

---

## Desenvolvimento Humano: compreendendo o educando como indivíduo em construção

Edilene Soraia da Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo é uma compilação de um capítulo de minha dissertação de mestrado para fundamentação acerca do desenvolvimento humano para a construção de uma sociedade cidadã. O objetivo de descrever sobre os diferentes focos do desenvolvimento humano é trazer uma melhor compreensão dos diversos aspectos que podem influenciar no desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos educandos. Assim, o artigo discorre desde o desenvolvimento evolutivo biológico, passando pelo desenvolvimento sociocultural, cognitivo e do educando pela participação e responsabilidade da escola. Faz-se uma análise crítica sobre o papel do educador e da família no contexto para a formação do ser enquanto cidadão social e sobre o papel da escola enquanto instituição de sistematização do saber e elemento crucial no processo de integração, de inclusão e de socialização geral em preparação para a vida.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento humano. Desenvolvimento evolutivo biológico. Desenvolvimento sociocultural. Desenvolvimento cognitivo. Desenvolvimento do educando.

---

## Human Development: understanding the student as an individual under construction

### Abstract

This article is a compilation of a chapter of my dissertation of master course for reasoning about human development to build a civic society. The purpose of describing the different focuses on human development is to bring a better understanding of various aspects that may influence the development cognitive and socio-cultural by the students. Thus, the article discusses the evolutionary development from biological, through the sociocultural developments, cognitive and educating for the participation and responsibility of the school. It makes a critical analysis of the role of the educator and the family context for the formation of the social as a citizen and the role of school as an institution of systematization of knowledge and crucial element in the process of integration, inclusion and socialization general in preparation for life.

**Keywords:** Human development. Evolutionary developmental biology. Social and cultural development. Cognitive development. Development of the students.

---

<sup>1</sup> Instituto de Ensino Superior Santo Antônio Joinville/SC, Brasil;  
[soraia323@yahoo.com.br](mailto:soraia323@yahoo.com.br)

## 1. Introdução

O ser humano enquanto espécie sofre transformações e evoluções constantemente ao longo dos tempos. Tais transformações ocorrem gradativamente em diversos aspectos da vida humana como no seu organismo biológico, na sua relação com os demais seres e com o meio, nas suas capacidades e habilidades, na sua cultura, história, capacidade intelectual, reação emocional, etc.

O homem não vive somente no mundo das impressões imediatas (como os animais), mas também no universo dos conceitos abstratos, já que "dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento racional, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional" (LURIA, 1986, apud REGO, op cit. p. 47).

Enquanto não tinha grande capacidade de raciocínio, vivia conforme as necessidades imediatas o instigavam a reagir, de forma instintiva e natural, obedecendo apenas à lei da sobrevivência da espécie. Na atualidade, com o advento do avanço tecnológico, o homem muito mais inteligente e capaz, luta com outras armas nesta mesma relação de manutenção e sobrevivência, porém, sua atuação sobre o mundo e sobre si mesmo o levou a tempos de busca pelo equilíbrio com as demais espécies e com o próprio ambiente. A natureza implacável, demonstra sua benevolência em tudo que lhe oferece mas também lança sua fúria sobre os estragos provocados pela espécie humana.

Ao homem moderno cabe aprender com seus erros, começando por conhecer-se a si próprio, sua história e suas necessidades, para compreender as necessidades e limitações da natureza, e assim, associar-se a ela em simbiose e harmonia. Cabe pretender prever o futuro e promover ações para o desenvolvimento sustentável, garantindo nossa continuidade no planeta.

## 2. Desenvolvimento Evolutivo Biológico

Entre os mamíferos em geral, antropóides, como o chimpanzé e o gorila, são os que mais se aproximam da nossa espécie. Apesar das semelhanças, como visão frontal

binocular, polegar em oposição aos demais dedos e desenvolvimento cerebral, a nossa descendência não é dos macacos atuais, mas há evidências de que evoluímos, separadamente, dos mesmos ancestrais.

Acompanhando as mudanças ocorridas em esqueletos fósseis é possível observar como o corpo do peixe transformou-se no corpo do Homem, osso por osso, através de gradações imperceptíveis, durante um período de 350 milhões de anos. A barbatana do peixe tornou-se o membro esparramado do réptil, a pata do mamífero e a mão do Homem; parte da mandíbula do réptil transformou-se em dois delicados ossos do ouvido humano; e cada um dos vinte e oito ossos do crânio humano estiveram na máscara óssea do nosso ancestral peixe.

Os macacos do Velho Mundo foram adaptando-se à vida terrestre e originando a família em que estão inclusos os nossos ancestrais diretos e o próprio homem atual, os *hominídeos*. Fósseis de cinco milhões de anos indicam que os antepassados do homem moderno teriam surgido no continente africano.

Os *Australopithecus afarensis*, foram os primeiros hominídeos a terem postura bípede com cerca de um metro de altura e capacidade craniana três vezes menor que a do homem moderno. Destes acredita-se que tenham se originado duas linhas evolutivas: a do *Australopithecus africanus*, que levou ao surgimento do *Australopithecus robustus*; e a do *Homo habilis*, há 1,8 milhão de anos, que teria dado origem ao homem atual.

O *Homo habilis*, já se utilizava de objetos rústicos feitos de pedra, mas ainda não para caçar e dependiam de restos de outros animais mortos por seus predadores naturais. Evoluiu há 1,5 milhão de anos para o *Homo erectus*, que tinha um volume craniano bem maior e este sim era hábil caçador, abatia presas de grande porte e as repartia com seu grupo. Já tinham organização social e habitavam cavernas. Ao descobrirem e dominarem a utilização do fogo puderam conquistar ambientes mais difíceis, migrando da África às terras asiáticas e talvez às terras europeias.

Permanece um mistério para os arqueólogos o desaparecimento do *Homo neanderthalensis*, que viveu entre 130 mil e 30 mil anos atrás. Sabe-se, entretanto, que este já apresentava armas mais elaboradas, linguagem, organização social e uma cultura ainda primitiva.

Há cerca de 90 mil anos, apareceu na Europa o homem de Cro-Magnon, primeiro representante da espécie humana atual (*Homo sapiens sapiens*). Este apresentava testa

mais alta, supercílios reduzidos e queixo proeminente. Fabricava excelentes ferramentas, como facas, arcos, flechas, lanças, etc. Em suas cavernas foram encontradas pinturas retratando suas atividades e habilidades artísticas. Fisicamente, era semelhante ao homem moderno.

Há 50 mil anos, já ocupavam desde a Europa até a Austrália. Entre 40 mil e 15 mil anos atrás, já havia atravessado o istmo de Bering e nesta constante migração, iniciava a ocupação do continente americano. Os grupos raciais que hoje conhecemos são resultados das pressões seletivas que sofremos nos locais em que fomos adaptando-nos, obrigando populações humanas a diversificarem-se.

Além de todo esse processo evolutivo biológico, o ser humano sofreu evolução cultural nos mais diferentes aspectos como: saber: Idiomas, conhecimentos, crenças, ideologias, sistemas filosóficos, lendas, tradições, símbolos, formas de comportamento, normas de conduta religiosa, normas morais, jurídicas, higiênicas, formas de organização social e política, sistemas jurídicos, organização econômica, arte, construções, instrumentos, utensílios, máquinas, modas, cerimônias, ritos, etc.

Entre tantas diversidades de desenvolvimento, interessa-nos o sociocultural e o cognitivo, que são os mais aprimorados no meio escolar.

### **3. Desenvolvimento Sociocultural**

Um dos maiores estudiosos sobre este assunto foi Vygotsky. Para ele a escola tem papel fundamental na mediação do desenvolvimento da criança assim como de qualquer ser humano a partir da interação que se estabelece nas inter-relações dos diversos níveis da educação.

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

Neste caso, a mediação é feita pelo professor em sala de aula ou através de atividades e projetos por ele propostos aos seus educandos. Essa mediação só é possível através de signos, que são os instrumentos utilizados nestas relações para a troca de informações e mecanismos de feedback em busca do conhecimento.

A mediação para Vygotsky constitui um processo de intervenção de elementos sócio-históricos nas relações entre o sujeito e o mundo: ele abandona a idéia de que a experiência no mundo não necessita de mediações (idéia que supõe que basta estar no mundo para interagir com ele, independentemente de fatores de ordem cultural) e entende que esta relação entre o sujeito e o mundo passa a ser mediada por elementos tais como um instrumento, um signo. A utilização dos instrumentos e dos signos auxilia as atividades psíquicas (DEL-MASSO, disponível em [http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade\\_vygotsky.htm](http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade_vygotsky.htm), acesso em 05.06.2005).

As atividades psíquicas são os modos de pensar e de agir em resposta aos pensamentos que são oriundos dos estímulos socioculturais, cognitivos e emocionais vivenciados a todo o instante na vida do ser humano.

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos (OLIVEIRA, op.cit. p. 30).

Através dos signos, a criança desenvolve sua capacidade de abstração, saindo do concretismo até que possa lidar com situações imaginárias, conquanto resolve os problemas que surgem no decorrer das atividades adquirindo segurança a cada acerto como forma de motivação para continuar.

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social (Iden, p. 78).

O que Vygotsky chama de funções psicológicas superiores são as variantes de capacidades que o ser humano desenvolve pelas suas relações de forma racional, pensada, memorizada, interpretada e respondida. Essa capacidade só a espécie humana dispõe, graças ao cérebro mais desenvolvido e à evolução sociocultural e tecnológica.

Os animais, diferentemente do homem, não produzem, deliberadamente, instrumentos com objetivos específicos, não guardam os instrumentos para uso futuro, não preservam sua função como conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social. São capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural, como o homem (ibidem, p. 29).

Dessa forma, vão aprendendo a buscar soluções através de respostas já obtidas em outras situações semelhantes e armazenando conhecimentos adquiridos dessas vivências. E isso é o que ajuda no desenvolvimento sociocultural, pois as experiências da escola são sempre acompanhadas do testemunho e da participação dos colegas, dos professores, pais e demais pessoas que fazem parte do cotidiano escolar.

Embora haja evidências a favor da afirmação de que o ambiente do lar desempenha papel importante no desenvolvimento da inteligência e dos padrões de aprendizagem, existe, por outro lado, comprovação de que a escola pode exercer considerável influência sobre a vida da criança. A partir de um estudo comparativo de várias escolas, Minuchin e outros concluíram que "a escola afetava a vida e a atuação da criança, de maneira difusa e, talvez, profunda". [...] Concluíram ainda que: sob as mesmas condições, é tão singular e poderosa a vida escolar, que o seu impacto pode ser forte, inclusive em áreas que são, normalmente, determinadas pelo lar, e mesmo que a orientação da escola e a do lar não sejam coerentes entre si (MINUCHIN, 1969, apud LEMBO, op.cit. p. 46).

Isso percebe-se principalmente nas crianças de idade escolar primária, a medida que vão aprendendo novos conceitos, aprendem também a ver na professora a imagem da sabedoria e mesmo quando estas falham, são defendidas pelos alunos, contrariando até mesmo a opinião dos pais, que até então, eram sua referência de aprendizagem e de sabedoria.

A partir da idade escolar, a criança passa a agir e pensar de forma mais independente dos pais e percebe outras formas de aprender e conviver com outros que passam a ser fundamentais no seu cotidiano. É comum a resistência nos primeiros dias, por tratar-se de ambiente estranho, porém, tão logo esteja adaptada, a criança adquire o gosto e o hábito de ir para a escola e isso se deve em boa parte pelas relações com os novos companheiros e não tanto pelo ato de estudar em si.

Na escola, diante de outros nas mesmas condições, sentem-se livres e autônomos para experimentar novas aventuras. Sentem-se amparados pelos colegas para realizar novas façanhas, mesmo que saibam ou sintam que o resultado não será satisfatório. Mas o intento é de acertar na satisfação de seu desejo de descobrir e aprender coisas novas.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que "aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (VYGOTSKY, 1984, apud REGO, op.cit. p. 74).

A escola participa ativamente nesta zona de desenvolvimento proximal de formação dos seus educandos, pois tudo que vivenciam, todas as relações que estabelecem, tudo que passam a ser capazes de fazer, são consequência dos movimentos entre seus afazeres escolares.

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. (...) Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (OLIVEIRA, op.cit. pp. 59-60).

Assim pode-se entender que, segundo a teoria vigotskyana, a criança já traz em sua bagagem conhecimentos que são seu desenvolvimento real, porém, estes não são definitivos e acabados. Na escola, assim como em outros meios sociais, a criança e o

adolescente ou mesmo o adulto, passam a vivenciar novas situações que os colocam em condições de aprendizes de si mesmos e do mundo. Diante das novidades, a criança tem mais dificuldade de tomar iniciativas na busca de respostas e soluções, no entanto, ao ser alicerçada pela mediação do professor ou outra pessoa que lhe ofereça formas de fazê-lo, pode conseguir ótimos resultados que lhe farão mais forte e preparado para os próximos eventos e obstáculos que surgirem.

Nesta etapa em que a criança precisa dessa mediação do professor e de outros adultos de seu meio social é que se dá o intercâmbio da zona proximal, na qual os meios de desenvolvimento levarão ao desenvolvimento potencial, no qual a criança e o jovem passa a ser capaz de investir com segurança e acertividade nas decisões e escolhas de suas vivências, fechando-se assim o ciclo ao desenvolvimento real novamente.

A ZPD (zona proximal de desenvolvimento – parênteses nossos) oferece também novas perspectivas para a área da "construção da autonomia". Para Vygotsky, só uma criança que foi "bem regulada" pelos outros poderá um dia assumir o papel de reguladora (passando a dar a si mesmas as mesmas orientações que encontram sua origem nas ordens que recebeu dos outros - uma idéia que tem o seu parentesco com o conceito de superego, de Freud). A consequência pedagógica é clara: para construir autonomia, não basta dar liberdade às crianças. É preciso pensar em formas de levá-las também a controlar a própria atividade (RISCHBIETER, disponível em [http://www.educacional.com.br/pais/glossario\\_pedagogico/zona\\_proximal.asp](http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/zona_proximal.asp), acesso em 05.06.2005).

Presume-se, portanto, que a pedagogia proposta por Vygotsky incentiva um certo "controle" do que se ensina e do que se pratica na relação professor-aluno. A criança por si não tem discernimento, nem o terá por muito tempo ainda, sobre o que é certo ou errado, o que é bom ou mau, o que é necessário e o que é dispensável ao seu próprio desenvolvimento. Cabe ao educador oferecer-lhe os caminhos para que encontre tais discernimentos e esteja preparado para fazer as melhores escolhas não apenas para si, mas para toda a sociedade da qual participa.

As consequências pedagógicas do socioconstrutivismo ainda não são claras, ainda que a influência desse movimento seja cada vez maior na área educacional. De qualquer forma a teoria sugere que é possível explorar mais profundamente o papel das interações com os outros, parceiros e tutores, na construção de ambientes de aprendizagem ricos. Indivíduos não aprendem apenas explorando o ambiente, mas também dialogando, recebendo instruções, vendo o que os outros fazem e ouvindo o que dizem (idem, acesso em 21.6.2005).

Cada criança desenvolve-se de acordo com sua natureza biológica, mas também conforme suas experiências e vivências. Dessa forma vai adquirindo preferências e vontades próprias, modos de perceber e de responder aos estímulos que lhe surgem de forma peculiar. A diferença consiste na velocidade e na capacidade que cada criança adquire de assimilar e poder se utilizar destes conhecimentos em prol de si mesma.

Assim como toda pessoa tem preferências diversas de alimentação, roupas e atividades, tem, também, sua forma pessoal de aprendizagem, seja para ler, para trabalhar com números, resolver quebra-cabeças ou lidar com tintas. Cada estudante é diferente dos outros, quanto ao seu ritmo de reação: alguns são reflexivos, outros, impulsivos; cada um é diferente quanto à sua necessidade de estruturação: alguns são ansiosos, outros, compulsivos e outros, ainda, manifestam ambas as reações: cada um difere dos demais na sua necessidade de orientação: alguns são dependentes, outros, independentes; cada um difere na sua capacidade de perseverar em uma tarefa: alguns desistem rapidamente, enquanto que outros persistem até a conclusão. Poderemos ignorar estes e inúmeros outros tipos de diferenças individuais, que influenciam profundamente, no sentido do bom ou do mau desempenho do aluno (LEMBO, op.cit., p. 53).

Porém, em se tratando de educação, essas diferenças não apenas devem ser consideradas, mas acima de tudo, respeitadas, pois sabe-se que do modo como a criança é tratada, desencadeia-lhe processos de respostas que poderão ser promissores para seu sucesso enquanto indivíduo, mas pode-se-lhe causar barreiras que comprometam seriamente seu desenvolvimento em aspectos fundamentais de sua relação com o mundo.

Tais relações tendem a gerar formas de comunicação que são o pivô de todos os processos de sucessos e insucessos que o ser humano alcançará ao longo de sua vida. O papel da escola, neste processo é direto, pois a partir do momento que a criança passa a frequentá-la, passa horas diariamente longe de seus familiares, em presença e à mercê

de pessoas até então estranhas ao seu convívio. Seus hábitos, costumes, manias e vontades passam a ser tolhidos ou substituídos a medida que passa a conhecer outras formas de convivências e a ter que obedecer a regras sociais que até então desconhecia.

Até o vocabulário passa a refinar-se pelos novos conhecimentos, a forma de comunicação passa a obedecer a padrões socioculturais, acompanhando o processo de integração a este novo círculo social. Segundo Rego, “tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação” (op.cit. p. 64).

E a comunicação é via de mão dupla, ao mesmo tempo que pode auxiliar, pode atrapalhar. As diferentes formas de sua interpretação, beneficiam ou prejudicam relações, aceleram ou retardam o entendimento entre as pessoas e por isso é classificada conforme seu alcance no processo ensino-aprendizagem. As relações na escola são, na verdade, boa parte das relações sociais dos educandos. As horas que passam no ambiente escolar, em aulas ou em atividades extras, treinam constantemente suas habilidades de comunicação, de compreensão, de trocas de experiências, de participação, criando seu próprio mundo de interrelações sociais.

A comunicação em sala de aula se apresenta, geralmente, de forma equivocada, interrompida ou descontextualizada, ou seja, chamamos de comunicação *equivocada* aquela utilizada pelo professor que deduz que ensina e pelo aluno que não tem coragem de dizer que não aprende. Por comunicação *interrompida*, aquela em que o professor utiliza a "didática do atalho" de forma que o professor querendo ganhar tempo, dá logo o resultado, a síntese, a conclusão, o modelo, a fórmula, enfim, suprime os processos de ensino e de aprendizagem, ficando livre de perguntas e esclarecimentos conseguindo mais rapidamente "cumprir os conteúdos". E por último, a comunicação *descontextualizada*, onde o aluno, na maioria das vezes, vai para a escola com uma expectativa de aprender e o professor, ao contrário, não pensa em ensinar o que poderia atender às suas necessidades (DACCOREGIO, op.cit., p. 100).

Em face a esses argumentos e conceitos sobre a comunicação, a escola deve estar consciente da importância de se desenvolver projetos e atividades extracurriculares que integrem os conhecimentos padronizados e de currículo, típicos de aulas tradicionais entre quatro paredes de uma sala de aula comum, aos conhecimentos já obtidos

anteriormente pela criança. Esses conhecimentos não podem estar descontextualizados de sua realidade social, nem dos conteúdos necessários para o desenvolvimento cultural do indivíduo.

O conhecimento para Marx, não era um fim em si mesmo; sabemos a fim de agir. O conhecimento não pode ser entendido independentemente de sua relação com a ação. A ação, dentro de uma perspectiva marxista transforma os objetos no ambiente sobre o qual se agiu e este também transforma o sujeito (MARX apud KALFMAN, 1993, p. 89).

E é bem isso que observamos no dia-a-dia das escolas, as crianças vão adquirindo o conhecimento e passam a agir utilizando-se destes diante dos acontecimentos. De nada adiantaria ter conhecimentos se estes não nos servissem para facilitar a vida e proporcionar novas formas de ver o mundo e participar dele.

Através do desenvolvimento de atividades complementares, as crianças podem diversificar suas potencialidades, podem modificar suas trajetórias pela vida conforme sua vontade e capacidade. Essas atividades por estarem intrinsecamente ligadas a condições sociais de convivência mútua oferecem potencialmente oportunidades de desenvolvimento sociocultural. Observadas as relações que se estabelecem entre as tarefas a serem cumpridas em conjunto, entre a necessidade direta de comunicação e de exposição aos diferentes participantes das atividades e da comunidade que os assistem, de modo que aqueles cuja timidez vai sendo vencida, igualam-se em condição com os mais desenvolvidos, integrando-se harmoniosamente ao grupo.

#### **4. Desenvolvimento Cognitivo**

A Pedagogia é a ciência das áreas da Educação, que mais busca parcerias com as demais ciências para compreender os fenômenos ligados ao intelecto do ser humano. Mas este assunto interessa também às áreas médicas, lógicas e psicológicas.

Os fundamentos da Pedagogia, até o início do século XXI estavam embasados somente na filosofia. A partir daí a Biologia, a Psicologia e a Sociologia passaram a assumir um papel significativo para o desenvolvimento da pedagogia. Essa significação maior tem como destaque o desenvolvimento e compreensão dos aspectos intelectivos, afetivos, bem como, um maior entendimento das diferenças sociais das

aprendizagens como fator de desenvolvimento humano (RESENDE, op. cit, pp. 25-26).

Esta ciência soma-se a todas as outras na busca pelo desvelamento acerca do funcionamento do intelecto humano, a fim de que se possam criar formas de aprendizagem mais eficazes. O interesse está em potencializar o processo cognitivo para que o desenvolvimento do indivíduo possa contribuir mais eficientemente com a sociedade durante sua vida.

Cognição. Essa é uma palavra muito presente em textos pedagógicos e que significa, segundo o *Dicionário Aurélio*, "aquisição de conhecimento". A psicologia cognitiva estuda os processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento e é hoje um ramo da psicologia dividido em centenas de linhas de pesquisa diferentes, que encontram dificuldade para conversar entre si. Geralmente, no meio educacional, a psicologia cognitiva é invocada em oposição à psicologia "afetiva". A psicologia cognitiva é mais ligada à corrente piagetiana, que se preocupa com o desenvolvimento intelectual, enquanto a afetiva está relacionada à linha de Freud, mais interessada nas emoções (RISCHBIETER, idem, acesso em 21.06.2005).

Embora sejam áreas distintas da Psicologia, os estudos cognitivos e afetivos interessam à educação e ambos se completam nos estudos sobre o comportamento humano. Nenhum homem ou mulher é absolutamente intelectual ou absolutamente emocional. Ambos compartilham seu raciocínio e razão com suas emoções e afetividades nas suas ações e escolhas. Pode-se até estabelecer classificações e grupos de comportamentos comuns associados à cultura, regionalidade, gênero, crença, etc., porém, em se tratando de definição do ser humano, o máximo que se pode é estabelecer adjetivos biofísico químicos de modo científico geral.

Cada indivíduo tem suas particularidades e mecanismos como os testes de QI – coeficiente de inteligência e de comportamentos são muito subjetivos para determinar definitivamente o comportamento e o desenvolvimento humano nos âmbitos cognitivo e sociocultural.

O primeiro teste de inteligência foi criado por Alfred Binet, então diretor do laboratório de psicologia da Sorbonne, por solicitação do Ministério da Educação da França. Ele elaborou um instrumento que consistia de um conjunto de tarefas breves, relacionadas aos problemas da vida cotidiana, que, supostamente, implicavam certos procedimentos racionais básicos, para identificar crianças que necessitariam de educação diferenciada. Binet, no entanto, defendia que a inteligência era por demais complexa para ser expressa por um único número (QI) e negou-se não apenas a qualificar o QI como inteligência inata, como

também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos, segundo seu valor intelectual, chegando mesmo a prever a possibilidade do mau uso de suas escalas de inteligência. Essa profecia se concretizou após a sua morte, em 1911, quando suas instruções foram distorcidas pelos hereditaristas americanos, que logo transformaram sua escala em um formulário aplicado de forma rotineira a todas as crianças, para classificá-las segundo seu QI inato. (Carragher, 1989 e Gould, 1991 apud (BORTOLOZZI E FONSECA, 2002, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722002000200004&script=sci\\_arttext&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722002000200004&script=sci_arttext&tIng=pt), acesso em 18.06.2005).

Muitas instituições ainda se utilizam destes recursos, os testes de medição de QI – Quociente de Inteligência. Tais testes oferecem resultados lógicos-matemáticos, porém, nem sempre eficazes e precisos já que as variantes que podem interferir no indivíduo submetido a tais testes podem ser muito amplas e fogem ao controle absoluto de qualquer pesquisador ou instrumento de aplicação.

O eixo da questão pedagógica sofre um deslocamento: "(...) do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições de biologia e da psicologia" (SAVIANI, 1984, p. 13).

E aí percebe-se a mudança de paradigmas e metodologias na educação através do mundo. As escolas que sempre foram os maiores laboratórios para estudos de comportamento humano, sofreram inúmeras transformações, atravessaram inúmeras tentativas de busca pela educação ideal, foram palco de inusitadas experiências de metodologias diversas, algumas bem sucedidas, outras nem tanto. Entretanto, continua forte enquanto sede do saber sistematizado, enquanto local de formação complementar do indivíduo como ser social.

Para isso, buscou-se sempre respostas para explicar as diversidades de reações e resultados que os indivíduos revelam ao longo de suas vidas marcadas pela rotina escolar presente em poucos, muitos, mais ou menos estágios de sua trajetória. Estudos bárbaros foram consagrados e embasam os marcos teóricos dos pesquisadores

contemporâneos. Suas técnicas e instrumentos são referências para o aprimoramento das técnicas e estudos com instrumentos cada vez mais tecnológicos e eficazes. Com isso, surgem novas vertentes de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo humano.

Segundo Gardner, excetuados os casos de lesões, todos nascem com o potencial das várias inteligências. A partir das relações com o ambiente, incluindo os estímulos culturais, desenvolvemos mais algumas e deixamos de aprimorar outras. "Isso dá a cada pessoa um perfil particular de inteligências, o espectro". Por isso, a nova teoria da inteligência renega a possibilidade de medi-la pelos métodos convencionais, principalmente com os famosos testes de Q.I (quociente de inteligência). E que eles mediriam apenas as manifestações das competências lógico-matemático e linguística, não dando conta de avaliar todo o espectro da inteligência" (RESENDE, op.cit. p. 67).

Não se pode, portanto, padronizar o comportamento humano. Cada indivíduo é resultado de suas interações socioculturais e por isso desenvolvem melhor as inteligências mais estimuladas e treinadas. A repetição auxilia no aprimoramento, mas o dom nato favorece na destreza ao lidar com potencialidades mais afloradas pela natureza de cada ser.

Por muito tempo se acreditou no QI como a única medida válida de inteligência, sendo esta determinada geneticamente e sem condições de ser modificada. Hoje, no entanto, já desenvolvem-se pesquisas que vão mais além daquela estreita forma de ver a inteligência. A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner propõe sete tipos de inteligência, que são: Lingüística, Lógico-matemática, Corporal-cinestésica, Espacial, Musical, Interpessoal e Intrapessoal, estando ainda em estudo a Naturalista, a Pictórica e a Existencial. Os novos enfoques enfatizam a qualidade e a diversidade ao invés da quantidade (SABBI, disponível em <http://www.sabbi.com.br/emocional.htm>, acesso em 05.06.2005).

Além disso, o enfoque das metodologias pedagógicas modernas mudou muito, graças a esses estudos. A expressão da emoção não era vista como um ato de inteligência, valorizava-se apenas a aprendizagem ou a eficiência nos indivíduos. Hoje, no entanto, valoriza-se o desenvolvimento de atitudes e competência emocional ao invés de desenvolvimento puramente racional.

Inteligência, no conceito clássico, é uma capacidade do ser humano, uma capacidade específica de lidar com a lógica, com a criatividade, com o pensamento, etc. (disponível em <http://jaf.tripod.com.br/correio/respostas.htm>, acesso em 21.06.2005).

Para melhor compreensão desta inovação de conceitos, transcreve-se na íntegra um trecho da obra de Resende (op.cit., pp. 64-66) no qual cita matéria publicada pela revista Nova Escola:

A revista Nova Escola nº 101 de Abril de 1997, publicou, nas páginas 10 e 11, uma reportagem que retrata de forma simples mas significativa sobre a teoria das Inteligências Múltiplas com o título de Os Elementos Básicos da Nova Teoria.

"A Teoria das Inteligências Múltiplas foi elaborada a partir dos anos 80 por pesquisadores da Universidade norte-americana de Harvard, liderados pelo psicólogo Howard Gardner. Sua origem é interessante. Acompanhando o desempenho profissional de pessoas que haviam sido alunos fracos. Gardner se surpreendeu com o sucesso obtido por vários deles.

O pesquisador passou então a questionar a avaliação escolar, cujos critérios não incluem a análise de capacidades que, no entanto, são importantes na vida das pessoas. Concluiu que as formas convencionais de avaliação apenas traduzem a concepção de inteligência vigente na escola, limitada à valorização da competência lógico-matemática e da linguística.

Gardner demonstrou porém, que as demais faculdades também são produto de processos mentais e que não há motivo para diferenciá-las do que geralmente se considera inteligência. Assim, segundo "uma visão pluralista da mente", ampliou o conceito de inteligência única para o de um feixe de capacidades. Para ele, "inteligência é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ambiente cultural ou comunitário".

O psicólogo estabeleceu vários critérios para que uma inteligência seja considerada como tal, desde sua possível manifestação em todos os grupos culturais até a localização de sua área no cérebro. Ele próprio identificou sete inteligências, mas não considera esse número definitivo. É por isso que, em sua dissertação de mestrado sobre o tema, Kátia amplia a proposta de seu orientador, Nilson José Machado, defendendo a classificação da habilidade de desenhar como uma oitava inteligência". Fala ainda sobre os oito tipos de inteligência.

Psicólogo que desenvolveu a teoria identificou sete tipos de competência e Kátia Smole propõe o acréscimo de mais uma, as quais passamos a descrevê-las:

## 1ª- LÓGICO-MATEMÁTICA

É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio dedutivo, para a compreensão de cadeias de raciocínios, além da capacidade para solucionar problemas envolvendo números e demais elementos matemáticos. É a competência mais diretamente associada ao pensamento científico e, portanto, à ideia tradicional de inteligência.

## 2ª-LINGUÍSTICA

Manifesta-se na habilidade para lidar criativamente, com as palavras nos diferentes níveis da linguagem (semântica, sintaxe), tanto na forma oral como na escrita, no caso de sociedades letradas. Particularmente notável nos poetas e escritores, é desenvolvida também por oradores, jornalistas, publicitários e vendedores.

## 3ª - CORPORAL-CINESTÉSICA

É a inteligência que se revela como uma especial habilidade para utilizar o próprio corpo de diversas maneiras. Envolve tanto o autocontrole corporal quanto a destreza para manipular objetos (cinestesia é o sentido pelo qual percebemos os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros). Atletas, dançarinos, malabaristas e mímicos têm essa inteligência altamente desenvolvida.

## 4ª-PICTÓRICA

É a faculdade de reproduzir, pelo desenho, objetos e situações reais ou mentais. É também de organizar elementos visuais de forma harmônica, estabelecendo relações estéticas entre eles. Trata-se de uma inteligência que se destaca em pintores, artistas plásticos, desenhistas, ilustradores e chargistas.

## 5ª-MUSICAL

É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas dotadas desse tipo de inteligência geralmente não precisam de aprendizado formal para exercê-la, como é o caso de muitos músicos famosos da música popular brasileira.

## 6ª-ESPACIAL

É a capacidade de formar um modelo mental preciso de uma situação espacial e utilizar esse modelo para orientar-se entre objetos ou transformar as características de um determinado espaço. Ela é especialmente desenvolvida, por exemplo, em arquitetos, navegadores, pilotos, cirurgiões, engenheiros e escultores.

## 7ª-INTERPESSOAL

É a capacidade de uma pessoa dar-se bem com as demais, compreendendo-as, percebendo suas motivações ou inibições e sabendo como satisfazer suas expectativas emocionais. Esse tipo de inteligência ressalta nos indivíduos de fácil relacionamento pessoal, como líderes de grupo, políticos, terapeutas, professores e animadores de espetáculos.

## 8ª-INTRAPESSOAL

E a capacidade de uma pessoa para conhecer-se e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos. Enfim, é a capacidade de formar um modelo real de si e utilizá-lo para se conduzir proveitosamente na vida, característica dos indivíduos "bem resolvidos", como se diz em linguagem popular".

O desenvolvimento das inteligências intra e interpessoal são as apontadas como as mais importantes para o sucesso pessoal e profissional. As pessoas que desenvolveram uma inteligência emocional maior sabem lidar melhor com seus sentimentos, são mais produtivas, se auto motivam, relacionam-se melhor, vivem melhor, sabem controlar os níveis de tensão e stress, são mais felizes e contribuem mais para o sucesso da sua comunidade. E aí reside a importância da convivência escolar e da diversificação das atividades que esta oferece.

É na escola que a criança e o jovem aprendem a lidar com suas emoções internas e externas, desenvolvendo suas inteligências intra e interpessoal quando trabalha sozinho e em grupos, quando se diverte ou estuda, quando está calmo ou irritado, quando precisa ficar só ou do apoio do colega ou do professor, enfim, nas inusitadas ou planejadas situações com que se depara.

## **5. Desenvolvimento do Educando**

Diante de fatores tão adversos que influem no desenvolvimento das crianças e jovens que frequentam as escolas diariamente, os profissionais da educação, pais e

governantes precisam repensar constantemente a educação tanto escolar, quanto familiar e dos grupos sociais que frequentam e participam.

Precisamos de uma escola que formem homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos (idem, p. 43).

Esse é o grande objetivo da humanidade, viver bem em sociedade e para isso, o ser humano precisa mudar seu comportamento, disciplinar suas remanescências de instintos pela crueldade e pelo individualismo. Introspectar uma nova cultura de paz e cooperação. Sensibilizar-se acerca das diferenças sociais.

Entretanto, as mudanças de comportamento e conceitos geram os conflitos de gerações entre pais e filhos, tanto quanto entre professores e alunos, embora na maioria das vezes, a adaptação acabe acontecendo, em ambos os casos. Porém, a velocidade com que essas mudanças ocorrem, nem sempre são acompanhadas pelos adultos, que se escandalizam e tentam freiar as atitudes dos jovens.

Na escola, entretanto, a preocupação está com o desligamento dos interesses dos educandos pelo conhecimento e os professores vêm-se perdidos e solitários na luta pelo resgate dos “hábitos de estudos”. De acordo com Resende, “a educação é um processo de interação, quando desenvolvemos as diversas formas dessa interação, estamos construindo inteligência e conseqüentemente, desenvolvendo os aspectos cognitivos” (ibidem, p. 51).

O desenvolvimento da cognição, depende de se conseguir despertar o interesse do aluno pelo estudo e pela busca do saber. Novas correntes incentivam a formação de professores inovadores que consigam milagres e despertem nos alunos esse interesse pela vontade própria de aprender. Resende (ibidem. p. 53) nos diz que “os professores tem de ensinar os alunos a pensar e a gostar de aprender, em vez de valorizar o sucesso em provas e testes”. Na prática isso não acontece. Em tempos remotos, estudava-se pelo medo das punições, hoje no entanto, estas são obsoletas e não são empregadas sob risco de penalização do professor ou da própria escola, invertendo-se os papéis.

Obviamente isso não justifica cruzar os braços e aceitar passivamente a decadência da educação, mas usar sim da criatividade e da boa vontade para inovar de fato. Mesmo técnicas tradicionais podem ser atraentes se bem desempenhadas pelo

professor. Sua habilidade e domínio com o conteúdo, seu gosto pelo que faz e a paciência do ofício de educador podem bem conquistar os alunos para a vontade de aprender.

Segundo Resende (Ibidem, p. 43), o ser humano em geral, tem capacidade de aprender e de reter o que aprendeu por mecanismos diferentes e em proporções diferentes, que variam da seguinte forma:

APRENDEMOS:

1% através do gosto

1,5% através do tato

3,5 através do olfato

11 % através da audição

83% através da visão

RETEMOS:

10% do que lemos

20% do que escutamos

30% do que vemos

50% do vemos e escutamos

70% do que ouvimos e discutimos

90% do que ouvimos e realizamos

Isso nos indica que a escola fracassa muitas vezes pela falta de recursos e de pessoal para desenvolver atividades que ensinem de forma prática, lúdica e atraente. A teoria tem que estar associada à prática para ser interessante e compreendida no seu todo, permitindo ao aprendiz, relacionar os conhecimentos teóricos ao fazer e realizar de fato o que aprendeu.

A maioria das possibilidades de desempenho do homem, desde a simples capacidade motora às complexas aptidões para resolver problemas, desenvolveram-se, em grande parte, como resultado de uma abordagem do tipo ensaio-erro-ensaio-sucesso. Podemos deduzir daí que cometer um erro não é um fracasso, mas, sim, parte fundamental do processo de aprendizagem (LEMBO, op.cit. p. 61).

Assim a criança e o jovem vão crescendo e a cada novo ano letivo, seu desenvolvimento vai se aperfeiçoando e sendo acelerado pelos conjuntos de fatores que o cerceiam, contribuindo para sua formação. Tais fatores implicam desde sua alimentação, estrutura familiar, estado geral de saúde, condição econômica, até seu acesso aos meios tecnológicos, nível cultural e capacidade intelectual, passando ainda pelo estímulo oferecido pela escola e pelos desempenho dos docentes e demais trabalhadores da educação de sua comunidade.

Quando a escola oferece alternativas de trabalho extracurricular contextualizado, através de projetos e atividades que sejam do interesse dos alunos, estes aprendem e motivam-se a participar efetivamente não apenas das atividades propostas pelo professor ou pelo projeto em si, mas a participar da sua escola, levar seus conhecimentos para suas casas e serem multiplicadores diretos de novos conceitos socioculturais, ao mesmo tempo que ativam e desenvolvem seu intelecto na busca do aperfeiçoamento e do sucesso nas suas tarefas.

A influência da escola deveria ser reflexiva. A aprendizagem propiciada pelo ambiente é não seletiva, ao passo que a da escola visa a determinados tipos de aprendizagem, que inexistem na comunidade. As influências da sociedade referem-se mais às vivências e convicções, ao passo que as da escola se referem mais a conhecimentos e atitudes. (...) A influência do professor não deverá ser tanto a de propiciar informações, mas de orientar vivências, sendo um elemento crítico e questionador de valores. Talvez ele possa realizar mais no sentido do desenvolvimento do espírito crítico, se, aproveitando os mesmos fatos, as mesmas informações, obtidos de outras fontes, a partir deles procurar auxiliar a criança e o adolescente a estruturar sua personalidade (idem, p. 53).

Tanto em sala de aula quanto em atividades fora desta, o professor exerce influência sobre seus alunos e detém o poder de utilizar-se desta influência, para estabelecer boas relações de trocas de experiências, com resultados mais satisfatórios ao objetivo de ensinar. Em geral o que é extremo acaba sendo prejudicial, por isso a

escola deve orientar seus profissionais desde a construção de seu PPP, para contrabalançar as técnicas pedagógicas entre teoria e prática.

O processo de divisão entre trabalho e lazer, pensamento e emoção, ciência e arte, vivido em nossa sociedade, é reproduzido pela escola. E começa cada vez mais cedo. Nas duas últimas décadas, o tecnicismo tornou-se a tendência pedagógica predominante, marcando a organização escolar e a prática dos agentes pedagógicos (WARSCHAUER, op.cit. p. 28).

O aluno na escola está sendo preparado para a vida e por isso tem que deparar-se com atividades que reproduzam as possibilidades de ações que terá que desempenhar nas situações de sua vida fora da escola.

A falta de equipamentos de última geração não vem a ser impecílio real para que se possa diversificar as aulas teóricas com exemplos e materiais simples, porém criativos e eficazes, na demonstração desta teoria pela prática. Assim, os alunos participam, e fazendo aprendem mais do que apenas assistindo ao professor.

A inexistência de um projeto dessa natureza foi justificada pela direção através da falta de interesse dos professores e ainda como sendo mais uma burocracia. E esta se constituiu em outra evidência do despreparo na área para desencadear a construção da autonomia da escola. A presença de um profissional competente, e portanto capaz de uma liderança que caminhe nos pressupostos e princípios que impulsionem uma ação coletiva, poderia viabilizar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino (VEIGA, op.cit., p. 82).

Esse conformismo acaba gerando trabalhos isolados de professores que desejam essa mudança e de qualquer forma contribuem para o desenvolvimento dos alunos que passam pela sua classe. Porém, esse isolamento impede um melhor aproveitamento dos resultados e da interdisciplinaridade, gerando até conflitos entre os docentes pelas diferenças de metodologias, de opiniões e de atitudes.

Os autoritarismos, os improvisos, as mesmices, os comodismos, os imobilismos e as resistências infundadas são os ingredientes perfeitos para que uma escola voltada para a maioria da população não se concretize em projeto viável, ao contrário, continue sendo só utopia de alguns (idem. p. 90).

E o que se vê é essa escola desfragmentada dos conteúdos, das relações, dos objetivos sociais e a angústia de todos os envolvidos que, no fundo, gostariam que fosse diferente. No íntimo do profissional da educação o sentimento sempre é de querer fazer o melhor. O que falta é compreensão de como fazê-lo de forma conjunta. O sentimento de competição deve ficar de lado em prol da educação.

O que fazer então? Investir nos recursos humanos, valorizá-los com políticas concretas, tornar atraente a carreira, motivando os melhores recursos humanos disponíveis no mercado a querer exercê-la e não a abandoná-la como vem acontecendo. Aprovar um plano de carreira, salário digno, educação continuada, boas condições de trabalho, acesso às modernas tecnologias e a recursos didático-pedagógicos atuais e possibilitar às escolas a construção do projeto político-pedagógico que melhor atenda seu aluno. Considerá-los, enfim, não recursos, mas seres humanos, como diz Mattos (1993). Dessa forma, o Estado estará honrando seu compromisso com a educação e, certamente, terá como resposta o compromisso ético-profissional dos docentes (Ibidem, p. 109).

Devemos cobrar condições melhores de trabalho e resgatar os direitos e a dignidade dos profissionais da educação, mas o aluno não pode ser o alvo dessas ações. Ele, na verdade, é tão vítima quanto o educador, do sistema precário de educação da máquina do Estado e merece o melhor de seus professores, pois trata-se de sua formação como um cidadão do futuro de nossa sociedade. Talvez será um futuro político ou médico da cidade, que irá ser peça fundamental e terá poder de contribuir para melhorar a educação e a saúde para as próximas gerações.

A arrogância da inteligência diz, de fato: "abra os ouvidos e me escute, pois eu conquistei o saber e você é um ignorante!". Mas a inteligência que é completa, lúcida e não se perdeu a si mesma, esta diz: "vamos, aí está um caminho, vamos comigo. Este caminho nunca será igual para nós dois, mas podemos aprender juntos ao longo dele. Se ele nos leva a um oceano, ainda que não possamos possuir toda a riqueza do mar, será deslumbrante ficar na praia catando as conchas que ali chegam". Assim pensou e disse Isaac Newton. Porque há uma inteligência que separa, afasta privilegiados de desprivilegiados, havendo felizmente uma outra que quer fazer da aventura da vida um *companheirismo* (companheiro: *cun-panere*, partilhar o pão juntos) (MORAES, 1986, p. 20).

Deste companheirismo é que depende a formação e a educação dos nossos jovens e a escola tem poder de oferecer um mundo melhor, ao menos à sua comunidade, se preocupar-se em possibilitar aos seus educandos condições de aprendizagem

diversificada, contextualizada, preocupada com seu desenvolvimento completo enquanto cidadão, para que seja pleno, feliz e capaz.

## 6. Considerações Finais

Somente a partir da reestruturação da educação desde os âmbitos materiais até a formação do professor será possível repensar a educação como fonte de transformação da sociedade. Se pararmos para analisar na história da educação os avanços que vêm ocorrendo com as propostas de inclusão às diversidades, com os aparelhamentos das escolas, ainda que a lentos passos, vemos que inicia-se um tempo de inovação.

Para muitos a escola está estagnada no tempo, porém há que se refletir sobre o papel dos professores para que este quadro assim seja encarado por quem está de fora somente na observação. Hoje as escolas oferecem praticamente até mesmo o que seria do papel da família, como alimentação, vestuário, material didático e escolar, acompanhamento e/ou encaminhamento com profissionais especializados, entre tantas normas que estabelecem critérios de tratamento e posturas para o respeito ao educando sobretudo como ser humano. Porém, é fato que a sociedade só enxerga tais benefícios como méritos pelos impostos, esquecendo que somos todos contribuintes por igual e que os professores igualmente deveriam ser beneficiados com direitos e recursos para que a escola passe a ser seu segundo lar como já o é para os alunos.

É justo que o Estado ofereça o que puder para o bem estar de todos, que as escolas sejam de fato o ambiente de socialização primordial e devidamente adequadas com a acessibilidade e com pessoal profissionalmente bem estruturado, mas há que se promover políticas públicas que não sejam meramente assistencialistas, mas que elevem o sentimento de cidadania nos envolvidos com identificação das falhas para implementação de ações válidas e não apenas para alvo de críticas perante a sociedade.

Antes de promover assistencialismo puro e simples, de cunho eleitoreiro muitas vezes, o poder público precisa repensar como resgatar a família como formação social de instituição básica para a educação do cidadão brasileiro, pois o desenvolvimento humano inicia no seio desta e não na escola.

De que adiantam creches para criar filhos alheios enquanto mães que não trabalham largam os filhos como seres sem importância para que os outros criem por

elas? Isso deveria ser um ponto de partida para fiscalização e resgate da obrigação dos pais sobre a criação e educação dos filhos que estes produziram e não a escola.

Claro que isto não se aplica a todos, daí a necessidade de políticas mais eficazes na detecção de casos como este, somente para iniciar uma reestruturação familiar e educativa na sociedade como um todo. Mães que cuidassem dos filhos em casa deveriam receber ajuda mais do que as que abandonam os filhos nas escolas pelo menos até a idade pré-escolar. É impossível uma criança crescer feliz e bem estruturada emocionalmente entre dezenas de crianças chorando e solicitando atenção de duas ou três professoras.

Os seres humanos desenvolveram cérebro privilegiado em relação aos demais primatas pelo cuidado das mães na natureza, portanto o inverso pode representar uma interferência biológica importante e talvez até negativa para o futuro de nossa espécie. Por mais que tenhamos tecnologias de ponta, ainda assim o cuidado na primeira infância pela mãe ou quem de fato seja referência materna, é crucial para que a criança cresça com suas potencialidades plenas.

## Referências

BORTOLOZZI, Ana Cláudia Maia. FONSECA, Mônica Lúcia. **Quociente de inteligência e aquisição de leitura:** um estudo correlacional. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-9722002000200004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-9722002000200004&script=sci_arttext&tlng=pt)>.

DACOREGGIO, Marlete dos Santos. **Ação docente:** uma ação comunicativa, um olhar para o ensino superior e a distância. Ed. rev: Florianópolis, edição da autora, 2001.

DELL-MASSO, Maria Cândida Soares. **Vygotsky e a ciência cognitiva:** a importância dos fatores culturais no processo de aprendizagem. Disponível em:

<[http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade\\_vygotsky.htm](http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade_vygotsky.htm)>.

LEMBO, John M. **Por que falham os professores.** Traduzido por Maria Pia Frito de Macedo Charlier e René François Joseph Carlier. São Paulo: EPU, 1975.

MORAIS, Regis (org.). **Sala de aula, que espaço é esse?** 2 ed. Campinas: Papyrus, 1986.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à Sociologia.** 17 ed. São Paulo: Ática, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva Histórico-cultural da educação.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RESENDE, Carlos Alberto. **Didática em perspectiva.** Tropical: Brasília, 1999.

RISCHBIETER, Luca. **Zona proximal de desenvolvimento.** Disponível em:  
<[http://www.educacional.com.br/pais/glossario\\_pedagogico/zona\\_proximal.asp](http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/zona_proximal.asp)>.

RISCHBIETER, Luca. **Cognição.** Disponível em:  
<[http://www.educacional.com.br/pais/glossario\\_pedagogico/cognicao.asp](http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/cognicao.asp)>.

SABBI, Deroni. **Inteligência emocional, a troca do QI pelo QE.** Disponível em:  
<<http://www.sabbi.com.br/emocional.htm>>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1984.