

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E A PSICOLOGIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

CONSIDERATIONS ABOUT THE RELATIONSHIPS BETWEEN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY IN THE SCHOOLING PROCESS

Armando MARINO FILHO¹

Resumo: Este artigo compreende o caráter mais geral da formação psicológica dos alunos. Considera na escolarização os significados e sentidos para a orientação e controle da atividade. Baseia-se na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Analisa na psicologia e pedagogia os aspectos positivos do desenvolvimento, salientando a sua integralização e complexificação. Afirma a superação do estranhamento psicológico nas relações de poder e dominação. Argumenta avaliando as consequências da escolarização na formação do pensamento teórico. Considera que a formação psicológica gestada na escola enleia-se à criação de novas necessidades psicológicas, essência da escolarização.

Palavras-chave: Escolarização. Pedagogia. Psicologia. Formação da Consciência.

Abstract: This article covers the more general psychological training of students. It considers in schooling the meanings and directions for the guidance and control of the activity. It is based on Cultural-Historical Theory and Historical-Critical Pedagogy. It analyzes in psychology and pedagogy the positive aspects of development, emphasizing its integralization and complexity. It assumes overcoming the psychological estrangement in relations of power and domination. It argues evaluating the consequences of schooling in the formation of theoretical thinking. It considers the psychological training gestated in school binds to the creation of new psychological needs, essence of schooling.

Keywords: Schooling. Pedagogy. Psychology. Formation of Consciousness.

Introdução

Pode-se pensar a escolarização como formação de indivíduos para um determinado modo de agir em relação à produção da vida social. Entendemos que essa formação ocorre em condições especiais e históricas e estão direcionadas ao desenvolvimento das capacidades humanas. Isso se refere, ainda, a que se formem nesse processo multivariadas formas de domínio sobre a realidade e o conhecimento desta que, por sua vez, permite o domínio da atividade.

¹ Psicólogo com mestrado e doutorado em Educação pela UNESP – Marília, Prof. Adjunto UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Três Lagoas, membro do Grupo de Pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural", UNESP- Marília. E-mail: amarinfo@ig.com.br

Neste artigo faz-se um pequeno percurso histórico e ideológico da formação da escola e dos seus interesses educacionais. O interesse que centraliza a exposição aqui objetivada é a formação psicológica pretendida pela atividade escolar. Para tanto, trata-se da configuração da escola e das implicações para o desenvolvimento dos estudantes, fundamentando-se nas contribuições da psicologia para a pedagogia. Trata-se, ainda, de avaliar os aspectos positivos da escolarização para o desenvolvimento psicológico e a sua importância para a formação dos estudantes e finaliza com uma pequena análise da crise no sistema educativo e daquilo que se chama hoje de “fracasso escolar”.

Segundo Manacorda (2007), o desenvolvimento histórico da escola deixa claro que este tem papel fundamental na formação de indivíduos destinados ao controle das atividades sociais e ao poder de organizar, controlar e determinar as finalidades da atividade produtiva. Afirma, ainda, que a disseminação da escolarização para indivíduos que não assumem essa posição de comando mais geral da atividade produtiva, surge como necessidade da produção e destina-se, portanto, a formar somente as capacidades específicas para a operacionalização nas tarefas de produção em geral.

Essa condição histórica do desenvolvimento do processo de escolarização imprime uma característica na organização do ensino e da aprendizagem, que é a divisão entre os conhecimentos possíveis e os mais importantes para a especialização na formação das capacidades psíquicas. Isso implica, em uma limitação na formação psicológica, suficiente para a execução das tarefas nas ações individuais do trabalho produtivo, para as camadas populares.

É dessa intencionalidade de formação das capacidades psíquicas, que está embutida na atividade pedagógica escolarizada, que se pretende tratar neste artigo. Contudo, limita-se, aqui, a tratar exclusivamente desses processos como ocorreram na nossa história, isto é, está direcionado a realizar uma análise do processo histórico de formação da escola no Brasil, considerando alguns aspectos do caráter educativo, da necessidade de institucionalização dessa atividade e as formas que tomou a escola, com as consequências para a formação dos indivíduos.

Assim, a perspectiva da análise pretendida, ainda que de forma resumida, é: buscar por meio das inter-relações entre os interesses políticos, os processos pedagógicos e os fundamentos da psicologia, compreender como ocorre na atividade escolar uma determinada formação para o psiquismo.

A configuração escolar e o desenvolvimento psíquico

A escolarização é um processo social educativo de produção gradativa de formas de referência, dos significados e sentidos sociais que podem orientar a atividade individual e social. O comportamento social e as formas de orientação e controle das relações que um indivíduo adquire, representam o seu desenvolvimento psíquico. O processo de escolarização, portanto, está diretamente ligado à formação das capacidades mentais e da personalidade de cada um dos sujeitos a ele relacionado.

A configuração escolar - o conjunto de todas as relações que conformam a escola em seu processo - e a escolarização promovem em sua particularidade uma determinada forma no desenvolvimento dos indivíduos. A forma física, a disposição espacial, os materiais, o tempo e suas alterações; e também a forma simbólica, a atividade comunicativa, a linguagem, os conteúdos significativos e os sentidos que produzem nos sujeitos; da mesma forma, os interesses políticos e econômicos, a ideologia, a burocracia e as formas de controle, vigilância e punição, constituem a complexidade vivida pelos estudantes. Além desses elementos poderíamos elencar um sem fim de interesses individuais dos estudantes e professores, de elementos afetivos e emocionais, pois a escola reproduz, em sua particularidade, a vida social e humana.

Ocorre uma atividade produtiva na escola que implica o uso de todos os processos psíquicos e sociais. A transformação de objetos, o uso de instrumentos materiais e ideacionais, a produção de projetos, a antecipação de acontecimentos futuros, a criação de novas necessidades, a criatividade na solução de problemas, a atividade grupal, os relacionamentos afetivos e toda a sorte de envolvimento político ocorrem nesse espaço. Assim, a consciência social se reproduz e se produz em cada um, com todos os seus matizes na produção da personalidade e nas formas de ser individual.

Acompanhando a história, a história da psicologia no Brasil se enleia com a da escola de duas formas, primeiro pela necessidade de fundamentação do processo pedagógico e depois como subsídio para a objetivação dos interesses ideológicos. Estes, imersos na história da escola, implicam a orientação do planejamento, a constituição dos conteúdos, os métodos e objetivos. Assim, a psicologia atende aos interesses da escolarização, mas também se alinha aos negócios políticos.

Contudo, nesse momento nos dirigiremos a compreender os processos pedagógicos direcionados pela psicologia, isto é, analisaremos como os conhecimentos psicológicos orientam a pedagogia e como, com isso, se caracteriza em parte a escolarização.

De forma geral o pensamento brasileiro no século XIX, influenciado pela cultura europeia, tem como principal orientador filosófico o positivismo e o liberalismo, além de outras correntes como o empirismo, o espiritualismo e o idealismo. Essas concepções influenciaram os estudos referentes à psicologia. Por meio delas, em obras de cunho teológico e pedagógico, a psicologia é referida como parte da metafísica e tem como objeto do seu estudo a “alma, o espírito e o eu”. Também aparecem considerações à vida psíquica que contêm como elementos de estudo os fenômenos psíquicos básicos como a percepção, emoção, cognição etc.(ANTUNES, 2005 p. 24-25).

A pedagogia que caracteriza o processo de escolarização em meados do séc. XIX alinhou-se aos interesses econômicos e políticos de um novo Estado em formação, porque compreendia o processo de escolarização como instrução de conteúdos que respondiam aos interesses sociais, segundo as capacidades individuais de cada aprendiz. Assim, ao aprendiz cabia assimilar os conhecimentos que eram transmitidos pela instrução do professor, que, dessa forma, ocupava o lugar central do processo de ensino e situava o aprendiz na periferia da produção do conhecimento. (SAVIANI, 2003 p. 3-34).

Naquele momento as ideias psicológicas circulavam por meio de obras teológicas e da área da medicina. Essas disciplinas contribuíram para o desenvolvimento das ideias pedagógicas. No entanto, nas primeiras décadas do séc. XX o interesse pela psicologia se intensificou, exigindo do seu estudo características mais acentuadas de cientificidade. Com isso, os seus conhecimentos passam a contribuir com a pedagogia e surge uma preocupação com os fenômenos psicológicos ligados ao educando e à formação do professor. Programas de psicologia referentes a esses temas “são encontrados nos programas da disciplina Pedagogia das Escolas Normais.” (ANTUNES, 2005 p. 25).

Em 1916, por exemplo, no programa das “Escolas Normas Secundarias” do Estado de São Paulo as cadeiras de “Psychologia, Pedagogia e Educação Civica” aparecem com um conteúdo comum. Nele encontraremos referências à psicologia experimental, aos estados de consciência e “a continuidade do eu”, sistema nervoso e funções do cérebro com uma referência ao “parallelismo psycho-physico”. As sensações, as funções da visão o “tacto e demais sentidos da pelle”, a emoção, o instinto, a linguagem, a memória aparecem juntamente com ideias de diferenças individuais, de normalidade e de anomalias, com a influência das “noções de psiquiatria”.

Esses conteúdos que faziam parte dos dois primeiros anos do curso da Escola Normal antecediam aos estudos próprios da pedagogia que apareciam somente no terceiro ano. Só depois de haver estudado sob as orientações dos conhecimentos da psicologia é que os

aprendizes (futuros professores) encontravam as concepções da pedagogia e os ideais educativos. Nessas concepções de pedagogia encontram-se conteúdos tanto da psicologia, da biologia e da antropologia quanto aqueles conteúdos disciplinares de ordem física, moral e política.

Alguns fragmentos dessa “Instrução Pública” de 1916 podem mostrar como a escolarização e a configuração da escola são caracterizadas pelas influências de pensamentos filosóficos marcados pela ciência, religião e política. Por exemplo, eram conteúdos do programa de ensino:

A concepção da psychologia experimental; A formação da psychologia scientifica; Subsidios da psychologia, da sociologia, da anthropologia, da hygiene; leis fundamentaes da hereditariedade, dados biológicos e dados sociaes; A technica de ensino relativa á attenção; A technica de ensino em respeito á memória; a decoração de maximas moraes; sancções artificiaes e sancções naturaes; A disciplina da vontade; a percepção da verdade; Concepção da educação civica; a politica contemporânea e as aspirações nacionaes; A soberania: sua origem divina e sua origem humana; Deveres do cidadão; A formação do caracter nacional. (sic)

Era assim que a psicologia orientava a compreensão dos processos pedagógicos, fundamentada em concepções científicas que naturalizavam e “biologizavam” o comportamento humano. Isso vinha de encontro com as ideias liberais que compreendiam o homem como um ser soberano, livre e capaz de autocontrole.

As práticas pedagógicas se preocuparam com atividades orientadas para o desenvolvimento individual, segundo características inatas e hereditárias, direcionadas ao autocontrole, autoconhecimento e reconhecimento de uma identidade psicofísica, que permitiam categorizar os sujeitos segundo um padrão de normalidade ou anormalidade.

A educação, voltada para a consolidação da ordem social emergente, tinha como propósito a adequação dos indivíduos aos valores, às habilidades necessárias ao trabalho, à aprendizagem instrumental de capacidades para a leitura, para a escrita e demais conteúdos das disciplinas escolares. Fundamentada pelas concepções naturalizantes da psicologia, na escola a educação constituiu-se como processo pedagógico incumbido de corrigir as “anormalidades” individuais da aprendizagem, homogeneizando a produção de uma cultura voltada para a vida republicana.

Podemos perceber nos programas das Escolas Normais (1916; 1932; 1938; 1950; 1954) uma constante presença de conteúdos de estudo que se direcionam para a classificação dos indivíduos como, por exemplo: “Os escolares, são tão diferentes no aspecto físico, como o são no mental”; “A uma idade cronológica precisa, não corresponde, em todas as crianças, a

mesma idade mental: há crianças retardadas ou avançadas mentalmente, além destas há as deficientes, a cada grupo reclama objetos de estudo apropriado e formas especiais de aprendizado”; “Medidas da inteligência e sua escala métrica.”

Esse processo de classificação que permitiu ao professor categorizar os aprendizes e segregá-los segundo as suas competências, também produziu uma forma especial de olhar para o aprendiz, um olhar antecipado, ou preconceituoso. O professor podia fazer previsões sobre o desenvolvimento possível para cada um e assim poderia agir de forma adequada, segundo as qualidades especiais que cada um tinha. Isso, além de gerar no professor uma forma de agir que realizasse suas previsões, significava ainda, uma atitude direcionada à normatização do aprendiz. Como afirma Souza (1997, p. 25) “[...] há um conjunto de expectativas escolares em relação ao aprendiz ingressante. Assim, qualquer aprendiz que se desvie desse padrão preestabelecido pela escola passa a ser visto como um “problema potencial”, necessitando de atendimento preventivo”.

Além disso, toda a sorte de discriminações e produção de marginalização no interior da escola pode advir dessa forma de atitude em relação ao aluno. Pode-se deduzir do fato que os sujeitos avaliam as suas relações com os outros e que essa avaliação irá constituir os sentidos que formam a sua personalidade, que esse processo é afetivamente nocivo para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aprendiz. Como demonstram Moysés & Collares (1997, p. 17),

Crianças normais que, com o passar do tempo, vão se tornando doentes, pela introjeção de doenças, de incapacidades que lhes atribuem. Até o momento em que, aí sim, já precisam de uma atenção especializada. Não pelo fracasso escolar, mas pelo estigma com que vivem. Muitas já precisariam de um tratamento psicológico, para reconquistar sua normalidade, da qual foram privadas. Pela escola, pelas avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, que se propuseram a ver apenas o que já se sabia que elas não sabiam.

Ao invés de criar um vínculo afetivo construtivo com o ambiente escolar, o aluno nessas condições pode reconhecer a escola como ambiente aversivo. Pode-se imaginar as formas de reação agressiva e violenta que isso pode suscitar. Além de tudo, o parecer dos testes psicológicos tem uma força de determinação fatalista da condição psíquica da criança.

O surgimento dos “tests psicologicos” (sic) em 1950 é acompanhado por uma clara orientação para o comportamento dos professores, que nos indica uma forma de relação pedagógica que produz um afastamento afetivo entre professor e aprendiz, a este reificando. Assim é a orientação: “O professor de Psychologia educacional terá sempre presente o

objectivo específico do curso: a formação de técnicos para o magistério primário”. (sic) (Programa das Escolas Normais - Estado de São Paulo, 1950, p. 5)

Essa tecnificação pretendida pela pedagogia, e fundamentada pela psicologia, provoca uma organização das relações humanas no interior da escola semelhantes ao processo industrial. Assim, pode-se compreender a necessidade da afirmação de neutralidade, a busca de eficiência e produtividade. Isso, não sem conseqüências para a formação do psiquismo e da apropriação dos conhecimentos. Dessa forma, além do empobrecimento da afetividade humanizadora da relação professor/aprendiz, temos ainda, a apresentação parcializada do conhecimento, o que contribui assaz para a produção e reprodução da alienação. Essa que pode ser a base concreta de sofrimentos psíquicos futuros.

Outro aspecto para o desenvolvimento humano dessa forma de escolarização é a reificação do professor e do aprendiz. A tecnificação do processo educativo coloca em segundo plano os sujeitos dos processos de significação dos conhecimentos durante a prática concreta da aula. A racionalidade técnica assume o papel de orientador do processo educativo e, dessa forma, limita dentro de seus moldes a participação ativa e construtiva, transformadora dos indivíduos, que passam de sujeitos a executores. Isso, não sem prejuízo para a formação de funções psíquicas como a reflexão, por exemplo.

Entende-se que, a priori, a criança na qualidade de aprendiz tem sido compreendida como portadora da responsabilidade e autonomia pela aprendizagem. É assim porque podemos ver que as considerações sobre o processo de aprendizagem, feitas pela psicologia e aceitas pela pedagogia, atribuem sempre ao indivíduo a inerência das qualidades necessárias para essa tarefa. A isso, também se acrescenta um processo de naturalização das dificuldades encontradas pelas crianças, o que, vêm escamotear o processo histórico, político e ideológico da produção da atividade escolar (BOCK, 2004).

Aspectos positivos da escolarização, para o desenvolvimento psíquico

A positividade do processo de escolarização é o desenvolvimento multidirecional das capacidades psicológicas e sociais. Essa multidirecionalidade não se refere a que a escola se presta ou cumpre por si mesma o papel do pleno desenvolvimento humano, mas, que ocupa um lugar relevante e produz diversidade de possíveis desenvolvimentos. Assim, a escolarização cumpre mais do que se propõe com o ensino disciplinar das matérias escolares, e alcança aspectos da consciência e da personalidade não previstos pelos programas escolares.

Considera-se, então, que a positividade não está somente naquilo que a escola já cumpre ou deveria cumprir em relação ao desenvolvimento cognitivo, mas no que ela pode vir a ser, além disso, em termos de desenvolvimento afetivo e emocional para as crianças.

Mello (2000, p. 96) tratando da educação como elemento essencial do processo de humanização e das possibilidades do desenvolvimento da consciência crítica, aponta que a “A educação escolar tem aí um papel fundamental, uma vez que pode viabilizar a apropriação da cultura de forma mais ampla do que permite a educação espontânea, determinada principalmente pelo lugar ocupado pelos homens individualmente na divisão social do trabalho”.

Então, a apropriação daquilo que é humanizador e que é representado pela produção histórica dos bens culturais e que pode constituir-se como objeto de trabalho na atividade escolar, é o processo cuja finalidade é o da escolarização do conhecimento, mas, não é somente isso. Além da apropriação dos objetos culturais próprios ao conhecimento há, ainda, a produção de relações que se referem à formação dos indivíduos como ser social. Isso ocorre como um processo de individualização que reflete a sociedade e seus interesses e, também, os interesses pessoais dos estudantes, criados na própria escola. Isso não implica sempre em adequação do indivíduo, mas, antes de tudo, na possibilidade de conscientização das inadequações da vida social para a humanização e para a humanidade.

Podemos, então, iniciar uma indicação dos aspectos positivos da escolarização apontando os ganhos psicológicos desenvolvidos pela especificidade dos conhecimentos escolares.

De forma geral, o conhecimento científico ocupa o lugar preponderante, porque possibilita o desenvolvimento de capacidades para o pensamento que elevam a teorização a um grau de sistematização que não é possível sem a atividade de estudo na forma da ciência. Há, ainda, o desenvolvimento da noção estética proporcionado pelo conhecimento da arte; o conhecimento histórico que possibilita uma noção de tempo e espaço do lugar ocupado pela própria vida individual; o conhecimento das leis da natureza e do desenvolvimento do aspecto biológico que possibilita a integralização de conhecimentos físico-químicos e comportamentais dos seres vivos e permite uma percepção dialética e evolutiva da vida como sistema ecológico; a abstração matemática que possibilita o desenvolvimento de uma lógica especial relacionada à formalização de regularidades, que organizam, de certa forma, as operações mentais; e a linguagem falada, expressiva e escrita que ocupa papel fundamental, pois, possibilita o desenvolvimento integralizado das funções psíquicas superiores, como principal elemento mediador da atividade psicológica e desenvolvimento do autocontrole.

Nesse contexto, enfatize-se o desenvolvimento do autocontrole porque isso significa a transformação no funcionamento psicológico, dos meios pelos quais ocorre o processo de orientação, execução e controle da atividade. Esse desenvolvimento indica a passagem da forma reflexa para a mediada por meio da significação social e formação de sentidos pessoais, também oriundos das relações sociais. Isso também significa a tomada de consciência de si na relação com os outros.

Aqui, a ruptura com o cotidiano eleva o processo intelectual do pensamento, possibilita ao indivíduo a superação de preconceitos, da espontaneidade das escolhas, da orientação impulsiva e ideológica para a consciente e crítica. Isso pode ser transferido para o cotidiano e possibilitar na esfera da vida social um avanço sobre as relações alienadas, pois, como afirma Heller (1991, p. 6) “(...) junto à estrutura intransponível da vida cotidiana e apesar dela, uma vida não alienada é também ao menos concebível”. Os estudos nas disciplinas escolares elevam o conhecimento e a liberdade individual. Como aponta Duarte (2001, p. 28-29), ao refletir sobre desenvolvimento da individualidade,

[...] o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em-si, forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma individualidade em constante e consciente processo de construção. [...] A categoria de *indivíduo para-si* sintetiza, em nossa reflexão, as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual. [...] A formação do *indivíduo para-si* é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. (DUARTE, 2001, p.28-29, grifo do autor).

Esse “fazer de sua própria vida uma relação consciente com o gênero humano” indica o horizonte da superação do ensino meramente técnico para o ensino que torna ao indivíduo potente para tomar sobre sua responsabilidade a própria humanidade.

Para além dessas relações de socialização (formação do indivíduo humano) ocorre, então, o desenvolvimento da sociabilidade (desenvolvimento da disposição para agir socialmente) no interior da escola e com a sociedade. É justamente na possibilidade criativa, referida acima, de processos sociais no interior da escola que se encontra outro aspecto positivo da escolarização, ou seja, poder criar rupturas nas formas preestabelecidas de organização das relações humanas, o que significa socializar educando para a sociabilidade. Isso é possível porque não encontramos a sociedade como herança genética, mas a criamos. Como analisa Heller (2000, p.4),

[...] os componentes da essência humana são, para Marx, o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. A essência humana, portanto, não é o que “esteve sempre presente” na humanidade, mas a realização gradual e contínua das *possibilidades* imanentes à humanidade, ao gênero humano. (HELLER, 2000, P.4, grifo do autor).

Assim, podemos afirmar uma inter-relação entre a socialização e a sociabilidade como processos que estão intimamente ligados pela constituição do poder e do valor produzidos nas relações educativas. A coerência entre a apropriação dos conhecimentos e a formação das capacidades correspondentes para atuar, e a possibilidade afetivo-emocional de intervenção na atividade social como expressão da personalidade (manifestação das contradições da posição individual ocupada nas relações sociais), não é imediata, e por isso, a sua produção – da coerência – é um problema para o ensino escolar e sua resolução se transforma em positividade para a formação da personalidade, no processo de escolarização.

Um indivíduo pode apropriar-se dos bens culturais de forma intensa e bem desenvolvida, e isso não significa imediatamente que essa apropriação resulta na capacidade de relacionar-se socialmente a ponto de poder valer-se desses conhecimentos que foram adquiridos. Isso significa que, na inter-relação entre o desenvolvimento por meio da socialização e da sociabilidade pode ou não ocorrer o desenvolvimento afetivo-emocional necessário à liberdade que a apropriação dos conhecimentos e o conhecimento das relações podem proporcionar. Isso quer dizer que não há uma relação interna essencialmente linear entre a socialização e a liberdade.

A afirmação, segundo Lukács (1979 p. 156), sobre a compreensão do significado do conceito de valor pode colaborar para o entendimento da afirmação, acima, sobre a inter-relação entre socialização e a sociabilidade mediada pela afetividade, quando ele afirma que,

[...] a necessidade social que põe os valores, é com igual necessidade ontológica, ao mesmo tempo pressuposto e resultado do caráter alternativo dos atos sociais dos homens. No ato da alternativa, contém-se necessariamente também a escolha entre o que tem valor e o que é contrário ao valor; temos assim, por necessidade ontológica, tanto a possibilidade de errar, mesmo tendo escolhido subjetivamente o que é valioso. [...] O ser-para-outro, puramente natural adquire, através do processo da sua produção consciente, uma vinculação (nova em seu princípio) com o homem, o qual se torna assim social; e essa vinculação não tinha a possibilidade de existir na natureza.

Vê-se, por essas afirmações, que o valor – referente às relações sociais, por exemplo - não é natural, e depende de um processo histórico. As situações relacionais criadas pela instituição escolar podem produzir uma história favorável ao desenvolvimento da sociabilidade, visto que, tem atividades coletivas que distribuem ações e operações entre os

seus sujeitos. Essas atividades demandam a resolução de problemas que exigem a reflexão coletiva, um posicionamento pessoal e a expressão afetivo-emocional, o que, possibilita, desde que intencionalmente planejado, a compreensão do jogo social e político no interior das relações infantis ligadas às institucionais. Esse movimento é essencial para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as intenções e consequências das escolhas no plano da atividade coletiva.

Esse processo que permite o melhor desenvolvimento da sociabilidade está diretamente ligado às finalidades humanizadoras da atividade educativa. Visto que a educação vai muito além da simples transmissão de informações ou mesmo da formação de capacidades específicas importantes, que por si só, não permitem ao indivíduo atingir a humanidade como objeto de suas reflexões, deve-se aceitar de fato que, se a educação tem como finalidade a humanização dos indivíduos, a própria humanidade deve ser o objetivo final da educação.

Essas afirmações permitem refletir, por exemplo, sobre a possibilidade de superação do estranhamento psicológico das relações de poder e dominação no interior da escola, uma vez que, em se produzindo e dando ênfase às relações sociais ali produzidas, tal contradição aparecerá, seja direta ou indiretamente, como foco das reflexões. A superação do estranhamento, pelo ato reflexivo pode não eliminar imediatamente tais relações, porém, dão início a um movimento que põe em questão as relações que se produzem e o seu valor para a sociedade dos homens. Tal processo significa afirmar que o ato educativo pode, mesmo em condições adversas, intencional a transformação da sociedade atual.

Essa proposição se contrapõe a qualquer afirmação que acredita no desenvolvimento espontâneo das capacidades humanas e na liberalização da produção do conhecimento, inclusive em relação àquelas da moralidade e do sentido ético e estético da produção da vida coletiva. Esses sentidos humanos devem ser educados, isto é, devem ser intencionalmente formados, com o interesse de viabilizar na consciência de cada um a superação da sua naturalidade, e a possibilidade criativa de uma nova sociedade. A intencionalidade da organização e direcionamento das atividades grupais, voltada para a formação de tais capacidades como forma de desenvolvimento psicológico, é necessária para possibilitar as transformações sociais, e, apresenta-se dessa forma como uma característica positiva da escolarização.

Considerações finais

Pode-se considerar que na relação entre o processo de escolarização e a formação psíquica encontramos primeiro, uma condição de dependência dos interesses gestados nas relações de poder político e econômico. Estes, por sua vez, medeiam as condições materiais de existência do espaço físico e concreto onde a educação escolar ocorre.

Outra questão que se nos ocorre é que essas condições implicam diretamente sobre a formação de capacidades psíquicas constituintes da consciência. Assim, se forem limitadas as condições físicas e enrijecidas as probabilidades de alteração da concreticidade, o desenvolvimento estará comprometido em relação à suas possibilidades de ampliação da liberdade dos sujeitos.

Em terceiro lugar consideramos apoiados na crítica dos interesses escolares que estes estando ideologicamente organizados, produzem um espaço/tempo que orienta e controla o surgimento de novas necessidades, e com isso, inculca um posicionamento de submissão dos próprios interesses dos escolares aos interesses econômicos.

Finalmente pensamos que apesar das contradições existentes no processo de escolarização, encontram-se lá as possibilidades de avançar sobre a sua superação. Para isso é preciso fundamentar-se nas qualidades positivas da atividade escolar sobre a formação e socialização dos indivíduos.

MARINO FILHO, Armando. Considerações sobre as relações entre pedagogia e psicologia no processo de escolarização. **Avesso do Avesso**, Araçatuba, v.9, n.9, p. 7-19, nov.2011.

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 4. ed. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, Abr.2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Abr. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622004000100003.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo: vol. 55)

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Traducción de F. Yvars y E. Pérez Nadal. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DIÁRIO OFICIAL, 1916, Instrução Pública, Programa das Escolas Normais Secundarias do Estado de São Paulo, p. 29.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. Campinas : Alínea 2007.

SAVIANI, Dermeval . Teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e Democracia**. 38. ed. São Paulo: Editores Associados, 2003. p. 03 - 34.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2011. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005.

SOUZA, Marinele Proença Rebello. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M.P.R. (Org). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.