

**A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO
ELEMENTO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: contribuições da
Psicologia Histórico-Cultural**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FAMILY AND THE SCHOOL AS AN
ELEMENT FOR HUMAN FORMATION: contributions of Historical-Cultural
Psychology**

**LA RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA COMO ELEMENTO
PARA LA FORMACIÓN HUMANA: contribuciones de la Psicología Histórico-
Cultural**

Ana Cecília Durigan

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

anaceci.d@hotmail.com

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

zairaleal@yahoo.com.br

Recebido para avaliação em 07/02/2017; Aceito para publicação em 31/10/2017.

RESUMO

Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa¹ teórica e bibliográfica que objetivou compreender e aprofundar os estudos sobre a importância da relação entre família e escola e como tal relação se articula na sociedade contemporânea. Assim, busca refletir acerca dos múltiplos aspectos que influenciam as relações familiares e como isto reflete na formação de crianças e adolescentes e em seu processo educacional na sociedade contemporânea. Este estudo tem como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural e buscou, a partir de autores como Vygotsky, Leontiev e continuadores, analisar de que forma a relação entre a família e a escola se articula nesta sociedade, considerando as características de uma sociedade capitalista, como o aspecto individualizante que se contrapõe a um modelo coletivo. Nesta perspectiva, é fundamental refletir sobre o modelo hegemônico de família, construído socialmente, que se constitui em um núcleo formado por pai, mãe e filhos, e a existência, na contemporaneidade, de diversos formatos de família e como isso pode influenciar nas relações estabelecidas no contexto escolar. Deve-se considerar também a importância da educação escolar para a formação humana, uma vez que o indivíduo se torna humano a partir da apropriação da cultura produzida pelo conjunto dos homens, aspecto fundamental destacado pela psicologia histórico-cultural. Ressalta-se que a família é o primeiro ambiente formativo que media a relação entre a criança e o mundo e se constitui como fundamental para a formação do psiquismo da criança, em sua unidade afetivo-cognitiva. Foi possível perceber que frente a concepções individualistas e culpabilizantes propagadas no contexto

¹ O presente artigo sintetiza alguns resultados da dissertação intitulada “Família e Cultura: um estudo psicológico acerca das vivências familiares para a formação humana”, de autoria de Ana Cecília Durigan, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Professora Doutora Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

social contemporâneo, há uma tendência a naturalizar as relações familiares e a conduta de crianças e adolescentes no espaço escolar. Isso evidencia um cenário de estigmas sociais e sofrimento humano para as famílias frente às dificuldades vividas pelos filhos no ambiente escolar e frente às cobranças feitas pelos profissionais da escola. Percebe-se que, com o empobrecimento da educação escolar e dos resultados que ela alcança, a formação humana que daí resulta também se apresenta empobrecida.

Palavras-chave: Famílias; Psicologia; Educação; Formação Humana.

ABSTRACT

This article presents some results of a theoretical and bibliographical research that aimed to understand and deepen the studies about the importance of the relationship between family and school and how this relationship is articulated in contemporary society. Thus, it seeks to reflect on the multiple aspects that influence family relationships and how this reflects on the formation of children and adolescents and their educational process in contemporary society. This study is based on Historical-Cultural Psychology and sought, from authors such as Vygotsky, Leontiev and followers, to analyze how the relationship between family and school is articulated in this society, considering the characteristics of a capitalist society, such as the individualizing aspect that opposes a collective model. In this perspective, it is fundamental to reflect on the hegemonic model of the socially constructed family, which consists of a nucleus formed by father, mother and children, and the existence, in the contemporaneity, of several family forms and how this can influence established relations in the school context. One should also consider the importance of school education for human formation, since the individual becomes human from the appropriation of the culture produced by all men, a fundamental aspect highlighted by historical-cultural psychology. It is emphasized that the family is the first formative environment that mediates the relation between the child and the world and is constituted as fundamental for the formation of the psyche of the child, in its affective-cognitive unity. It was possible to perceive that in front of individualistic and guilty conceptions propagated in the contemporary social context, there is a tendency to naturalize the family relations and the conduct of children and adolescents in the school space. This shows a scenario of social stigmas and human suffering for families facing the difficulties experienced by their children in the school environment and in front of the charges made by school professionals. It can be seen that, with the impoverishment of school education and the results it achieves, the resulting human education is also impoverished.

Keywords: Families; Psychology; Education; Human Formation.

RESUMEN

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación teórica y bibliográfica que objetivó comprender y profundizar los estudios sobre la importancia de la relación entre familia y escuela y como tal relación se articula en la sociedad contemporánea. Así, busca reflexionar acerca de los múltiples aspectos que influyen las relaciones familiares y cómo esto refleja en la formación de niños y adolescentes y en su proceso educativo en la sociedad contemporánea. Este estudio tiene como fundamento la Psicología Histórico-Cultural y buscó, a partir de autores como Vygotsky, Leontiev y continuadores, analizar de qué forma la relación entre la familia y la escuela se articula en esta sociedad, considerando las características de una sociedad capitalista, como el aspecto individualizante que se contraponen a un modelo colectivo. En esta perspectiva, es fundamental reflexionar sobre el modelo hegemónico de familia, construido socialmente, que se constituye en un núcleo formado por padre, madre e hijos, y la existencia, en la contemporaneidad, de diversos formatos de familia y cómo esto puede influir en las relaciones establecidas en el contexto escolar. Se debe considerar también la importancia de la educación escolar para la formación humana, una vez que el individuo se vuelve humano a partir de la apropiación de la cultura producida por el conjunto de los hombres, aspecto fundamental destacado por la psicología histórico-cultural. Se resalta que la familia es el primer ambiente formativo que media la relación entre el niño y el mundo y se constituye como fundamental para la formación del psiquismo del niño en su unidad afectivo-cognitiva. Fue posible percibir que frente a concepciones individualistas y culpabilizantes propagadas en el contexto social contemporáneo, hay una tendencia a naturalizar las relaciones

familiares y la conducta de niños y adolescentes en el espacio escolar. Esto evidencia un escenario de estigmas sociales y sufrimiento humano para las familias frente a las dificultades vividas por los hijos en el ambiente escolar y frente a las cobranzas hechas por los profesionales de la escuela. Se percibe que, con el empobrecimiento de la educación escolar y de los resultados que ella alcanza, la formación humana que de ello resulta también se presenta empobrecida.

Palabras clave: Familias; Psicología; La Educación; Formación Humana.

INTRODUÇÃO

O conceito de família nos dias atuais tornou-se tema de profundos embates e discussões no tocante às relações humanas. A concepção da dinâmica familiar se relaciona às condições socioeconômicas e culturais em cada momento histórico. Na atualidade presenciamos um modelo de família que, mesmo não correspondendo à realidade objetiva da maioria dos indivíduos, está presente no ideário das relações sociais.

Os diferentes arranjos familiares que constituem a realidade formam-se a partir da prática societária dos indivíduos, em prol da organização de um projeto social cuja dinâmica é, muitas vezes, estigmatizada ao não exercer um padrão normativo de acordo com o modelo de família hegemônico. Este cenário diz respeito à produção de conflitos ligados tanto à vida pública quanto à privada, onde há necessariamente entraves políticos e socioeconômicos articulados de forma orgânica ao processo de desenvolvimento cultural (ROMANELLI, 2002).

Segundo Romanelli (1995), a família atua como mediação entre a vida pública e a vida privada, sendo que seu caráter coletivo também corresponde à prática individual de seus membros, uma vez que tal aspecto se articula à construção econômica da sociedade com base na relação de consumo coletivo, o que inclui tanto as produções sociais de base material, quanto as produções simbólicas, ou seja, o plano das representações sociais, expressando, assim, a forma pela qual seus membros se organizam diante do processo de assimilação e incorporação da reprodução social.

Com base nisso, verifica-se que as relações sociais travadas na vida doméstica não se limitam a uma reprodução da sociedade de forma inalterada, mas, pelo contrário, tais relações, segundo Romanelli (2002), constituem-se por formas de assimilação e apropriação da sociedade como um todo, introduzidas em diferentes práticas e arranjos possíveis de acordo com a realidade da vida material e cultural enfrentadas nos distintos segmentos sociais.

Diante deste contexto social que permeia a contemporaneidade, este artigo busca refletir acerca do caráter multideterminante que as relações familiares exercem sobre a

formação humana. Além disso, deve-se ressaltar que este processo implica a necessidade de um olhar crítico ao vínculo entre Psicologia e Educação na medida em que tais áreas da ciência são hoje, mais do que nunca, chamadas a compreender e auxiliar diversos profissionais, familiares e a sociedade em geral, contribuindo com a formação socioeducacional e afetiva de crianças e adolescentes.

Não obstante, o presente estudo tem como foco estudar a importância da relação entre a escola e a família, como essa relação se articula na sociedade contemporânea e, ainda, de que forma isso reflete na formação e desenvolvimento das crianças e adolescentes no processo de ensino e aprendizagem.

A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO

A transmissão do conteúdo cultural entre as gerações familiares não se restringe apenas ao mecanismo de descendência e herança genética. Este processo se estabelece primordialmente pela acumulação contínua das produções realizadas na prática societária, a qual, historicamente, se complexifica pelas transformações da atividade dos homens, modificando-os e sendo modificada por estes (LEONTIEV, 2004).

O homem constitui-se a partir do vínculo com o coletivo, tendo, em nossa cultura, o arranjo familiar como base de desenvolvimento físico, afetivo e psicológico, estruturando-se na relação com o grupo com o qual convive e cujas ideias e valores permeiam sua formação. Assim, conforme Psicologia Histórico-Cultural, o processo de individuação do ser humano não se dá isolado do contexto sociocultural, a partir de características existentes *a priori*, mas como um processo de apropriação e internalização das produções culturais elaboradas pelas gerações precedentes.

A formação da identidade humana se constitui a partir das (e nas) relações sociais, por meio da aprendizagem, o que se dá inicialmente no contexto familiar, que permite a mediação entre vida pública e privada, pois se consolida como constituição integral do ser social, no processo de diferenciação entre si e o “outro”.

Segundo Leontiev (1983), a personalidade constitui uma formação integral de tipo especial, que não é inata, mas se forma pelas relações sociais que o indivíduo estabelece em sua atividade, por meio da qual se apropria do produto da atividade dos homens que o precederam, bem como das ideias, valores e conhecimentos produzidos e que caracterizam seu tempo e seu contexto. A base da personalidade, portanto, é o conjunto das relações que

ele estabelece com o mundo, relações essas sociais por sua natureza e que são entabuladas a partir do conjunto das atividades que o indivíduo realiza.

Os sentimentos são específicos dos homens, possuem natureza histórico-social, originando-se de necessidades e vivências culturais e organizando-se em função das condições sociais de vida e das atitudes do homem perante suas experiências. Embora possuam uma dimensão individual, por sua natureza são sempre sociais e históricos [...] os sentimentos dependem sempre de objetos e fenômenos em conjunto e não de suas propriedades isoladas, motivando-se por complexas relações temporais estabelecidas entre a experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente (MARTINS, 2004, p. 90-91).

Assim, a autora assinala que a construção da personalidade não deve ser vista a partir de modelos estáticos, por meio dos quais se conceba o indivíduo como um centro organizador, cujo desenvolvimento se dá de dentro para fora, de forma unidimensional.

Para a Martins (2004), a personalidade deve ser entendida por meio da mediação que, qualitativamente, estabelece-se nas relações vivenciadas pelo indivíduo. As modificações da personalidade incorporam, de início, as transformações do contexto grupal ao qual o indivíduo pertence, sendo a família, em primeira instância, o núcleo formador de vínculos na constituição da personalidade e da atividade humana, correspondendo à sua história de vida. Frente a isso, a autora afirma que a atividade humana se produz e se transforma na relação de tomada de consciência do sujeito, entendendo-se que:

A atividade humana, que por sua natureza é consciente, determina nas diversas formas de sua manifestação a formação de capacidades, motivos, finalidades, sentidos, sentimentos etc., enfim, engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. O estudo desses processos psíquicos nos leva necessariamente ao plano da pessoa, do homem como indivíduo social real: que faz, pensa e sente, e é neste plano que nos deparamos com a personalidade (MARTINS, 2004, p. 84).

De acordo com a presente análise, toda personalidade humana é construída e permeada pelo material concreto e abstrato que advêm dos laços entre os homens. Este conteúdo social que corrobora a personalidade é constituído de sentido e afeto no interior do sujeito a partir de um processo psicológico, que diz respeito ao aparato das funções psicológicas superiores, ou seja, da memória, da imaginação, da percepção, da linguagem, dos sentimentos, e que o vincula, particularmente, no plano das vivências pessoais. Esse processo é fundamental para a constituição da personalidade e da consciência do indivíduo.

Nesta perspectiva, compreende-se que o homem se individualiza pela relação histórica e social que, em sua dimensão particular, é travada no âmbito da família, iniciando a primeira individuação social que delimita o grupo familiar da vida social pública. Dentro

da vida privada, essa individuação é determinada pelas inúmeras vivências possíveis pautadas na particularidade das histórias e das condições sociais da família. Esta relação dialética entre a vida pública e a vida privada, de maneira geral, vincula-se com o processo de personalização. Nessa perspectiva, segundo Martins (2004), deve ser entendido, a partir do homem histórico e social, que a construção da individualidade deve, dialeticamente, coletivizar-se.

De acordo com Leontiev (1983), quando o sujeito entra em um novo sistema de relações ele adquire novas qualidades e são justamente essas que formam a personalidade. A família, neste aspecto, representa uma unidade das relações micro e macrosociais que passam por diversas configurações, adquirindo funções culturais como reprodução e transformação das formas de sociabilidade.

No entorno da família, portanto, reproduzem-se e modificam-se formas de pensamento que, de alguma maneira, vão limitar, promover ou dar infinitos contornos de caráter subjetivo, os quais servirão de base para a experiência do sujeito no mundo sem deixar de se articular às determinações gerais e superestruturais da sociedade, “quer ocorra em dada família, dada classe social, dada nação, dada época e etc.” (MARTINS, 2004, p. 93).

Diante disso, Martins (2004) afirma que o homem, necessariamente, para constituir-se como ser integral, deve ter condições de estabelecer atividade consciente entre suas demandas internas e as do meio, e como condição para tanto, deve existir uma coerência entre a vivência interna e as práticas objetivadas no meio externo, pois, “o princípio da unidade entre consciência e atividade demanda reconhecer o entrelaçamento entre ambas” (MARTINS, 2004, p. 88).

Duarte (1993) esclarece tal premissa por meio de sua conceituação do processo pelo qual o indivíduo toma consciência de si mesmo, denominado pelo autor como “individualidade para-si”. Segundo sua proposta, o homem, ao objetivar o gênero humano em sua vivência singular pela apropriação social consciente, estabelecida na relação entre sentido pessoal e significado social neste contexto, mantém uma relação emancipada e consciente com o ‘outro’ e com ele mesmo, denominada, então, pelo autor, de individualidade para-si.

A objetividade da individualidade pode se definir, nesta perspectiva, por meio da atividade e da consciência que se representa pelo processo de superação de uma individualidade “em-si” para uma individualidade “para-si” (DUARTE, 1993). Nesse sentido, o conceito de individualidade para-si embasa-se não só na capacidade intelectual,

mas na ampla correlação vivencial que o sujeito estabelece em suas condições reais de existência unidas à relação dialética subjetiva/objetiva:

Entendo que o indivíduo para-si não elimina de sua vida o âmbito da individualidade em-si qualitativamente, que é preponderantemente o âmbito da vida cotidiana. Ocorre que essa individualidade em-si torna-se qualitativamente distinta, na medida em que o indivíduo para-si mantém com ela uma relação consciente, sendo capaz de se distanciar dela, de ter autoconsciência e de redirecioná-la em função dos valores genéricos que assume conscientemente enquanto individualidade para-si [...] o que ocorre é que sua vida é dirigida não pela genericidade em-si, mas sim pela genericidade para-si (DUARTE, 1993, p. 180).

Assim, na família o indivíduo internaliza a capacidade de sociabilidade desde a sua tenra idade e suas inter-relações no contexto familiar continuam culturalmente a se fazer presentes em todas as fases de sua vida, mesmo modificando-se a dinâmica, os arranjos, os membros e os papéis sociais de filiação e parentesco ao longo do tempo.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE

A promoção do desenvolvimento infantil realizada pela educação formal, para Beatón (2001), não deve subestimar ou deixar de lado a fundamental importância da família na constituição humana. O autor afirma que o homem é o único animal que, sem a ajuda de outro ser da mesma espécie, por um prolongado tempo após seu nascimento, não consegue se desenvolver; e que esta competência, pouco adaptativa, dá lugar a uma capacidade de transformação educativa mediada pelo 'outro', ao longo do seu crescimento na cultura, e pela vivência real que se estabelece nesta interação.

Esse processo corresponde à capacidade do homem, diferentemente dos outros seres vivos, de superar as condições elementares da adaptação física, para a condição transformadora construída nas relações sociais. Essa capacidade promove, ao longo do desenvolvimento, formas singulares de existência, por possibilitar a formação da personalidade autônoma e individual que constrói com a história dos outros homens, em uma relação qualitativa e criadora.

Frente às forças condutoras do desenvolvimento, Beatón (2001) discute o papel do 'outro', chamando atenção à função do adulto como um mediador essencial para o desenvolvimento infantil. Esse processo se expressa por certo dilema frente à tentativa de

se delimitar até que ponto deve chegar a influência e a contribuição do adulto, em contraponto à capacidade ativa da criança, na promoção do desenvolvimento desta.

Beatón (2001, p. 20) destaca, inclusive, a contradição aparente que o papel do “outro” no desenvolvimento da criança pode exercer, considerando de um lado a importância do adulto que, de acordo com o autor: “participa, dirige, promove, facilita, e ensina, versus o papel do sujeito no desenvolvimento, que participa, cria, projeta e realiza livremente e de maneira espontânea as tarefas”. Segundo o autor, a forma de superar esta dicotomia aparente se dá a partir do conhecimento que construímos acerca do desenvolvimento humano, o que é algo de suma importância, da concepção metodológica, que deve investigar plenamente os aspectos psicológicos presentes na “relação complexa e dialética deste processo de ensino-aprendizagem” (BEATÓN, 2001, p. 21).

Para Beatón (2001), a Psicologia Histórico-Cultural apresenta as condições efetivas de realizar a superação das contradições aparentes dos fenômenos citados, sendo que uma das constatações é a de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento se constituem como duas instâncias que se inter-relacionam dialeticamente não só no contexto escolar, mas se fazendo presente em toda vivência humana, compreendendo que “na família e em toda sociedade se produz um processo de ensino através do qual o sujeito aprende e se desenvolve” (BEATÓN, 2001, p. 21).

Nesta ótica a Psicologia Histórico-Cultural traz como essencial o papel do “outro” para a formação humana em geral, uma vez que é na relação mediada e não direta que o homem se constrói. Assim, o “outro” torna-se o portador do conteúdo cultural e dos instrumentos que a criança se apropria para o seu desenvolvimento, cujo processo não ocorre pelas vias do intelecto apenas, mas na inter-relação de todas as funções humanas, das possibilidades em determinados contextos, incluindo os afetos e as emoções. Essa compreensão é demonstrada por Beatón (2001) ao defender que não se pode excluir ou diminuir o papel da família no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Dessa maneira, podemos considerar que os adultos, representados pelas figuras dos pais, pedagogos, professores e responsáveis, em geral, contribuem ativamente para o desenvolvimento infantil tanto dentro como fora do espaço escolar. No âmbito familiar, tal contribuição se destaca por meio de uma relação preponderante no processo de socialização da criança, a partir da qual os adultos, segundo Beatón (2001), oferecem instrumentos e conteúdos culturais essenciais no processo de interação da criança, desde a tenra idade, associados às vivências afetivas, garantindo, ou não, a formação de funções básicas para possíveis aquisições psicológicas futuras.

Já no espaço escolar, os educadores têm a função de sistematizar o conhecimento historicamente produzido e oferecer ao aluno, para que este, ao se apropriar do conhecimento científico socialmente existente, não só desenvolva suas funções psicológicas superiores, mas estabeleça os nexos causais existentes sobre a realidade da qual faz parte, construindo a consciência do mundo e de si próprio (VYGOTSKY, 2001).

Diante disso, devemos analisar não apenas a função da educação escolar, mas a realidade dela em nossa sociedade contemporânea. Assim, Leontiev (2004) afirma que em cada momento histórico a reprodução social comporta uma complexa síntese dos atos singulares dos indivíduos em totalidade, e apresenta a mediação da educação como um processo predominante na formação social do homem, ao oferecer o conhecimento científico, que não se encontra nas relações cotidianas e imediatas, possibilitando à criança a incorporação do conhecimento já adquirido pela humanidade. Dessa forma, Vygotsky (2001) considera a aprendizagem como um processo que potencializa o desenvolvimento humano e a educação como a mediação entre a criança e a realidade objetiva, afirmando que, nesta relação dialética, tem-se a compreensão da formação humana construída não de maneira natural, mas historicamente.

Vygotsky (1998) compreende que, sem negar o aparato biológico como um arcabouço necessário, a mediação entre a cultura e a criança é um processo imprescindível sem o qual a criança não se desenvolve. Compreende-se que, assim como a educação escolar tem a função de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de formas superiores de pensamento, atuando como mediadora entre o sujeito e a realidade social, a prática do professor também consiste em fundamental meio intencional de se direcionar o processo ensino e aprendizagem, capaz de consolidar, no psiquismo do aluno, a compreensão entre teoria e prática. Diante disso, deparamo-nos com a importante proposta de Vygotsky (1998, p. 130) que argumenta que “o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado”, no sentido de que a aprendizagem promove o desenvolvimento.

Assim, compreendendo-se a mediação como fonte fundamental para o desenvolvimento humano e para a formação das funções psicológicas superiores, percebe-se, quando Vygotsky (2001, p. 114) afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, seu contraponto teórico às noções biologizantes, as quais, até hoje, embasam práticas educacionais que defendem a existência de uma capacidade inata e individual dos alunos, considerando o desenvolvimento humano apenas como uma

maturação orgânica, passando por estágios biológicos de crescimento até que a criança esteja apta para aprender determinado conteúdo.

A educação escolar não estaria exercendo a sua função de promover, nas palavras de Duarte (2003, p. 08), a “educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”, uma vez que tais possibilidades de humanização são inconciliáveis com o funcionamento do atual sistema capitalista, cujos interesses econômicos são transferidos para as relações sociais, produzindo um cenário social que, atravessado pelas instituições como a escola e a família, caracteriza-se por fatores como a competitividade e o individualismo.

A escola, sendo uma instituição cuja função é transmitir o conhecimento socialmente existente, também atua como um espaço de reprodução do conteúdo cultural, servindo à propagação das ideias dominantes da organização social de seu tempo. Assim, de acordo com Sforzi (2004), a educação escolar, vinculada ao processo de ensino formal hoje presente nas escolas, cumpre o seu papel de formação de sujeitos não no sentido da transformação da realidade, mas como produto do sistema ao qual pertence, desempenhando o papel de reprodução das ideias que a constitui.

Este processo, por consistir em resultado histórico presente no movimento de contradições que a nossa sociedade apresenta, não deixa dúvidas de que os embates enfrentados no âmbito da educação têm origem no aspecto estrutural de como o homem capitalista organiza e produz a vida, e que a prática da educação escolar promove não menos que a reprodução da ideologia vigente deste mesmo sistema social.

Porém, se a função da educação escolar é garantir ao indivíduo a apropriação do conhecimento historicamente adquirido pela humanidade, oferecer os instrumentos que promovam a elevação de níveis superiores de pensamento e a constituição da consciência, como afirmam Abrantes e Martins (2006), conclui-se que ela não cumpre a sua função, por historicamente estar estruturada e aplicada na prática de um contexto social cujos valores baseiam-se na lógica individualista e nas relações de mercado.

Frente aos conflitos educacionais que expressam a posição da escola em reproduzir o discurso individualizante que culpabiliza o aluno e a família pelo fracasso escolar, tem-se a expressão de uma estrutura social que não concebe a educação como papel formador dos homens, mas sim como reprodução da sociedade. Tais concepções individualizantes e culpabilizantes, para Asbahr (2005), devem questionar as concepções de homem, de sociedade e de ciência que lhes dão embasamento argumentativo. Para a autora, estas

“concepções (a)históricas tomam como natural o que é social, como social-natural o que é político, como causa o que é consequência, como abstração o que é realidade concreta dos homens, o que é produto de relações sociais engendradas na história” (ASBAHR, 2005, p. 61).

No âmbito educacional, a atividade didática com crianças geralmente é desenvolvida de forma individual, teórica, priorizando finalidades cognitivas internas e gerando ações privadas de significado. Desse modo, para que a aprendizagem seja consciente, o sujeito necessita saber por que precisa estudar. A aprendizagem consciente, que é contrária a uma ação mecânica, efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, quando ocupam um lugar na vida real do sujeito, quando tem um sentido vital, e não somente respostas externas, impostas por outras pessoas ou situações (ASBAHR, 2011).

Nesta ótica, como parte das próprias relações capitalistas, configuradas na atualidade pelo modelo hegemônico neoliberal, como aponta Gentilli (1996), a educação também é marcada pela visão utilitarista e imediatista acerca da formação pedagógica, sendo reflexo de uma falta de interesse propagado pelo próprio sistema econômico e social capitalista em fornecer, de maneira ampla e democrática, práticas educativas que visam à formação do indivíduo (GENTILLI, 1996).

Segundo Leontiev (1983), as implicações desta realidade produzida pelos ditames do capital geram consequências devastadoras para o desenvolvimento do potencial humano de crianças e jovens, afetando também, em última instância, as próprias famílias que acabam recolhidas no percurso de formação social de seus membros, visto que, se a educação escolar não cumpre sua função de oferecer de maneira socializada o conhecimento científico, a criança não se instrumentaliza com elementos capazes de transformá-la e, dessa maneira, transformar a realidade e suas relações.

Pode-se dizer que, dessa forma, o cenário antidemocrático e neoliberal da escola, segundo Gentilli (1996), apresenta um distanciamento entre o conhecimento produzido historicamente pelos homens e o conteúdo apropriado pelo indivíduo, cujas causas se encontram na própria estrutura capitalista. No entanto, a maneira de se tratar essa problemática é gerida por uma postura antipedagógica e naturalizante do ser, transferindo as causas da falta de aprendizagem e os demais conflitos nesse contexto, à criança e à família.

De acordo com Gentilli (1996), no cenário da ideologia neoliberal, a culpabilização do indivíduo, visto como incapaz de se apropriar do conhecimento e quando essa análise se

dá pela narrativa das escolas, a culpa recai na família e vice e versa. Barroco (2004), ao discutir este processo, afirma que a escola nos dias atuais concebe a família de maneira desvinculada das condições históricas da vida material e afirma que “tudo isso é muito sintomático, e parece ser expressão de um movimento bastante contraditório: a educação que idealizamos, reclamamos e não alcançamos convivendo com a educação que não avalizamos, mas que reproduzimos” (BARROCO, 2004, p. 172).

Assim, no atual modo de produção, há a urgência de que a educação se ajuste à demanda do mundo dos empregos; mas isso não garante, necessariamente, os empregos e tampouco cria fontes de trabalho; o sistema educacional liberal deve promover a empregabilidade ou, como diz Gentili (1996, p. 25-26), “isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho”; dessa forma, segundo o autor, a educação oferece apenas a ferramenta necessária para entrar neste mundo, o resto depende das pessoas.

Assim, na produção material capitalista, o saber, embora seja instrumento para a confecção de produto, está separado do trabalhador, pois, neste modo de produção, não é necessário saber para fazer. Planejamento e execução, trabalho intelectual e trabalho manual tornam-se momentos desvinculados. A divisão pormenorizada do trabalho desqualifica o trabalhador e o destitui do seu saber, adquirido por intermédio de sua construção histórica.

Ao contrário, no processo educativo, mesmo quando sob o domínio do capital, o trabalhador em educação não pode alienar-se do processo de produção: eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico – o saber não se apresenta, neste processo, como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção.

Assis e Luca (2009), nesta perspectiva, propõem que geralmente os fatores como o ambiente social, a afetividade e a personalidade são colocados de lado no processo de aprendizado por parte dos educadores, não contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Na família, grupo no qual se iniciam e se realizam as bases de interação social com o outro, como espaço primário e particular, as vivências travadas neste espaço acompanham, promovem ou dificultam a prática educacional de crianças e adolescentes.

Dessa forma, os autores apontam que a família torna-se determinante na relação de aprendizagem, sendo que os fatores internos da criança, que correspondem a uma dimensão afetivo-emocional, dizem respeito à relação familiar e à formação da

personalidade e são marcados por uma singular característica, que é a formação do autoconceito, ressaltado da seguinte maneira: “crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem experimentam sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, apresentando assim um autoconceito negativo” (ASSIS; LUCA, 2009, p. 203).

Assim, como comenta Beatón (2001), o desenvolvimento psicológico, por ser um processo complexo que é realizado por meio de uma relação dialética constituída na história singular entre o indivíduo e o meio externo, envolve inúmeros fatores, inseridos em um determinado contexto social que multidetermina e interatua na formação da criança e nas suas condições de aprendizagem.

A família, para o autor, pode agir de forma a potencializar tal desenvolvimento e criar “um ambiente emocional-afetivo positivo garantindo a independência e a autonomia do menor” (BEATÓN, 2001, p. 27). Entretanto, a escola, ao conceber a família por sob a ótica (a)histórica, como aponta Barroco (2004), buscando encaixá-la em um perfil esperado como “natural”, recai não só em relações que tendem a estigmatizá-las no espaço escolar, como impede que haja, efetivamente, uma prática educacional capaz de transformar a sociedade. A escola, na relação com o aluno, não deixa de interagir também com sua família e interagindo com a família dos alunos a escola está atuando na comunidade como um todo. A este respeito,

Estou marcando que desnaturalizar as famílias é, portanto, permitir-lhes compreender por que são o que são, saindo da cilada do como naturalmente deveriam ser. Isso não significa retirar dos pais e dos filhos responsabilidades civis e sociais que devam observar, adentrando uma condição de anomia, mas permitir que os sujeitos pensem diferentes formas de existência possíveis, num vir-a-ser (BARROCO, 2004, p. 192).

Esta realidade acerca da educação na contemporaneidade, a qual também expressa implicações distintas para a formação do psiquismo, está presente nas afirmações de Leontiev (1983), ao demonstrar que, na sociedade capitalista, pautada no ideário individualista e concorrencial desenfreados, a divisão do trabalho é refletida na prática escolar por meio da separação entre as atividades teóricas e práticas, resultando, então, na fragmentação da consciência que se expressa em alienação, ao deslocar o significado da atividade social de seu sentido pessoal do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação da personalidade, por meio da atividade formada no plano social e da autoconsciência, possibilita o entendimento de que o homem se individualiza a partir da socialização. A qualidade da mediação que se dá na sociabilidade dos laços entre os homens e o gênero humano pode promover a superação das contradições da realidade e dos processos internos de individuação, pela coesão entre atividade e consciência, o que é possibilitado inicialmente pela família por esta ser, em nossa cultura, o primeiro agente social do homem.

Além disso, a sociabilidade familiar pelos laços afetivos e socioeducacionais pode contribuir de maneira fundamental para a constituição da personalidade. Entretanto, para que as famílias tenham condições de exercer um papel de agente humanizador de seus membros, torna-se necessário que a própria sociedade compreenda sua diversidade, de acordo com suas realidades culturais, a partir de um viés que permita a desnaturalização das famílias.

A educação escolar na contemporaneidade cumpre sua função de órgão reprodutor da sociedade a qual pertence, ela, entretanto, não cumpre sua função se considerarmos as afirmações de Abrantes e Martins (2006), que apontam tal função pelo exercício social de garantir ao indivíduo a apropriação do conhecimento historicamente adquirido pela humanidade, bem como garantir instrumentos que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Frente a isso, verificou-se também que as concepções e ideais individualistas e culpabilizantes presentes na sociedade contemporânea exercem um papel estrutural desta realidade. Desse modo, pode-se concluir que a relação entre família e escola, de forma geral, ocorre a partir de uma estrutura cultural que estigmatiza o indivíduo ou o grupo familiar por suas diferenças e situações quando se distanciam de um ditame de conduta considerado como natural.

A família, assim, pode ser considerada como desnaturada por não atender aos padrões dominantes da sociedade, pois o conceito tradicional de família nuclear permanece no ideário social como verdade (a)histórica. Os diversos discursos, portanto, presentes na vida cotidiana, e inclusive no espaço escolar, que concebem a dinâmica familiar por meio de uma imagem pré-definida e por um único modelo estanque do plano societário, torna estigmatizada toda e qualquer dinâmica familiar cuja realidade concreta e subjetiva não satisfaça aos requisitos normativos das condutas dos homens.

Esta proposta incide, desse modo, em um processo educativo da sociedade, da própria construção do conhecimento científico, incluindo a Psicologia, a Educação e as

ciências humanas como um todo, e os órgãos públicos e privados, que devem buscar a superação de ideologias pautadas em princípios e ideais individualistas e particulares que percebem a família por um horizonte estanque e desvinculado do movimento sócio-histórico que as famílias estabelecem organicamente com o processo educacional de seus membros.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. **Revista Educação e Marxismo**, Bauru, v. 1, n. 1 p. 1-14, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSIS, A.; LUCA, V. A. A. Influência dos pais na aprendizagem das crianças. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 199-208, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/13972/7661>>. Acesso em: 03 out. 2015.

BARROCO, S. M. S. A Família fetichizada da ideologia educacional da sociedade capitalista em crise, uma questão para a psicologia da educação. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2004. p. 169-174.

BEATÓN, G. A. **Evolución y diagnostic em educación y desarrollo desde e enfoque Histórico-Cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, P. (Org.). **Escola S.A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Revista Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20093.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2015.

ROMANELLI, G. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Ribeirão Preto, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1100/1074>>. Acesso em: 03 out. 2015.

_____. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002. p. 73-88.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.