

Alberto A. Andery
Alfredo Naffah Neto
Antonio da C. Ciampa
Iray Carone
José C. Libâneo

José R. T. Reis
Marília G. de Miranda
Silvia T. M. Lane (org.)
Wanderley Codo (org.)

PSICOLOGIA SOCIAL

o homem em movimento

8.^a
edição

editora brasiliense

O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança

Marília Gouvea de Miranda

O processo de socialização da criança na escola tem merecido dos pedagogos e psicólogos variados estudos explicativos e normativos. Contudo, os diferentes enfoques teóricos e metodológicos são construídos tomando por base determinadas concepções raramente questionadas ou redefinidas: a idéia de infância, a finalidade da escola, as relações entre criança, escola e sociedade e o próprio processo de socialização.

A ausência de análise crítica destas questões confere a esta abordagem uma visão abstrata de criança e escola. A idealização de uma "natureza infantil" e de uma função socializadora da educação, destituída de seu caráter histórico e socialmente determinado, reduz a teoria a uma finalidade pragmática e profundamente ideológica: promover a integração de uma criança abstrata a uma sociedade harmônica, via processo de escolarização, essencialmente neutro.

Em vista disto, nós propomos a discutir a socialização na escola, a partir da avaliação das concepções que dão suporte teórico e ideológico às abordagens não críticas, psicológicas e pedagógicas, sem pretensões de esgotar a questão. Nosso pressuposto é que a redefinição do processo de socialização passa pela análise da produção destas idéias básicas, ou seja, a retomada dos determinantes históricos e sociais da concepção de criança e escola.

A idéia de infância: a condição social de ser criança

A idéia de infância, tal qual a concebemos hoje, surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. Certamente não se trata de uma coincidência. Tais transformações resultaram da organização das relações sociais de produção da sociedade industrial. Na Idade Média e no início dos tempos modernos, os filhos eram, evidentemente, cuidados e protegidos por seus pais, no seio de uma organização familiar. Mas a existência de família não implicava um sentimento de família que unisse emocionalmente seus membros em núcleos isolados, o que iria se desenvolver lentamente a partir do século XVII, em torno do sentimento de infância (Ariès, 1981).

Anteriormente à sociedade industrial, a duração da infância se limitava à tenra idade em que ela necessitava dos cuidados físicos para a sua sobrevivência. Logo que este desenvolvimento físico fosse assegurado (aproximadamente aos sete anos, segundo Ariès), a criança passava a conviver diretamente com os adultos, compartilhando do trabalho e dos jogos, em todos os momentos. A aprendizagem de valores e costumes se dava a partir do contato com os adultos: a criança aprendia ajudando aos mais velhos. Logo, a socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada pela unidade familiar. Nesta forma coletiva de vida se misturavam idades e condições sociais distintas, não havendo lugar para a intimidade e a privacidade.

A família moderna, que se estabeleceu na burguesia a partir do século XVIII, veio instalar a intimidade, a vida privada, o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos. Sua consolidação aconteceu graças à destruição das formas comunitárias tradicionais, reorganizando-se em função das necessidades da ordem capitalista.

Segundo Ariès, a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída pela educação escolar, a partir do fim do século XVII. Sob a influência dos reformadores moralistas, paulatinamente se admitia que a criança não era preparada para a vida, cabendo aos pais a responsabilidade pela formação moral e espiritual dos filhos, o que levou ao aparecimento de sentimentos novos nas relações entre os membros familiares: o sentimento moderno de família. Os pais passaram a enviar seus filhos à escola, onde receberiam a sólida

formação proclamada pelo pensamento moralista da época. Assim, segundo esse mesmo autor, "a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos" (1981, p. 277).

É importante salientar que tais transformações ocorreram em primeiro lugar nas famílias burguesas, sendo que a alta nobreza e o povo conservaram por mais tempo os antigos padrões. Ariès observa que o sentimento de família e de infância surgem do mesmo processo pelo qual se desenvolveu o sentimento de classe social da burguesia ascendente. No século XVII, por exemplo, as crianças ricas costumavam freqüentar as escolas de caridade. No século XVIII, tal fato já não era admitido, passando os filhos da burguesia a freqüentar os colégios, garantindo o seu monopólio.

As considerações destes fatos históricos nos permitem compreender como a idéia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. Contudo, a idéia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em conseqüência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade.

Assim, a criança, que na sociedade medieval convivia com os adultos em todos os momentos, é afastada deste convívio. Com isto, perdeu a possibilidade de opinar sobre decisões que lhe diziam respeito, foi excluída do processo de produção, as festas e jogos foram diferenciados, restando à criança a condição de mera consumidora de bens e idéias produzidos exclusivamente pelos adultos. Torna-se, então, um ser cuja condição social é rejeitada, pois é marginalizada econômica, social e politicamente (Charlot, 1971, p. 111).

Charlot analisa a imagem moderna da criança como um ser usualmente definido pelo que tem de contraditório: inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora (*idem*, p. 101). Esta dupla face da criança é explicada pela sua própria natureza infantil. A criança estaria desprovida de meios para enfrentar o mundo, por isso é naturalmente inocente e naturalmente má. A idéia de infância como fato natural — e não social — justifica todas as concepções comuns sobre a criança e tem a função ideológica de dissimular a sua desigualdade social, enquanto ser à margem do processo de produção.

Apesar de a idéia de infância ser uma representação dos adultos e da sociedade, a criança tende a internalizar este modelo e acaba por torná-lo sua realidade, em parte se identificando e, em parte se rebelando contra os preceitos naturais que negam sua condição social. Enquanto a assimilação da imagem corresponde às aspirações do adulto e da sociedade, a rebeldia corresponde ao temor da não-assimilação, que é preciso a todo custo evitar. Para Charlot, "a criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne" (*idem*, p. 109). Tanto a assimilação do modelo quanto a sua recusa são plenamente justificadas pela idéia de natureza infantil. Ideologicamente, fica legitimada a necessidade de se auxiliar a criança no seu processo de assimilação das normas e penalizar aquelas que as recusam, em nome de uma condição natural na criança.

A ênfase à natureza infantil encontra seu fundamento, segundo muitos autores e mesmo a nível do senso comum, no processo biológico de desenvolvimento da criança. Sem dúvida, ela é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança. Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. Na verdade, o que caracteriza o homem é sua condição de ser social, o que é em parte determinado pela sua condição biológica, mas não inteiramente.

Independentemente de sua origem social, a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação do adulto. Contudo, esta mediação se fará de diferentes maneiras (às vezes, opostas) dependendo da condição social da criança. Na sociedade capitalista, definida pelas relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância. Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim, a dependência da criança é um fato social e não um fato natural.

Esta distinção entre natureza e condição infantil esclarece o uso ideológico da idéia de natureza infantil para a dissimulação das diferentes condições a que são submetidas as crianças em função de sua origem de classe. Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança

abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas.

A representação de infância subjacente às concepções pedagógicas e psicológicas tende a reproduzir a imagem social de infância de sua época, evoluindo historicamente.

Na educação podemos distinguir duas concepções distintas de criança na pedagogia tradicional e na pedagogia nova. Ambas conservam a idéia de natureza infantil. Segundo Charlot, todas as duas abordam a criança do ponto de vista de sua "educabilidade e sua corruptibilidade", ainda que esta idéia de corrupção seja completamente diferente (*idem*, p. 116).

Para a Pedagogia tradicional, a idéia de criança é a idéia do que ela deverá ser se for adequadamente educada. Quando relegada à sua própria sorte é facilmente corrompida pelo mal. Cabe à educação ensinar normas e conteúdos moralmente sadios que contrariem sua natureza selvagem. Já a pedagogia nova vê a criança como um ser pleno para a auto-realização em cada etapa de desenvolvimento. É, portanto, naturalmente boa e ingênua, podendo ser corrompida se não for protegida e respeitada. A tarefa da educação é favorecer seu desenvolvimento natural e espontâneo. Nas duas pedagogias, a criança é, portanto, definida como um tempo negativo (pedagogia tradicional) ou tempo positivo (pedagogia nova) de uma natureza infantil. Ainda que seja inegável a contribuição da pedagogia nova para uma visão mais adequada da criança, ela não escapa de uma visão naturalista e biológica da infância, desconhecendo a condição histórico-social da criança.

A psicologia moderna se desenvolve no mesmo período em que ganha força o movimento da escola nova, a partir do fim do século passado, em plena consolidação do poder burguês. A crença na educação como equalizadora de oportunidades é abalada pela incapacidade da escola de cumprir sua função de universalidade, conforme era proclamado pela ideologia liberal. O movimento escolanovista vem restaurar a credibilidade na escola, afirmando que o fracasso de seus alunos se deve às diferenças individuais. A função da nova escola será promover a "correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica" (Saviani, 1983, p. 12). A ênfase na capacidade individual, na história dos indivíduos, no processo de desenvolvimento,

na idéia de anormalidade, faz com que a pedagogia vá buscar suporte teórico na Biologia e na Psicologia. A Psicologia, por sua vez, sob forte inspiração positivista, reduz a realidade social do homem ao seu componente psíquico. Assim, a Psicologia moderna, que vem ao auxílio da Pedagogia nova será, portanto, igualmente individualista, naturalista e biológica.

Socialização não é integração: a criança já é sempre socializada

A Pedagogia e a Psicologia têm, quase sempre, tratado o processo de socialização como um estágio de integração da criança à sociedade. Vimos que tanto a Pedagogia tradicional quanto a Pedagogia nova se preocuparam em fazer da escola uma passagem do mundo infantil para o mundo adulto, levando em conta o que a sociedade espera de seus membros em defesa da manutenção de seus interesses.

Na sociedade medieval, a idéia de integração não teria sentido algum, uma vez que o espaço social era igualmente compartilhado por crianças e adultos. Como vimos, a necessidade de integração surgiu com a exclusão das crianças do mundo dos adultos. A instituição encarregada de iniciar a criança egressa do meio familiar na vida social adulta passou a ser a escola.

Na atualidade, a escola continua propondo a integração social — a socialização — como uma de suas principais finalidades. Tal finalidade atua como dissimuladora da realidade social, pois, ainda que marginalizada na estrutura social moderna, a criança sofre continuamente um processo de socialização — desde o seu nascimento, até mesmo antes, no útero ou na própria história de sua mãe. Portanto, como afirma Charlot, “a criança é um ser sempre já socializado” (1979, p. 259). Não se pode supor, como a Psicologia quase sempre o faz, um desenvolvimento social individual que depois se amplia, se integra, ao mundo social adulto. Desde sempre a criança já sofre um processo de socialização através do qual a sua origem social de classe determina sua condição de ser social. A formação de sua personalidade social não passa primeiro por um estágio individual para depois se socializar. Ainda que assuma os contornos de suas características específicas, ela é sempre socializada. Afirmar o contrário é acreditar numa capacidade própria do indivíduo — natural — para a socialização. A marginalidade social

seria, então, facilmente explicada pela incapacidade de adaptação do indivíduo às normas sociais. Fica, assim, plenamente justificada a finalidade ideológica da escola de promover a adaptação do indivíduo à sociedade. A escola é uma agência socializadora de uma sociedade que se afirma democrática. Se o processo de socialização-integração não é possível, preserva-se a escola e a ordem democrática, pois a responsabilidade será sempre do indivíduo inadaptado.

Afastada a idéia de socialização enquanto integração, podemos recuperar a idéia de socialização evolutiva, proposta por Charlot. Para ele, a socialização deve ser tratada como um processo evolutivo da condição social da criança. Assim, o problema não é investigar como a criança se socializa, mas "como a sociedade socializa a criança" (*idem*, p. 259).

A Psicologia tem quase sempre tentado explicar como a criança se socializa, abordando o processo pelo qual ela se transforma em ser social. A Psicologia não supera, portanto, o antagonismo entre indivíduo e sociedade. Não tem por objetivo uma análise dialética das relações entre a criança e a sociedade, numa perspectiva de totalidade e historicidade.

A Psicologia estuda a socialização de uma criança que vive em condições sociais específicas e normatiza suas conclusões para todas as crianças. É certo que todas as crianças vivem um período de crescimento, de desenvolvimento da personalidade num mundo social adulto que ainda não é inteiramente assimilado, em qualquer meio social. Mas este processo de desenvolvimento será diferente de acordo com sua condição social. A Psicologia normalmente estuda esta complexidade de fatores como "influência do meio". Não percebe que o processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado. Assim, o processo de socialização da criança é concretamente determinado pela sua condição histórico-social. Além disso, enquanto sujeito da história, a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social.

Afirmar que a criança é sujeito da ação pode causar certa estranheza numa sociedade que nega o papel social da infância. Isto fica mais explícito quando consideramos as diferentes formas de participação da criança em condições sociais distintas. As crianças pobres da cidade e da zona rural trabalham desde que tenham o desenvolvimento físico suficiente. Muitas vezes sustentam suas

famílias. Representam um importante contingente de trabalhadores, quase sempre subempregados, explorados pelas relações de produção. Por outro lado, as crianças dos diferentes estratos da classe média são consumidoras muito importantes, enquanto filhos de consumidores, o que será sempre lembrado pela publicidade, pela indústria de brinquedos, discos e livros, pelas escolas particulares, etc. Como trabalhadora ou como consumidora, a criança participa ativamente enquanto ser social atuando mais ou menos de acordo com seu estágio de desenvolvimento físico.

Concluindo, o processo de socialização da criança não pode ser tratado senão dentro da perspectiva da análise dialética das relações de reciprocidade estabelecidas entre a criança e a sociedade de classes, o processo de socialização só pode ser tratado como um processo evolutivo da condição social da criança, considerando a sua origem de classe.

A escola e sua finalidade social

A escola certamente não é neutra. Ela atua como um instrumento de dominação, funcionando como reprodutora das classes sociais, através dos processos de seleção e exclusão dos mais pobres e, ao mesmo tempo, da dissimulação desses processos. Contudo, esse papel não se realiza perfeitamente, pois tanto a escola quanto o saber por ela ministrado constituem partes orgânicas de um todo social definido pela contradição básica, contida na relação entre dominantes e dominados.

Saviani conceitua a educação como "uma atividade mediadora no seio de uma prática social global" (1980, p. 120). A mediação ocorre no âmbito das relações que produzem o movimento de uma totalidade que se transforma em outra e, conseqüentemente, no âmbito das relações entre diferentes fenômenos que constituem manifestações desta totalidade. As relações de mediação expressam necessariamente o movimento de oposição de contradições irreconciliáveis em busca de uma síntese superadora.

A escola constitui uma das mediações possíveis na efetivação do conflito entre as classes sociais. Isto se dá porque a escola configura uma manifestação do movimento da totalidade social, reproduzindo internamente o confronto entre interesses opostos. Portanto, a escola que atende às finalidades dos dominadores pode também representar um espaço vivo e dinâmico para os dominados.

A definição dos fins sociais da educação implicam, pois, a proposição dos interesses de uma determinada classe social. O acesso à escola e a qualidade de ensino têm sido reivindicações das classes populares. Contudo, a escola tem respondido a estas aspirações com a experiência do fracasso e da marginalidade, cuja responsabilidade é atribuída à própria criança ou ao seu meio social.

Em nossa opinião, a escola tem três tarefas básicas a desempenhar a favor dos interesses das classes populares. Primeiramente, deverá facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares. Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc.). Finalmente, deverá propor a síntese entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação (Miranda, 1983, pp. 54-55).

O fato de essas funções não constituírem hoje uma prática concreta nas escolas não nos impede de lançá-las como projeção daquilo que poderá vir-a-ser, um produto de nossa vontade e de nossa ação. Esta possibilidade deverá ser buscada dentro da escola, pois este vir-a-ser está contido no seu movimento real.

A tarefa de propor uma educação voltada para os interesses populares requer a elaboração de uma Pedagogia adequada a esses fins. Para Charlot, a tradução de fins sociais em fins pedagógicos pode ser esclarecida e depurada pelo conhecimento da Psicologia da criança (1979, p. 227). Mas, certamente, uma Psicologia que leve em conta a condição social da infância. A Psicologia não define, pois, os fins da educação, mas pode contribuir no sentido de fazer com que eles sejam realizáveis.

As relações entre criança, escola e sociedade: o processo de socialização

No convívio com a família, a criança internaliza padrões de comportamento, normas e valores de sua realidade social decorrente de sua condição de classe. Até mesmo antes de nascer, tais condições estão presentes. Este processo ocorre necessariamente pela mediação do outro. De acordo com Spitz, a ausência da figura

materna no primeiro ano de vida acarreta sérios distúrbios emocionais para a criança. A presença do outro (um adulto, quase sempre) é veículo para o estabelecimento dos vínculos básicos e essenciais entre criança e mundo social, através dos quais ela passa a se reconhecer e a reconhecer o outro numa relação de reciprocidade. Como vimos, tal processo de internalização, viabilizado pela mediação do outro, é determinado pelas condições sociais específicas da criança. Assim, a classe social em que se insere a família irá determinar os aspectos internalizados, o veículo de internalização e o próprio processo de internalização na socialização básica da criança.

Na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Será submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais.

Uma crítica à escola capitalista é que ela impõe uma cultura que considera legítima, tornando ilegítima qualquer outra manifestação cultural. Desse modo, a escola pública nega muitos conteúdos e valores já socializados e propõe novos padrões de socialização. Uma escola democrática, comprometida com os interesses populares, deverá reconhecer a legitimidade desses aspectos já socializados. Porém, isto não implica reafirmar os padrões já socializados no sentido de preservar uma "cultura dominada" emergente, mas de conhecer com profundidade os padrões de socialização da criança. Isto possibilitaria extrair os aspectos que irão direcionar a prática pedagógica e, até mesmo, aspectos que precisarão ser superados para que seja possível a tarefa da escola de assegurar ao aluno a aprendizagem de um conteúdo mínimo. A escola deverá, portanto, atuar crítica e reflexivamente na objetivação dos conteúdos, normas e valores internalizados na relação entre criança e escola.

Da mesma forma, é preciso repensar e recriar os processos de internalização e seus veículos sociais, ou, mais precisamente, a metodologia de ensino, as normas disciplinares, os processos de sedução e coação, etc., veiculados por todos os integrantes da escola, principalmente pela figura do professor.

Acreditamos que a Psicologia tem uma importante contribuição a dar, um auxílio à Pedagogia, na redefinição de todos estes aspectos relativos à socialização da criança na escola. Problemas como indisciplina, violência, rivalidade, competição, descompromisso, individualismo, autoritarismo estão presentes no cotidiano

das escolas públicas brasileiras. Tais questões são tratadas empiricamente ou, se tanto, são psicologizadas sob diferentes matizes teóricos. Raramente são alvo de uma análise crítica ou de propostas de ação refletidas na perspectiva de uma realidade histórico-social. Qual é, pois, o significado destes "problemas de socialização"? Se considerarmos a precariedade do ensino público no país, a péssima qualidade de vida da criança e todo o contexto da atualidade, somos levados a afirmar que tais "problemas de socialização" são sinais de saúde, resquícios de uma vitalidade negada, formas de resistência. Contudo, são formas que atrapalham e até mesmo impedem o processo de escolarização da criança, que, em nossa opinião, precisa ser assegurado. Possivelmente, a releitura desses sinais nos indicará novas maneiras de repensar o processo de socialização da criança na escola.

Bibliografia

- Ariès, Philippe, *História Social da Criança e da Família*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- Charlot, Bernard, *A Mistificação Pedagógica*, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- Miranda, Marília Gouvea de, *Do Cotidiano da Escola: Observações Preliminares para uma Proposta de Intervenção no Ensino Público*, Dissert. Mestrado, São Carlos, UFSCar, 1983.
- Saviani, Dermeval, *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*, São Paulo, Cortez, 1980.
- _____, *Escola e Democracia*, São Paulo, Cortez, 1983.