



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA PRISCILLA CHRISTIANO

**O ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO
NOS DISCURSOS BRASILEIROS SOBRE A
CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS**

**CAMPINAS
2017**

ANA PRISCILLA CHRISTIANO

**“O ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A
EDUCAÇÃO NOS DISCURSOS BRASILEIROS
SOBRE A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

Orientadora: Regina Maria de Souza

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ANA PRISCILLA CHRISTIANO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. REGINA MARIA DE SOUZA

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C462e Christiano, Ana Priscilla, 1978-
O encontro da psicologia com a educação nos discursos brasileiros sobre a criança de zero a seis anos / Ana Priscilla Christiano. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Regina Maria de Souza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicologia educacional. 2. Práticas discursivas. 3. Crianças. I. Souza, Regina Maria de, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The encounter of psychology with education in the brazilian discourses about children from zero to six years of age

Palavras-chave em inglês:

Educational psychology

Discursive practices

Children

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Regina Maria de Souza [Orientador]

João Juliani

César Donizetti Pereira Leite

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Data de defesa: 21-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO
NOS DISCURSOS BRASILEIROS SOBRE A
CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS**

Autora: Ana Priscilla Christiano

COMISSÃO JULGADORA:

Dra. Regina Maria de Souza

Dr. João Juliani

Dr. César Donizetti Pereira Leite

Dr. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Dr. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Para os meus amores Ana Lu, Mel e Tam

Agradecimentos

Gostaria aqui neste espaço de agradecer a algumas pessoas que me ajudaram na realização deste trabalho:

À minha orientadora Regina Maria de Souza por sua orientação competente, pela contribuição teórica, apoio constante e pela disposição em me receber em sua casa para longas horas de produtiva discussão que permitiram que eu concretizasse esta tese;

Aos membros da banca pela leitura atenta, contribuições e disponibilidade em participar deste momento tão importante para mim;

Às minhas filhas Ana Luiza e Melissa, amores da minha vida, que aguentaram minha ausência durante todo o tempo de realização do doutorado;

Ao meu marido Tamer, pela parceria, pela paciência comigo e por estar sempre ao meu lado me incentivando e me apoiando;

Aos meus ex-professores da Universidade Estadual de Londrina, que foram meus primeiros educadores e que me introduziram no mundo da pesquisa; às colegas do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, que me incentivaram a iniciar o Doutorado e aos colegas do departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR campus Londrina pelo apoio durante a conclusão da tese;

Às amigas e aos amigos que souberam compreender meu afastamento durante a realização do doutorado;

Enfim, a todos(as) aqueles(as) que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta etapa de minha vida acadêmica.

Quando a lua chega de onde mesmo que
ela vem?
Quando a gente nasce já começa a
perguntar
Quem sou?
Quem é?
Onde é que estou?
Mas quando amanhece quem é que
acorda o sol?
Quando a gente acorda já começa a
imaginar
Pra onde é que eu vou?
Qual é?
No que é que isso vai dar?
Quando a estrela acende ninguém mais
pode apagar
Quando a gente cresce tem um mundo
pra ganhar
Brincar, dançar, saltar, correr
Meu deus do céu onde é que eu vim
parar?
(Música: Sol, Lua, Estrela
Letra: Alice Ruiz para Palavra Cantada
CD: Pé com pé)

CHRISTIANO; A. P. **O encontro da psicologia com a educação nos discursos brasileiros sobre a criança de zero a seis anos.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema o encontro da psicologia com a educação nos discursos brasileiros sobre a criança de zero a seis anos produzidos entre as décadas de 1920 e 1962. O objetivo foi analisar como os discursos da educação se interligaram com os da psicologia para compor um campo de estudos sobre esta criança, transformando-a em positividade científica. Para tanto, busquei descrever como os saberes da educação e da psicologia se amalgamaram e produziram um olhar sobre a criança, dizendo quem é este sujeito. Realizei um estudo qualitativo no qual direcionei meu olhar para manuais de psicologia destinados aos cursos de formação de professores das Escolas Normais e que foram escritos por educadores brasileiros entre 1920 e 1962 - período que antecede o reconhecimento legal da psicologia como profissão. Após um longo caminho percorrido, foram selecionados os seguintes manuais: *Introdução ao estudo da Escola Nova*, escrito por M. B. Lourenço Filho, publicado originalmente em 1929 e revisto e ampliado em 1961; *Psicologia da criança*, escrito por Theobaldo Miranda Santos em 1948; *Psicologia educacional: 1ª parte - Psicologia da criança*, escrito por Afro Amaral Fontoura em 1958. A análise partiu de uma perspectiva foucaultiana a fim de olhar para os movimentos discursivos que colocaram em relação psicologia, educação e criança de zero a seis anos. O contato com os manuais trouxeram o olhar dos três autores para esta relação. Observei que a criança de zero a seis anos foi descrita como uma nova categoria de vida que precisava ser entendida por meio das novas investigações psicológicas. Essas investigações estavam surgindo desde o final do século XIX e se legitimando como aquilo que hoje conhecemos como psicologia científica. Esse entendimento esteve na base da organização de novas formas de ensino que caracterizaram a educação renovada, defendida pelos autores. As orientações às futuras professoras deixaram claro que, no entendimento dos autores analisados, as crianças de zero a seis anos deveriam receber mais atenção do que, até então, lhes era destinada. Isso porque sua educação implicaria em adequá-la às necessidades do meio, potencializando aquilo que trazia de bom e impedindo que suas tendências inatas prevalecessem em sua personalidade. Este olhar direcionado a ela, o detalhamento de seu desenvolvimento, a preocupação com sua vida, as orientações psicológicas e educacionais presentes nos manuais analisados ainda têm suas ressonâncias na atualidade.

Palavras-Chave: Psicologia educacional; Práticas discursivas; Crianças.

CHRISTIANO; A. P. **The encounter of psychology with education in the Brazilian discourses about children from zero to six years of age.** 2017. Doctoral Thesis in Education - The State University of Campinas, Campinas - São Paulo.

ABSTRACT

The theme of this research is the encounter of psychology with education in the Brazilian discourses about children from zero to six years old that were produced between the years 1920 and 1962. The objective is to analyze how the discourses of education were involved with those of psychology to compose a field of studies on these children, transforming such discourses into scientific positivity. To do so, I tried to describe how the knowledges of education and psychology were amalgamated and produced a view about these children to state who such subject is. I conducted a qualitative study in which I turned my attention to the manuals of psychology for the teacher training courses of the Normal Schools that were written by Brazilian educators between 1920 and 1962 - a period that precedes the legal recognition of psychology as a profession. After a long journey, the following manuals were selected: *Introduction to the Study of the New School*, written by MB Lourenço Filho, originally published in 1929 and revised and expanded in 1961. *Psychology of the Child*, written by Theobaldo Miranda Santos in 1948. *Educational Psychology: Part I – Child Psychology*, written by Afro Amaral Fontoura in 1958. The analysis started from a Foucauldian perspective to look at the discursive movements that related psychology, education and children from zero to six years. The contact with the manuals brought the view of the three authors to this relation. I observed that the children from zero to six years were described as a new category of life that needed to be understood through the new psychological investigations. These investigations were emerging from the late nineteenth century and legitimizing themselves as what we know today as scientific psychology. This understanding was based on the organization of new forms of education that characterized the renewed education, as defended by the authors. The guidance to future teachers made it clear that, in the opinion of the authors analyzed, children from zero to six years should receive more attention than was previously intended, since their education would entail adapting them to the needs of the environment, potentializing what was good and preventing their innate tendencies from prevailing in their personality. This directed look at the details of development, the preoccupation with the subject's life, the psychological and educational orientations present in the manuals analyzed still has its resonances in the present time.

Keywords: Educational psychology; Discursive practices; Children

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS	21
1.1 PROBLEMATIZANDO A PSICOLOGIA	22
1.2 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA	25
1.3 A PRODUÇÃO DE VERDADES SOBRE O SUJEITO PSICOLÓGICO: A CRIANÇA COMO CATEGORIA DE VIDA.....	30
1.4 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS APROXIMAÇÕES COM A PSICOLOGIA... ..	41
CAPÍTULO 2 - O CAMINHO PERCORRIDO	52
2.1 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA.....	53
2.2 A ESCOLHA DO TEMA E DA PERSPECTIVA TEÓRICA NORTEADORA DO ESTUDO	55
2.3 UM CAMINHO POSSÍVEL: DAS LEIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS AOS LIVROS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	60
2.4 A ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL E OS EIXOS NORTEADORES	65
2.5 A INTERLOCUÇÃO TEÓRICA.....	66
2.5.1 Aproximações com a perspectiva de análise	66
2.5.2 Um panorama	68
2.5.3 Relações entre saber e poder e os efeitos da organização moderna do poder na produção de sujeitos psicológicos	74
CAPÍTULO 3 - AS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS NOS DISCURSOS DE LOURENÇO FILHO, SANTOS E FONTOURA: CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS OBRAS	81
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E BIOGRÁFICA DE CADA AUTOR E AS CONCEPÇÕES QUE ALICERÇARAM SUAS IDEIAS SOBRE A CRIANÇA	

DE ZERO A SEIS ANOS.....	81
3.2 LOURENÇO FILHO E A DEFESA DA PSICOLOGIA NO LIVRO <i>INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA</i>	88
3.3 THEOBALDO MIRANDA SANTOS: A PSICOLOGIA DA CRIANÇA E SEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO.....	95
3.4 AFRO AMARAL FONTOURA E A PSICOLOGIA EDUCACIONAL	104

CAPÍTULO 4 - PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DA CRIANÇA

DE ZERO A SEIS ANOS: INTERLOCUÇÃO ENTRE OS AUTORES.....	119
4.1 LEGITIMANDO OS ESTUDOS PSICOLÓGICOS SOBRE A CRIANÇA	120
4.2 A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS E SUA INFÂNCIA.....	133
4.3 <i>É DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO</i> : ENVOLVENDO PAIS, MÃES E PROFESSORES NA DIFÍCIL TAREFA DE PRODUZIR O SER HUMANO MODERNO.....	152
4.3.1 O poder disciplinar e a condução da criança de zero a seis anos rumo ao adulto normal.....	163

CAPÍTULO 5 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS SOBRE A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS PRODUZIDA NO ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO DOS MANUAIS DE LOURENÇO FILHO, SANTOS E FONTOURA

.....	169
REFERÊNCIAS.....	177

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como tema o encontro da psicologia com a educação nos discursos brasileiros sobre a criança de zero a seis anos produzidos entre 1920 e 1962¹. Período esse que antecedeu a profissionalização da psicologia e no qual uma série de estudiosos, oriundos de diferentes áreas de formação, legitimaram saberes psicológicos sobre a criança com o objetivo de melhor conhecê-la para melhor educá-la.

Para me referir à criança de zero a seis anos encontrei diferentes terminologias na literatura sobre o assunto como: “crianças pré-escolares” (ROSEMBERG, 2012, p. 40; TRINIDAD, 2012, p. 123), “crianças pequenas” (ROSEMBERG, 2012, p. 12; CARVALHO, 2012, p.92), ou ainda, crianças da Educação Infantil (DIAS, 2012, p.183; OYAYOMI, ARAÚJO, SILVA, 2012, p. 205). Para as crianças de zero a três anos encontrei termos como “crianças muito pequenas” (BENTO, 2012, p.107), “crianças pequeninhas” como sugere Gobbi (2007) e Prado (1999) e bebês (TEBET, ABRAMOWICZ, 2014, p.43). Optei por adotar, ao longo deste texto, o termo criança de zero a seis anos por entender que é o que melhor caracteriza o recorte que considerei como objeto neste estudo.

Também optei por usar os termos psicologia e educação com letras minúsculas, por considerar que neste estudo abordei, justamente, o processo de encontro destas duas áreas nos textos de educadores brasileiros e de constituição da psicologia da educação como campo de saber. Esse encontro que legitimou a psicologia como fundamento da educação, atualmente conhecida como Psicologia da Educação, pode ser vista como anterior à constituição da psicologia como atuação profissional já que esta última só foi instituída em 1962.

O **objetivo** desta pesquisa foi analisar como os discursos da educação se interligaram com os da psicologia para compor um campo de estudos sobre a criança de zero a seis anos, transformando-a em positividade científica. Para tanto, busquei descrever como os saberes da educação e da psicologia se amalgamaram e produziram um conjunto de verdades legitimadas sobre a criança.

Direcionei minha análise para manuais de psicologia destinados aos cursos de formação de professores das Escolas Normais e que foram escritos por

¹ A Psicologia foi regulamentada como profissão em 1962 por meio da Lei 4.119/62 e os primeiros cursos de formação em Psicologia, surgiram no Brasil em meados da década de cinquenta (BOCK, 2010).

educadores brasileiros entre 1920 e 1962. Esta delimitação temporal justificou-se por entender, juntamente com Antunes (2005, 2011), Massini e Guedes (2004) e Campos (2011), que esse período pode ser considerado como aquele em que houve um encontro entre psicologia e educação no Brasil. Nesse contexto, a primeira foi considerada como fundamento básico para a segunda, e justamente por isso, esteve diretamente relacionada com a profissionalização da psicologia e sua regulamentação em 1962.

Segundo Antunes (2011, p. 19),

as escolas normais tornaram-se o campo por excelência para o ensino de Psicologia, permanecendo após a década de 1930 e dando as bases para os futuros cursos de Psicologia das Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), nos quais a Psicologia tornou-se disciplina do ensino superior, como também ocorria nos cursos de Filosofia. Nas escolas normais, havia a cátedra de Pedagogia e Psicologia (mais tarde desmembradas), pela qual a Psicologia se difundiu e se desenvolveu.

Descrever este preâmbulo foi interessante, pois pôde dar visibilidade a um campo de relações de forças, mostrando como educadores - que tinham reconhecimento profissional e legitimidade para falar da psicologia - estiveram presentes nos discursos psicológicos brasileiros que se organizaram em torno da educação de crianças de zero a seis. Essa visibilidade possibilitou repensar os movimentos postos em circulação na época e que, ainda hoje, têm efeitos sobre a forma como entendemos a Psicologia, a Educação das crianças de zero a seis anos e, também, as primeiras aproximações entre estes dois campos de produção de conhecimento.

As primeiras décadas do século XX foram o período em que a psicologia se institucionalizou, ao mesmo tempo em que ela criou as bases científicas para construção de uma psicologia autônoma. Os primeiros a se dedicarem aos estudos da psicologia foram médicos, educadores, bacharéis em direito e engenheiros, podendo ser considerados como os primeiros psicólogos leigos brasileiros. No contexto do país, nas primeiras décadas do século XX, a educação foi vista como uma saída para o crescimento e desenvolvimento da sociedade. Os profissionais envolvidos com as questões educacionais defendiam a ideia de que a única forma de garantir o progresso do país era investir na educação da população e para isso, seus saberes deveriam abandonar suas características humanistas e apresentar-se de forma mais científica. A psicologia foi uma das áreas buscadas por estes

educadores para solucionar os problemas de educação e escolarização característicos de uma sociedade em formação que visava à modernização e à industrialização (ANTUNES, 2005).

Por outro lado, os estudiosos identificados com a psicologia também necessitavam de espaços institucionais para aplicar os conhecimentos produzidos e se propunham a fornecer a cientificidade buscada pelos educadores para pensar as questões educacionais de forma mais adaptada aos novos tempos.

Segundo Antunes (2005), ao mesmo tempo em que foi o pilar de sustentação científica para as novas propostas pedagógicas do período, a psicologia pôde se alicerçar para se estabelecer como ciência à medida em que estudava o indivíduo e suas diferenças (a Psicologia Diferencial e suas técnicas psicométricas), o processo do desenvolvimento psíquico, da aprendizagem, da dinâmica das relações interpessoais, da personalidade, das vocações, aptidões, motivações, etc.

Ainda seguindo a mesma autora, a ligação que se estabeleceu entre psicologia e educação, nesta época, entre os conhecimentos psicológicos advindos de outros países e os interesses dos educadores brasileiros em criar novas formas de educação que atingissem um maior número de crianças estava presente já em 1890. Nesse período, a reforma educacional Benjamim Constant propôs a substituição da disciplina de filosofia pelas disciplinas de psicologia e lógica nos cursos de formação de professores das Escolas Normais. Mais tarde, em 1928, houve um desdobramento da disciplina de pedagogia² e psicologia, e a disciplina de psicologia foi inserida definitivamente no currículo dos cursos de formação de professores.

Nessas escolas de formação de professores - onde estas disciplinas eram ministradas - junto às práticas profissionais eram produzidos discursos que postos em circulação, por meio dos manuais de psicologia escritos pelos primeiros estudiosos brasileiros da área, constituíram saberes sobre as crianças de zero a seis anos.

Considerando este contexto, meu foco de análise esteve nos manuais³ de psicologia escritos por educadores e direcionados a estes cursos de formação de

² Neste período a Pedagogia ainda não havia se constituído como um campo independente.

³ Os manuais pedagógicos são uma categoria de livros didáticos escritos para fundamentar a formação dos professores de ensino fundamental. Realizavam uma compilação de conceitos teóricos, assumindo um caráter descritivo e, por vezes, prescritivo de como deveria se dar o fazer docente, pois sua busca era por associação entre a teoria e a prática (SILVA, 2007). Referindo-se aos manuais

professores das Escolas Normais da época que abordavam, de alguma forma, a criança de zero a seis anos com objetivo de respaldar, por meio do saber psicológico, o trabalho dos futuros profissionais junto à educação da criança entre 1920 e 1962 no Brasil.

Desta forma, os manuais estudados foram escritos por estes primeiros estudiosos brasileiros que colocaram em interlocução os saberes da psicologia e da educação. Dentre os livros do período - entre 1920 e 1962 - foram selecionados para análise três - tomados como exemplos do pensamento em psicologia educacional da época⁴. São eles:

1 - *Introdução ao estudo da Escola Nova*, escrito por M. B. Lourenço Filho, publicado originalmente em 1929 e revisto e ampliado em 1961. A edição que trouxe para a análise nesta tese é a 11ª, datada de 1974 (LOURENÇO FILHO, 1974);

2 - *Psicologia da criança*, escrito por Theobaldo Miranda Santos em 1948. Tive acesso à primeira edição publicada (SANTOS, 1948);

3 - *Psicologia educacional: 1ª parte - Psicologia da criança*, escrito por Afro Amaral Fontoura em 1958. Tive acesso à 2ª edição datada de 1959 (FONTOURA, 1959).

A análise partiu de uma perspectiva foucaultiana para olhar para os movimentos discursivos que colocaram em relação psicologia, educação e criança de zero a seis anos. Em seus estudos, Foucault direciona-se aos discursos produzidos em diferentes estratos históricos, inicialmente entendendo-os como o “conjunto de enunciados, que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008a, p. 122) para mais tarde entendê-los como uma multiplicidade na qual se articulam saber e poder (FOUCAULT, 2014a, p. 110).

Em um primeiro momento, na obra *A arqueologia do saber*, de 1969, o autor considera os discursos como saberes que deveriam ser entendidos como práticas e não apenas como um conjunto de formulações textuais carregados de neutralidade. Isso porque estes saberes se referiam a “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço”, que definiram,

de psicologia, Lima e Viviani (2015, p.99) afirmaram que: “Em função de seus propósitos didáticos, os manuais se propunham a intermediar a relação entre as teorias psicológicas e os futuros professores, oferecendo-lhes uma leitura interessada em buscar, na teoria, elementos que permitissem orientar a prática docente”.

⁴ A contextualização histórica dos autores e as obras selecionadas serão apresentadas posteriormente.

em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

Em seguida, o autor integra aos estudos do saber as relações de poder, sobre aqueles a quem se dirige o poder. Foucault (2014a) propôs a análise das práticas não discursivas que são compostas por todas as relações travadas nas instituições e no cotidiano do sujeito.

A partir de então, o discurso não deve mais ser considerado sem que as condições objetivas de sua formação também sejam problematizadas e postas em movimento. Pode-se, desta forma, falar em um conjunto de práticas discursivas (saber) indissociáveis das práticas não discursivas (relações de poder) postos em movimento num jogo, institucional, constante de lutas e embates.

É a este conjunto, emaranhado de relações de saber-poder em movimento, no qual sujeitos são tomados como objeto de investimento, tanto pelos discursos quanto pelas práticas que se organizam nas instituições que o autor chama de dispositivo.

Em *História da Sexualidade I* o autor afirma:

É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função táctica não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeitos de poder e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 2014a, p. 110).

Um trabalho que se proponha a realizar um estudo da aproximação entre a psicologia e a educação na produção das práticas discursivas sobre a criança de

zero a seis anos seguindo a perspectiva foucaultiana não pode perder de vista esse entrelaçamento entre saber e poder.

É importante salientar que, embasada nesta perspectiva de entendimento da realidade, parti do princípio de que neste processo de vinculação entre a educação e a psicologia, quando esta última foi posta em circulação nos cursos de formação de professores, os autores identificados com a psicologia se posicionaram, disseram coisas sobre a criança de zero a seis anos, propuseram técnicas, influenciaram o planejamento escolar, descreveram, explicaram e interpretaram seus comportamentos, seu psiquismo, seu cognitivo. Enfim, os autores colocaram em circulação um conjunto de práticas não discursivas ao mesmo tempo em que uma série de práticas discursivas (os saberes) adquiriu efeitos de verdade.

Nessa relação entre práticas discursivas e não discursivas é que a criança de zero a seis anos foi produzida como objeto de estudo e intervenção daquilo que mais tarde ficou conhecida como Psicologia da Educação. Foi ao preâmbulo deste processo que dei visibilidade neste estudo, sob uma das muitas lentes que podem ser usadas para isso: as lentes foucaultianas.

Desta forma, não pretendo indicar saídas ou caminhos a serem seguidos, mas defender que ao conhecer o processo de constituição destes discursos, legitimados como verdades, sobre a criança foi possível interrogar nossas próprias práticas e a forma como criamos e legitimamos, do ponto de vista de uma moralidade datada, técnicas de intervenção sobre esta criança.

O importante aqui é explicitar que este estudo colocou em correlação aquilo que foi dito por educadores entre 1920 e 1962 e identificado como sendo da área da psicologia, antes mesmo de seu reconhecimento como profissão, com o processo de institucionalização da criança zero a seis anos ao mesmo tempo em que produziram (e ainda produzem) a própria infância educada e a ser educada que conhecemos hoje.

Muitos olhares já foram lançados para esta correlação entre psicologia e educação e também para a produção da criança a ser educada. Em seu estudo (pioneiro sobre o assunto) a psicóloga Maria Helena Patto (2000)⁵ evidencia como a aproximação entre psicologia e educação se deu de maneira interessada e

⁵ A autora apresentou suas ideias na tese de doutorado intitulada *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar* defendida em 1981 e mais tarde em sua livre-docência *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, defendida em 1987. Sendo que este último tornou-se um clássico da área de Psicologia escolar entre as décadas de 1990 e 2000.

contribuiu para a constituição de práticas excludentes que tiveram como efeito o fracasso escolar. Mais atualmente, profissionais identificados com a psicologia crítica problematizaram como a relação entre psicologia e pedagogia tem produzido a medicalização da infância educada (SOUZA, 2008; EIDT, TULESKI, 2007).

Já educadoras como Lima (2016), Lima e Viviani (2015) e Bujes (2009) dedicaram-se ao estudo de manuais. As duas primeiras apresentaram uma discussão sobre os discursos presentes em alguns manuais da primeira metade do século XX, dentre eles, aqueles de psicologia e os destinados aos cursos de formação de professores. Já a terceira dedica-se ao estudo de manuais pedagógicos atuais endereçados à formação de professores da Educação Infantil.

Corazza (2004) não estudou manuais, mas, em sua tese de doutorado, propôs-se a uma revisita às obras que trataram da infância, lançando um novo olhar, inspirado na perspectiva foucaultiana, sobre os estudos que objetivaram a infância como categoria e objeto de estudo.

Entretanto, até o momento, não encontrei estudos brasileiros que tenham analisado os manuais a que me propus aqui em conjunto, buscando neles os discursos sobre a criança de zero a seis.

O contato com os manuais trouxe o olhar de três autores que publicaram livros que foram amplamente estudados nos cursos de formação de professores durante o século XX. Recorri às publicações de história da Psicologia e da Educação para conhecer um pouco do contexto e da biografia de cada autor, o que possibilitou uma ampliação da correlação entre o tempo histórico em que os textos foram produzidos e o pensamento dos autores, considerado aqui como efeito deste tempo.

Durante as análises foi possível observar que a criança de zero a seis anos foi descrita pelos autores como uma nova categoria de vida que precisava ser entendida por meio das novas investigações psicológicas. Essas investigações estavam surgindo desde o final do século XIX e se legitimando como aquilo que hoje conhecemos como psicologia científica.

Este entendimento esteve na base da organização de novas formas de ensino que caracterizaram a educação renovada, defendida pelos autores. A criança de zero a seis anos ainda não havia sido percebida, nesta época, como grupo de pessoas a ser inserido na educação infantil, como é hoje. Entretanto, as orientações às futuras professoras deixaram claro que, no entendimento dos autores analisados, estas crianças deveriam receber mais atenção do que, até então, lhes era destinada.

Isso porque sua educação implicaria em adequá-la às necessidades do meio, potencializando aquilo que traziam de bom e impedindo que suas tendências inatas prevalecessem em sua personalidade.

O pensamento dos autores esteve marcado pela relação entre inatismo e ambientalismo, ao mesmo tempo em que apresentaram concepções sobre a criança (e a atenção a ela destinada) identificadas com uma visão elitista que produziu a criança rica como modelo, a ser alcançado, da criança normal. É a esta criança normal que as obras se referem, responsabilizando a mãe, a família e a própria criança, desde antes do nascimento, ao fracasso na sua futura vida escolar e no seu desenvolvimento normal.

Este olhar para a criança de zero a seis anos, o detalhamento de seu desenvolvimento, a preocupação com sua vida, as orientações psicológicas e educacionais presentes nos manuais analisados ainda têm suas ressonâncias na atualidade. A busca da psicologia pelo incessante escrutínio da criança desde muito pequena (ou mesmo na barriga da mãe, no planejamento da gravidez, na vida dos pais) e a constante culpabilização de todos pela ineficácia da educação e da escola de hoje - realizada pela pedagogia (já reconhecida como campo de saber) mostram a complementaridade, ainda presente, na relação conflitante entre estas duas áreas. Já na primeira metade do século XIX ambas se amalgamaram para produzir o sujeito a ser educado pela família, pela professora, pela escola ou por qualquer outra instituição (a educação infantil, por exemplo) pela qual passasse.

Para apresentar o estudo realizado organizei esta tese em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresentarei algumas aproximações feitas entre a psicologia e a educação nos anos em que os manuais analisados foram escritos, justificando assim meu estudo e fazendo a relação entre a psicologia e a educação na constituição da infância e da criança como positivities.

No segundo capítulo tratarei do caminho metodológico percorrido para a realização do estudo, desde as primeiras aproximações com o tema até a perspectiva de análise do material selecionado.

No terceiro capítulo farei uma contextualização da vida de cada autor e a apresentação das obras selecionadas.

No quarto capítulo realizarei a análise das obras. Para a análise foram elencados os seguintes eixos norteadores: 1) Legitimando os estudos psicológicos

sobre a criança; 2) A criança de zero a seis anos e sua infância; 3) É de pequenino que se torce o pepino: envolvendo pais, mães e professores na difícil tarefa de produzir o ser humano moderno.

No quinto capítulo apresentarei a discussão e as considerações sobre a produção da criança de zero a seis anos a partir do encontro da psicologia com a educação nas obras analisadas.

CAPÍTULO 1 - PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS

Como escrito anteriormente, meu objetivo nesta pesquisa foi analisar como os discursos da educação se interligaram com os da psicologia para compor um campo de estudos sobre a criança de zero a seis anos, transformando-a em positividade científica.

Realizei uma análise dos manuais de psicologia destinados aos cursos de formação de professores das Escolas Normais e escritos por educadores brasileiros entre 1920 e 1962.

Considerarei que a psicologia só foi normatizada por meio do decreto nº 4.119/62. Apesar de assumir status de profissão somente após sua regulamentação, já existiam práticas discursivas e não discursivas que circulavam entre de educadores, médicos, filósofos e outros tantos teóricos que se autorizaram a abordar questões de ordem psicológica e que por isso, trataram de constituir a própria psicologia como ciência e de oferecer condições para que ela se tornasse uma profissão.

Seguindo essa lógica, o período entre 1920 e 1962 pôde de ser considerado como um tempo de florescimento dos diversos encontros entre os saberes psicológicos e diversos campos de atuação já legitimados (ANTUNES, 2011; CAMPOS, 2011). Dentre eles, a educação de crianças.

Neste estudo, propus estudar aquilo que foi dito neste período e, por isso, fez-se necessário apresentar uma leitura possível da constituição da psicologia como ciência e de sua aproximação da educação. Neste capítulo dediquei-me a esta tarefa. Para tanto, recorri a autores que já se debruçaram anteriormente ao assunto. Elegi Figueiredo (2008), Vidal (2007), Ferreira (2007a) e Foucault (2008a, 2014a, 2014b) para discutir a constituição da psicologia; historiadores das áreas de psicologia como Antunes (2011, 2005), Massini (2004), Campos (2011); e ainda, analistas da área da educação como Saviani (2011) para discutir a relação entre elas.

1.1 - PROBLEMATIZANDO A PSICOLOGIA

A psicologia foi considerada uma profissão, regulamentada como tal, no Brasil somente em 1962, oito anos após se organizarem os primeiros cursos de formação da área⁶. Dentro destes cursos, atualmente, aprendemos que muitas são as áreas de atuação do psicólogo: clínica, hospital, políticas públicas de saúde, de assistência social, escolas, esporte.

Para sustentar a prática profissional do psicólogo um conjunto de saberes - reconhecidos como específicos da psicologia - foi posto em operação de forma a legitimar e garantir que aquilo que fosse feito estaria respaldado por um saber científico. Desta forma, podemos dizer que a psicologia também é uma área de saber que adquiriu *status* de ciência, na qual um conjunto de práticas discursivas e não discursivas se organizaram, sempre no intuito de subsidiar a atuação do psicólogo.

Nesta tese não estive interessada na psicologia como profissão e as múltiplas possibilidades de atuação do psicólogo. O foco esteve na psicologia como ciência, como área de saber e as condições contextuais que permitiram sua organização como tal, já que a aproximação entre psicologia e educação se deu nas décadas anteriores à profissionalização da área.

Desta forma, recorri a Ferreira (2007a), segundo o qual, os discursos que tinham como foco os aspectos psicológicos do ser humano, identificados como psicologia, já circulavam na Europa no século XVIII e foram organizados como disciplina no século XIX quando passaram a ser ministrados nos cursos de Medicina e de formação de professores na Europa e nos EUA.

Essa realidade, documentada por historiadoras como Massini (2004) e Antunes (2005, 2011) nos indica que apesar de ser uma profissão recente, os discursos identificados como “psicológicos” circulam há pelo menos três séculos, entre médicos, filósofos e educadores. Esses vêm ganhando cada vez mais difusão e credibilidade à medida em que passaram de explicações dos fenômenos do mundo mental e da estrutura psíquica dos indivíduos para a construção de teorias que propunham a aplicação daquilo que era dito nas mais diferentes situações que envolviam seres humanos.

⁶ O primeiro curso de Psicologia foi aberto na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1954.

Essa difusão e as inúmeras possibilidades de aplicação permitiram a organização de múltiplos olhares explicativos para o homem. Isso levou Bock, Furtado e Teixeira (1999) a afirmarem que apesar da psicologia compor uma unidade - por tratar especificamente do homem em suas diferentes manifestações - não é possível falar em uma única psicologia e sim em muitas psicologias, cujos discursos, ora se encontram, ora se distanciam, já que dizem coisas diferentes e muitas vezes divergentes sobre seu objeto de estudo.

Segundo esses autores, as psicologias comporiam uma ciência bastante recente que ainda não teve tempo suficiente para integrar seus discursos sobre o homem. Além disso, diferentes perspectivas de explicação coexistem oferecendo elementos consistentes que as mantêm legítimas. Essa posição se assemelha à de Figueiredo (2008) quando afirma que a psicologia é formada por discursos dispersos que apresentam algumas convergências e muitas divergências.

No livro *Revisitando as Psicologias*, Figueiredo (2008) referiu-se à psicologia como “um espaço de dispersão”.

Para quem acompanha a história desta área de produção de saberes e de práticas fica muito claro que esta designação serve para caracterizar a psicologia pelo menos nos últimos cem anos e nada indica que vá perder a validade nos anos futuros. Efetivamente, a ocupação do espaço psicológico pelas teorias e sistemas não deu lugar à formação de um continente, mas sim de um arquipélago conceitual e tecnológico (FIGUEIREDO, 2008, p. 16).

O autor discutiu que a psicologia não é simplesmente um conjunto de sistemas de pensamento que podem ser confrontados entre si para disso tirarmos qual seria o mais verdadeiro e original, pois todos podem ser compreendidos como legítimos habitantes do espaço psicológico.

Para lidar com a dispersão do espaço psicológico o autor propôs “uma estreita aliança de movimentos construtivos e movimentos reflexivos” (FIGUEIREDO, 2008, p.20). Assim, a produção de conhecimentos em psicologia estaria associada à necessidade de reflexão sobre as diferentes relações de forças que compõem esta produção.

Em outra obra, o mesmo autor também afirma que,

quem se proponha a interpretar a psicologia e sua história enquanto fenômenos socioculturais [...] deve adotar um enfoque dúplice: se é necessário sublinhar a diversidade, é necessário igualmente desvelar o terreno em que as posições divergentes cobram sentido e podem

ser legitimamente confrontadas umas com as outras (FIGUEIREDO, 2013, p. 09).

Para chegar a este ponto, o exercício, então, seria em primeiro lugar, o de abandonar a ideia de uma história da psicologia linear e evolucionista, que tem suas origens pré-científicas na Antiguidade, passando pela Idade Média e chegando ao século XIX, quando finalmente se tornaria uma ciência por meio de Wundt⁷. E, em segundo, abandonar a ideia de que são muitas as psicologias, pois, apesar de suas práticas não terem uma única origem, estarem sempre em potencial de dispersão e apresentarem divergências de toda ordem, suas práticas discursivas e não discursivas assumiram certa coerência em torno do objeto sobre o qual se debruçaram (o homem). Essas práticas tiveram efeitos sobre a produção do homem moderno como categoria sobre a qual incidiram efeitos de saber e poder característicos do estrato histórico ao qual ele pertence, já que o sujeito é tributário de suas relações.

Anos antes de fazer estas afirmações, no artigo “A Psicologia de 1850 a 1950”, escrito em 1957, Foucault (2014b, p. 134) mostra-se bastante atual quanto às diferenças presentes nas origens da psicologia. O autor defendeu que no mosaico que constituiu a psicologia ainda estava (em 1957, período que o texto foi escrito) uma questão aberta e que merecia discussão. Para ele a

renovação radical da psicologia como ciência do homem não é, portanto, simplesmente um fato histórico do qual podemos situar o desenrolar durante os últimos cem anos; ela ainda é uma tarefa incompleta a ser preenchida e, a esse título, permanece na ordem do dia.

O que podemos dizer, então, da organização da psicologia como ciência? Quais foram as condições que possibilitaram esta composição de práticas discursivas e não discursivas, características da Modernidade, que tiveram como efeito a constituição deste saber? Parto agora para uma revisão desta organização sem, entretanto, o compromisso de realizar uma historiografia datada e marcada sobre a origem da psicologia.

⁷ A trajetória que possibilitou Wundt aproximar a psicologia das ciências duras está presente em muitos livros de História da Psicologia como Carpegiani (2010).

1.2 - CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA

Ao discutir o múltiplo surgimento da Psicologia no livro *História da Psicologia: rumos e percursos*, Ferreira (2007a) traça um caminho interessante que relaciona a organização do saber psicológico ao contexto social da Modernidade. Nas próximas páginas adotarei seu texto como fonte de referência principal para uma revisita as condições de possibilidade da constituição da psicologia como ciência.

Segundo o autor, o surgimento da psicologia deve ser entendido a partir de condições singulares do século XVI que confluíram para a “necessidade de conhecimento de si, da busca de uma natureza na individualidade e na interioridade humanas” (FERREIRA, 2007a, p.14).

Assim, “muito mais do que uma tomada de consciência, teria se produzido uma nova experiência da relação consigo e com os demais, em que um conhecimento disciplinado e naturalizado teria se imposto como uma necessidade”. O que acabou por conduzir a uma multiplicidade de orientações no campo da psicologia na atualidade (FERREIRA, 2007a, p.14).

Ferreira (2007a, p.15) indica que as condições de possibilidade da formação desta área relacionaram-se com um conjunto de práticas (discursivas ou não) referentes à constituição da subjetividade. Esta, por sua vez, foi entendida como “a constituição de um plano de interioridade reflexiva, em que cada vivência se encontra centrada e ancorada em uma experiência de primeira pessoa, de um ‘eu’”. Para ele, na Antiguidade, este conceito de subjetividade não existia e as técnicas de relação consigo estavam ligadas a vida na *polis*. A partir do século II d.C. surge uma ética cristã pautada na interioridade individualizada. O “interior” deve ter como meta a sagração e a santidade que mais tarde assumem ideais de purificação. Na modernidade, a busca pela purificação é substituída pela afirmação de si, de uma interioridade que me constitui: a minha subjetividade.

Como influenciadores na forma moderna de lidar com a interioridade têm-se: a religião; a constituição do tema da sexualidade; a separação entre o plano público e o plano privado (antes inexistente) que pode demarcar a “constituição de um plano interno de subjetividade, crucial para a constituição do campo psicológico”; a discussão filosófica sobre as liberdades individuais (e o liberalismo econômico –

político) que resultaram na cisão entre intimidade livre e obediência pública. Neste emaranhado é que o surgimento do campo psicológico encontrou suas condições de possibilidade para se organizar como saber (FERREIRA, 2007a, p.17).

Nestes tempos surgiu o conhecimento como tema novo no que tange às práticas de si (o pensar e administrar a si mesmo). Se na Idade Média a questão era identificar a presença do bem e do mal dentro de nós, a partir do século XVII pensar sobre nossa interioridade envolveu a busca pela verdade e a fuga das ilusões, do delírio e da loucura, que deveria ser evitada a todo custo. Surgem os filósofos ligados à razão/pensamento (racionalistas) e os ligados aos sentidos/experiências (empiristas). As discussões sobre o conhecimento de si giram em torno desta oposição: ora explicações racionalistas ganham visibilidade, ora explicações empiristas, mas ambos acreditavam ser possível um conhecimento puro e cristalino da nossa interioridade⁸.

Ainda seguindo Ferreira (2007b), no século XVIII a questão da constituição da subjetividade passou por nova reformulação a partir do pensamento de Immanuel Kant para o qual razão e percepção do mundo pelas sensações estão presentes no ser humano. Esta conciliação fez com que a interioridade passasse a ser considerada como de difícil acesso e o conhecimento de si, antes possível pelo uso das razões e das experiências, tornou-se quase impossível.

Com Kant uma psicologia só seria possível para o conhecimento do sujeito empírico através de exames e análises muito próximos das ciências naturais e matemáticas. Já componentes como as paixões e os instintos não seriam passíveis de conhecimento visto que fazem parte do próprio homem que estaria inviabilizado de estudar a si mesmo. Respondendo a esta proposta kantiana, surgiram os primeiros estudos sobre o homem identificados com a psicologia e que recorreram aos métodos de investigação das ciências naturais e matemáticas para explicá-lo (FERREIRA, 2007a; FERREIRA, 2007b).

Foi nesse contexto do final do século XIX que se organizou um dos discursos sobre o homem que assumiu *status* de verdade à medida em que traduziu os eventos psicológicos do ser humano em termos de efeitos fisiológicos que poderiam ser observados e matematizados (FERREIRA, 2007a; FERREIRA, 2007b).

⁸ O objetivo aqui não foi adentrar nas discussões filosóficas do Renascimento, apenas fornecer o panorama necessário para contextualizar o surgimento da psicologia como ciência. Para aprofundamento das discussões filosóficas do período ler Marcondes (2010).

A necessidade de cindir os estudos dos seres naturais dos seres humanos (a partir do século XVI) e a separação entre aquilo que deveria receber *status* de saber científico e de saber filosófico (final do século XVIII) foram os dois grandes acontecimentos que possibilitaram a emergência dos saberes reconhecidos como “verdades científicas”. Eles marcaram o tipo de construção de conhecimentos que se organizou a partir da Idade Moderna e que não existia na Antiguidade e na Idade Média.

O mesmo autor supracitado afirma que antes do século XVI não existia diferença entre seres humanos e seres naturais, e o que era discutido era a natureza como um todo. Só no século XVII é que surgiu o desejo de separação entre estes dois seres. Aos primeiros coube à política e à filosofia estudar, e aos segundos as ciências (nos laboratórios). A psicologia seria então um saber híbrido, entre as ciências humanas e as ciências naturais.

Estas afirmações convergiram com a proposta de Foucault (2007) no livro *As palavras e as coisas*. Ali, o autor apresenta a constituição das ciências humanas na modernidade (e dentre elas a psicologia) a partir de uma mudança no tipo de pensamento da época sobre o que é considerado importante saber a respeito do ser humano.

Foucault (2007) faz uma análise das condições de possibilidade do surgimento das ciências humanas, desde o fim do século XVI até o século XIX. Seguindo a ideia de que só é possível fazer história a partir das discontinuidades e das rupturas, o autor defende que a constituição dos saberes passou por duas grandes rupturas que marcaram o surgimento do homem como objeto de estudo. Primeiro se deu a separação das palavras e as coisas, o que possibilitou o surgimento do sujeito. Depois a separação do homem da natureza, que ofereceu condições para o nascimento das ciências humanas e do interesse pela vida deste sujeito.

Até o fim do século XVI as palavras e as coisas estiveram unidas por um princípio de semelhança entre elas. O desconhecimento às propriedades das coisas possibilitava que elas ficassem dependentes das palavras. É uma época em que a cura pela sugestão, as explicações religiosas para as doenças, explicações mágicas para qualquer fenômeno natural puderam ser aceitas, já que faziam parte do mesmo tipo de conhecimento sobre o mundo, do qual o homem era mais um elemento.

Já, segundo o autor, no século XVII esta relação começou a mudar, e as palavras e as coisas começaram a se separar. Nem tudo que era dito tinha seu correspondente no mundo concreto, e entender o homem passou pela necessidade de estudá-lo da forma mais objetiva possível, conhecendo suas similaridades e diferenças. Foi preciso medi-lo, ordená-lo, relacioná-lo hierarquicamente aos outros elementos presentes no mundo. As coisas precisavam ser melhor conhecidas e, já que a palavra não era mais seu correspondente direto, ela passou a ser o principal instrumento pelo qual as coisas poderiam ser explicadas.

Esta explicação passou a ser feita por meio da construção de quadros representativos que permitiram uma ordenação classificatória das coisas através da linguagem que a representava. Daí o autor dizer que foi uma era de representação na relação entre as palavras e as coisas.

Ainda seguindo os passos de Foucault (2007), na história natural não havia a ideia de evolução dos seres vivos, pois estes estavam presos ao tempo presente. Ainda não havia se organizado a ideia de transformação e, por isso, a preocupação com a descrição da continuidade não se fazia necessária. O homem não se percebia ainda como ser finito, nem como alguém que passa por um processo de evolução ou amadurecimento e, conseqüentemente, a problematização da vida, da morte e da continuidade da humanidade não eram pensadas.

Em um mundo organizado desta forma, não havia espaço para uma psicologia do sujeito, muito menos para uma psicologia da educação, já que para existirem como campos de saber, era necessário um homem que quisesse pensar sobre si e sobre os outros no mundo. Assim como em todas as outras ciências humanas, esta era sua condição de existência, que só surgiu posteriormente.

No século seguinte, uma nova reorganização foi feita. Das ciências naturais foram transpostos pressupostos de objetividade, mensurabilidade, experimentalidade nos estudos capazes de legitimar a psicologia como uma ciência. Ao mesmo tempo o sujeito transcendental de Kant foi posto como algo praticamente inacessível pela razão e pela introspecção. Muitos conceitos das ciências naturais foram absorvidos pelas diferentes psicologias, assim como as ideias filosóficas e antropológicas da época.

No campo psicológico, conceitos científicos, modelos psicológicos e práticas sociais entraram em curto-circuito. Foram cindidos, confrontados, associados, contrapostos, contraditos, reafirmados formando a área de saber da

psicologia, como uma área híbrida e constituída a partir de muitos saberes que ora se contrapõem, ora se complementam. Entretanto, todas seguem a um mesmo pressuposto: de que estudar e intervir sobre a vida do homem, em seus diferentes aspectos, é importante.

A este respeito, Birmam (1997, p. 193) discute o processo que marcou este estrato histórico: a constituição da representação do sujeito e da sociedade fundada na “ideia de história”. Isso implicou em dizer que, ao se distanciar de Deus e da busca por explicações mágicas para aquilo que acontecia com ele aqui na Terra, o sujeito deixou de ser considerado como absoluto e passou a ser entendido como terreno e por isso finito. Esta finitude trouxe consigo a necessidade de se considerar os conceitos de tempo e de história na compreensão do homem, em seus aspectos biológicos, psíquicos e filosóficos. O sujeito então passou “a ser representado não apenas como sendo um ser histórico, mas também como sendo o agente crucial da sua história”.

O autor complementa:

Assim, é possível enunciar que nesses diferentes registros - biológico, psíquico e filosófico - a existência humana passou a ser representada nas dimensões do tempo e da história. Portanto, na exterioridade dessas dimensões, a existência humana seria da ordem do impensável. Entretanto, essa temporalização e historicidade de existência humana, representada em diferentes registros teóricos, foi a contrapartida de uma transformação radical que se realizou na passagem do século XVIII para o século XIX (BIRMAM, 1997, p. 194).

Sobre esta mesma questão Corazza (2004, p. 18) afirma:

Se Deus não ordenava mais o mundo [...]; se os nexos dessa ordem até então preexistente e independente do humano - não eram mais passíveis de serem representados nos quadros ordenados das identidades e das diferenças; e se, desses quadros, os humanos transbordavam, por estarem exilados dos outros seres vivos, é porque novos sulcos vinham sendo traçados na superfície iluminada dos saberes.

Esta transformação, à qual se referem Birmam (1997) e Corazza (2004), respaldados em Foucault (2007), foca-se na emergência da vida como categoria sobre a qual o ser humano passou a se dedicar, já que pôde se reconhecer como objeto e sujeito finito. Com as transformações da Modernidade, um novo conjunto de práticas discursivas e não discursivas sobre o homem se formou, considerando-o como ser vivo que, ao viver, também trabalha e fala e que, ao viver, também pode

morrer. Cuidar da vida e evitar a morte assumiram caráter central no pensamento e nas práticas deste estrato. Assim, com

o final da representação clássica, as coisas mesmas serão buscadas: a vida deverá definir as condições de possibilidade do vivo; o trabalho indicará as possibilidades da mudança, os lucros e a produção; a linguagem designará as condições históricas do discurso e a gramática.

Quando a vida, o trabalho e a linguagem deixam de representar-se segundo os quadros taxionômicos e retroagem a suas leis, duas coisas estarão acontecendo: o humano passa a ser determinado por sua vida, sua produção e seu trabalho, para se fazer alguém que é um ser finito, temporal. Um vazio se faz então no saber, que reivindica ser preenchido por este ser ambíguo e limitado, cuja finitude é anunciada pela positividade de seu próprio saber (CORAZZA, 2004, p. 19).

Concluindo esta questão, Ferreira (2007a) afirma que na Modernidade surgiu o conhecimento como tema novo, conforme dito anteriormente, que emergiu diante das novas preocupações que assolavam o homem em sua vida em sociedade (a questão urbana, econômica, comercial, produção de riqueza, constituição dos estados modernos, grandes navegações, invenção da imprensa). No Renascimento, as discussões sobre o conhecimento de si giravam em torno da oposição entre racionalistas e empiristas que de uma forma ou de outra acreditavam ser possível um conhecimento puro e cristalino da interioridade do sujeito.

Este homem, que passou a receber atenção como sujeito que pensava, sentia, se comportava de forma individual foi o objeto de estudo da psicologia, que por sua vez se organizou, no final do século XIX, enquanto ciência da experiência. Esta se afastou da metafísica e se aproximou das ciências naturais na busca por instrumentalização para as investigações sobre este homem em suas especificidades. Assim, criou-se o sujeito psicológico moderno - objeto sobre o qual incidiram as práticas discursivas e não discursivas do século XX e XXI.

1.3 - A PRODUÇÃO DE VERDADES SOBRE O SUJEITO PSICOLÓGICO: A CRIANÇA COMO CATEGORIA DE VIDA

Um dos teóricos que problematizaram a constituição do sujeito psicológico foi Michel Foucault (2014a, 2014b, 2014c). Sua formação em psicologia e os primeiros anos de atuação como professor nesta área e como psicólogo em

instituições psiquiátricas lhe proporcionaram tecer críticas, cada vez mais ácidas, tanto em relação à psicologia como discurso quanto às práticas institucionais com ela identificadas. Esse material possibilitou a realização de intersecções importantes que podem levar, não só a um olhar crítico para as práticas discursivas atuais da área, mas também, a novas formas de intervenção e de reinvenção da psicologia em sua intersecção com outras áreas do conhecimento - como a educação - e do trabalho do psicólogo nas instituições educacionais.

No volume I da coleção *Ditos e Escritos* há uma cronologia da vida e da obra de Foucault, na qual consta que em 1948 ele recebeu o título de filósofo e no ano seguinte o de psicólogo. Dois anos depois iniciou sua carreira como professor, justamente, na área de Psicologia, ao mesmo tempo em que se envolveu com o trabalho de psicólogo no laboratório de eletroencefalografia. O tema inicial de sua tese foi sobre os pós-cartesianos e o nascimento da psicologia. Em 1952 recebeu o diploma em psicopatologia e mudou-se de faculdade, mas continuou lecionando psicologia. No ano seguinte recebeu o diploma em psicologia experimental. Posteriormente, acumulou as aulas de psicologia em Lille com as aulas de filosofia que assumiu na Escola Normal. Foi neste período que escreveu seus primeiros textos que tratavam da psicologia (MOTTA, 2014).

Daí em diante, suas condições objetivas de vida e de trabalho levaram-no a um distanciamento, tanto das aulas, quanto do trabalho como psicólogo e a uma aproximação cada vez maior com a filosofia, sem entretanto, abandonar totalmente, em suas produções teóricas posteriores, os questionamentos e as críticas lançadas inicialmente à sua área de formação.

Este começo tão próximo da psicologia associado à sede por erudição cada vez mais refinada e a relação entre os estudos em psicologia e filosofia colocaram Foucault em uma condição privilegiada para lançar um olhar bastante específico que problematizou a constituição do sujeito psicológico.

Seus textos dos anos 50 e início dos anos 60 já apresentavam uma posição reflexiva e crítica quanto à forma como a psicologia se constituiu como ciência, os saberes que a compuseram e suas multiplicidades. Tema este que, ainda hoje, está presente em textos de história e de raízes epistemológicas da psicologia. Mais tarde, em suas obras, discutiu como os sujeitos subjetivados, e objetos de estudo e intervenção surgiram enquanto se organizaram as práticas discursivas e não discursivas das ciências humanas, dentre elas a psicologia.

Em sua primeira obra, *Doença Mental e Psicologia*, publicada originalmente em 1954, Foucault (1975) faz uma discussão da relação entre as doenças orgânicas e as doenças mentais, relacionando o surgimento destas últimas com a psicologia. Defendeu que os discursos psicológicos sobre a doença mental associaram a formas de regressão da personalidade. Segundo o autor, o discurso sobre a patologia mental se formou a partir da patologia física, mas esta última não foi suficiente para explicar os fenômenos internos do indivíduo. Recorreu-se, então, à psicologia que tratou da doença mental como intrínseca à questão da personalidade. Tema que estava se organizando juntamente com as ideias sobre a mente e suas patologias no final do século XIX.

Neste livro, Foucault (1975) já trazia a ideia inicial da psicologia como ciência. Essa que, para se legitimar, aproximou-se da biologia, propondo-se a explicar os processos mentais de forma dicotômica, pautando-se na doença e na anormalidade para estabelecer os parâmetros da saúde e da normalidade.

Mais tarde, Foucault (2014b p. 133) complementa sua perspectiva afirmando que a psicologia autointitulada científica do século XIX propôs-se a evidenciar sua identificação com as ciências naturais e, ao tomar o homem como objeto, fazer a ligação entre este e os fenômenos da natureza. Mas para sustentar este ponto de vista, os discursos psicológicos tiveram que girar em torno de um homem específico, explicado, em sua constituição, por uma relação direta com o mundo natural. O que garantiu que ele pudesse ser investigado por meio dos mesmos métodos de investigação das ciências objetivas.

A explicação para seu funcionamento foi pela associação direta entre aquilo que já se sabia sobre os animais e as plantas e aquilo que estava sendo observado no homem. A psicologia, por sua vez, pôde então ser ligada, em seu reconhecimento e método, a essas ciências.

O autor elenca três grandes modelos que serviram de base para a psicologia do século XIX na sua busca por objetividade e reconhecimento científico: a) o modelo físico-químico que auxiliou, ao mesmo tempo, na busca por decomposição de fenômenos complexos em suas partes mais simples e na generalização de leis para esses fenômenos; b) o modelo orgânico que permitiu relacionar os processos orgânicos do ser humano com os eventos psíquicos de seu funcionamento, ou seja, “o psiquismo, tal como o organismo é caracterizado por sua espontaneidade, sua capacidade de adaptação e seus processos de regulações

internas”; e, c) o modelo evolucionista, segundo o qual o movimento do psiquismo obedecia a uma evolução do menos organizado para o mais organizado seguindo sempre uma lógica de evolução que na doença se manifestaria em movimento contrário (FOUCAULT, 2014b, p.136).

O autor defende que os discursos do século XIX, identificados com o evolucionismo, preocuparam-se em explicar as condutas e comportamentos humanos a partir de uma lógica causal, buscando dar sentido a estas condutas.

Ao estabelecer relações entre sua organização e os diversos discursos que circulavam na época de sua origem, Foucault (2014b) afirma que a psicologia enquanto ciência positiva se respaldou em dois pilares de sustentação bastante contraditórios. O primeiro é que o conhecimento da verdade sobre o homem foi possível de ser alcançado pelo próprio homem, já que ele foi posto em condição similar ao de outros elementos da natureza. O segundo é a defesa de que esse conhecimento deveria se afastar de uma metafilosofia para aproximar-se o mais possível da comprovação científica que, por sua vez, passou pela “determinação de relações quantitativas, pela construção de hipóteses e pela verificação experimental” (FOUCAULT, 2014b, p.133).

Para fazer a associação entre as leis que regiam o caráter científico das explicações naturais e a nova ciência de investigação da natureza e funcionamento do homem, a psicologia precisou fazer o mesmo giro teórico que as outras ciências humanas foram obrigadas a fazer, afastando-se da metapsicologia. Isso levou a reformulação de conceitos advindos de várias áreas. Neste movimento, ela - a Psicologia - precisou readaptar alguns conceitos, inventar outros e recorrer a modelos teóricos que em sua origem não se identificavam com ela.

Então, o problema apareceu quando a própria psicologia e as outras ciências humanas reformularam sua ideia de homem, afastando-o da natureza e aproximando-o de si mesmo e do social. Com isso houve a necessidade de buscar novos projetos que a ligaram a outras ciências que pudessem de alguma forma sustentá-la e legitimá-la. Foi neste momento que houve a ligação com a educação, dentre outras áreas (como a medicina ou a sociologia).

Em seu exercício de reconhecimento teórico, a psicologia se constituiu usando como ponto de partida a prática e estabelecendo relações entre o normal e o anormal, o saudável e o patológico, o desenvolvimento e as suas interrupções,

tentando oferecer respostas justamente aos problemas que as outras ciências não conseguiam resolver.

Nessa lógica, as práticas discursivas sobre a criança - que já no final do século XIX, ofereciam (e ainda hoje oferecem) as bases de sustentação da Psicologia da Educação como área de fundamentos para a prática do professor em sala de aula - estiveram marcadas pelas ideias de estudiosos que forneceram explicações sobre o desenvolvimento, a personalidade, o comportamento enquanto produziram e legitimaram uma visão de ser humano cindido. Nesse sentido, o normal formou-se como o avesso do anormal, e este último, por sua vez, foi explicado como um movimento regressivo, e por isso patológico para o processo de desenvolvimento. Esse, necessariamente, envolveu a noção de evolução do indivíduo rumo a um processo de humanização.

Sobre esta questão, Foucault (1975) afirma que a psicologia, ao traçar explicações sobre o funcionamento do doente, dissociando seu estado mental do estado orgânico, ao mesmo tempo em que defendeu a dicotomia entre o que o definiu como normal e como patológico, atribuiu-lhe uma não humanidade muito próxima dos estágios evolutivos “menos” desenvolvidos das crianças pequenas e respaldou suas explicações nas teorias recém criadas pelos estudiosos da área de Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Nesta obra, Foucault (1975) questiona a psicologia e se pergunta para que ela veio e para que serviu. Problematiza sua forma de entender o doente mental e coloca a forma psicologizante de tratá-lo como o principal responsável pela destituição de seu valor como ser humano. Isso porque esta forma psicologizante o associou aos níveis mais arcaicos do desenvolvimento infantil criando um mundo particular para o doente mental totalmente apartado do mundo adulto, da mesma forma que foi feito com a criança.

Segundo o autor, conforme surgiram teorias sobre a criança e sobre a necessidade de separá-la do mundo adulto, criou-se para ela um mundo próprio no qual deveria viver e ao qual os próprios adultos desejam voltar, já que o associam a um mundo de prazeres, satisfação e descompromisso. Tanto a criança, quanto o louco permanecem num mundo, ao mesmo tempo apartado e idealizado, e é a psicologia que sustenta esta relação.

A doença mental situa-se na evolução, como uma perturbação do seu curso; por seu aspecto regressivo. Ela ocasiona condutas

infantis ou formas arcaicas da personalidade. Mas o evolucionismo engana-se ao ver nestes retornos a própria essência do patológico, e sua origem real. Se a regressão à infância se manifesta nas neuroses, é somente como um efeito. Para que a conduta infantil seja para o doente, um refúgio, para que seu reaparecimento seja considerado como um fato patológico irreduzível, é preciso que a sociedade instaure entre o presente e o passado do indivíduo uma margem que não se pode nem se deve transpor; é preciso que a cultura somente integre o passado forçando-o a desaparecer (FOUCAULT, 1975, p. 64).

Ao discutir sobre essa relação entre o louco e a criança, Foucault (1975) se posiciona quanto à forma como a criança é vista e tratada atualmente e atribui às teorias pedagógicas a responsabilidade por administrarem a conduta desta criança, assim como faz com a psicologia em relação ao doente mental.

Quando o século XVIII, com Rousseau e Pestalozzi, preocupou-se em constituir para a criança, com regras pedagógicas que seguem seu desenvolvimento, um mundo que esteja a sua altura, ele permitiu que se formasse em torno das crianças um meio irreal, abstrato e arcaico, sem relação com o mundo adulto. Toda a evolução da pedagogia contemporânea, com o irrepreensível objetivo de preservar a criança dos conflitos adultos acentua a distância que separa, para um homem, sua vida de criança de sua vida de homem feito. Isto significa que, para poupar a criança conflitos, ela a expõe a um conflito maior a contradição entre a sua infância e a sua vida real. Se se acrescenta que, nas suas instituições pedagógicas, uma cultura não projeta diretamente a sua realidade, com seus conflitos e suas contradições, mas que a reflete indiretamente através dos mitos que a perdoam, justificam-na e idealizam-na numa coerência quimérica; se se acrescenta que numa pedagogia uma sociedade sonha com sua idade de ouro (lembre-se daquelas de Platão, Rousseau, da instituição republicana de Durkheim, do naturalismo pedagógico da República de Weimar), compreende-se que as fixações ou regressões patológicas só são possíveis numa certa cultura; que se multiplicam na medida em que as formas sociais não permitem liquidar o passado, e assimilá-lo ao conteúdo atual da experiência (FOUCAULT, 1975, p.65).

Acrescento à afirmação acima que esta pedagogização da criança buscou respaldo teórico naquilo que foi dito pelos estudiosos identificados com a área de psicologia e que juntas, - educação e psicologia - trataram de produzir uma determinada infância, marcada por práticas e discursos que a legitimaram como tal, aprisionando a criança em um mundo particular, idealizado e dicotomizado do mundo adulto e administrado totalmente pelos *experts* da área de psicologia e de pedagogia. Marcaram ainda o olhar para esta criança como alguém em desenvolvimento, inacabado, tomando o adulto como modelo a ser alcançado.

Já sobre a criança de zero a seis anos, foi possível dizer que desde o início do século XX, ela tem sido alvo de investigações. Entretanto, no Brasil, desde a década de oitenta, esta categoria tem ganhado espaço entre as práticas discursivas e não discursivas a ela destinadas, em especial àquelas ligadas às políticas públicas de educação, saúde e assistência social.

Assim, a infância que emergiu como *locus* principal das pesquisas sobre o ser humano como sujeito psicológico - já que a escolarização da criança tornou-se obrigatória e o sistema educacional apresentou defasagens que precisaram ser prevenidas para conseguir atender a toda a população estudantil que se formou nas cidades - incluiu, dentre suas preocupações, uma categoria, não antes pensada como parte da população: a criança de zero a seis anos. É este movimento que identifiquei e descrevi nas obras analisadas.

Esta mesma perspectiva sobre o assunto foi apresentada por Narodowski (2001). Segundo ele uma série de discursos sobre a criança se organizou à medida em que a constituíram como uma categoria sobre a qual incidiram um conjunto de técnicas de escolarização. Estes discursos possibilitaram a organização de saberes como a psicologia da criança e a pediatria que, ao interligarem a criança a sua atividade escolar, se ocuparam das especificidades que apareceram quando ela foi colocada nos espaços institucionalizados.

A infância é a chave óbvia da existência da psicologia da criança e da pediatria: um recorte específico do ciclo vital humano que justifica a elaboração de um sem-número de premissas e afirmações igualmente específicas, particulares dessa etapa da vida do homem, exclusivas da infância.

Existem, evidentemente, várias versões. Algumas dessas afirmações e premissas adéquam o discurso médico e o discurso psicológico geral a essa singularidade etária, como a medicina e a psicologia em suas versões mais tradicionais. Outras mais audazes, a partir da mencionada singularidade, se posicionam a favor da compreensão de todo o desenvolvimento humano – o caso de novas correntes médicas – e até do devir da sociedade e da cultura, operação efetuada basicamente pela psicanálise freudiana.

Mas a infância atual é visualizada frequentemente ligada, enquanto infância culturalmente normal, à atividade escolar e então outros discursos ainda mais específicos contextualizam, pautam, explicam e predizem: os da psicologia da criança escolarmente normal; a psicologia educacional; a pedagogia; a psicopedagogia; a didática. Existe aqui uma reflexão minuciosa e pormenorizada do desenvolvimento da atividade infantil em situações escolares. Além de inúmeras dissimilaridades teóricas, todas as correntes incluídas nas disciplinas recém-enumeradas parecem guardar uma característica que lhes é comum: pautam normalidades e patologias; progressos e regressões; benefícios e prejuízos no atinente, em primeira instância,

às ações empreendidas pelos educadores – adultos especializados – nas instituições escolares e, em segunda instância, às respostas dadas pelas crianças a essas ações. A pedagogia elabora uma analítica da infância em situação escolar (NARODOWSKI, 2001, p.22).

Acrescento a estas considerações de Narodowski (2001) a preocupação específica com a conduta da criança pequena, a ser educada na escola, no Brasil, obrigatoriamente, a partir de quatro anos de idade, desde as modificações que ocorreram na Lei de Diretrizes e Bases em 2013.

Esta concepção se formou no Brasil juntamente com os ideais de uma nova nação que surgiu em fins do século XIX e hoje tem sido bastante problematizada pelos teóricos identificados com os Estudos da Infância.

Os Estudos da Infância trouxeram como marco inicial a obra de Ariès (1981), que trata do aparecimento da categoria infância em obras pictográficas que mostraram lentamente a introdução da criança e a diferenciação dela do adulto a partir de meados do século XVI. Sua obra foi publicada originalmente em 1976 e influenciou uma ampla gama de estudos que dissertaram sobre a criança e sua infância a partir de vários enfoques teóricos advindos de áreas diversas das ciências humanas.

No Brasil as preocupações com a saúde e a educação das crianças ganharam força em meio aos movimentos sociais que estiveram presentes nas discussões políticas e acadêmicas dos anos finais da ditadura. Esses tiveram influência na formulação e aprovação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Mas, se desde o século XIX já havia uma preocupação sobre a criança por áreas como a medicina, o direito e a educação, além de formulações de leis e normativas pelo Estado - como é possível perceber no trabalho feito por Pilotti e Rizzini (2009) sobre as diferentes mãos pelas quais os cuidado e a preocupação com as crianças passaram e os diferentes discursos que se formaram em torno das problemáticas que a envolveram ao longo dos últimos dois séculos - o que mudou no final dos anos 1980 foi a *prioridade absoluta* dada à criança nos discursos das mais variadas áreas que se ocuparam dela. O melhor exemplo disso ainda é o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente que instituiu que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação,

ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 01).

A partir de então, os discursos sobre a criança passaram a adotar a premissa de que ela é responsabilidade de todos, e que o Estado tem o dever de criar condições objetivas de atendimento e proteção, sejam na área de assistência, saúde ou educação. Além disso, a família e a sociedade como um todo têm o dever de serem parceiras do Estado nesta tarefa, como já indicavam os autores analisados em suas obras - como apresentarei adiante.

Surgiram assim, um conjunto de práticas sobre a infância, vista como *prioridade absoluta*, ao mesmo tempo em que se organizaram as Políticas Públicas de efetivação dessa atenção. Dentre elas estiveram aquelas que pensavam na educação, subdividida em categorias de acordo com sua população alvo. Chegou-se assim, na década de noventa, às políticas públicas de Educação Infantil, destinadas à atenção das crianças de zero a seis anos.

A psicologia esteve presente como um dos principais campos a se ocupar da criança, de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem durante todo esse movimento de construção das políticas de atendimento as crianças, desde muito antes de ela se tornar prioridade absoluta do Estado, da sociedade e da família.

Os estudos sobre a história da psicologia como os feitos por Antunes (2005) e Campos (2011) e da história da infância como os de Kuhlmann Jr (2002), Pilotti e Rizzini (2009) apontam uma ligação estreita entre psicologia e educação muito tempo antes dela receber atenção do Estado. Marcadamente, esta aproximação se deu em meio às preocupações que tomaram conta do pensamento dos primeiros intelectuais e chefes de Estado do Brasil, em especial, no início da República. Esses intelectuais que realizaram seus estudos fora do país regressaram com novas propostas de atenção à criança.

Em suas propostas, a cientificidade da psicologia estava presente, influenciando todo o pensamento sobre como educar e cuidar já que eram vistos como o futuro da nação.

Segundo Kuhlmann Jr (2002, p.464):

A proteção à infância é o motor que a partir do final do século XIX impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes

aspectos: da sua saúde e sobrevivência - com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais - com as propostas de legislação e de associações de assistência; de sua educação e instrução - com o reconhecimento de que estas podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Nesse processo, distribuem-se competências e atribuições do Estado e da sociedade, delimitam-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debatem definições legais e normativas. [...]

Do ponto de vista da abrangência e do conteúdo das propostas, a educação - pelo que é e pelo que deixa de ser, pelo que significa e pelo que produz - aparece como um fator estruturante da sociedade "moderna".

O trabalho com as crianças só se organizou, de forma regular, no final do século XIX, inicialmente pelos mesmos médicos higienistas que se ocuparam das famílias e do envio de crianças para as escolas. Segundo Costa (2004), os médicos higienistas foram os primeiros estudiosos do Brasil a associarem os estudos teóricos vindos da psicologia europeia e norte-americana às aplicações pedagógicas, à medida em que as práticas educativas demandavam mais conhecimento e especialidade.

Nos primeiros anos do século XX foram eles que ocuparam cargos de direção em escolas e funções públicas junto aos ministérios. Seus ideais estavam pautados naquilo que aprenderam durante a graduação que realizaram, em sua maioria, fora do país. Podemos dizer que estes médicos, envolvidos com a educação higiênica da sociedade e das crianças é que foram os primeiros psicólogos brasileiros, seguidos, mais tarde pelos educadores.

Costa (2004), ao abordar as mudanças pelas quais as famílias modernas foram obrigadas a passar com a nova ordem social, política e econômica brasileira ofereceu informações interessantes a respeito da escola e dos fins utilitários aos quais ela serviu nas mãos dos médicos higienistas.

Segundo o autor, o movimento médico-higienista brasileiro do final do século XIX e início do século XX trouxe a ideia de que o ambiente familiar não era o mais adequado para garantir o cuidado e a educação da criança, como vinha sendo feito através da contratação de preceptores (pelas famílias ricas) ou pelos artífices (nas famílias pobres).

A ideia de nocividade familiar teve seu apogeu nas teses sobre alienação mental, onde a família tornou-se um dos principais determinantes morais da loucura e o isolamento do louco, uma das regras fundamentais de seu tratamento.

Reduzida à condição de fator patogênico, a família encontrava-se enfim, preparada para sofrer a intervenção médica. Intervenção que revelava os segredos da vida e da saúde infantis, ao mesmo tempo em que prescrevia a boa norma do comportamento familiar aos adultos. Na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para poder colocá-la à serviço da nação (COSTA, 2004, p. 173).

A estratégia adotada pelos médicos higienistas foi defender o envio das crianças para os internatos educacionais nos quais elas receberiam o treinamento e a educação considerados necessários. Para tanto foi realizada uma série de estudos sobre o funcionamento destes colégios e sobre a atenção dada à criança em seu interior. Isso porque as práticas que lá aconteciam deveriam ser diferentes daquelas do ambiente doméstico.

No micro-universo dos colégios a higiene antevia a sociedade ideal. As crianças, isoladas das influências do ambiente prestavam-se, docilmente, aos ensaios médicos sobre educação física e moral. Os pequenos reclusos seriam cobaias e os colégios, laboratório. Separados das famílias submeter-se-iam com exclusividade às criteriosas regras da pedagogia higiênica. O novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio (COSTA, 2004, p. 180).

Enquanto isso, a família receberia os cuidados necessários para que reformulasse seus valores, seus comportamentos e suas práticas com as crianças, para mais tarde receber seus filhos de volta. Segundo o autor, assim que a família deu sinais de que estava se adaptando às orientações médicas higiênicas, outra estratégia de controle das crianças (e de seus pais) se organizou. A criança pôde permanecer na casa de seus pais e permanecer na escola durante meio período.

Os estudos produzidos indicaram que a atividade intelectual deveria ocupar apenas um espaço do tempo da criança, alternando-se com momentos de repouso e lazer. O contrário causaria alienação (entendida aqui como loucura) ou prejuízos ao bom funcionamento do cérebro.

Para evitar esses efeitos desastrosos o aprendizado deveria ser feito gradualmente, moldando-se às idades dos alunos. Nesta busca de adequação do grau de aprendizagem às variações de idade patenteava-se a discrepância entre esta educação e a educação antiga (COSTA, 2004, p. 2012).

As produções dos médicos higienistas e a criação das instituições escolares do final do século XIX e início do século XX estiveram marcadas por uma certa concepção de criança, na qual esta deveria receber cuidado e proteção

visando a um desenvolvimento saudável e a uma educação adequada que a transformassem em um cidadão dócil e útil à sociedade.

Os primeiros professores destas instituições foram educadores oriundos de diferentes formações como os próprios médicos higienistas, bacharéis em direito e filosofia. Com o aumento da população e a forma de pensar que se instalara, surgiu a necessidade de novas escolas que melhor atendessem aos ideais dos primeiros intelectuais e governantes e aos princípios da nova educação do século XX.

Para buscar cientificidade, esses primeiros educadores recorreram aos estudos identificados com a psicologia. Os primeiros psicólogos ocidentais, também de formações variadas, estavam em busca de aplicabilidade para a psicologia recém inventada. Neste encontro entre a busca de legitimidade científica para suas práticas e a busca por objetos sobre os quais intervir é que psicologia e educação uniram forças e produziram práticas discursivas e não discursivas sobre a criança cada vez mais escrutinada.

1.4 - A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS APROXIMAÇÕES COM A PSICOLOGIA

Fundamentalmente, psicologia e educação se encontraram por meio da introdução de conhecimentos da primeira nas escolas de formação de professores (as Escolas Normais). Essas escolas foram criadas a partir da década de 1830, e instituídas, de fato, somente a partir da Reforma Leôncio de Carvalho, em meados do século XIX (ANTUNES, 2011; SAVIANI, 2011).

Sobre as Escolas Normais, Antunes (2005, p. 75) afirma:

A produção das Escolas Normais consistiu, provavelmente, numa das mais importantes contribuições para o estabelecimento da Psicologia científica no Brasil, quer no âmbito teórico, quer no âmbito da aplicação prática de seus conhecimentos. Sua importância reside também no fato de muitos dos primeiros profissionais da Psicologia terem iniciado sua formação nessas escolas e terem sido elas incentivadoras da publicação das primeiras obras específicas de Psicologia no país.

A psicologia esteve presente, ora como disciplina, ora como tema dentro da disciplina de Pedagogia, e em 1892, através de um projeto de lei foi criada a

cadeira de Pedagogia e Psicologia nos cursos normais. Durante a Reforma Benjamim Constant, foi proposta a criação da disciplina de Psicologia e Lógica nos cursos secundários e em 1928 foi incluída definitivamente nos currículos. Entre os temas tratados no fim do século XIX estavam aqueles ligados à educação das faculdades psíquicas, a aprendizagem, uso de recompensas e castigos e o desenvolvimento psicológico (ANTUNES, 2011; MASSINI, 2004).

Um bom exemplo do encontro entre essas duas áreas foi a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental do Brasil, planejado por Alfred Binet, dentro do Pedagogium - um centro de produção de conhecimento e estímulo para a inovação educacional do final do século XIX e início do século XX. O Pedagogium, que foi criado em 1890 por Rui Barbosa para ser um Museu Pedagógico, tornou-se um centro de cultura aberto ao público. Foi extinto em 1919, e em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com uma proposta que se assemelhava a do Pedagogium (CAMPOS, 2011).

Este período - entre os anos de 1890 e 1930 - ficou conhecido na área de História da Psicologia como Período de Autonomização. Já aquele que compreende os anos de 1930 até 1962 - ano em que a psicologia foi reconhecida como profissão - foi chamado de Período de Consolidação (ANTUNES, 2011)⁹.

Segundo Antunes (2011, p.23),

é inegável a profunda articulação entre a Psicologia e a Educação nesse período. Pode-se afirmar que o principal fundamento científico da Educação era a Psicologia e, ao mesmo tempo, que o principal campo sobre o qual a Psicologia se desenvolveu foi o educacional.

Ainda seguindo a mesma autora, as primeiras duas décadas do século XX foram marcadas por novos pensamentos na área de educação que tiveram nos fundamentos da psicologia da época sua principal base científica. Para Antunes (2004, p. 113),

emerge mais sistematicamente, por volta da década de 1920, a defesa da organização de um sistema nacional de Educação, sobretudo com a implantação de uma reforma eminentemente pedagógica. Nesse contexto, surgiram os primeiros *profissionais da Educação* (vindos da Medicina, do Direito e de outras áreas); foram criadas entidades representativas de educadores, como a Associação Brasileira de Educação - ABE; foram empreendidas reformas estaduais de ensino baseadas em projetos especialmente pedagógicos, além de outras iniciativas.

⁹ Para conhecer a discussão realizada a este respeito ver Antunes (1991) e Antunes (2006).

Em um cenário de efervescência intelectual surgiram os grandes nomes da educação que se dedicaram a instrumentalizar o trabalho do professor a partir dos conhecimentos produzidos por áreas que estavam adquirindo, à época, *status* de ciências, como a sociologia, a antropologia e principalmente a psicologia. Esta última, já era reconhecida internacionalmente como ciência independente e não mais como subárea da filosofia ou da fisiologia.

Nomes como o de Clemente Quaglio, Manoel Bonfim, Sampaio Dória, Isaías Alves, Lourenço Filho, Helena Antipoff, Noemy da Silveira Rudolfer, Theobaldo Miranda Santos emergiram com estudos e publicações destinados a professores em formação. Neles, psicologia e educação uniram forças para que uma nova forma de escolarizar crianças se organizasse.

O fim último era a transformação das práticas de ensino para garantir uma aprendizagem mais significativa - voltada para a profissionalização e formação do cidadão brasileiro. Porém, entre estas práticas discursivas tensionavam-se relações de forças marcadas por acontecimentos políticos, concepções teóricas sobre educação, sobre quem deveria ser educado, sobre os rumos que a organização escolar deveria seguir no projeto de futuro da nação estabelecido pelos intelectuais e governantes do Brasil na primeira metade do século XX.

Uma das principais tensões na área político educacional esteve nas relações entre o pensamento de um grupo de intelectuais que se dizia identificado com os princípios da Escola Nova e um grupo de educadores que se apresentava como ligado ao movimento católico de defesa de uma educação cristã. Lourenço Filho - um dos autores cuja obra foi analisada nesta tese - pertencia ao primeiro grupo. Já Theobaldo Miranda Santos e Afro-Amaral Fontoura - os outros dois autores de manuais analisados - pertenciam ao segundo grupo.

O movimento da Escola Nova iniciou-se em países europeus e nos EUA, no final do século XIX. Organizou-se, de fato, nas primeiras três décadas do século XX, quando ganhou defensores no Brasil. Envolveu diferentes discursos produzidos por autores e ainda práticas consideradas à época bastante inovadoras e promotoras de rupturas com o então denominado modelo de escola tradicional. Foi fundamentado principalmente pelos princípios da psicologia educacional, cujas práticas discursivas e não discursivas se organizavam através das novas ideias e propostas educacionais dos defensores da Escola Nova.

Na perspectiva de Lima e Viviani (2015, p. 96):

A Escola Nova defendia uma revolução copernicana na educação, ao postular que a criança, e não mais o professor, deveria tornar-se o centro da atividade escolar. Em vez de lugar da transmissão às crianças da cultura elaborada pelas gerações precedentes, entediava-se que era preciso transformar a escola em espaço de acolhimento das motivações infantis, onde se proporcionasse oportunidades de observar, agir e experimentar livremente. As atividades e os interesses do aluno passavam a comandar o aprendizado e não mais o ensino de conteúdos definidos pelos adultos e a autoridade do professor. Valorizavam-se, ainda, as atividades cooperativas, visando-se à formação de indivíduos responsáveis e autônomos, capazes de governar a si próprios em uma sociedade democrática.

Posteriormente, a Escola Nova recebeu inúmeras críticas por seu caráter utilitarista e adaptacionista, característico do pensamento da época. Não desconsidero as críticas, mas ressalto que, na leitura do material produzido pelos autores identificados com o movimento, foi notável e admirável o esforço de todos para darem novos e melhores rumos à educação brasileira, ainda que, aos nossos olhos, de hoje, tal esforço também esteja identificado com o pensamento, muitas vezes, excludente e elitista da época.

Nas palavras de Lourenço Filho (1974, p. 17):

Em vários países, muitos educadores então passaram a considerar novos problemas, inventando solvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *escola nova*, no sentido de escola diferente das que existissem.

Esse singelo nome foi por alguns adotado para caracterização do trabalho em estabelecimentos que dirigiam e, logo também, por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar. Mais tarde, passou a qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e séries de publicações consagradas ao assunto. Dessa forma, a expressão *escola nova* adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral.

Nessa acepção, ainda agora se emprega. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.

Esse pensamento, característico do movimento escolanovista, encontrou as condições de possibilidade de se efetivar, enquanto a organização escolar e educacional brasileira sofria transformações que eram reflexo do contexto da época.

Segundo Saviani (2011), em 1930 o governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública cujo responsável - Francisco Campos - era entusiasta da Escola Nova. Já em 1931, a Reforma Francisco Campos criou o conselho nacional da educação, organizou o ensino superior e secundário, introduziu o ensino religioso nas escolas públicas e organizou o ensino comercial.

Na perspectiva do autor, a Reforma Francisco Campos evidenciou a orientação do novo governo em tratar a educação como questão nacional que devesse ser regulamentada nos seus diversos níveis e modalidades pelo governo central. A introdução do ensino religioso nas escolas públicas estava relacionada à consolidação dos ideais de um governo que deveria lidar com o crescimento do movimento operário e que tinha suas identificações com os governos autoritários e ditatoriais da Europa. No Brasil, este modelo de governo vinha no sentido de fortalecer o Estado, desenvolvimento de um sentimento de pertença e contribuição das diferentes camadas sociais, bem delimitadas e fixadas, no crescimento do país.

Outro ponto salientado por Saviani (2011) é que neste período o conflito entre católicos e escolanovistas ainda não havia emergido. Francisco Campos foi o redator da Constituição que instituiu o Estado Novo em 1937 na qual estavam presentes as ideias pedagógicas dos renovadores e dos católicos que disputavam a hegemonia do campo educacional no Brasil nas décadas de trinta e quarenta. Segundo o autor, eram dois os principais aspectos que compunham o movimento de renovação pedagógica deste período: presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil.

Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira constituíram a tríade de sustentação do movimento brasileiro da Escola Nova. Sendo que o primeiro foi o principal defensor da psicologia como alicerce dos fundamentos básicos da renovação pedagógica.

Lourenço Filho foi um dos grandes inauguradores e defensores da Escola Nova e autor de inúmeros textos, artigos e livros que versavam, principalmente, sobre a importância da articulação entre psicologia e educação para a promoção de uma nova forma de educar os brasileiros. Alternou-se entre a docência e a ocupação de cargos técnicos e político-administrativos como a direção do Departamento Nacional de Educação entre os anos 1947-1951 e a reorganização de Escolas Normais em São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará nas quais usava os pressupostos da

Psicologia Educacional para implantar modelos educacionais identificados com os princípios da Escola Nova (SGARDELA; CARVALHO, 2008).

Fernando de Azevedo foi outro defensor do movimento escolanovista. Lecionou sociologia na Escola Normal de São Paulo. Para ele o ideal da Escola Nova envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho e escola-comunidade. Mesclou em seus escritos ideias identificadas com o regime autoritário e classista do Estado Novo e algumas ideias marxistas, muitas vezes consideradas como perigosas. Sua concepção sobre a Educação apropriou-se dos estudos em sociologia para legitimar uma educação para o trabalho, entretanto, de forma mais prazerosa, rompendo com o disciplinamento ditatorial (SAVIANI, 2011).

Já Anísio Teixeira estudou direito, mas dedicou-se à educação, alternando-se entre cargos importantes como de secretário geral da CAPES e a vida privada nos períodos políticos mais impositivos e ditatoriais. Para Anísio Teixeira, a educação apareceu como elemento-chave no processo revolucionário. Entendia a educação como um direito de todos. Defendia o papel do Estado enquanto um regulador da economia que deveria administrar a educação de modo a torná-la cada vez melhor e acessível. Foi chamado por Julian Huxley para exercer o cargo de conselheiro da educação superior na UNESCO - órgão dirigido por Huxley desde sua criação após a Segunda Guerra Mundial.

Foi neste contexto - conhecido como de entusiasmo pela educação - que surgiu, em 1932, na V Conferência Nacional pela Educação o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse manifesto trouxe em seu texto os pressupostos filosóficos, sociais e biológicos nos quais a reconstrução educacional do Brasil deveria se respaldar. Sua premissa básica era de que um país deveria se dedicar à educação de seu povo, antes mesmo das questões econômicas, pois sem ela o desenvolvimento não seria possível. Apoiou-se na necessidade de um espírito filosófico e científico capaz de “impulsionar a administração dos serviços escolares” (SAVIANI, 2011, p. 243).

Para seus proponentes, a Escola Nova era uma reorganização de toda a estrutura educacional, não mais direcionada a apenas uma parcela da população e sim a todos que dela desejassem e que fossem capazes. Defendiam que a educação passasse para o Estado que por sua vez deveria organizar a escola e torná-la acessível a todos os cidadãos, sem distinção de classes ou de religião. Propunham a organização escolar desde o jardim de infância até o ensino superior,

sendo que no ensino secundário é que ocorreria a diferenciação entre aqueles que deveriam ir para as profissões técnicas das indústrias ou do comércio. Apenas os mais capazes chegariam até o ensino superior de qualidade para mais tarde formar a elite intelectual do país (SAVIANI, 2011).

Complementando estas informações, Antunes (2011) discorre:

Durante a década de 1920, realizaram-se várias reformas estaduais de ensino, fundamentadas nos princípios da Escola Nova. As escolas normais foram um de seus alicerces, com a função de formar professores para esses projetos educacionais, contando, inclusive, com laboratórios de Psicologia. Alguns pioneiros da Psicologia no Brasil, como Lourenço Filho e Isaías Alves, foram alguns dos responsáveis por essas reformas. A pedagogia escolanovista elegia a Psicologia como um de seus principais fundamentos, a partir de estudos sobre desenvolvimento da criança, aprendizagem, relação professor-aluno, acrescentando-se os testes pedagógicos e psicológicos, considerados como meios para a racionalização da prática educativa. As escolas normais de São Paulo, Fortaleza, Salvador, Recife e Belo Horizonte são exemplares desse processo (p.19).

Da Escola Normal de São Paulo surgiu a cátedra de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, à qual foi incorporada o Laboratório de Psicologia que funcionava desde 1914. À frente do Laboratório e da cátedra de Psicologia Educacional estiveram Sampaio Dória, Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer. Esta última foi assistente de Lourenço Filho e tendo estudado com John Dewey no Teachers' College da Universidade de Columbia esteve marcada pelo pensamento psicológico estadunidense da época (ANTUNES, 2011; CAMPOS, 2011).

Segundo Campos (2011), enquanto a psicologia educacional de São Paulo - a qual Lourenço Filho se associava - esteve identificada com os estudos norte-americanos da Escola de Colúmbia, em Minas Gerais, Helena Antipoff, que assumiu em 1929 a direção do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, trouxe as ideias de Claparède para o Brasil, mudando os rumos do pensamento em psicologia educacional daquela região. Em Minas Gerais a preocupação com a psicologia associada a questões educacionais esteve, assim, marcada pelo pensamento de psicólogos europeus - em especial de Genebra, onde Claparède lecionava.

Tanto a Escola de Colúmbia quanto a de Genebra realizavam na época estudos em psicologia educacional que versavam sobre “desenvolvimento mental,

aptidões e interesses entre crianças de idade escolar, visando à auxiliar as escolas na organização das chamadas classes homogêneas e na instalação de serviços de orientação educacional” (CAMPOS, 2011, p.38).

Ao mesmo tempo, organizou-se no Rio de Janeiro o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental liderado por Arthur Ramos, um dos responsáveis pela disseminação da Psicanálise entre os estudiosos de psicologia educacional. Neste serviço, a atenção esteve nos estudos sobre os distúrbios psicológicos e psicossociais das chamadas crianças-problema.

Já o Instituto de Psicologia de Pernambuco foi uma instituição criada em 1925 por Ulysses Pernambucano que, por sua vez, era diretor da Escola Normal Oficial de Pernambuco. Nesta instituição foram realizados estudos sobre

técnicas projetivas; padronização do teste coletivo de inteligência de Ballard, para utilização na Escola Normal com finalidade de seleção de alunos, além de muitas pesquisas experimentais e de iniciação à pesquisa com o objetivo de formar pesquisadores em Psicologia (ANTUNES, 2005, p.71).

A respeito das Escolas Normais, Antunes (2004, p.117) conclui que estas foram

essenciais para o desenvolvimento da Psicologia e, certamente, protagonistas de primeira grandeza no processo de autonomização da Psicologia no Brasil. Sua tarefa consistiu em divulgar e difundir o conhecimento psicológico produzido na Europa e nos Estados Unidos por meio do ensino, da produção de obras e da vinda de importantes psicólogos estrangeiros. Foram importantes pela produção de pesquisas; pela formação de profissionais que viriam a fazer parte do grupo de pioneiros da Psicologia; pela introdução dos conhecimentos da área em intervenções práticas e por terem sido o alicerce para a introdução da Psicologia como matéria do ensino superior.

Como dito anteriormente, além dos intelectuais escolanovistas que estiveram à frente de algumas Escolas Normais brasileiras entre 1920 e 1962 - respaldados em uma perspectiva positivista e experimentalista e que defendiam uma escola laica e subsidiada pelo Estado - também se constituiu um grupo de estudiosos que defendiam a renovação da igreja católica e alinhavam os princípios e as necessidades educacionais do período com aqueles pautados nos valores cristãos. Segundo Silva (2012, p. 13):

Entre as instituições que tomaram parte ativa nesse novo momento político, a Igreja Católica constituiu-se como um importante protagonista, que também elaborou, durante a década que findava, os 1920, um novo discurso. Este papel foi desempenhado por

intelectuais do Centro D. Vita, dirigido de 1922 a 1928 por Jackson de Figueiredo (1891-1928) e sucedido por Alceu Amoroso Lima (1893-1983). Essa instituição foi fundada em 1922, na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de sanar as deficiências dos católicos brasileiros no que se refere a ignorância em relação às tradições e normas do catolicismo.

Alceu Amoroso Lima foi o representante da Igreja Católica que mais atacou o movimento, a partir do qual houve uma cisão entre os escolanovistas e o grupo católico. O grupo católico passou a lutar para instituir o ensino católico e criar as universidades católicas cuja primeira a ser implantada foi a PUCRJ com os cursos de Direito e de Filosofia. O objetivo foi ter representantes católicos entre as elites intelectuais e governantes. As ideias católicas em muitos pontos coincidiam com a proposta de governo após o golpe de 30. Isso porque a religião poderia ser uma aliada na formação do povo para o trabalho e na sujeição dócil às diferenças de classes e de posições sociais (SAVIANI, 2011).

As reformas educacionais deste período pós-golpe foram marcadas pelo pacto com a Igreja Católica em troca de apoio político a Getúlio Vargas. Esse pacto garantiu uma forte influência da liderança católica, em especial de Alceu Amoroso Lima, na formulação da política educacional e no quadro de pessoal. Vargas e seus líderes políticos da área educacional tentavam conciliar as propostas do grupo católico às propostas dos renovadores, já que estes últimos eram vistos como os únicos capazes de viabilizar o projeto de modernização.

Ainda seguindo o mesmo autor, na década de quarenta, Getúlio Vargas passou por um período de popularização que não agradou os grupos políticos, levando ao golpe de 1945 e sua substituição por Gaspar Dutra. No campo educacional, o movimento da escola nova ganhou força evidenciada pela organização de uma comissão para discussão das questões educacionais referentes à nova constituição federal proposta. Esta comissão foi composta em sua maioria por renovadores e apenas dois representantes da Igreja Católica.

A discussão teve como foco o conflito entre a defesa pela escola particular versus a defesa pela escola pública. Anísio Teixeira, à frente das discussões e representante do governo, defendeu a escola pública. Os grupos católicos se sentiram ameaçados, pois entendiam que uma escola pública, universal e gratuita não deixaria espaço para outros tipos de escola e passaram a propagar

que a escola pública, mantida e administrada pelo Estado, estava relacionada a um monopólio estatal do ensino.

Neste período, as propostas de renovação do ensino defendidas pelos educadores nas décadas de vinte e trinta já haviam sido aceitas e incorporadas até pelos grupos católicos. Isso porque, na “medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência, também progressiva, de renovação da pedagogia católica” (SAVIANI, 2011, p.300).

A respeito deste momento histórico da organização da escola e da educação no Brasil, Saviani (2011) concluiu que o período entre a Revolução de 30 e o final do Estado Novo pôde ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (católicos) e humanista moderna (Pioneiros da Educação Nova).

Já no momento seguinte houve a predominância da concepção humanista moderna, seguida por uma pedagogia nova, marcada pela renovação das escolas católicas para incorporação das propostas da Escola Nova a fim de se adequar a sua clientela e às novas demandas brasileiras do final da década de cinquenta e começo de sessenta.

Neste contexto foi que o curso de psicologia surgiu em 1954, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (KEIDE; JACÓ-VILELA, 2008) e a profissão foi reconhecida em 1962. A partir de então a área assumiu muitas ramificações que usaram das mais diversas teorias psicológicas para se sustentarem como ciência. Dentre estas áreas está a Psicologia Escolar que trata da atuação do psicólogo na escola e difere-se da Psicologia da Educação que por sua vez refere-se à produção de saberes sobre os processos psicológicos relacionados aos processos educativos.

Não adentrarei nesta discussão sobre a Psicologia Escolar como área de atuação e a Psicologia da Educação como fundamentos das práticas de professores, visto que meu foco esteve em um momento anterior a estas discussões no qual a psicologia ainda não havia se organizado como área de atuação, ou seja, não havia ainda a profissionalização do psicólogo. Em meu estudo, dediquei-me ao preâmbulo desta organização, período em que a psicologia, como área de conhecimento, foi apropriada por educadores para municiá-los de informações sobre a criança - objeto sobre o qual suas ações incidiriam depois de formados.

Neste capítulo realizei uma discussão sobre algumas aproximações que fiz com a psicologia e com a psicologia educacional dos séculos XIX e primeira metade do século XX. Estas aproximações foram necessárias para compreender como a psicologia se legitimou como ciência e, mais tarde, por meio dos educadores, se organizou e foi legitimada como área de conhecimento fundamental para a formação de professores.

Os textos escritos nesta época traziam informações sobre a criança, dentre elas, aquelas de zero a seis anos, com o objetivo de fornecer subsídios teóricos para os futuros professores, que por sua vez, deveriam, em sua atividade profissional, ser capazes de identificar as especificidades de cada uma em sala de aula, operando como diagnosticadores dos problemas e das potencialidades de cada criança, como descreverei nos capítulos posteriores. Antes, porém, apresentarei o caminho metodológico percorrido durante a realização do estudo.

CAPÍTULO 2 - O CAMINHO PERCORRIDO

O caminho percorrido para a delimitação do material analisado foi longo, árduo e tortuoso. Meu foco inicial não estava nos livros escritos por educadores do período que antecedeu a profissionalização do psicólogo - entre 1920 e 1962 - e sim nas leis atuais sobre a Educação Infantil. Entretanto, orientada pelas leituras foucaultianas, segui uma linha inversa: de materiais atuais para aqueles autores que, reconhecidamente, fundaram o discurso do presente. Eles foram considerados como fundadores de discursividade que organizaram, em um certo período, um conjunto de saberes sobre a criança e deram novos direcionamentos às práticas discursivas e não discursivas que se sucederam (FOUCAULT, 2009). Cheguei assim aos autores do período entre 1920 e 1962, anos que antecederam o reconhecimento da psicologia como profissão, e em que surgiram os livros e manuais sobre psicologia educacional e da criança.

Para demonstrar como se deu esta presença dos saberes psicológicos nos discursos sobre a educação de crianças de zero a seis anos, em uma perspectiva de análise pautada nos estudos foucaultianos, percorri um caminho que se iniciou com a busca de legislação atual que tratasse da normatização dos primeiros anos da educação básica e culminou com a organização de um conjunto extenso que incluía leis, pareceres, normas, livros para análise que apresentavam interlocuções entre psicologia e educação para subsidiar práticas educacionais.

A tomada de decisão por abandonar as leis e seguir com o estudo dos livros de psicologia educacional que abordavam, de alguma forma, a educação da criança de zero a seis anos e destinados à formação de professores só foi possível após as sugestões recebidas durante o exame de qualificação. Essas sugestões me levaram a optar pela análise de uma das linhas discursivas identificadas sobre a criança nessa idade.

Dessa forma, nesta pesquisa, realizei um estudo qualitativo em que foi dada visibilidade para as práticas discursivas dos livros escritos entre 1920 e 1962 por educadores identificados com os saberes da psicologia educacional sobre a criança de zero a seis anos e que destinavam suas obras a subsidiar a formação de professores. Excluí, desta análise, um olhar para os movimentos do interior das instituições de atendimento às crianças pequenas, como creches, centros, escolas,

pré-escolas e também a atuação do psicólogo e dos educadores dentro destas instituições.

A delimitação do período - entre 1920 e 1962 - justificou-se porque os saberes da psicologia da educação sobre a criança de zero a seis anos que se organizaram, inicialmente, durante o século XIX nos países da Europa e Estados Unidos, chegaram ao Brasil por meio das publicações de educadores brasileiros na primeira metade do século XX. Especialmente a partir da década de vinte, quando a disciplina de psicologia tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores das Escolas Normais brasileiras. Essa disciplina seguiu principalmente, por meio dos educadores até a profissionalização da psicologia em 1962, sendo considerada até hoje como um dos fundamentos básicos da formação de professores.

Neste período surgiram e se ampliaram as primeiras publicações de autores brasileiros que abordavam a psicologia como fundamento para a educação escolar de crianças. Tais publicações estiveram atreladas aos cursos de formação de professores até o início da década de sessenta, quando a psicologia foi instituída como curso independente para a formação da profissão de psicólogo. Nesse contexto, a interlocução entre psicologia e educação tomou novos rumos, como, por exemplo, a organização das especificidades do trabalho do psicólogo escolar.

A delimitação escolhida para esta tese não contemplou estas especificidades do período pós-1962, limitando-se ao estudo da psicologia da educação ou psicologia educacional como área pioneira no entrelaçamento entre os discursos psicológicos e educacionais para fins de fundamentação do trabalho do professor e anterior aos cursos de formação de psicólogos.

Considerando essa delimitação, apresentarei a seguir como foi o percurso contemplando as aproximações com o tema, a delimitação da pesquisa, a composição do material analisado, os analisadores e a forma de análise.

2.1 - AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA

As primeiras aproximações com o tema da pesquisa se deram em meio às experiências como professora universitária da área de Psicologia, quando em diálogo com as alunas, dentre as quais muitas atuavam na Educação Infantil, constatee o grande interesse pela psicologia. Tal interesse se ligava à busca, das

alunas, por explicações teóricas para a forma como a criança se comportava, se desenvolvia, aprendia, pensava e por suporte teórico para as práticas que se estabeleciam no ambiente escolar. Percebi o quanto a psicologia era buscada para respaldar o entendimento da criança e como as respostas rápidas e prontas encontradas em livros, textos e revistas eram facilmente aceitas pelas alunas.

Como a inserção destas alunas no mercado de trabalho dava-se principalmente pela Educação Infantil, o tema e a preocupação com a criança de zero a seis anos era recorrente durante as aulas. Associado a isso, estava minha experiência como professora e depois psicóloga em Centros de Educação Infantil, o que abriu as portas para problematizações bastante concretas sobre o assunto¹⁰.

Essas problematizações cruzaram-se muitas vezes com os estudos realizados durante o mestrado em psicologia na UNESP de Assis, quando me propus a interrogar as práticas nos serviços de atendimento socioassistencial a crianças, adolescentes e famílias, pois foi neste período que entrei em contato com os textos foucaultianos. Esses textos possibilitaram um olhar diferente sobre a relação entre a psicologia e a educação daquele proposto pelos textos das áreas de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Esse olhar problematizador foi o ponto de partida para a delimitação do tema a ser pesquisado durante o doutorado.

Saltou aos olhos o crescente interesse dos estudiosos pela criança pequena e sua educação, ao mesmo tempo em que se fez presente a busca pela psicologia para explicações dos fenômenos da vida escolar, assim como da compreensão da criança em seus múltiplos aspectos - afetivos, emocionais, psíquicos, relacionais, motores, cognitivos. Entretanto, também chamou atenção a entrada de outras teorias da área sociológica, antropológica, biológica ou neurocientífica para compreender, descrever, tratar ou mesmo planejar a vida escolar dessa criança.

As críticas à psicologia eram contundentes: quando vindas de fora, diziam que foram seus estudos que levaram a uma normalização da criança e por isso outras áreas deveriam ser colocadas em destaque. Quando vindas de seu interior, não chegavam a uma conclusão sobre a compreensão que tinham de sujeito e se atacavam umas às outras, legitimadas por discussões sobre as diferenças

¹⁰ Apesar que ter trabalhado como professora de Educação Infantil durante meu primeiro ano de graduada em psicologia, nunca havia passado anteriormente por processo de formação de professores.

epistemológicas de compreensão do sujeito - o mesmo sujeito sobre o qual todos se propõem a intervir.

Diante desta situação ficou evidente a urgência em colocar em interlocução aquilo que esteve associado com os saberes psicológicos e a educação das crianças de zero a seis anos, para que estas aproximações e distanciamentos recebessem um novo olhar. Cheguei, assim, à delimitação do tema da pesquisa conforme detalharei abaixo.

2.2 - A ESCOLHA DO TEMA E DA PERSPECTIVA TEÓRICA NORTEADORA DO ESTUDO

O ponto que serviu de partida para este estudo foi a leitura de material bibliográfico de perspectiva foucaultiana. Nessa perspectiva, desde o final do século XIX, tem se organizado um conjunto de práticas e técnicas que se ocupam da educação das crianças de zero a seis anos. Nesse tempo se constituiu um saber que as transformou em mais uma categoria de estudo e intervenção da modernidade. Assim como aconteceu com os loucos e sua loucura, com os adolescentes e sua adolescência ou com o velho e sua velhice.

As instituições de atendimento a crianças são o lugar onde estas práticas, técnicas e os saberes atrelados a elas são formulados, testados e postos em circulação. Os discursos que compõem estes saberes, atualmente, vieram de diferentes áreas como a medicina, a fisiologia, a biologia, a antropologia, a sociologia, a pedagogia e a psicologia.

Os saberes da área da psicologia e suas múltiplas subáreas se formaram desde o século XIX, conforme se organizou em torno do sujeito um conjunto de normas, classificações, prescrições e conhecimentos que estiveram, desde sua formação, atrelados às diferentes instituições por onde estes sujeitos passam, como a escola ou os hospitais (ROSE, 2011; 1998).

Este conjunto de saberes perpassam e se materializam em práticas de diferentes instituições. Saberes produzidos via de regra, por academias de ciências e incorporados pelo Estado por órgãos e secretarias de educação, de direitos humanos, de saúde, de justiça, etc. Emaranham-se, assim, em uma massa discursiva com regularidades similares naquilo que postulam e que, em decorrência

disso, sustentam e interligam práticas cujo efeito é a classificação, a hierarquização, a disciplina e o controle da conduta humana.

Portanto, a psicologia, em especial no que se refere à criança de zero a seis anos, foi entendida, neste estudo, como um conjunto de saberes a respeito desta. A criança foi compreendida aqui como uma das categorias do sujeito moderno, que se organizou, desde o século XIX, ganhando força no início do século XX e marcando as práticas discursivas sobre a educação no Brasil. Práticas essas que tiveram como efeito último a intervenção sobre o corpo da criança, submetendo-o a padrões normativos reguladores de seu comportamento, de seu pensamento e de sua vontade.

Mais do que isso, defendo que, na mesma linha de pensamento de Rose (2011; 1998), Nardi e Silva (2004), Ferreira (2007a), Corazza (2004), Bujes (2009) dentre outros, este conjunto de saberes, legitimados como "verdadeiros" pelas ciências humanas, dentre elas a psicologia, acabou por produzir mecanismos de assujeitamento, mais ou menos visíveis, sobre o comportamento, o pensamento e a vontade da criança moderna. Respalhada pelas leituras de Foucault (2014d), a ideia é que este conjunto de práticas produziu a subjetividade do sujeito moderno por meio de diferentes modos de objetivação (a intervenção direta sobre o corpo do sujeito) e de subjetivação (a intervenção sobre a produção de verdades e pensamentos destes sujeitos), característicos de nosso estrato histórico¹¹.

Dentre estes sujeitos modernos a que Foucault (2014d) se refere, está a criança de zero a seis anos e o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que incidiram sobre ela. Isso tudo acabou por produzi-la como sujeito moderno carregado de subjetividade e objeto de intervenção direta, em espaços nos quais é institucionalizada, como por exemplo, a escola ou centros de atendimento. É lá que

¹¹ Para entender as relações de poder em meio a jogos de verdade, Foucault, em suas obras, direcionou seus estudos para os discursos que constituíram sobre diferentes sujeitos e formulou a ideia de que as verdades sobre as coisas do mundo e as formas de administração destas coisas se organizaram de diferentes modos no Antigo Regime (período anterior ao século XVII), na Idade Clássica (período entre o século XVII e meados do século XVIII) e na Modernidade (a partir de meados do século XVIII). Segundo o autor, na Modernidade se organizou um tipo de poder (de produção de verdades, de criação de técnicas de intervenção e de táticas de administração) que ele chamou de poder disciplinar e que esteve associado, a partir do século XIX, ao biopoder, ou seja, aos modos de governo da vida das populações. Em ambos, o sujeito moderno passou por um processo de objetivação, que o transformou em um objeto de estudo, intervenção e que deveria ser administrado por um governo através de uma política de Estado. Foucault não parou por aí e buscou conhecer os processos que levaram esse sujeito a um processo de subjetivação à medida em que passou a pensar sobre si e a desenvolver técnicas de controle de si mesmo, chegando até as reflexões sobre a ética do sujeito.

uma rede de relações de saber-poder se movimentou interferindo naquilo que foi dito sobre e feito com a criança pequena. Nessa perspectiva, afirmo que todo este conjunto de práticas discursivas (dizeres diversos sobre a criança pequena) e práticas não discursivas (aquelas que se organizam em torno da criança nos lugares objetivados pelos quais transita) formaram o dispositivo da criança de zero a seis anos.

Foucault (2014a; 2014c) propôs conceitualmente os dispositivos disciplinares que foram postos em operação na sociedade moderna, compreendendos-o como um conjunto de práticas que incidiram sobre o corpo e sobre a vida dos sujeitos. Entretanto, não problematizou em seus estudos o dispositivo que se organizou em torno da criança de zero a seis anos.

Nesta tese, trabalho com a ideia de que a criança de zero a seis anos foi produzida como sujeito moderno, conforme se organizou em torno dela um emaranhado de práticas discursivas e não discursivas imersas em relações de poder no qual a psicologia educacional foi um dos vetores de tensão.

A discussão apresentada por Corazza (2004) sobre dispositivo me auxiliou.

Embora Foucault não tenha explicitado suficientemente a ideia de dispositivo, os domínios - nos quais este estudo se movimenta, seja dito, de um modo “metodológico” - para os quais este termo aponta são mais ou menos visíveis: 1) diferencia-se da *epistemê*, por abranger práticas discursivas e não-discursivas; 2) é heterogêneo, por incluir discursos, instituições, disposições arquitetônicas, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, moralidade, filantropia, etc.; 3) a partir destes componentes díspares, pode ser estabelecido um conjunto de relações flexíveis, reunindo-as em um único dispositivo, de modo a se poder isolar um problema específico; 4) por reunir poder e saber, o dispositivo permite a constituição de uma grade específica de análise; 5) dispositivo é, ao mesmo tempo, as práticas culturais elas mesmas, atuando como aparelhos, constituindo sujeitos e organizando-os; 6) temos um dispositivo quando se consegue isolar estratégias de relações de força que suportam tipos de saber e vice-versa; 7) o dispositivo, para o/a investigador/a, será utilizado como ferramenta de análise e não como um fim em si mesmo; 7) sendo assim, o dispositivo é uma tentativa inicial de nomear de apontar um problema do campo social (CORAZZA, 2004, p. 44).

Considerando, então, o dispositivo como este conjunto relacional de práticas discursivas e não discursivas que se tecem em redes de saber-poder, neste estudo fiz um recorte teórico-metodológico. Foquei minhas discussões na

interlocução entre os saberes produzidos pelos educadores identificados com a psicologia, buscando responder a seguinte pergunta: Como foi a implicação entre psicologia e educação na compreensão da criança de zero a seis anos nas letras de autores de livros de psicologia educacional, considerados clássicos, entre os anos de 1920 e 1962?

Cheguei a esta questão e ao desejo de buscar uma resposta para ela quando encontrei textos, como o de Bujes (2009). Ela afirma que na história da organização das teorias e práticas escolares os saberes psicológicos estiveram presentes de forma dominante sobre as demais áreas de conhecimento. Além disso, contribuíram de modo vigoroso para a disseminação de uma visão da criança e de sua educação que mereciam ser revistas, já que poderiam, ainda hoje, estar em circulação e em tensão entre si. Segundo Bujes (2009, p.10),

os arranjos educacionais que envolvem as crianças têm se baseado historicamente na autoridade das narrativas da biologia e da psicologia com as suas afirmações sobre a natureza e as necessidades de todas as crianças. Tais campos do conhecimento, com as suas “descobertas” e os saberes delas decorrentes, apresentam-se como autorizados a descrever os mecanismos pelos quais se produzem as mudanças vividas pelas crianças. Do mesmo modo, descrevem as condições necessárias ao “desenvolvimento infantil” para que ele seja monitorado e conduzido a bom termo. A psicologia infantil prediz e prescreve: invoca a criança para explicar o adulto.

Entretanto, os textos encontrados, ao tecerem críticas sobre a psicologia na educação, não problematizavam como foi a pedagogização da psicologia. Ou seja, a apropriação que estes educadores fizeram daquilo que estava sendo problematizado pelos primeiros psicólogos, de forma a legitimar práticas educativas que atendessem às expectativas e aos ideais dos intelectuais da época.

Ao serem tomados como material de estudo pelos educadores os discursos sobre a psicologia também foram reorganizados, revistos e reformulados, ao mesmo tempo em que legitimavam as verdades sobre a criança pequena pelas quais os educadores tanto ansiavam.

Apesar de realizar muitas críticas sobre o papel normalizador da psicologia na educação de crianças, não entrei em contato com estudos, de perspectiva foucaultiana, que se propusessem a demonstrar como os saberes psicológicos sobre a criança de zero a seis anos foram pedagogizados pelos educadores entre 1920 e 1962.

Autores como Richter (2013), Kuhnen (2011), Pinto (2009), Gurgel (2005), Queiroga (2005) e Alcântara (2005), Assunção (2002) foram alguns dos autores que se aproximaram da temática, ora estudando a produção da criança na Educação Infantil ora estudando a psicologia - tecendo críticas contundentes ao desserviço desta - ou ainda estudando os livros de psicologia educacional do período. Entretanto, apesar das críticas, nenhum deles se ocupou de um estudo semelhante ao que me propus a fazer nesta tese.

Mais do que uma crítica sobre o assunto, constatei a necessidade de realizar uma revisita àquilo que foi produzido em nome da psicologia. Isso porque, ao concordar com Foucault (2014c, 2012a), entendo que é ali, na materialidade dos discursos e das práticas, nas relações entre elas e entre as pessoas que as propagaram e as executaram, é que se operam as relações entre saber-poder.

Quando Foucault (2014c, 2012a) desenvolve sua ideia de poder, considera que em uma relação de forças, ao mesmo tempo em que se busca a dominação do outro, também surgem brechas para que novas resistências aos saberes tomados como “verdadeiros” sejam criadas¹². A resistência se inicia quando se suspeita de que aquilo que é dito sobre a criança pode ser interpelado, já que produz efeitos de verdade que, ao constituírem um saber cada vez mais detalhado sobre aquele a quem pretendem conhecer e trabalhar também criam ou legitimam as práticas¹³ que incidem sobre seu objeto. É nesta inter-relação entre aquilo que é dito, aquilo que objetivamente se materializa como prática concreta e os efeitos disto no sujeito é que devemos interrogar as relações de saber-poder.

Por isso, a base teórica que serviu de sustentação para meu olhar nesta tese esteve ancorada na perspectiva foucaultiana de estudos sobre a constituição do sujeito na modernidade em meio às relações de poder e saber. Esses conceitos foram trabalhados pelo autor em obras como Foucault (2014a; 2014c), Foucault (2012a; 2012b), e ainda teóricos de orientação foucaultina como Rose (2011; 1998), Bujes (2009), Corazza (2004).

Saliento que muitas outras análises e muitos outros olhares poderiam ser lançados para a discussão deste material. Optei por uma perspectiva identificada com os estudos foucaultianos por concordar com o autor quando disse que não

¹² Os conceitos de saber, poder e resistência serão trabalhados mais adiante.

¹³ Segundo Castro (2009, p. 338), “Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’”.

existe uma verdade que precisa ser desvelada por meio de uma “análise crítica” da realidade. Para ele, não existe uma análise neutra, e sim um olhar marcado pelas condições de possibilidade de um tempo e condições históricas. São discursos legitimados como tendo valor de verdade que produzem e são produzidos em meio às relações de forças que circulam pelas interações humanas e pelas instituições modernas. São esses efeitos de verdades que merecem ser estudados, buscando responder como e por que se organizaram, se mantiveram ou se desfizeram em determinado período de tempo (FOUCAULT, 2014a, 2014c).

Nesta direção, percorri um caminho que se iniciou com a busca de legislação atual que tratasse da normatização dos primeiros anos da educação básica e culminou com a organização do material de análise, composto por obras escritas por educadores entre 1920 e 1962, destinados aos cursos de formação de professores, que apresentaram, de alguma forma, interlocuções entre psicologia e educação para subsidiar práticas educacionais com a criança de zero a seis anos. No próximo subitem apresentarei como foi feita a composição do material de análise.

2.3 - UM CAMINHO POSSÍVEL: DAS LEIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS AOS LIVROS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Delimitado o tema e a perspectiva teórica norteadora de meu olhar, entrei em contato com os documentos oficiais atuais que tratassem da institucionalização destas crianças. O ponto de partida foram as alterações propostas pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 à Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB). Isso porque as discussões em sala de aula, realizadas com as estudantes de pedagogia, traziam-na para ser problematizada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 trouxe a obrigatoriedade pela inserção de crianças de sete anos na escola. Em 2005 essa lei sofreu uma alteração com a ampliação do ensino fundamental. As crianças, a partir de seis anos, passaram a ser matriculadas. Em 2013 foi proposta a obrigatoriedade da matrícula para crianças de quatro anos de idade na Educação Infantil. Associada a esta mudança ainda esteve a necessidade de controle de frequência.

Além disso, a alteração de 2013 estabeleceu que a Educação Infantil deveria se estender para crianças de até cinco anos e teria como finalidade o desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Em contato com esta lei e suas alterações, atentei-me para como a criança tem sido convocada, e seus pais obrigados, a entrar no sistema educacional cada vez mais cedo. Losso e Marchi (2011) problematizaram essa questão ao discutirem a inserção da criança desde muito cedo na escola. As autoras partiram do pressuposto de que as crianças estão sendo levadas ao universo escolar desde os primeiros anos de vida com mais frequência e justificaram isso pelas mudanças que ocorreram na sociedade. Segundo elas,

partimos do pressuposto de que existe uma tendência nas sociedades atuais a induzir, cada vez mais cedo, a socialização da criança pequena em estruturas coletivas fora do âmbito familiar. Uma tendência que entendemos como geradora da busca generalizada das famílias pela educação infantil e que pode ter maior ou menor intensidade a depender do grupo social a que as famílias e suas crianças pertençam; mas, também que, independentemente de variáveis sociais (o fato de ambos os pais estarem empregados, por ex.), existe como tendência universalizada no cotidiano. Esse fato sugere que talvez as crianças estejam sendo levadas cada vez mais cedo a desempenhar o papel de aluno e que esta antecipação decorre das transformações ocorridas ao longo dos anos nas concepções sociais de infância e criança como conceitos socialmente variáveis no tempo e no espaço (LOSSO, MARCHI, 2011, p. 605).

Estas alterações da Lei de Diretrizes e Bases trouxeram para o âmbito legal, tornando obrigatória, uma prática já introduzida em nossa sociedade há algum tempo: a de colocar crianças bem pequenas nas instituições educacionais. Nesses espaços, uma série de práticas discursivas e não discursivas imersas em um emaranhado de relações de saber-poder são postas em operação.

Com a promulgação da lei vieram, também, as reações de estudiosos e militantes da área que se manifestaram contra esta obrigatoriedade já que, nem sempre as instituições de educação infantil oferecem as condições de qualidade necessárias para realizar esta inserção de forma adequada. Além disso, defendem que já que existe um conjunto expressivo de leis que regulamentam a Educação Infantil e, portanto, a prioridade do Estado deveria estar em oferecer condições para que estas leis fossem efetivadas.

Um exemplo desse posicionamento é a carta publicada pelo Fórum Paulista de Educação Infantil em 21 de maio de 2010 e intitulada “Manifesto à CONAE - Por uma educação infantil de qualidade para crianças de 0 a 5 anos”¹⁴. Nela, o Fórum defendeu a Educação Infantil como direito das crianças e como dever do Estado, assim como já foi previsto na Constituição Federal de 1988. Entretanto, se colocou contra a obrigatoriedade da matrícula e controle da frequência, considerando-os, inclusive, um retrocesso às conquistas das últimas décadas na área.

Seguindo a mesma linha, o “Manifesto do MIEIB em defesa da Educação Infantil”, publicado no Fórum permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro em 01 de novembro de 2011¹⁵ chamou a atenção para o risco de se instituir a obrigatoriedade de crianças de quatro anos. Isso poderia levar, entre outras coisas, a um investimento financeiro apenas na pré-escola em detrimento das creches (destinadas às crianças de zero a três anos).

Dessas discussões atuais a respeito da obrigatoriedade da entrada da criança pequena na educação básica e das tensões discursivas presentes em torno da questão, parti para a busca por outras leis e fontes que oferecessem informações sobre os discursos que se organizaram em torno da educação destas crianças e de sua inserção no ambiente escolar.

O levantamento desses materiais se deu através de leituras de textos acadêmicos, de materiais didáticos para professores, de horas de navegações pela internet (em consultas a blog de discussão sobre a formulação de políticas públicas para a Educação Infantil, no site do MEC pela leitura da legislação) e dos relatórios e pareceres que, por sua vez, remeteram a textos mais e mais antigos que ofereceram as pistas para a composição do material de análise deste estudo.

Autoras como Marcílio (2006) e Pilotti e Rizzini (2009), ao tratarem da organização do sistema de garantia dos direitos no Brasil e dos discursos de proteção à criança que se organizaram nos últimos quarenta anos, apontam a Constituição de 1988 como uma lei que inaugurou, na legislação brasileira, a visão da criança como alguém possuidor de direitos em substituição à visão assistencialista até então prevalecente nestas leis.

¹⁴ (<http://fpeicrianca.blogspot.com.br/2010/05/manifesto-conae-por-uma-educacao.html> - capturada em 21/11/14).

¹⁵ (anentedeeducacaoinfantilrj.blogspot.com.br/2011/11/manifesto-do-mieib-em-defesa-da.html - capturado em 21/11/14).

Na área de políticas de Educação também percebi que este documento foi visto como a primeira lei que incluiu a Educação Infantil como parte da Educação Básica, conforme mostrou Kuhlmann Jr (2002, p. 6):

Na quarta última parte dos anos 1990 a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Com essas informações, comecei a me questionar a respeito de quais os discursos psicológicos sobre a criança de zero a seis anos - produzidos pelos educadores - se alinhavam às propostas educativas que subsidiavam os professores naquele momento, indicado por Kuhlmann Jr (2002), como sendo o berço das transformações, tanto na área educacional, quanto no sistema de proteção à criança. Cheguei, assim, às leituras dos textos de Antunes (2005) e Ferreira (2007a) sobre a história da psicologia anterior à década de oitenta e a forma como se deu o entrelaçamento entre esta e a educação durante as décadas que antecederam a organização de documentos federais como a Constituição e a LDB (de 1996).

Essas leituras me levaram ao encontro de autores da década de sessenta e setenta que produziram materiais na área de Psicologia da Educação voltados a formação de professores. A leitura destes textos possibilitou conhecer alguns movimentos dos discursos brasileiros de entrelaçamento entre os saberes psicológicos e a educação de crianças pequenas e forneceu elementos importantes para demonstrar a relação entre estes dois discursos.

Nesses textos, havia forte referência, ora de contraposição, ora de corroboração aos discursos produzidos durante as décadas de vinte e trinta, em especial, os de Lourenço Filho¹⁶. Cheguei assim, ao ponto final e ao mesmo tempo inicial, de meu caminho: o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* escrito por Lourenço Filho e publicado, originalmente, em 1929. Nele, o autor trata,

¹⁶ Lourenço Filho foi um dos teóricos cujo manual foi discutido nesta tese. Fiz referências a ele no capítulo um e no capítulo três. Foi um educador, catedrático da disciplina de psicologia e pedagogia na Escola Normal de São Paulo e ocupante de vários cargos políticos da área de gestão educacional na primeira metade do século XX.

explicitamente, da contribuição da psicologia para a educação e da importância dos conhecimentos da primeira para a formação e atuação de professores.

Deste autor e dos estudos em História da Psicologia, surgiu o interesse em revisitar a interlocução entre os discursos psicológicos e educacionais do período anterior à instituição da psicologia como profissão, das discussões sobre a Educação Infantil, da inserção da criança de zero a seis anos no mundo escolar e de seu entendimento como ser de direitos. Considerando que estes são efeitos do dispositivo que se organizou em torno da criança de zero a seis anos na modernidade, busquei conhecer como se deram os primeiros movimentos discursivos brasileiros que subsidiaram, de alguma forma, a organização deste dispositivo entendendo-os como fundadores de discursividade (FOUCAULT, 2009), conforme discuti anteriormente.

Tatei, então, de buscar em estudos de História da Psicologia e em História da Educação, teóricos identificados com a produção de materiais destinados aos cursos de formação de professores das primeiras décadas do século XX. Para tal, alguns critérios de seleção precisaram ser delimitados.

Considerando esses movimentos, os critérios adotados para a seleção do material estudado foram os seguintes: 1 - todos os materiais deveriam ser livros escritos entre 1920 e 1962; 2 - deveriam ter sido escritos por educadores brasileiros(as) reconhecidos na área, excluindo-se, assim, as traduções de livros de outros países, já que no período escolhido estavam surgindo obras nacionais que traziam as especificidades do pensamento brasileiro sobre o tema; 3 - deveriam ainda ser destinados a subsidiar os cursos de formação de professores das Escolas Normais brasileiras excluindo-se, assim, as que estivessem direcionadas a orientar pais sobre a educação e cuidado para com seus filhos e, ainda, os manuais de desenvolvimento infantil utilizados nos cursos de formação de profissionais da saúde.

Ressalto que na busca pelos materiais a serem analisados, as escolhas foram feitas pelo caminho, conforme as leituras eram realizadas e novas linhas eram traçadas. Esta forma de delimitar o material a ser analisado esteve respaldada por Rolnik (2007, p. 15), que defendeu que, ao traçar uma investigação, o “olhar não é do tipo que se debruça *sobre* as mutações vividas neste processo, mas daquele que se constrói junto *com* elas e *como* parte delas”. À medida em que as leituras eram realizadas, novas ideias eram formadas sobre o assunto e novos olhares se

construíram. Os olhares lançados sobre o material podem ser múltiplos, assim como as interpretações dadas a eles. Rolnik (2007) permitiu sustentar que o olhar deste estudo é apenas um entre os muitos possíveis. Considerando essa perspectiva, apresentarei a seguir como fiz a organização do material e os analisadores selecionados.

2.4 - A ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL E OS EIXOS NORTEADORES

Após ampla busca destes livros antigos, leituras e pesquisas bibliográficas, cheguei à composição de meu material de análise. Foram eles:

1 - *Introdução ao estudo da Escola Nova*, escrito por M. B. Lourenço Filho, publicado originalmente em 1929 e revisto e ampliado em 1961. A edição que trouxe para a análise nesta tese é a 11ª, datada de 1974 (LOURENÇO FILHO, 1974);

2 - *Psicologia da criança*, escrito por Theobaldo Miranda Santos em 1948. Tive acesso à primeira edição publicada (SANTOS, 1948);

3 - *Psicologia educacional: 1ª parte - Psicologia da criança*, escrito por Afro Amaral Fontoura em 1958. Tive acesso à 2ª edição datada de 1959 (FONTOURA, 1959).

O contato com os manuais trouxe o olhar destes três autores que publicaram livros amplamente estudados nos cursos de formação de professores durante o século XX. Ao estudar história da psicologia e da educação pude conhecer um pouco do contexto e da biografia de cada autor. Isso possibilitou uma ampliação da correlação entre o tempo histórico em que os textos foram produzidos e o pensamento dos autores, considerado aqui como efeito deste tempo.

Inicialmente fiz a leitura e a resenha de cada um dos manuais selecionados. Concomitantemente, busquei informações sobre os autores, de forma a contextualizar suas obras. O resultado desta etapa do estudo foi apresentado no capítulo três desta tese.

Após a leitura dos manuais, contextualização e realização da resenha de cada um deles elenquei três eixos norteadores para a organização do material encontrado. Estes eixos foram os seguintes: 1) Legitimando os estudos psicológicos sobre a criança; 2) A criança de zero a seis anos e sua infância; 3) *É de pequenino*

que se torce o pepino: envolvendo pais, mães e professores na difícil tarefa de produzir o ser humano moderno.

A escolha por estes três eixos se deu, justamente, por abordarem as três linhas que coloquei em relação durante o estudo: psicologia, educação e criança de zero a seis anos. O material lido foi separado de acordo com o eixo com o qual, em minha avaliação, mais se identificava - apesar de compreender que os três eixos estavam interligados, de uma forma ou de outra, em todo o texto produzido pelos autores.

Após esta separação, aquilo que foi dito pelos autores sobre a criança de zero a seis anos foi colocado em discussão - conforme apresentado no capítulo quatro. Sequencialmente, foram feitas algumas conclusões possíveis sobre a produção da criança pequena pelos educadores-psicólogos da época.

2.5- A INTERLOCUÇÃO TEÓRICA

Apresento aqui algumas das aproximações teóricas que me ofereceram bases para a discussão do material selecionado.

2.5.1 - Aproximações com a perspectiva de análise

Foucault não teve como propósito criar uma teoria completa e fechada. Sua ótica de compreensão do sujeito e do contexto no qual ele se forjou ainda tem sua atualidade e abre caminhos para novas leituras sobre relações que o autor não realizou, como é o caso daquela que pode ser feita entre a psicologia e a educação da criança de zero a seis anos.

É preciso deixar claro que Foucault não se preocupou em achar saídas ou respostas para as problematizações que realizou. Pois, segundo Machado (2014, p. 12),

toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que esclarecem os dados – organizando-os, explicitando suas inter-relações, desenvolvendo suas implicações -, mas que, em seguida, são

revistos, reformulados, substituídos com base em novo material trabalho.

O que Foucault fez, muitas vezes, foi descrever e dar condições de visibilidade para os discursos em seu próprio movimento de constituição dos sujeitos sobre os quais se ocuparam. Ao tornar visíveis as relações de forças que ali se deram, fosse possível produzir novos movimentos que dessem direções diferentes para as verdades que se organizaram sobre estes sujeitos e os efeitos que isso trouxe para eles (MACHADO, 2014).

Dessa forma, a criança de zero a seis anos nunca foi alvo das investigações de Foucault, mas seus estudos abriram possibilidades de investigações sobre as práticas discursivas e não discursivas que assumiram efeitos de verdade e a formaram enquanto categoria. Ao mesmo tempo em que relações de poder a transformaram em objeto de estudo/intervenção e em sujeito subjetivado¹⁷.

Uma análise nessa perspectiva exigiu clareza do recorte feito dentro do próprio referencial adotado. Isso porque os temas abordados por Foucault são muitos, sua obra vastíssima, não sendo possível contemplar aqui os sucessivos deslocamentos que realizou para entender o sujeito e seus processos de subjetivação.

Neste estudo qualitativo - que é limitado e delimitado por um tempo, um estrato histórico e um tema específico - recorri a apenas alguns conceitos trabalhados pelo autor que auxiliaram na compreensão de meu objeto de pesquisa, consciente de que esta escolha, necessariamente, exclui um outro tanto de conceitos e considerações que formam o *todo* da obra deste grande filósofo.

A possibilidade dessas escolhas respaldou-se na conhecida metáfora da caixa de ferramentas proposta pelo autor.

Para Foucault (2014c), pensar a teoria como uma caixa de ferramentas consiste em pensá-la como um conjunto de instrumentos que devem ser utilizados enquanto auxiliarem no processo de reflexão e descartadas assim que não puderem

¹⁷ Ao trabalhar com a analítica do sujeito moderno, Foucault demonstrou como que, com a reorganização das relações de poder, características da sociedade moderna, as práticas discursivas e não discursivas sobre o homem produziram sobre ele um conhecimento que constituíram este sujeito, ora tomando-o como objeto de estudo e intervenção - à medida em que um conjunto de técnicas de controle do seu corpo foram criadas e legitimadas, um outro conjunto de técnicas de administração da vida humana, entendida como população, se organizaram - ora como sujeito carregado de pensamentos, sentimentos e de responsabilidade por controle sobre si. Ou seja, carregado daquilo que se convencionou chamar de subjetividade.

mais contribuir. O autor recomendou para seus leitores que tratassem seus livros como óculos dirigidos para fora, e que, assim que não servissem mais, outros fossem procurados.

A relação entre esta metáfora e a pesquisa levou Veiga-Neto e Lopes (2007, p.51) a afirmarem que “a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações” através do instrumental proposto por Foucault. Na pesquisa, seus conceitos e suas análises seriam adotados de forma interessada, selecionada para fins específicos e abandonados tão logo não se fizessem mais úteis na produção de reflexões e discussões sobre o objeto estudado.

Os conceitos adotados nesta tese foram aqueles que me possibilitaram entender os discursos produzidos pelos educadores como um saber sobre a criança de zero a seis anos. Conforme se organizaram, colocaram em circulação relações de poder, entre aqueles que propõem os fundamentos teóricos, aqueles que propõem as leis e aqueles que lidam diretamente com a criança no dia a dia.

Este conjunto de dizeres, entendidos por Foucault (2008a) como práticas discursivas e todas as ações, vistas como práticas não discursivas, acabaram por gerenciar a vida e a conduta da criança, à medida em que a produziram como sujeitos datados e produzidos pela Modernidade. A preocupação aqui, então, esteve em entender e descrever algumas das relações de forças que se deram nesta rede de saberes e poderes, tomando como ponto de análise as produções discursivas que assumiram efeitos de verdade sobre esta criança. Nessa lógica, os conceitos que auxiliaram nesta pesquisa foram os conceitos de saber e poder, conforme discutidos por Foucault em suas obras.

2.5.2 - Um panorama

Foucault nasceu em 1926 em Poitiers, França. Licenciou-se em filosofia (1946) e em psicologia (1947) na Sorbonne. Iniciou sua carreira em 1951 como psicólogo no hospital psiquiátrico Sainte-Anne e como docente de psicologia na Escola Normal.

Doutorou-se em 1961 orientado por Georges Canguilhem. Posteriormente, sua tese foi publicada no Brasil com o título “História da Loucura na Idade Clássica”.

Ocupou-se das aulas de filosofia, de movimentos ativistas, livros, artigos, entrevistas e textos diversos, chegando em 1970 ao Collège de France onde ministrou seus cursos de “História dos Sistemas do Pensamento” durante os últimos quatorze anos de sua vida.

Seu último livro data de 1984, ano de sua morte, e não param de aparecer traduções, coletâneas que reorganizaram seus textos, releituras, artigos científicos, teses e dissertações que o adotam como referencial.

Em um panorama inicial da sua obra, a fim de localizar a lógica foucaultiana de compreensão da Modernidade e do sujeito moderno, Veiga-Netto (2011) propõe que os conceitos desenvolvidos pelo Foucault podem ser apresentados em três domínios, mais ou menos distintos, de acordo com as interrogações feitas pelo autor ao longo de suas problematizações.

Assim, aparecem em sua obra, textos nos quais o foco de análise está na produção do saber, para os quais Foucault se utilizou da arqueologia como metodologia investigativa. Em outros textos, em especial aqueles produzidos a partir da década de setenta, as relações de poder e sua legitimação pelo saber apareceram como preocupação principal. Juntamente com esta preocupação, surgiu a genealogia como forma de investigação, associada à arqueologia proposta nos primeiros textos. Há ainda, um terceiro domínio, representado pelos textos dos últimos anos de vida do autor, em que a relação ética do sujeito consigo mesmo está presente.

Nesta perspectiva, há, então, um primeiro domínio no qual as preocupações de Foucault estiveram em descrever e compreender a organização do saber na sociedade moderna. Em um segundo momento, o autor preocupou-se em compreender os mecanismos de poder presentes nesta mesma sociedade, dentro dos quais o saber também opera.

Apesar de considerar estes dois domínios como mais ou menos separados, não considero esta divisão estanque, pois concordo com Araújo (2008) quando defende que, mesmo nos estudos que tratam dos saberes, a questão do poder também esteve presente, porém, não tão bem explícita e organizada quanto

nas obras pós-70. Isso permitiria entender os estudos do autor como arquiogenealogias, já que saber e poder foram colocados em interação.

Machado (2014, p. 08), assim como outros autores, diverge um pouco do que foi dito por Araújo (2008) quando afirma que a preocupação com o poder só apareceu posteriormente na obra do autor.

A questão do poder não é o mais velho desafio formulado pelas análises de Michel Foucault. Surgiu em determinado momento de suas pesquisas, assinalando uma reformulação de objetivos teóricos e políticos que, se não estavam ausentes dos primeiros livros, ao menos não eram explicitamente colocados, complementando o exercício de uma arqueologia do saber pelo projeto de uma genealogia do poder.

Considerando o ponto de vista dos dois autores, entendo que a questão do poder não se colocou de forma direta nos primeiros textos do autor, mas que as tensões entre práticas discursivas e não discursivas não deixaram de estar presentes em sua obra.

Entretanto, o mais importante desta questão é que saber e poder estiveram atrelados nas obras pós-69, ou seja, após a publicação de "*A arqueologia do saber*" (FOUCAULT, 2008a), passando a caminharem juntos e indissociáveis. Adotei neste trabalho a perspectiva de que a questão da organização dos saberes não deixou de ocupar um lugar central em suas pesquisas, mesmo quando essas foram atreladas ao poder de forma explícita.

Em sua aula inaugural no Collège de France em 1970, o autor indica que pretende fazer em suas próximas obras.

Seguindo esses princípios e referindo-me a esse horizonte, as análises que me proponho fazer se dispõem segundo dois conjuntos. De uma parte, o conjunto "crítico", que põe em prática o princípio da inversão: procurar cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação de que falava há pouco; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas. De outra parte, o conjunto "genealógico" que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação (FOUCAULT, 2012^a, p. 57).

Nesta obra o autor continua a oferecer pistas de como conduziu suas pesquisas nesta relação entre uma arqueologia do saber e uma genealogia do poder:

Assim, as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem. A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. Digamos, jogando com as palavras, que ela pratica uma desenvoltura aplicada. A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação e, por aí entendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas. Chamemos de positividade esses domínios de objetos; e, digamos, para jogar uma segunda vez com as palavras que se o estilo crítico é o da desenvoltura estudiosa, o humor genealógico será o de um positivismo feliz (FOUCAULT, 2012a, p.65).

Ressalto que realizar uma arqueogenealogia foi um trabalho desenvolvido por Foucault durante seus muitos anos de produção e estudo. Não pretendi aqui realizá-la, passo a passo, no tratamento dos manuais e sim, utilizar seus conceitos como norteadores do estudo. Assim como também o fiz com os conceitos de saber e poder.

Para a compreensão da relação entre saber e poder em uma perspectiva foucaultiana, um primeiro aspecto que pude trabalhar foi o modo como Foucault (2008a) entendia que a história deveria ser trabalhada. Segundo ele, o estudo da história deveria estar dissociado de uma perspectiva linear e cronológica e voltado a uma perspectiva que buscase compreender as intercorrências e interrupções presentes em todos os contextos. Essa perspectiva se colocou em contraposição à busca por uma estrutura contínua que, a seu ver, impediria ao historiador perceber os pequenos acontecimentos que dão novos direcionamentos ao rumo da história.

Um exemplo disso, presente nos manuais, foi a inclusão da descrição detalhada da criança de zero a seis anos nos manuais escritos por Santos (em 1948) e por Fontoura (em 1959). Este detalhamento não esteve presente em Lourenço Filho (obra escrita em 1929), apesar de o autor indicar que o trabalho da psicologia deveria ser o de se debruçar sobre o conhecimento da criança. Ao que pareceu, pela análise das obras, o detalhamento das fases iniciais da vida só foi

possível quando psicologia e educação se encontraram para estudar a criança. Este encontro levou a um novo olhar sobre ela.

Retornando as considerações de Foucault (2008a, p.06),

o grande problema que se vai colocar – que se coloca – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu – o problema não é mais as tradições e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.

Nesta perspectiva, o autor introduziu um novo significado para os documentos históricos, objeto de análise dos estudos de história tradicional. Se antes ele era buscado para reconstruir uma linearidade, dando ligação e voz àquilo que tinha sido esquecido, a partir de então, nos documentos históricos deveriam procurar os feixes de relações que os interligam ou os separam, construindo a própria história.

Segundo o autor, nesta nova forma de recorrer aos documentos para entender a história, o importante não era interpretá-los para determinar qual seu valor e sua verdade, mas sim, trabalhá-los em seu interior e elaborá-los. Para isso, o exercício do historiador é organizar, recortar, distribuir, ordenar e repartir em níveis, estabelecendo séries, distinguindo o que é pertinente do que não é, identificando elementos, definindo unidades e descrevendo relações, dando ao documento um caráter mais volátil, através do qual, em seu próprio movimento seja possível definir unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2008a).

Nesta perspectiva, o documento deixou de ser um instrumento para conhecermos a verdade sobre os fatos, e a história começou a ser vista como uma maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa.

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem: em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em

profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que dever ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2008a, p.08).

Para tanto, é necessário olhar para os movimentos da história através de um verdadeiro trabalho de escavação - uma arqueologia - de busca de evidências, do modo de separar e agrupar em séries os discursos encontrados pelo caminho.

Em *A arqueologia do saber* Foucault (2008a) informa que em seus primeiros trabalhos fez uma investigação arqueológica sobre a formação dos discursos enquanto saberes organizados que formam um regime de verdade sobre aquilo de que tratam. Mais tarde, se propôs a tentar entender, através de um segundo movimento investigativo - a genealogia - quais os feixes de relações de forças, cujo efeito são as próprias relações de poder que se dão no movimento de constituição destes saberes.

A arqueologia possibilitou, segundo o autor, a visualização dos movimentos constitutivos destes discursos que de tempos em tempos assumiram (e perderam) o status de verdade. Esses se organizaram como saberes que interferiram diretamente na forma como as pessoas pensaram e se comportaram, na organização social e política de um estrato histórico.

As considerações de Foucault (2008a) desestabilizaram minha forma de compreender e de trabalhar com a história da psicologia e sua relação com a educação e abriram algumas possibilidades até então negligenciadas. A primeira foi a de considerar que a constituição da psicologia como área de saber científico foi um processo no qual, linhas descontínuas, muitas vezes não interligadas, se formaram. A segunda se deu na compreensão de que qualquer olhar para a relação entre psicologia e educação é incompleto, já que ao selecionar algumas linhas ou estabelecer uma ligação ou sequência entre elas, muitas outras são deixadas de lado. A terceira foi aceitar que qualquer trabalho sobre o encontro dos discursos da psicologia com a educação contemplará, necessariamente, apenas alguns dos muitos movimentos que podem ser identificados na análise deste objeto de

investigação, à medida em que são formados determinados quadros correlacionais e não outros.

Considerando esses aspectos desestabilizadores, ainda observei as sugestões de Foucault (2008a) de abandonar a forma de pesquisa que se identifica com a continuidade, com a tradição, com a noção de influência causal, com os fenômenos de semelhança e repetição que ligam através do tempo as unidades de objeto, assim como também, abandonar as noções de desenvolvimento e de evolução.

2.5.3 - Relações entre saber e poder e os efeitos da organização moderna do poder na produção dos sujeitos psicológicos

A partir da década de setenta, Foucault desfocou-se, em suas obras, dos saberes como práticas isoladas e atentou-se para os efeitos que ela produz, assim como os movimentos das práticas não discursivas que interferiam em sua formação, chegando ao conceito de poder, como um conjunto de forças que circula entre as práticas discursivas (os saberes) e as práticas não discursivas (os fatos, as ações). Durante suas investigações genealógicas, Foucault estabeleceu a interrelação e a interdependência entre saber e poder, que a partir, de então, não poderiam mais ser analisados de forma isolada.

Assim, aos saberes psicológicos, atrelaram-se um conjunto de práticas não discursivas que o formaram, o transformaram e o colocaram em relação com a produção do próprio sujeito (aqui nesta tese, a criança de zero a seis anos). Se no livro *A arqueologia do saber*, de 1969, Foucault (2008a) falou em jogos de regras para tentar descrever o movimento dos discursos, logo depois, em *A ordem do discurso*, de 1971, Foucault (2012a) trouxe a noção de relações de força e a relacionou aos efeitos que o movimento de formação dos discursos possibilitou, considerando que as duas coisas deveriam ser feitas ao mesmo tempo.

Associada à arqueologia, também se faz a genealogia de um discurso posto em relação com os objetos que produz e seus efeitos sobre estes objetos. Ao relacionar a necessidade de uma arqueologia (dos saberes) a uma genealogia (dos poderes), Foucault (2012a) redirecionou sua proposta metodológica e interligou definitivamente saber e poder.

Daí em diante não se falou mais em saber sem relacioná-lo ao poder. E o discurso, entendido como uma prática, passou a ser considerado o lugar privilegiado por onde circulam as relações de poder. O discurso assumiu assim um lugar estratégico ao lado das próprias práticas concretas (o não dito) que o compõem e que são compostas por ele, não podendo mais ser dissociado destas.

Há aí uma nova forma de compreensão para a qual o primeiro passo seria adotar um olhar diferente do que é proposto nos estudos sobre o discurso. Segundo o autor, este último tem sido estudado como um conjunto de signos que se reúnem. Apesar das diferentes perspectivas teórico-filosóficas que se propuseram a estudá-lo, todas teriam em comum esse princípio. Ele propõe que o discurso também é transpassado por relações de poder que o constituem. Ou seja, “tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso” (FOUCAULT, 2012a, p.47).

A saída encontrada pelo filósofo para o estudo dos discursos neste jogo que o compõem passa pela necessidade de abandonar a ideia de que o discurso é um conjunto de signos que podem ser interpretados. Propõe, então, que ele deve ser analisado em sua materialidade e em sua positividade, sem buscar nele um sentido oculto, escondido, pois, não existe uma verdade *a priori* que deveria ser desvelada e interpretada. A isso associou-se a necessidade de questionar quanto à vontade de estabelecer a verdade, perguntando como esta verdade foi construída e entendendo que ela é uma produção do próprio ser humano.

Nos estudos que se seguiram, então, Foucault (2005, p. 28) afirma que procura mostrar o “como do poder” e “apreender seus mecanismos entre dois pontos de referência ou dois limites: de um lado, as regras do direito que delimitaram formalmente o poder, de outro lado [...] os efeitos de verdade que esse poder produz”.

A proposta é analisar a questão do poder adotando alguns cuidados fundamentais. O primeiro é não tratar o poder a partir de sua centralidade, e sim de suas capilaridades, de suas extremidades para entender para onde este poder se prolonga. Segundo, não discutir a intencionalidade do poder, não tentar descobrir quem detém o poder – pois, para Foucault (2005, p. 35) esta é uma questão que não leva a resposta alguma. Em terceiro, o autor sugere tratar o poder como “coisa que circula”, como “coisa que só funciona em cadeia”. Isso porque o poder jamais

está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. [...] Quer dizer, o indivíduo não é o *vis-à-vis* do poder; é, acho eu, um de seus efeitos primeiros. O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constitui (FOUCAULT, 2005, p. 35).

Quarto cuidado: fazer uma análise ascendente do poder. A partir de sua própria história, identificar seu trajeto e como os mecanismos de poder ainda hoje estão investidos e são utilizados. Por último, o poder deveria ser analisado em sua relação com o saber que é ao mesmo tempo, efeito e produtor de poder.

Para resumir essas cinco precauções de método, eu diria isso: em vez de orientar a pesquisa sobre o poder para o âmbito do edifício jurídico da soberania, para o âmbito dos aparelhos de Estado, para o âmbito das ideologias que o acompanham, creio que se deve orientar a análise do poder para o âmbito da dominação (e não da soberania), para o âmbito dos operadores materiais, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos de saber (FOUCAULT, 2005, p.40).

Sobre o conceito de poder em Foucault, Machado (2014, p. 12) afirma não haver algo unitário e global nomeado poder “mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente”.

Nesta perspectiva, não há uma tentativa de compreender como se legitima a dominação de uns sobre os outros – adultos sobre crianças, normais sobre anormais. Essa não é a óptica do autor, visto que o poder, para ele, não está localizado em instituições, no Estado, em hierarquias ou em um sistema de classes.

O poder perpassa pelas relações entre as pessoas, no interior das instituições constituindo estas pessoas como sujeitos. É no interior dos micropoderes - que tem como fim último a dominação, mas sem efetivá-la completamente, já que isso colocaria fim às próprias relações nas quais o poder flui - que podemos entender como estas relações se deram, se mantiveram em nossa sociedade e colocaram em operação mecanismos de subjetivação e objetivação já que foram elas que constituíram o homem de nosso tempo.

Mas as análises de Foucault (2013, p. 347) sobre o poder o correlacionaram diretamente a outro conceito importante – o saber. Esta relação não teria a ver com máxima “*saber é poder*” ou “*quem tem saber tem poder*” nos quais saber e poder seriam a mesma coisa. Para o autor ambos se constituíram mutuamente, se transformaram e fizeram funcionar a engrenagem da produção de sujeitos modernos, sua forma de agir, pensar, trabalhar e se relacionar consigo, ou seja, os modos de objetivação e de subjetivação do sujeito positivado.

Se o poder é ágil e se dá na relação entre sujeitos podendo ser analisado apenas através das estratégias que o colocam em funcionamento, o saber é uma relação entre formas mais estáveis e que podem ser analisadas em torno daquilo que é visto e daquilo que é dito sobre os objetos do mundo, formando, assim, sobre eles um conhecimento.

Segundo Deleuze (2012, p. 100):

Entre o poder e o saber há uma diferença de natureza, heterogeneidade; mas há também pressuposição recíproca e capturas mútuas; e há, por último, primado de um sobre o outro. Em primeiro lugar, diferença de natureza, porque o poder não passa por formas, mas apenas por forças. O saber diz respeito a matérias formadas (substâncias) e as funções formalizadas, repartidas segmento por segmento segundo as duas grandes condições formais, ver e falar, luz e linguagem: é portanto estratificado, arquivado, dotado de uma segmentaridade relativamente rígida. O poder, pelo contrário, é diagramático: mobiliza matérias e funções não-estratificadas e procede com uma segmentaridade muito flexível.

Já sobre o saber, Deleuze (2012, p.73) afirma que ele é composto por uma combinação entre aquilo que é visível (as práticas não discursivas) e aquilo que é enunciável, ou seja, as práticas discursivas. Em seu interior não há nada, nenhuma interpretação ou nenhuma epistemologia que permita conhecer o verdadeiro saber. Tanto aquilo que é possível ser visto, quanto aquilo que é possível ser dito só o é devido a um estrato histórico no qual aquelas coisas e aqueles dizeres são criados e legitimados como verdades. O “saber só existe em função de *limiares* muito variados, que marcam folhos, clivagens e orientações no estrato considerado”.

Deleuze (2012, p.74) ainda esclareceu que

não basta falar de um *limiar de epistemologização*: este está já orientado numa direção que conduz à ciência, e que atravessará ainda um limiar próprio de *cientificidade* e eventualmente um *limiar de formalização*. Mas não deixa de haver outros limiares no estrato, orientados de outro modo [...]. O saber não é a ciência, e não é

separável deste ou daquele limiar em que se insere: tal como a experiência perceptiva, os valores da imaginação, as ideias da época ou os dados da opinião corrente. O saber é a unidade de estrato que se distribui pelos diferentes limiares: o próprio estrato só existe como acumulação desses limiares sob orientações diversas, sendo a ciência apenas saber: práticas discursivas de enunciados, práticas não discursivas de visibilidades.

Então o poder, que em nossa sociedade moderna nada tem a ver com repressão ou imposição, se exerce por meio de mecanismos sutis, carregados de positividade e não o faz sem que se forme, se organize e se coloque em circulação um saber. Não há relações de poder sem que um campo de saber se constitua. Assim também, todo saber constitui novas relações de poder, pois, eles estão em mútua dependência.

Sobre a articulação entre poder e saber, Foucault (2014c, p. 230) destaca:

Ora, tenho a impressão de que existe, e tentei fazê-la aparecer, uma perpétua articulação do poder com o saber e do saber com o poder. Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem necessidade de tal ou tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza. Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, quotidianamente, o poder, e o poder econômico. O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. [...] O humanismo moderno se engana, assim, ao estabelecer a separação entre saber e poder. Eles estão integrados, e não se trata de sonhar com um momento em que o saber não dependeria mais do poder, o que seria uma maneira de reproduzir, de forma utópica, o mesmo humanismo. Não é possível que o saber não engendre poder. “Libertemos a pesquisa científica das exigências do capitalismo monopolista” é talvez um excelente *slogan*, mas não será jamais nada além de um *slogan*.

É importante considerar que o poder se formou em meio a relações de forças, das quais não há ganhadores ou perdedores, opressores ou oprimidos, e sim a organização de novas configurações sociais, institucionais, políticas, econômicas e mesmo individuais. Isso porque para Foucault (2014c) a individualidade não é inata, nem inerente ao sujeito. Ela é efeito das relações de forças que se dão de forma materializada no próprio estrato histórico ao qual aquele indivíduo pertence, opera e também é efeito. Isto implica em dizer que

o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre

corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças (FOUCAULT, 2014c, p. 256).

Aqui o conceito de relações de forças adquiriu sua importância, pois remeteu à ideia de ações sobre ações que tensionaram as formas de se relacionar tanto com o mundo concreto - aquele que vemos materializado - quanto àquelas coisas que são ditas por nós e pelos outros. É no interior dessa relação de forças que o poder opera, produzindo-se a todo instante em todos os pontos da relação. Isso porque o poder provém de todas as partes (FOUCAULT, 2014a).

A esse respeito, no livro *História da sexualidade* Foucault (2014a, p.100) afirma:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como a multiplicidade de correlações de formas imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. A condição de possibilidade do poder em todo caso, o ponto de vista que permite tornar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais “periféricos” e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes; é o suporte móvel das correlações de forças que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis.

Considerando o poder como relação de forças, o autor apresenta alguns aspectos a serem considerados. Primeiramente, o poder não é algo que se adquire; ele se exerce em meio a relações desiguais e móveis. Segundo, as relações de poder são efeito das relações diretas entre as práticas discursivas e não discursivas. Em terceiro, o poder se exerce em nível micro, ele vem de baixo e não está marcado pela cisão entre dominadores *versus* dominados, mas atravessa todas as relações possíveis entre os seres humanos. Um quarto aspecto do poder é que ele não é da ordem do subjetivo, do oculto e do não intencional, pois se dá na materialidade do mundo, apesar de muitas vezes não ser inteligível sem que se lance sobre ele um olhar direcionado. Por último, Foucault (2014a, p, 104) afirma que “lá onde há poder há resistência”. Esta, por ser inerente ao poder, não diz respeito a mudanças

pequenas, móveis que se deslocam e rompem unidades, incitando o aparecimento de reagrupamentos e de novas produções de verdades sobre os sujeitos.

Deleuze (2012), referindo-se à obra de Foucault, fez uma discussão interessante que esclareceu que é no próprio embate de forças que está o poder. Não de forma repressiva, mas de forma positiva, pois incita a agir mais e mais.

O que é o Poder? A definição de Foucault parece muito simples: o poder é uma relação de forças, ou melhor, qualquer relação de forças é uma *relação de poder*. Compreenda-se, em primeiro lugar, que o poder não é uma forma, como por exemplo a forma-Estado; e que a relação de poder não está entre duas formas, como o saber. Em segundo lugar, a força nunca existe no singular, pertence à sua essência estar em relação com outras forças, de tal modo que qualquer força é já relação, ou seja, poder: a força só tem como objecto e como sujeito a força. [...] a força só tem como objecto outras forças, como ser só tem a relação: é *uma acção sobre a acção, sobre acções eventuais, ou actuais, futuras ou presentes*, - é *um conjunto de acções sobre acções possíveis*. Por conseguinte, podemos conceber uma lista, necessariamente aberta, de variáveis que exprimam uma relação de forças ou de poder, que constituam acções sobre acções: incitar, induzir, desviar, tornar fácil ou difícil, alargar ou limitar, tornar mais ou menos provável (DELEUZE, 2012, p. 97-98).

Ao tratar do poder e do saber enquanto relação dinâmica e volátil na produção de verdades e, ainda, da individualidade como algo produzido e modificável, seus escritos ficaram longe de ser textos que imobilizam. Pelo contrário, eram textos carregados de possibilidade e sua potência esteve justamente na própria promoção de rupturas, de novos sentidos a serem dados às práticas, de novas verdades a serem produzidas e na criação de novas subjetividades em nós mesmos e nos outros que a ideia de relação de forças, permeadas por resistências, trouxe.

É neste sentido que a perspectiva do autor permitiu lançar um olhar para os manuais estudados e para aquilo que apresentaram sobre a criança pequena, produzindo sobre ela uma nova verdade e fixando-a como sujeito positivado, sobre o qual um conjunto de práticas não discursivas se organizou.

Usando estas considerações foucaultianas como pressupostos teóricos balizadores é que direcionei meu olhar para os manuais selecionados, colocando-os em interlocução e discutindo suas aproximações e distanciamentos.

CAPÍTULO 3 - AS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS NOS DISCURSOS DE LOURENÇO FILHO, SANTOS E FONTOURA: CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS OBRAS

Nesse capítulo farei uma contextualização histórica e biográfica dos autores cujas obras foram discutidas e também uma apresentação de alguns aspectos que considere relevantes e que estiveram presentes em cada uma delas.

3.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E BIOGRÁFICA DE CADA AUTOR E AS CONCEPÇÕES QUE ALICERÇARAM SUAS IDEIAS SOBRE A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS

As obras selecionadas para discussão foram escritas por educadores brasileiros identificados com os princípios da psicologia científica e que se dedicaram a produzir materiais didáticos que pudessem respaldar, teoricamente, a formação de professores nas escolas normais.

Conforme já foi apresentado no capítulo I, os cursos de formação de professores surgiram no final do século XIX e incorporaram em sua grade curricular a disciplina de Pedagogia e Psicologia no início do século XX. Esses professores eram preparados para atuarem junto às crianças do ensino primário - de 1ª a 4ª série - num momento em que apenas este ensino era considerado obrigatório no Brasil.

Desde a década de 1920, aquilo que era ensinado para as futuras professoras sofreu a influência das ideias do movimento de renovação pedagógica que ficou conhecido como Escola Nova. Os estudiosos identificados com este movimento defendiam novas práticas de ensino que considerassem as especificidades da criança e a importância de uma reorganização escolar e da educação. O objetivo era viabilizar, por meio da educação, a formação de um novo cidadão que pudesse conviver e contribuir com a nação - recém independente, e, que visava a autonomia financeira, econômica e política. Essa educação deveria ser ofertada e subsidiada pelo Estado e destinada a toda a população, livre de influências religiosas ou políticas.

Eram tempos de uma sociedade desigual, marcada por pobreza, analfabetismo, desemprego, dificuldades para passar de um sistema agrário para um industrial e, ainda, com uma divisão social sob os efeitos da recente abolição da escravidão. Estava ainda identificada com princípios de liberalismo e capitalismo, e a promessa de uma educação renovada tinha suas especificidades.

Como efeito do pensamento de um tempo histórico, as práticas escolanovistas sofreram uma série de atravessamentos. Entre eles, oscilações entre a defesa de princípios católicos - para a moralização dos educandos - e, conseqüentemente, da sociedade; e, ainda, entre os princípios laicos que também buscavam a adaptação do povo às novas demandas. Entretanto, tanto uns quanto outros, ansiavam pela organização de uma nova sociedade, mais evoluída - tomando como base para essa evolução o modelo europeu e norte-americano, buscando evidências científicas que respaldassem seus ideais.

Dessa forma, o pensamento dos autores - dos manuais analisados - também esteve marcado pela legitimação de desigualdades, à medida em que definiam quais crianças deveriam ir para escola, quais eram capazes de aprender, quais eram mais inteligentes e, por isso, merecedoras de mais investimento em ensino. Sendo que a estas estavam destinados os altos cargos políticos e níveis de intelectualidade.

Entre esses teóricos, a valorização de uma renovação das práticas de ensino esteve presente, assim como a concordância de que era preciso se desvencilhar do senso comum e buscar nas ciências as explicações que subsidiassem a organização de novas práticas.

Nesse contexto, a psicologia científica era o principal campo teórico de sustentação das inovações propostas. Isso porque, seu estudo deveria possibilitar o entendimento detalhado da criança a ser educada. Já que ela era o principal alvo e objeto de intervenção, seu entendimento levaria à criação de novas práticas mais atentas e adequadas às suas capacidades e ao seu processo de desenvolvimento.

Adentrar nos estudos de psicologia científica implicava em recorrer ao que estudiosos de diferentes partes do mundo ocidental já estavam produzindo sobre o assunto, em especial aquilo que diziam sobre a criança, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, suas capacidades cognitivas, seu psiquismo, sua relação com a família, com a escola, com o mundo. Dessa forma, em todos os livros analisados não faltaram referências a Stanley Hall, Claparède, Piaget, Freud,

Watson, dentre tantos outros que marcaram o pensamento sobre a psicologia no final do século XIX e início do século XX.

Entretanto, a apropriação daquilo que cada um desses teóricos propunha também teve suas especificidades, já que a forma como os autores nacionais entendiam a criança, a educação e a própria sociedade brasileira em formação diferiam dos pensadores originais.

Uma das especificidades desse pensamento foi a tensão entre os ideais de estudiosos identificados com princípios católicos e aqueles que defendiam a laicidade do ensino e da escola. Essa tensão, segundo Saviani (2011), esteve presente durante as discussões sobre as propostas de organização da educação e da escola durante boa parte do século XX, em especial, no período em que os livros analisados foram escritos - entre 1920 e 1962. Esse período antecedeu a regulamentação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (em 1961) e a legitimação da psicologia como profissão.

Em nível macro estavam as discussões políticas sobre a educação brasileira que resultaram nas primeiras leis. Mas, enquanto essas discussões aconteciam, uma série de livros e manuais de ensino foram publicados com o intuito de contribuir com a formação de professores, traçando assim um pensamento, marcando um olhar e uma concepção de criança, infância, educação e escola que iriam direcionar as futuras práticas no dia a dia com os alunos.

Os manuais de Theobaldo Miranda Santos - publicado em 1948 -, o de Afro Amaral Fontoura - de 1958, cuja edição que tive acesso é de 1959 - e o de Lourenço Filho - publicada originalmente em 1929 - são bons exemplos do pensamento, das concepções, dos atravessamentos e das tensões deste período, que ofereceram em suas páginas a possibilidade de conhecer uma parte do processo de produção da criança a ser educada.

O primeiro manual analisado foi *Introdução ao estudo da Escola Nova* escrito por **Lourenço Filho**, em 1929. Foi revisto e ampliado em 1961 pela Editora Melhoramentos e editado ao longo dos anos sessenta e setenta. Serviu de base teórica para inúmeros professores das escolas normais do período. A edição que tive acesso e que discuti nessa tese é a 11ª, publicada em 1974.

Lourenço Filho foi um dos grandes inauguradores e defensores da Escola Nova e autor de inúmeros textos, artigos e livros que versavam, principalmente,

sobre a importância da articulação entre psicologia e educação para a promoção de uma nova forma de educar os brasileiros.

Nasceu em 1897 no interior de São Paulo, recebeu diploma de professor pela Escola Normal da Praça da República - a mais importante escola de formação de professores de sua época. Iniciou sua carreira em 1920 como professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1925 assumiu a cátedra de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal da Praça que deu origem ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Lá trabalhou no Laboratório de Psicologia Experimental, dedicando-se às investigações em torno dos Testes ABC¹⁸.

Sua preocupação foi aplicá-los em ampla escala, de forma mais prática e econômica, pois acreditava que assim possibilitaria aos professores conhecerem melhor o nível de maturidade de seus alunos para aprendizagem da leitura e da escrita, redirecionado, assim, sua alfabetização. Defendia que, identificando os alunos que aprendiam mais ou menos rapidamente, poderia aumentar a eficiência do ensino à medida em que classes homogêneas fossem organizadas (SGARDELA; CARVALHO, 2008).

Com relação à educação, o uso da testagem psicológica, em termos nacionais, tem como instrumento exemplar os Testes ABC de Lourenço Filho. Esses testes visavam à classificação dos alunos que ingressavam na escola ou eram repetentes quanto a sua maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita, propiciando um perfil individual e um perfil da classe. Dessa forma, permitia alcançar o objetivo de homogeneização das classes quanto ao nível de maturidade dos estudantes, separando-os em classes seletivas para a alfabetização, a fim de que fossem consideradas as diferenças individuais e se alcançasse maior eficácia nos resultados escolares (SGARDELA; CARVALHO, 2008, p.183).

Realizou leituras em psicologia e educação que foram desde Eduard Claparède e William James até de Thorndike e Woodworth passando pelo behaviorismo de Watson e os estudos de Stanley Hall. Apesar do contato com todos estes autores de diferentes perspectivas teóricas, declarou identificar-se com os psicólogos estadunidenses que apresentavam uma visão da aprendizagem e da infância influenciada, mas não totalmente fiel, pelos princípios de reforçamento, estímulo e resposta do behaviorismo de Watson.

¹⁸ Os testes ABC eram utilizados para verificar o nível de maturidade para leitura e escrita das crianças em idade escolar para tornar as classes o mais homogêneas possível.

Alternou-se entre a docência e a ocupação de cargos técnicos e político-administrativos como a direção do Departamento Nacional de Educação entre os anos 1947-1951 e a reorganização de Escolas Normais em São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará nas quais usava os pressupostos da psicologia educacional para implantar modelos educacionais identificados com os princípios da Escola Nova (SGARDELA; CARVALHO, 2008).

Complementando estas informações, Antunes (2011, p. 19) discorreu que durante

a década de 1920, realizaram-se várias reformas estaduais de ensino, fundamentadas nos princípios da Escola Nova. As escolas normais foram um de seus alicerces, com a função de formar professores para esses projetos educacionais, contando, inclusive, com laboratórios de Psicologia. Alguns pioneiros da Psicologia no Brasil, como Lourenço Filho e Isaías Alves, foram alguns dos responsáveis por essas reformas. A pedagogia escolanovista elegia a Psicologia como um de seus principais fundamentos, a partir de estudos sobre desenvolvimento da criança, aprendizagem, relação professor-aluno, acrescentando-se os testes pedagógicos e psicológicos, considerados como meios para a racionalização da prática educativa. As escolas normais de São Paulo, Fortaleza, Salvador, Recife e Belo Horizonte são exemplares desse processo.

Da Escola Normal de São Paulo surgiu a cátedra de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a qual foi incorporada o Laboratório de Psicologia. Este último já funcionava desde 1914. À frente do Laboratório e da cátedra de Psicologia Educacional estiveram Sampaio Dória, Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer. Noemy foi assistente de Lourenço Filho e tendo estudado com John Dewey no Teachers' College da Universidade de Columbia esteve marcada pelo pensamento psicológico estadunidense da época (ANTUNES, 2011; CAMPOS, 2011).

Dentre as obras de Lourenço Filho esteve *Introdução ao estudo da Escola Nova*, que se tornou uma referência para os professores identificados com as propostas escolanovistas. Nessa obra, o autor se propôs a apresentar a importância de áreas como a psicologia, a biologia, a sociologia e a filosofia para a renovação da educação.

Faleceu em 1970 no Rio de Janeiro.

Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) foi o autor da segunda obra analisada nessa tese: *Psicologia da Criança*, publicada em 1948. Nasceu na cidade de Campos, estado do Rio de Janeiro, formou-se nessa cidade pelo Liceu de

Humanidade e na Escola Normal Oficial. Graduou-se em Odontologia e Farmácia em Juiz de Fora. Foi professor de Física, Química, História Natural e mais tarde professor da Universidade do Distrito Federal na cátedra de Prática de Ensino. Na década de quarenta lecionou Filosofia e História da Educação na Pontifícia Universidade Católica e na Faculdade Santa Úrsula. Durante sua vida profissional ocupou cargos de direção em colégios e em Escolas Normais, além de transitar por cargos políticos da área educacional (SILVA, 2012).

Juntamente com Alceu de Amoroso Lima, Leonel Franca, frei Damião Berge, padre Paulo Siwech, Everardo Beckauser, Afro Amaral Fontoura, se propôs a pensar a educação, partindo dos princípios católicos e contrapondo-se a laicidade e estatização da educação idealizada pelos intelectuais do movimento escolanovista¹⁹. Alcançou notoriedade entre 1920 e 1962, ocupando cargos políticos, acadêmicos e de direção das Escolas Normais do país.

Na área de psicologia educacional, Theobaldo Miranda Santos foi um dos autores que publicou obras que buscaram conciliar o viés católico com a busca por descrições e explicações científicas sobre a educação e desenvolvimento da criança. Em seu livro esteve presente a descrição e o detalhamento daquilo que ele chamou de evolução da criança. Poucas foram as prescrições, apesar de conter orientações pedagógicas que buscaram direcionar a prática das futuras professoras em sala de aula. Seu livro apresentou características de um manual sobre o desenvolvimento infantil e talvez tenha sido uma das primeiras publicações do campo que hoje conhecemos como Psicologia do Desenvolvimento.

Segundo Silva (2012, p. 18), Theobaldo Miranda Santos, além de ter ocupado vários cargos de gestão,

compunha um capital intelectual que o transformaria em um dos autores mais lidos por educadores em formação por meio de manuais direcionados a cursos normais e também ao curso de Pedagogia. Esses manuais tinham um público geral, isto é, na prática não era determinante para o encaminhamento das publicações se o professor em formação era católico ou não.

Sua preocupação esteve em difundir os conhecimentos necessários para a formação de professores, e suas obras evidenciaram um pensamento híbrido, marcado por concepções de criança, educação e psicologia identificado, tanto com

¹⁹ Apresentei uma discussão a respeito das tensões entre grupos católicos e escolanovistas no capítulo I.

as ideias escolanovistas, quanto com o movimento católico de moralização da educação, da criança e da família (SILVA, 2012).

Em um estudo realizado sobre algumas publicações de Theobaldo Miranda Santos, Silva (2012, p.61) conclui que a

visão de educação de Theobaldo Miranda Santos, em sua base, é consonante com a dos católicos em geral. Para ele, educação é um processo que deve visar à formação integral da criança, considerando os aspectos moral, intelectual e físico. Essa perspectiva se vinculava à visão de homem, composto de espírito e corpo, sendo que as faculdades morais e intelectuais compõem o espírito e corpo trata-se de uma dimensão natural. A pedagogia seria a ciência prática que teria por objetivo central contribuir para o desenvolvimento do homem. Curiosamente, para ele, o adjetivo —"prática" deve-se à participação da Filosofia na organização do conhecimento pedagógico em auxiliar na definição dos fins da educação, que remetiam ao aspecto temporal do homem, sua vida em sociedade, mas especialmente o elemento sobrenatural. Outra especificidade do pensamento pedagógico de Theobaldo Miranda Santos como católico consiste na defesa da Psicologia como área de vital importância ao campo da Pedagogia, o que se trata de outra afinidade com o escolanovismo.

Faleceu em 1971, em Copacabana, no Rio de Janeiro, aos 66 anos de idade.

Afro Amaral Fontoura foi o terceiro autor cujo manual - *Psicologia Educacional* - foi selecionado para discussão nessa tese.

Afro Amaral nasceu em 1912. Seu pai Ubaldino Amaral Fontoura foi advogado, jurista, político, senador pelo Paraná, ministro do Supremo Tribunal Federal e maçom. Diante do sucesso do pai, Afro Amaral Fontoura, parece ter tido seu reconhecimento abafado. Entretanto, alcançou ampla popularidade nos cursos de formação de professores das Escolas Normais devido aos manuais publicados.

O educador fez o magistério e depois estudou Direito, Filosofia e Serviço Social no Rio de Janeiro. Especializou-se em Sociologia nos Estados Unidos. Foi professor de filosofia na Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Faculdade Santa Úrsula. Foi presidente da Associação Brasileira das Escolas Normais na década de sessenta e presidiu em 1966 o Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Normal no Rio de Janeiro. Foi ainda professor da Escola do Exército (MEUCCI, 2007; SILVA-TADEI, SCHELBAUER, 2013).

Também identificado com o pensamento católico, já havia incorporado à suas ideias os pressupostos da renovação pedagógica proposta pelos escolanovistas. Em seu texto, alternou-se entre princípios cristãos como norteadores

para a compreensão da criança e de sua educação e respaldo teórico na psicologia científica da época. Seu manual diferenciou-se daquele escrito por Theobaldo Miranda Santos por adquirir um caráter mais prescritivo e não só descritivo (característica marcante de Theobaldo).

Esta aproximação entre pensamento católico e aceitação dos pressupostos da escola nova foi discutido por Saviani (2011) e apresentado no primeiro capítulo desta tese. Retomando o que já foi escrito anteriormente, entre as décadas de cinquenta e sessenta - período em que Amaral Fontoura publicou *Psicologia Educacional* - as discussões entre educadores católicos e grupos escolanovistas tinham como foco a relação entre as escolas públicas e particulares. Sendo que o pensamento de renovação pedagógica havia sido amplamente aceito por todos os grupos já que viam nele a condição de possibilidade para atraírem novos alunos e expandirem a escola e a educação.

Dedicou-se, especialmente, à produção de manuais de ensino, além de uma cartilha, compilações de legislação educacional e um artigo em periódico.

O manual de *Psicologia Educacional*, publicado pela primeira vez em 1958, cuja 2ª edição datada de 1959 fazia parte da coletânea Escola Viva, escrita por ele para as Escolas Normais. A coletânea defendia uma educação voltada para os interesses do aluno, considerado suas especificidades de criança e utilizando para isso de metodologias mais visuais e práticas, com menos punição e mais amor ao educando.

3.2 - LOURENÇO FILHO E A DEFESA DA PSICOLOGIA NO LIVRO *INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA*

A obra *Introdução ao estudo da Escola Nova* escrita por **Lourenço Filho** foi, originalmente, publicada em 1929, revista em 1961 e teve treze edições entre 1930 e 1978 (MONARCHA, 2010). Tornou-se um clássico do campo da educação e consagrou Lourenço Filho como um dos maiores nomes da história da educação e da psicologia educacional. O autor fez uma apresentação dos principais pressupostos que embasaram a Escola Nova no início do século XX. Após fazer uma contextualização histórica trouxe contribuições da Biologia, da Psicologia e dos Estudos Sociais para a Educação. Apresentou ainda alguns modelos didáticos

identificados com o movimento e o papel da filosofia e de uma visão política comprometida com a mudança social. A edição apresentada a seguir foi a 11ª, de 1974.

Destaco que o autor não se dedicou, especificamente, à criança de zero a seis anos. O objetivo de sua obra foi apresentar e defender a educação renovada, recorrendo a uma sustentação científica para ela. Entretanto, em suas linhas, não deixou de evidenciar o pensamento de um tempo histórico sobre a psicologia e a educação da criança pequena e, por isso, sua obra foi considerada importante nessa tese.

Segundo suas ideias, na primeira metade do século XX o mundo ocidental percebeu a importância de um redirecionamento na educação escolar que focasse na criança e em sua aprendizagem. Deu-se

grande desenvolvimento aos sistemas públicos de educação em muitos países e, na maioria deles, introduziram-se princípios e práticas da educação renovada no ensino público; manifestou-se crescente interesse pelos estudos de biologia e psicologia da infância e adolescência, bem como dos instrumentos para melhor avaliação das capacidades e condições da aprendizagem, e da função dos programas de ensino. Ao mesmo tempo mais profunda consciência passou a ser tida dos objetivos sociais da escola, impondo uma reforma dos sistemas de ensino tendente a resolver problemas da saúde, de ajustamento à família e ao trabalho, com a criação correlata de instituições auxiliares da escola (LOURENÇO FILHO, 1974, p.26).

Lourenço Filho (1974, p. 26) cita os anais da V Conferência Mundial da Escola Nova que ocorreu na Dinamarca em 1929 destacando dele dois aspectos fundamentais:

a reforma [...] técnica do trabalho escolar, a desprender-se do empirismo e da rotina, mediante melhor conhecimento das crianças e jovens, e redireção dos objetivos com crescente consciência da necessidade de ajustamento das novas gerações às expressões de vida de seu grupo.

O autor afirma que uma importante tendência da escola nova foi revisar os meios de educar substituindo as normas empíricas por outras que tivessem uma melhor validade técnica. Indica que houve a necessidade de adotar uma atitude técnica que envolvesse um “espírito crítico” que levasse o educador a refletir e comparar “os elementos da ação, suas condições e resultados”. Para isso, ele deveria estar respaldado teoricamente de modo que fosse capaz de, ao pensar

sobre sua prática, também decompô-la em pequenos objetivos parciais a serem sucessivamente alcançados (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 35).

Lourenço Filho (1974, p. 34) resume o que entende por ação: “o agente parte da suposição de que há situações antecedentes e consequentes, funcionalmente ligadas entre si. Em termos mais simples, faz alguma coisa para obter algum resultado supondo *relações funcionais*”.

O autor continua seu texto justificando porque era preciso associar técnica e teoria no fazer docente. Em sua justificativa está claro que esta teoria esteve associada à necessidade de conhecer muito bem o educando para cooperar com sua aprendizagem. Em sua fala ele associa a intervenção a do médico em seu paciente já que

nos seres vivos, existem processos não de todo determinados sobre os quais não podemos realmente *operar*, mas, em relação aos quais simplesmente nos propomos a *cooperar*. Assim, na arte médica; assim também na arte de educar, em que certos processos só por esse modo são identificados (LOURENÇO FILHO, 1974, p.36).

Logo a seguir ele complementa:

como na arte médica se faz necessário conhecer o doente, assim também na arte educativa se faz necessário conhecer o educando. A substituição dos princípios empíricos da escola tradicional, por outros de base técnica, deveria começar por aí [...]. Não basta ao médico o desejo de curar para que a cura se dê. Será preciso que conheça o organismo humano, a ação dos regimes e o feito das substâncias terapêuticas; que saiba diagnosticar, encaminhar o tratamento, apreciar-lhe os resultados progressivos, prever complicações e conseqüências da própria ação cooperativa que proporcione. É isso, afinal, que o distingue do curandeiro ou charlatão.

No mesmo caso está o educador. Não se educa a alguém senão na medida em que se conheça esse alguém; e não será eficiente o trabalho do mestre se ele não tiver uma visão clara dos recursos do educando, a fim de que, em cada caso, possa proporcionar as situações mais desejáveis, ou indicadas para a consecução dos propósitos que possa ter em vista (LOURENÇO FILHO, 1974, p.36-37).

Lourenço Filho (1974, p. 40) tratou da contribuição dos estudos da biologia para a educação. Nessa parte do livro o autor traz que como a “ação educativa, tal como proposta pelos renovadores, deveria visar às condições de um desenvolvimento normal do ser humano”, a biologia poderia esclarecer “os meios de a essas condições não prejudicar”. Os conhecimentos dessa área foram além e ainda permitiram “deixar uma noção clara acerca da *interação* entre o organismo e o

meio, e de tal modo que os fatos mais singelos de adaptação passaram a ser elucidados”.

Elenca seis aspectos desenvolvidos pelas ciências biológicas que considerava importantes para a compreensão dos educandos e apresenta em seu livro alguns conceitos relacionados a cada um deles: crescimento, maturação, adaptação, contingente hereditário, condicionamento endócrino e condicionamento nervoso.

Após explicar cada um, o educador traz as aplicações técnicas das descobertas da área biológica para a educação renovada. Afirma que os estudos em antropometria pedagógica permitiram que os educadores passassem a entender a criança como ser em crescimento à medida em que introduziram três noções básicas e decisivas ao seu progresso:

que o processo evolutivo poderia ser apreciado em *dados objetivos*, ou obtidos por mensuração; que, mediante *tratamento estatístico* desses dados, seria legítimo fixar *pontos de referência*, ou *normas* pelas quais diferentes aspectos evolutivos podem ser estimados; e que, enfim, mediante confronto dos valores de cada indivíduo com essas normas, ter-se-ia um critério definido para conveniente diagnóstico (LOURENÇO FILHO, 1974, p.51, grifo do autor).

O autor segue afirmando que o:

exame desses e de outros problemas firmava o lema de não prejudicar o desenvolvimento infantil por efeito do trabalho escolar ou das más condições em que ele pudesse transcorrer segundo as práticas tradicionais. A normalidade do crescimento e o equilíbrio das funções passava a figurar como objetivo fundamental da escola. Dentro dessa nova compreensão e verificada a importância das primeiras idades no processo evolutivo, uma conseqüência surgia, de fundamental alcance na renovação pedagógica: a consciência da necessidade de ser estabelecida *maior coordenação entre o trabalho das instituições escolares e a ação da família, ou do lar* (LOURENÇO FILHO, 1974, p.52, grifo do autor).

O autor aponta como avanços dessa área a puericultura, como medicina preventiva e a organização de políticas de assistência à maternidade e à infância que se propagaram desde o início do século XX e acabaram por influenciar diretamente a própria organização e administração escolar.

Passou-se a dar, por exemplo, grande atenção ao desenvolvimento das instituições de educação *pré-escolar*, creches, escolas maternas e jardins de infância. Nesse sentido, aliás, convergiam os novos conhecimentos e a pressão de novas necessidades da vida social, decorrentes do trabalho das mães, fora do lar. Ao mesmo tempo que se reconhecia a importância da formação das primeiras idades, a ser dada normalmente no âmbito familiar, o trabalho industrial impunha à

vida do lar mudanças de grande significação a que seria preciso entender (LOURENÇO FILHO, 1974, p.53, grifo do autor).

O autor acrescenta que as conclusões dos estudos biológicos exerceram influência direta na ordem geral da concepção do processo educativo à medida em que demonstraram a legitimidade do *modelo evolutivo* na compreensão da natureza humana, já que os fatos do desenvolvimento não puderam deixar de ser considerados.

Além disso, os estudos biológicos possibilitaram considerar que existe uma continuidade do processo. O desenvolvimento foi entendido como uma sequência de fases que poderiam ser descritas e caracterizadas de modo objetivo. Segundo o autor, o desenvolvimento não era resultado de uma série de fatos isolados “mas de uma sucessão em que eles se ligam uns aos outros, como momentos sucessivos de um único processo”. Revelavam, assim, um sentido progressivo - cada fase surgindo de outra (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 53-54).

Ainda sobre a aplicação da biologia no campo da educação, o autor destaca que esta possibilitou uma visão da unidade do processo evolutivo quando pôs em interação o organismo e o meio, já que não é

só o corpo que evolve, crescendo e amadurecendo, mas todas as capacidades funcionais, as da vida vegetativa e as da vida de relação, em que florescem as formas mais elevadas da existência social e cultural, e em que se irá apreciar em toda a sua plenitude a afirmação da personalidade humana (LOURENÇO FILHO, 1974, p.54).

O autor faz, assim, a ponte entre a importância da interação entre os conhecimentos produzidos pela biologia e os produzidos pela psicologia na compreensão do educando.

Para ele, só os conhecimentos da biologia não foram suficientes e as explicações biológicas ampliaram as correlações entre as coisas e as funções do organismo para a correlação entre as pessoas e seu meio social.

Desde cedo, cada criança começa a representar uma *pessoa* entre as demais, com elas estabelecendo comunicação, formas de ação e reação. Para os seres humanos, seus semelhantes constituem uma parte essencial do ambiente; serão atitudes de aceitação ou repulsão, de dominância ou submissão, traduzidas em intenções, desejos, modos de cooperar e entrar em conflito. Mediante esse duplo jogo de relações, do ambiente físico e do ambiente social, é que a criança se adapta ou se ajusta, de tudo recebendo influências e influenciando também, segundo características de seus próprios

padrões de atividade. Esses padrões organizam ou modelam a *personalidade* (LOURENÇO FILHO, 1974, p.59, grifo do autor).

Dessa forma a psicologia passou

a rever seus fundamentos, por efeito do estudo da infância. [...] a partir daí que a psicologia deixou de ser um conjunto de doutrinas arbitrárias para tornar-se um ramo objetivo de estudos. [...] Essa nova metodologia psicológica deveria ter uma extensa e profunda repercussão no movimento da renovação escolar (LOURENÇO FILHO, 1974, p.59).

O autor continuou seu texto dizendo que a relação entre a psicologia e a educação sempre esteve presente na tentativa desta última em criar ou descrever os processos educativos.

Em todos os tempos, as concepções teóricas, como as soluções práticas da educação, têm estado na dependência do estudo dos fatos psicológicos. Examinem-se diferentes definições de educação [...] e ver-se-á que elas têm sempre considerado o comportamento do educando como processo global (LOURENÇO FILHO, 1974, p.59).

Por isso a intenção de educar “pressupõe a possibilidade de *modificar o comportamento do educando*, e a ideia correlativa de que nele existe plasticidade”. As condições para isso deveriam ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apoiassem (LOURENÇO FILHO, 1974, p.60, grifo do autor).

Segundo o autor,

a contribuição da psicologia às técnicas educativas reafirmava a sua importância. Quaisquer que sejam as concepções filosóficas e sociais da educação [...] um denominador comum existe: é o de que podemos alterar, fazer variar ou *modificar o comportamento e a experiência do educando* (LOURENÇO FILHO, 1974, p.62, grifo do autor).

Cabe, assim, à psicologia, e não a outro ramo de estudos, a investigação de tais problemas.

Já vimos que as concepções educativas, teóricas ou práticas, fundam-se em noções relativas à natureza do homem, da qual o dinamismo psicológico nos oferece uma visão de síntese, na verdade insubstituível. *Isso não significa, que a educação possa ser fundada apenas na psicologia*. Será preciso refugar esse ponto de vista unilateral. A psicologia por si só não resolve nenhuma questão de educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto (LOURENÇO FILHO, 1974, p.65, grifo do autor).

O autor ainda destaca a importância dos métodos de investigação criados desde o final do século XIX para o conhecimento das crianças, primeiramente baseados nos estudos da antropometria e mais tarde organizados em torno da psicometria.

Com a utilização de fundamentos similares aos da antropometria, tornou-se possível a descrição quantitativa e, assim, uma bem fundada *psicometria*. Nela figuraram de começo aspectos parcelados (atenção, memória, imaginação, extensão do vocabulário, etc), combinados depois em *perfis psicológicos*; mais tarde, passaram a ser investigados em padrões mais complexos, com os quais se criaram conceitos novos em substituição aos existentes, não perfeitamente delimitados (*inteligência global, inteligência integral, maturação, teor emocional das respostas, etc.*). Por fim, caracterizaram-se padrões, não mais referidos a pequenas durações da vida infantil, mas as fases ou períodos evolutivos, em que certas reações globais são dominantes. A maioria dos autores têm chamado esses períodos de *idades*, empregando a palavra em sentido funcional ou de rendimento adaptativo (LOURENÇO FILHO, 1974, p.67, grifo do autor).

Ainda segundo o autor, em

face do material descritivo obtido, separaram-se períodos evolutivos na vida infantil, cada qual a exigir cuidados especiais. Consideraram-se, a princípio, dois deles como característicos: um, do nascimento aos 7 anos, e outro, a partir dessa idade até os 12 (*1ª e 2ª infância*); outros observadores passaram a notar *três infâncias*, subdividindo a primeira em duas partes, do nascimento aos 4 anos, e desta idade aos 7 anos. Fases mais numerosas foram enfim estabelecidas, a saber: *a) idade do recém-nascido*, do nascimento a 4 semanas; *b) idade do infante* [...] da 4ª à 52ª semana; *c) idade de iniciação verbal* (ou glóssica), a iniciar-se ao fim do 1º ano de vida e a completar-se ao fim do 3º; *d) idade perguntadora*, ou de *expansão imaginativa*, até o fim do 6º ano; *e) e, enfim, idade escolar*, dos 7 aos 12 anos, com subperíodos, dos 7 aos 9, e dos 9 em diante (LOURENÇO FILHO, 1974, p.68, grifo do autor).

Logo em seguida traz sua concepção do que seria a função do educador quando afirma que é

evidente que o *conhecimento descritivo* das diversas idades é importante para o educador, embora maior significação prática apresente o da infância e adolescência. O educador, pai ou mestre, procura interferir num ser em evolução, ou em mudança gradativa mais sensível nessas primeiras idades. Conhecendo, ainda que de modo geral, as fases características da evolução humana, assim melhor adequará a cada uma delas os seus planos, os objetivos que deva ter em vista e a seqüência de seus esforços, disciplinados pela visão de um processos de formação contínua, gradual e incessante (LOURENÇO FILHO, 1974, p.69, grifo do autor).

O autor complementa sua posição discutindo a importância dos testes psicológicos que possibilitaram conhecer ou diagnosticar as diferenças individuais e apresenta aquilo que considerava serem os constructos atuais da psicologia: a motivação, a aprendizagem, as teorias da aprendizagem e a personalidade. Aborda, ainda, outras questões teóricas referentes aos estudos sociais, aos sistemas didáticos e à filosofia da educação em suas correlações com a escola nova.

3.3 - THEOBALDO MIRANDA SANTOS: A PSICOLOGIA DA CRIANÇA E SEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO

A obra *Psicologia da criança* de **Theobaldo Miranda Santos** teve sua primeira publicação em 1948 e estava destinada a estudantes dos cursos de formação de professores das Escolas Normais, assim como os demais títulos aqui apresentados. No prefácio, o autor já indica o objetivo do livro: “Sua finalidade precípua é iniciar nossos estudantes de educação no cultivo dos problemas e das técnicas da psicologia da infância” (SANTOS, 1948, p. 07). Propõe apresentar alguns conceitos dos “maiores psicólogos do século XX, entre os quais se destacam Claparède, Piaget, Wallon, Vermeylen, Bühler, Stern e Kofflka” (SANTOS, 1948, p. 07). Diferenciou-se de Lourenço Filho por tratar especificamente da criança, podendo ser reconhecido como um dos primeiros livros brasileiros de psicologia do desenvolvimento infantil, detalhando, em suas páginas, aquilo que Lourenço Filho, apontou - em 1929 - como sendo fundamental para o aprimoramento da educação de crianças.

Diferentemente de Lourenço Filho, suas páginas marcaram o encontro da psicologia com a educação de forma aplicada já aos conhecimentos sobre a criança a ser educada.

O livro é composto por dez capítulos, iniciando com um capítulo sobre a psicologia da criança, e sequencialmente: métodos e técnicas, desenvolvimento pré-natal, desenvolvimento do recém-nascido, do crescimento físico, do desenvolvimento mental, da primeira infância, da segunda infância, da terceira infância e da adolescência. Cada um com subitens que contemplavam características gerais, especificidades, normas pedagógicas - com orientações para

as futuras professoras, problemas e exercícios, observações e experimentações e referências bibliográficas.

O interessante, é que este manual, identificado com aquilo que o autor chamou de método genético, teve como objetivo difundir um conhecimento específico sobre a criança - que hoje se aproxima daquilo que chamamos de psicologia do desenvolvimento. Entretanto, ele não apresenta aplicabilidade para os conhecimentos ali difundidos, apesar de o autor ter se referido a ele como um manual para formação de professores. Seu principal objetivo foi ampliar ao máximo o conhecimento sobre as especificidades da criança para que o educador, conhecendo-a em seus mínimos detalhes, pudesse achar a melhor forma de garantir sua educação.

Durante todo o livro esteve presente o esforço do autor em trazer vários pontos de vista teóricos para discutir o mesmo aspecto, colocando-os em interlocução. A criança descrita era sempre a criança normal de um ponto de vista evolutivo de seu desenvolvimento, sem atentar-se ao que seria considerado anormal ou atípico.

Não farei aqui uma apresentação exaustiva da obra, apenas me apropriarei de algumas passagens para mostrar o movimento discursivo sobre a criança de zero a seis anos nesse período da produção teórica brasileira.

Ao discutir sobre o sistema nervoso do recém-nascido, o manual demonstra que para alguns autores ele é apenas “um ser de reações reflexas cujas sensações não podem converter-se em dados subjetivos e cujos movimentos permanecem condicionados pela excitação atual”. No entanto, também mostrou que para outros “psicólogos” há “um esboço de consciência na vida psíquica do recém-nascido” (SANTOS, 1948, 35).

Esse contraponto entre as explicações de cada teórico para os mesmos acontecimentos permaneceu durante todo o livro à medida em que foram detalhados inúmeros aspectos do desenvolvimento do recém-nascido: as sensações internas, as sensações externas, os movimentos instintivos e os estados afetivos.

As sensações internas,

exercem sôbre o psiquismo do recém-nascido uma influência profunda. [...] A criança, desde o nascimento, é assaltada por necessidades mais ou menos imperiosas que vão reger suas primeiras atividades e que constituirão as manifestações primitivas e elementares da sua vida psíquica.

Já as sensações externas estariam ligadas aos órgãos dos sentidos (sensações visuais, auditivas, gustativas e táteis) (SANTOS, 1948, p. 37).

Os movimentos foram divididos em: 1 - impulsivos que “independem dos estímulos exteriores, não possuem fins definidos e parecem ser regulados e condicionados pelas situações do meio interno. São movimentos irregulares e incoordenados de extensão e flexão dos braços, pernas”; 2 - instintivos que “possuem certa complexidade, apresentam-se com objetivos definidos e são executados de maneira correta, sem que a criança tenha realizado qualquer aprendizagem anterior”; e 3 - expressivos que resultam “de manifestações espontâneas da vida afetiva da criança, como a alegria, a satisfação, a tristeza, o medo, a surpresa, etc” como, por exemplo, o “grito com choro, o sorriso, o movimento de aversão da cabeça e o franzido dos lábios” (SANTOS, 1948, p. 39-40).

Os estados afetivos seriam: 1 - o desejo que presente desde muito cedo e que está ligado às necessidades nutritivas. Manifesta-se por um grito característico que varia entre as diversas crianças; 2 - o medo que implica em uma participação mais ativa ao ambiente, revelando-se bem precocemente, acompanhado de impressões novas; 3- o temor - determinado por mudanças bruscas de posição e de lugar.

Ao tratar do crescimento físico da criança, acrescenta as seguintes conclusões de natureza pedagógica:

1º) A criança e o adolescente não representam, sob o ponto de vista físico, adultos em miniatura. Constituem seres em evolução com caracteres específicos e cujo desenvolvimento orgânico e psíquico não é apenas quantitativo, mas também, qualitativo. Esse desenvolvimento é ritmado e se revela através de uma seqüência de fases de aceleração e de lentidão. [...]

2º) As crises do crescimento físico são acompanhadas de uma diminuição do desenvolvimento psíquico. Daí a capacidade da criança para o trabalho mental ser menor nos períodos de crescimento físico intenso. Eis porque é necessária uma dosagem cuidadosa das tarefas escolares, de acordo com a marcha do crescimento (SANTOS, 1948, p. 50-51).

Santos (1948, p. 60) apresenta o que denomina “estádios evolutivos” a partir dos interesses apresentados por Claparède. Crianças de zero a seis anos passam pelo estágio de aquisição que se divide em quatro períodos: período dos interesses perceptivos (durante o primeiro ano de vida); período dos interesses

glóssicos (dos dois aos três anos); período dos interesses gerais (dos três aos sete anos); e período dos interesses especiais (dos sete aos 12 anos).

As orientações educacionais propostas pelo autor foram as seguintes:

1º) A criança deve ser considerada não como simples miniatura do adulto, mas como sêr que apresenta, em cada etapa de sua evolução caracteres próprios e reações específicas que lhe emprestam uma fisionomia psicológica particular.

2º) A autonomia da personalidade da criança não significa que a mesma se distingue substancialmente da do adulto. Deve ser entendida apenas como uma diferenciação de estruturas psíquicas, pois a criança, em tôdas as fases do seu desenvolvimento, revela sua natureza essencialmente humana.

3º) A criança possui, em germe, tôdas as virtualidades do adulto, porém, sob uma forma própria, que poderá variar a cada momento do seu desenvolvimento e modificar-se sob a influência do meio e da educação. A criança deve ser, portanto, como sêr em contínua evolução, e lenta mas progressiva ascensão à maturidade psíquica do adulto.

4º) O jôgo, a imitação e o interêsse são os fatores fundamentais do desenvolvimento mental da criança. Utilizando-os com prudência e habilidade poderá o educador levar a bom têrmo sua tarefa pedagógica.

5º) O jôgo é a forma específica de atividade da criança e um meio de afirmação de sua personalidade. Mas o jôgo só possui êsse caráter e contribui para o desenvolvimento mental quando relacionado com as necessidades e interêsses da criança. Daí o êrro de certos processos pedagógicos realizados através de jogos mecânicos e artificiais.

6º) O desenvolvimento natural da criança se deixado a si mesmo jamais realizaria os valores e ideais da educação. É que o desenvolvimento psíquico não se processa de acôrdo com um plano capaz de conduzir o educando para as finalidades que elevam e dignificam a vida. O educador não deve, por conseguinte, assumir uma atitude passiva diante do desenvolvimento da criança e do adolescente e sim procurar, sem prejuízo para o desabrochamento espontâneo de suas virtualidades, orientá-lo para os objetivos superiores da educação (SANTOS, 1948, p. 63-64).

No item “observações e experiências”, o autor utiliza a escala Binet-Simon e sua revisão brasileira, propondo que o educador as aplicasse nas crianças sob seus cuidados para mensurar sua inteligência. Destaco que essa atividade hoje só pode ser atribuída ao psicólogo, reconhecido como único especialista capaz de aplicar e analisar resultados de testes psicológicos.

Quando trata da primeira infância - compreendida pelo autor como aquela que se estende de zero aos três anos -, e, da segunda infância - dos três aos sete anos de idade -, Santos (1948) traz considerações sobre o desenvolvimento evolutivo e sua relação com a educação.

O autor afirma sobre a primeira infância:

Constitui, sob o ponto de vista psicológico, um período característico e autônomo, podendo ser considerada como verdadeira introdução à vida mental. Desde que nasce, a criança revela, em sua atividade psíquica, a sua marca especificamente humana (SANTOS, 1948, p. 103).

Afirma, ainda que todo interesse das crianças dessa fase está na organização das funções sensório-motoras. Para ele “a criança se interessa, quase que exclusivamente, pelo aperfeiçoamento da função sensorial, esforçando-se para adquirir noções sobre os objetos que o rodeiam” (SANTOS, 1948, p. 103).

O autor segue descrevendo as características “evolutivas” da criança, tanto no que se refere às sensações quanto às percepções. Afirma que

as percepções da criança se desenvolvem, representando, cada vez mais nitidamente, o mundo exterior, embora, no início, sirvam principalmente à aquisição dos movimentos e da linguagem. As percepções infantis possuem, entretanto, aspectos particulares que as distinguem das do adulto. Até um ou dois anos, por exemplo, essas percepções ressentem-se da falta de objetividade, de modo que é freqüente as crianças perceberem coisas segundo certas impressões subjetivas. Onde, talvez, a razão pela qual os seres e os objetos são as realidades que primeiro as impressionam, ficando, para mais tarde, as qualidades e as ações (SANTOS, 1948, p. 108).

Descreve as funções intelectuais da criança como algo que se desenvolve “progressivamente” já que é “um ser que se interessa pelo mundo que a rodeia, que imita as atitudes dos adultos que a cercam e que observa o que se desenrola no meio imediato em que vive”. Após os três anos seu interesse “projeta-se [...] para os seres e as coisas que a envolve, para conhecê-los profundamente. Essa ânsia de conhecimento se exprime por perguntas freqüentes sobre os ‘porquês’ dos objetos e dos fatos” (SANTOS, 1948, p.109).

Explica também que a observação da criança é peculiar já que é

um observador à sua maneira, pois destaca dos objetos apenas os aspectos ou propriedades que a interessam e que não são os principais. A observação infantil é egocêntrica, fragmentária e superficial (SANTOS, 1948, p. 109).

Conforme a criança cresce passa de uma conduta apenas instintiva para níveis mais elevados de atividade. Os instintos são, para Santos (1948, p. 110)

impulsos interiores que levam os seres vivos a realizar certos atos, independente da experiência e sem o conhecimento da finalidade dos mesmos. Distinguem-se dos *reflexos* por sua maior complexidade, por comportarem uma consciência ainda que obscura

de sua realização e por se manifestarem em momentos determinados da vida do indivíduo.

Ao abordar o desenvolvimento evolutivo do movimento da apreensão, o autor faz uma orientação sobre a educação da criança:

A criança, até os nove meses, é ambidextra, isto é, não possui preferência especial no uso das mãos. Mas, dessa idade em diante, revela geralmente, uma especialização da mão direita. Por isso, não devemos submeter ambas as mãos a exercícios idênticos, uma vez que, cada mão tem “uma agilidade própria e uma habilidade especial”. A educação ambidextra deve ser, portanto, condenada, como contrária às disposições naturais da criança (SANTOS, 1948, p. 111).

Segundo o autor, é falsa a afirmação de que a criança é “voluntariosa”. “Na realidade, ela é impotente para dominar os próprios impulsos e caprichos, devido à sua incapacidade de reflexão e de inibição”. A criança controlar-se-á sob a influência da educação e da experiência e

mais tarde, com o despertar dos interesses éticos e sociais, com a sublimação das tendências primárias e com o desenvolvimento da inteligência e da reflexão, os movimentos se vão submetendo cada vez mais, ao domínio da vontade e da razão (SANTOS, 1948, p. 114).

Quando tratou da vida afetiva, Santos (1948, p. 116) descreve o que entende por “tendências”. Segundo ele as “tendências constituem, assim, manifestações diversas e variadas da tendência fundamental que possui a vida de se conservar e expandir. [...] constituem as raízes dos fatos afetivos”. Quando se relacionam à vida física denominam-se “apetites” e quando se relacionam à vida psíquica chamam-se “inclinações”. Não precisam ser aprendidas, pois fazem parte da hereditariedade do ser humano.

Na perspectiva do autor, a afetividade da criança de zero a três anos “[...] caracteriza-se por um aspecto egotista dominante, pois, as emoções primitivas se acham intimamente relacionadas com a conservação individual” (SANTOS, 1948, p. 119).

Toda a afetividade da criança gravita, assim, em torno desse centro egotista básico. As emoções infantis são, geralmente, fáceis espontâneas e desordenadas, por ausência de inibição superior, mas, em compensação, são instáveis e fugazes e daí a rapidez com que a criança passa do pranto ao riso e vice-versa. Com o desenvolvimento psíquico e com a adaptação ao meio físico e social, amplia-se o âmbito de sua afetividade, e todo um leque variado de emoções se desdobra na alma infantil, como resultado do choque

inevitável entre as tendências egotistas e as solicitações da vida social (SANTOS, 1948, p. 119-120).

Santos (1948, p. 120) afirma que as emoções infantis representam manifestações de impulsos agressivos (hostilidade, crueldade, cólera, ciúme, vingança); para o desconhecido (surpresa, curiosidade, admiração, medo, timidez); impulso gregário (simpatia, abnegação, dominação, submissão, emulação); impulso sexual (ternura, farronice, faceirice, atração intersexual, pudor). Segundo ele, junto

dessa agressividade inicial, surge e se desenvolve o impulso para o conhecimento do mundo [...]. O impulso sexual se revela desde o início da vida infantil, embora de maneira difusa, simbólica e transfigurada, e sem aquela importância exagerada que lhe é atribuída pela doutrina de Freud (SANTOS, 1948, p. 120).

Trata também da segunda infância, que em, sua perspectiva, inclui a criança de três anos até os sete anos.

De acordo com o autor, a segunda infância é “a fase da organização da atividade objetiva e o período de predomínio dos interesses concretos”, já que o mundo exterior começa a interessar-lhe. A criança de três a sete anos terá que utilizar suas funções mentais de aquisição (memória, atenção e associação) e suas “tendências educativas” (curiosidade, observação e imitação). Dará ainda expansão às suas “atividades características” - o jogo e o desenho livre (SANTOS, 1948, p. 130). Nesta fase não se contenta mais em experimentar, procura agir por si mesma tornando-se colecionadora, classificadora e interrogadora.

Interessa-se pela origem e estrutura de todas as coisas. Busca, a todo instante, saber o ‘porquê’ de tudo o que existe. Mas o que a interessa, sobretudo, não é a natureza e sim a utilidade dos objetos (SANTOS, 1948, p. 130).

O autor complementa sua explicação afirmando que antes ela já havia se interessado pelo ambiente que a rodeava. Porém de modo “rudimentar e incompleto, e não constituía senão uma incidência na vida psíquica da criança, na qual predominava, sobretudo, a necessidade de ação direta pela apreensão, pela marcha e pela linguagem” (SANTOS, 1948, p. 130).

Ao abordar a organização da atividade objetiva, propõe a explicar aspectos como a curiosidade, a imitação, as atividades espontâneas, as funções de aquisição, a atenção, a memória e a associação

Para o autor, a curiosidade atravessa várias etapas evolutivas, deixando de ser fisiológica e assumindo cada vez mais características psicológicas.

as primeiras manifestações da curiosidade são, sobretudo, defensivas: é o espanto, o temor do novo. [...] A criança é então atraída por tudo que lhe proporcione impressões novas. [...] Passa então a querer tudo, a apalpar tudo, a sacudir, a abrir, a bater os objetos uns nos outros para ouvir seu ruído (SANTOS, 1948, p. 131).

É nesse momento que a criança começa a interrogar o adulto sobre tudo, já que se junta a sua ânsia por conhecimento o “automatismo verbal da criança, do seu palavrório incessante e, também, do seu desejo de atrair e manter fixa em si mesma a atenção dos que a rodeiam” (SANTOS, 1948, p. 131).

A imitação influencia o desenvolvimento mental da criança e as atividades espontâneas englobam, na perspectiva de Santos (1948), o jogo e o desenho. Essas duas atividades “constituem, mesmo em suas formas mais desenvolvidas, uma manifestação livre da atividade infantil”. Sofrem influência da imitação “mas não perdem o carácter de reação livre e espontânea da criança, que se pode produzir independente de todo exemplo e adquirir suas formas próprias, sem o auxílio do ambiente” (SANTOS, 1948, p. 134).

O jogo representa “o instrumento básico da expressão da vida psíquica da criança. [...] domina toda a atividade mental, impulsiona toda a conduta e surge com as primeiras manifestações vitais” (SANTOS, 1948, p. 134).

Para o autor, muitas são as teorias sobre o jogo infantil, e ele as divide em teorias biológicas - dentre as quais localiza Stanley Hall e sua teoria de que o jogo representa os vestígios de uma atividade ancestral - e as teorias psicológicas das quais concluiu que o jogo

resulta de uma tendência essencialmente dinâmica da criança de derivar para a ficção as atividades que não pode exercer na realidade” e ainda “[...] prepara, assim, a atividade futura, entretendo as novas aquisições e aperfeiçoando-as (SANTOS, 1948, p. 135).

Santos (1948, p. 136) referencia Vermeylen ao apresentar os variados tipos de jogos, dentre os quais estão os “jogos de imaginação”:

Nestes jogos, a criança penetra no mundo do “como se”, e se diverte com a realização de puras ficções. A atividade criadora da criança é mínima nesses jogos, onde domina a influência da imitação. A imaginação infantil se exercita menos em inventar situações novas do que em realizar cenas já vistas, e a pobreza dos meios é compensada pela riqueza da fantasia. A criança brinca, sobretudo, com o que viu, com o que ouviu ou com o que leu.

[...] todavia, somente aos três anos os jogos de imaginação predominam sobre os demais. É neste momento que a menina se interessa pela sua boneca e a considera como sua filha e o menino

monta a cavalo num cabo de vassoura ou brinca de soldado com um chapéu de papel.

Já o desenho é

um meio de expressão natural da criança. Constitui juntamente com o jôgo e a linguagem, uma forma espontânea de atividade infantil, através da qual se manifestam, a cada instante, os interesses em evolução da criança (SANTOS, 1948, p. 138).

Ainda seguindo o autor, a

linguagem e o desenho se acham intimamente ligados ao pensamento quanto aos caracteres do seu conteúdo e às etapas do seu desenvolvimento. [...] os caracteres fundamentais do psiquismo infantil revelam-se, nitidamente, ao longo das diversas fases evolutivas do desenho (SANTOS, 1948, p. 138).

Em sua perspectiva, o desenho infantil passa por quatro fases, nas quais “sofre uma evolução, apresentando, em cada idade, características próprias e particulares, comuns a tôdas as crianças” (SANTOS, 1948, p. 138).

Após explicar as fases de evolução do desenho complementa ainda afirmando que a figura humana é um dos desenhos preferidos pelas crianças e que este também passa por períodos evolutivos que são: o período da garatuja; o período do girino ou da célula; o período do homem de frente; e o período do homem de perfil. Os dois últimos são particularmente interessantes:

3) Período do homem de frente - Antes de atingir o desenho da figura humana completa, a criança atravessa uma fase de transição, na qual procura representar o tronco por um detalhe qualquer [...]. A criança alcança êste período, geralmente, antes dos cinco anos. [...] o homem é desenhado de frente, embora seus detalhes aumentem e se aperfeiçoem, progressivamente. A princípio, o homem é representado sem roupa. Antes de vesti-lo, a criança coloca nêle enfeites, botões ou o chapéu [...].

4) Período do homem de perfil - A criança não desenha a figura humana de perfil, sem passar por uma fase de transição em que a representa com alguns elementos de frente e outros de perfil. O que primeiro aparecem de perfil são, geralmente, os pés e o nariz; em seguida, os braços e alguns elementos como o chapéu e o cachimbo (SANTOS, 1948, p. 141).

Santos (1948, p. 141) aborda também as funções de aquisição que, segundo ele, são a atenção, a memória e a associação. Servem para recolher, conservar e utilizar os conhecimentos adquiridos por meio das sensações e percepções. Sobre estas funções na criança da segunda infância, afirma que:

Só compreende aquilo que vê, ouve e toca, e na medida em que pode ver, ouvir e tocar. É nesta época de sua vida que se mostra

ávido para conhecer, possuir, experimentar. Tudo lhe suscita curiosidade e não descansa enquanto não observa por si mesmo as coisas como são feitas e como poderão ser utilizadas. A vida mental da criança, até os seis a sete anos, baseia-se sobre as funções de aquisição e, particularmente, sobre a memória concreta que supere, de certo modo, a indigência da elaboração.

Após suas explanações detalhadas sobre o que entende por cada uma das funções, propõe algumas questões e afirmações para estudantes responderem. No item “observações e experiências” expõe três métodos de estudo do desenho infantil e exames experimentais de atenção, memória e associação.

3.4 - AFRO AMARAL FONTOURA E A PSICOLOGIA EDUCACIONAL

O livro *Psicologia Educacional* foi escrito por **Afro Amaral Fontoura** em 1956. Tive acesso à 2ª edição, de 1959. Composta por 496 páginas, a obra foi dividida em três partes com um total de 24 capítulos, além da introdução e da bibliografia geral. A primeira parte recebe o título de Psicologia Genética ou da Criança e apresenta 14 capítulos. Já a segunda parte traz a Psicologia da Aprendizagem em 5 capítulos e por último, a terceira parte discute a Psicologia Diferencial em 5 capítulos.

Todos os capítulos apresentam, na primeira página, uma ficha-resumo com os principais conceitos desenvolvidos. Sequencialmente, há uma discussão teórica, um subitem com o título de orientações pedagógicas e subtítulo - “como devo agir na minha escola”, um subitem com um conjunto de questões e exercícios para serem respondidos que o autor chama de “Tópicos para debates” e, por último, uma lista de leituras complementares.

Segundo o autor, a obra destina-se a

atender as necessidades da cadeira de Psicologia Educacional nas Faculdades de Filosofia, nos Institutos de Educação e nas Escolas Normais. O grande desejo e esperança do autor, porém, é que este livro não se destine a ser *decorado* e sim *vivido* (FONTOURA, 1959, p. 06).

Fontoura (1959, p. 06) continua: “As páginas que se seguem são um caloroso apêlo para que se procure formar uma nova mentalidade em nossas escolas primárias, através das futuras professoras, atuais alunas de Psicologia Educacional”.

O autor inicia sua introdução salientando a importância da psicologia para a educação e relacionando sua visão de criança que, segundo ele, está respaldada pela psicologia com a aplicabilidade desta na sala de aula. De acordo com o autor, para termos boas escolas faz-se necessário que estas se baseiem na psicologia e na pedagogia, pois, a psicologia “mostra como é o espírito humano, como funciona o nosso psiquismo; a Pedagogia toma êsses conhecimentos e os aplica à escola. A Psicologia estuda a criança, a Pedagogia estuda a sua educação” (FONTOURA, 1959, p.01).

Na introdução já estavam presentes elementos cristãos que guiaram todo seu texto e que se misturaram as explicações psicológicas sobre a criança, já que para Fontoura (1959, p. 04) não havia educação sem amor.

É muito difícil compreendermos os outros, sabermos o que lhes vai na alma, percebermos porque agem desta ou daquela forma. Porque *para compreender é preciso amar*. Só quando amamos alguém estamos dispostos a compreendê-lo. Só o amor compreende, só o amor perdoa (grifo do autor).

Para conhecer a criança a ser educada com amor, o autor sugere o estudo da psicologia educacional.

Para apresentar o conceito de psicologia educacional, Fontoura (1959) recorre a uma definição dada por um teórico que, segundo ele, foi um “psicólogo jesuíta”, segundo o qual a “Psicologia Pedagógica é a ciência positiva dos fenômenos psicológicos em suas relações com os problemas pedagógicos” (FONTOURA, 1959, p. 09).

Em nota de rodapé, o autor traz quatro definições sobre a psicologia educacional. Separa a psicologia como uma das “disciplinas científicas” que estudavam os “princípios da educação”, juntamente com a biologia educacional, com a sociologia educacional, com a estatística educacional e com a educação comparada. Aproxima-se de Lourenço Filho nesse aspecto, já que este último também recorre a estes campos de conhecimento para buscar respaldo teórico-científico para aquilo que compreendia como educação renovada.

Nesse mesmo capítulo propõe um deslocamento do foco do professor para o aluno e defende que a psicologia educacional ofereceu as bases científicas para que isso fosse feito. Segundo ele, “a Psicologia Educacional veio mostrar ao mundo que o ensino não pode ser baseado na *vontade* do professor, nem da escola, nem do programa, mas sim na *capacidade* da criança” (FONTOURA, 1959, p.11).

Na página seguinte afirma que a

criança é que passa a ser a *medida* do ensino: segundo suas capacidades, sua natureza, seu desenvolvimento mental, sua maturidade, ela estará em condições ou não de aprender determinada coisa. E quem nos mostra tôdas essas condições é exatamente a Psicologia (FONTOURA, 1959, p.12, grifo do autor).

Isso porque nem “os funcionários burocratas, nem os diretores de escola, nem os professôres podem obrigar o aluno a aprender isto ou aquilo que seja contra o psiquismo infantil, contra a natureza da criança” (FONTOURA, 1959, p. 12).

As orientações pedagógicas a esse respeito foram as seguintes:

1 - A criança como medida:

a Psicologia nos veio mostrar que o ensino não pode ser ministrado segundo “a vontade do professor” nem segundo “as determinações do programa”, mas sim e apenas segundo “as capacidades do aluno”. É a criança que mostra o que o mestre *pode* ensinar (FONTOURA, 1959, p.17).

2 - “Conhecimento do aluno – A primeira condição, pois, para o professor poder ser bom professor é *conhecer* bem os seus alunos” (FONTOURA, 1959, p.17).

3 - “Ensino e aprendizagem – O que mede o *ensino* do professor é a *aprendizagem* do aluno” (FONTOURA, 1959, p.17).

Para abordar a questão da hereditariedade foram explicados alguns princípios de genética humana. O autor defende que pais bons geram filhos bons, e pais maus geram filhos maus. Há casos em que isso não acontece, mas estes casos estão fora da “norma” (FONTOURA, 1959, p. 58-59).

Em seguida, o autor discute a grande influência do meio na vida infantil. Usa como exemplo a inteligência, afirmando que esta é um fator inato já que “o grau de inteligência com que a criança nasce permanece o mesmo durante a vida inteira”. Mas considera que questões ambientais podem dificultar seu desenvolvimento. Já sobre o conceito de maturidade, o autor afirma que a “Psicologia Educacional veio dar grande relevo ao conceito de maturidade ou de maturação”. Explica que a *maturidade* é “o momento em que o organismo ou psiquismo do indivíduo está *pronto* para determinada atividade” e que mesmo que existisse um determinado momento para a maturação de cada função, “esse momento pode ser até certo ponto apressado ou retardado pelas *influências* do *meio*” (FONTOURA, 1959, p. 60-61).

Como orientações educacionais, o autor traz os cuidados que a mulher grávida deve ter, a regra geral de que pais bons geram filhos bons, e pais maus geram filhos maus e também a influência do *meio ambiente*.

Reconhecendo a importância da hereditariedade, não vamos achar que só ela decide da vida da criatura [...]. Quantos casos [...] de crianças provenientes dos mais humildes meios [...] que graças a uma boa educação se transformam em criaturas de valor moral e intelectual, doutores, homens de ciência!” (FONTOURA, 1959, p. 64).

Em seguida, o autor discute a primeira infância - de 0 a 3 anos. Apresenta um quadro com as fases da vida pré-adulta que são: a 1ª infância (0 a 3 anos), subdividida em fase sensorial (0 a 6 meses), fase motora (6 a 12 meses), fase glóssica (1 a 3 anos); a 2ª infância (4 a 7 anos) correspondente à fase lúdica; a 3ª infância (7 a 12 anos) ou fase de especialização e a adolescência (12 a 18 anos).

O autor inicia descrevendo as características físicas da criança na fase sensorial e complementa dizendo que a “criança ao surgir para o mundo possui apenas vida vegetativa: é como se fosse um bichinho, um adorável bichinho”. Continua descrevendo as características do sono, do sistema nervoso, do tamanho do crânio, seus primeiros movimentos - que são, segundo ele, “completamente descoordenados” e que ao longo da fase motora adquirem certo controle (FONTOURA, 1959, p. 73).

Durante a fase motora, a criança desenvolve também sua percepção visual e auditiva. “No fim dessa fase, [...] a criança já engatinha ou anda [...] inicia-se também a linguagem, que vai ser a característica máxima da fase seguinte” (FONTOURA, 1959, p. 73-74).

A fase seguinte é a glóssica, na qual “a criança ‘descobre’ seu aparelho fonador. [...]. Ela ainda não conhece o *sentido* das palavras: sua preocupação é com o som das mesmas”. Ele complementa afirmando que a criança, nessa idade “não tem capacidade para formar conceitos, isto é, para compreender fatos genéricos, abstratos, ausentes. Por isso é que só pode conhecer o que está perto, o que é material, concreto” (FONTOURA, 1959, p. 75).

Ainda segundo o autor, nessa fase a criança “gosta muito de ouvir histórias [...] mesmo sem entendê-las, só porque tem prazer em ouvir os sons, a voz humana. [...] sente-se segura, protegida com a presença de terceiros” (FONTOURA, 1959, p. 76).

A descrição do desenvolvimento da criança continua da seguinte forma:

Quanto ao físico, é de notar que nessa terceira fase se produz um grande desenvolvimento no pêso e estatura da criança: ela parece dar um salto. [...] A partir de 8 meses, a criança já fica em pé sòzinha e em volta de 1 ano já anda sòzinha; com 1 ano e meio já é capaz de comer direito com a colher e perguntar “que é?”

Aos 2 anos começa a descobrir seu mundo interior, a compreender que ela é diferente do mundo e aprende a empregar a palavra “eu”. Conhece seu próprio nome e sobrenome, embora o repita estropiamente. [...]

Aos 3 anos a criança sabe tomar banho e vestir-se sòzinha, embora talvez não consiga ainda abotoar-se. É capaz de encaixar formas geométricas nas suas respectivas cavidades. Repete uma frase de 7 sílabas. É capaz de brincar com outras crianças, mas também com igual facilidade quer impor sua vontade, briga e acaba com o brinquedo.

A mais difícil das percepções da criança até os 3 anos é a de espaço e tempo. O garotinho não compreende o que seja “na semana que vem”. Nem percebe distâncias entre dois bairros (FONTOURA, 1959, p. 78).

Nos tópicos para debate e sugestões de leituras complementares estiveram nomes como: Helena Antipoff, Ed Claparède, Mira y Lopez, Silvio Rabelo, J. de La Vaissière e Heinz Werner.

Aborda também a segunda infância - de 3 a 7 anos. Ao referir-se ao desenvolvimento mental nessa fase o autor usa o termo “fase dos porquês”.

Na fase dos 3 aos 7 anos a criança apresenta grande atividade mental: tudo quer saber, tudo quer fazer. Sente necessidade de falar muito e de perguntar tudo. É a fase dos “porquês”? [...] É realmente uma fase de grande atividade infantil. Mas os interêsses da criança continuam no campo *subjetivo*: o que a preocupa sobretudo são os fatos relativos ao *seu* mundo, à *sua* família, a *seus* brinquedos.

O *brinquedo* é o que há de mais importante para a criança dos 3 aos 7 anos (FONTOURA, 1959, p. 89, grifo do autor).

Logo em seguida, o autor afirma que as funções gerais da consciência são a atenção, a memória e a associação de ideias. Em sua perspectiva, a atenção “é muito desenvolvida nesse período. A criança presta atenção a tudo”. Já quanto à memória, é a *mecânica* que se sobressai à memória *lógica*. “Isso significa que ela é capaz de guardar tudo, mas com dificuldade relaciona os fatos antigos com fatos novos” (FONTOURA, 1959, p. 89 - 90).

Já no campo dos fenômenos do campo representativo, o autor elenca a percepção, a imaginação, o juízo e raciocínio e a linguagem para discutir.

Para ele, é nessa fase que a criança adquire a capacidade de realizar análises daquilo que percebe. “A partir dos 2 anos, ou mesmo antes, ela consegue

distinguir um objeto no meio de um todo; mas é sobretudo depois dos 3 anos que essa faculdade da percepção se torna muito aguda”. Complementa afirmando que o fenômeno mais impressionante da percepção infantil “é a sua absoluta incapacidade em distinguir entre o que realmente *viu* e o que *imagina* ver, ou seja, a confusão entre a *percepção* e a *imaginação*” (FONTOURA, 1959, p. 91).

Quanto às características do seu raciocínio e juízo, o autor defende que a criança é pré-lógica. “Não é sem lógica, como dizem alguns professores mal avisados; a criança raciocina a seu modo. Como só conhece as *aparências* das coisas, julga-as por essas aparências”. Respeitam seu pai e sua mãe, “pois ambos representam aos olhos infantis o máximo da força e do poder” (FONTOURA, 1959, p. 91).

O autor apresenta aquilo que considera serem os fenômenos do campo afetivo: hedonismo, egocentrismo e ciúme.

A característica marcante desse período é a *afetividade*. A incapacidade de *raciocinar* da criança é substituída pela sua grande capacidade de *gostar*. A tal ponto que podemos chamar êsse período de HEDOPSIQUISMO, isto é, de predominância da vida mental baseada no prazer [...]. As *vivências* da criança refletem esse hedonismo: quase toda sua vida é submetida a êsses dois motivos: faz as cousas “porque gosta”, ao contrário de todos nós, adultos, que fazemos diariamente uma porção de coisas de que não gostamos (FONTOURA, 1959, p. 93, grifo do autor).

O egocentrismo é considerado outra marca importante do psiquismo infantil.

A criança se preocupa exclusivamente, ou quase, consigo mesma, com as coisas que a rodeiam, ou que lhe dizem respeito. Seus interesses crescem, com o correr da idade, em círculos concêntricos cujo centro é ela própria (FONTOURA, 1959, p. 94).

Há ainda o ciúme. Segundo o autor, nessa fase o infante “têm ciúme de seus brinquedos, de seus objetos de uso e até do carinho que os pais dedicam a seus irmãozinhos”. Recorre ao psicólogo Adler, que segundo Fontoura (1959, p. 94), “explica que esse ciúme nasce do ‘sentimento de inferioridade’ das crianças, isto é, de não se sentirem fortes em coisa nenhuma, de não terem confiança em si”.

Já os fenômenos do campo ativo são: o movimento, reflexos e instintos e hábitos. Para ele, a criança tem necessidade constante de movimento e de atividade. “É o movimento que faz a criança desenvolver-se. Eis por que a criança gosta tanto de fazer as cousas de ‘ajudar’ o mais velhos”. O profundo desejo de

fazer as coisas provém da necessidade de se movimentar e, também, do instinto de imitação. Essa duas razões é que explicariam “porque a criança tende tanto a seguir a profissão do pai. [...] Em suma, liberdade e atividade são as condições para a vida infantil. Criança prêsa fica atrofiada, física e mentalmente” (FONTOURA, 1959, p. 95).

No que se refere aos reflexos e instintos, aos três anos de idade os *reflexos básicos* já se encontrariam perfeitos. Quanto aos instintos, possuem este grande poder, exatamente porque o raciocínio infantil quase não existe (FONTOURA, 1959, p. 96).

Nessa parte apresenta uma discussão sobre a relação da criança com o jogo e com a brincadeira. Fontoura (1959, p. 96) defendeu que

a criança tem necessidade de agir, de movimentar-se, de fazer coisas. Mas não pode agir como os adultos, então age à sua maneira, isto é, jogando, brincando. O jogo responde à satisfação da necessidade biológica que a criança tem de movimento.

Mas, além disso, o jogo vale ainda como forma de libertação dos impulsos inconscientes da criança, como libertação de seus complexos afetivos.

O brinquedo é, portanto, para a criança uma coisa séria. [...] A criança, que não pode fazer as coisas do adulto, resolve o problema, fazendo essas mesmas coisas em miniatura. Por isso os brinquedos infantis são quase sempre a reprodução das atividades adultas: brincar de “papai e mamãe”, de “soldado e ladrão”, de “professôra”.

Nessa discussão sobre o jogo e o brinquedo, Fontoura (1959, p.97-98) cita Claparède que, segundo ele, afirma que o “natural da criança é brincar e imitar” e por isso os brinquedos das crianças refletem as formas de atividade do meio ambiente. “A filha da professôra brinca de ‘escola’, o filho do chofer brinca de ‘automóvel’. Os meninos de um meio baixo, povoado de malfeitores, brincam de lutas e brigas”.

Segundo Fontoura (1959, p.98), os “psicólogos têm procurado explicar a grande preocupação da criança pelo jogo, criando varias teorias a respeito” e apresenta três: a teoria filogenética, na qual cita Stanley Hall; a teoria biológica, a qual associa o psicólogo Groos; e por fim, a teoria psicológica na qual remeteu-se ao “genial Claparède”.

Em nota nessa mesma página, o autor salienta a notoriedade e importância de Claparède, assim como de sua obra *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental* com edição brasileira de 1940. “CLAPARÈDE é sem dúvida, um dos maiores expoentes da Educação em todos os tempos e êsse seu

livro pode ser considerado como a bíblia da Educação Moderna” (FONTOURA, 1959, p. 98).

No item “fase fantasista ou animista”, Fontoura (1959, p. 100) explica que o animismo é a tendência a dar vida e vontade aos seres inanimados e aos animais. Segundo ele, esta tendência “era parte integrante da vida do homem primitivo” e também uma característica das crianças de 3 a 7 anos. Esta característica mostra como ela se aproxima e repete o comportamento dos homens primitivos. Por meio do animismo a criança pode criar um mundo à parte repleto de fantasias inconscientes.

Impedidas, pela falta de idade, de penetrarem no mundo adulto, criam o seu próprio mundo, inconscientemente, onde vivem felizes. [...] Através da *mitomania* a criança se afirma, realiza seus desejos, supera suas incapacidades. A *fabulação* [...] é um meio de superação da inferioridade infantil (FONTOURA, 1959, p.100, grifo do autor).

No capítulo sobre a segunda infância, após a apresentação dos tópicos para debate, apresenta os “exercícios e experiências” que foram os seguintes:

- 1) Tomar uma classe pré-primária e aplicar a cada aluno o teste BINET-SIMON [...]. De acôrdo com os resultados dêsse teste, determinar o Q.I. de cada criança, conforme mostramos no capítulo XXII.
- 2) Responder a estas perguntas: (a) A turma está bem organizada, isto é, está **homogênea**? (b) Em caso contrário, que deveria fazer para obter maior homogeneização e, conseqüentemente, maior rendimento na sua educação?
- 3) O professor da cadeira de PSICOLOGIA EDUCACIONAL pode distribuir as alunas da turma, de maneira a que cada uma aplique o teste sôbre um grupo de alunos do Jardim de Infância anexo à Escola Normal.
- 4) Dos resultados da turma deverá ser levantado o respectivo **histograma**. (A respeito do **histograma** ver capítulo XIX) (FONTOURA, 1959, p. 109, grifo do autor).

Por fim, o autor sugere leituras complementares na qual estavam autores como ele próprio, Claparède e Silvio Rabelo.

Fontoura (1959) aborda a temática da criança-problema. De acordo com suas palavras:

tôda vez que há, em suas vidas, um obstáculo ao seu desenvolvimento, elas tendem a vencê-lo, ou torcendo o seu próprio psiquismo, seu *eu*, ou danificando as comportas do meio, as normas sociais. No primeiro caso, a criança ficará ensimesmada, sorumbática, triste, calada, vivendo escondida de si própria. No segundo caso, ela se torna irrequieta, turbulenta, revoltada. Em ambos os casos, há um *desajustamento* entre a criança e o meio:

diz-se que a criança está *desajustada*, ou que é uma *criança-problema*.

Podemos, então, definir criança-problema como aquela que, por qualquer razão, se desajusta dos padrões da escola ou das normas de conduta infantil, de maneira a constituir um problema para seus pais ou educadores (FONTOURA, 1959, p. 155).

O termo criança-problema não deveria ser entendido como sinônimo de criança anormal, pois estas últimas eram aquelas que possuíam alguma anomalia física, mental (os distúrbios neuropsíquicos e os oligofrênicos) ou moral (aqueles que tem alguma tara, são perversos, mórbidos ou com falhas no caráter) que refletiam na vida doméstica e escolar.

A criança-problema apresentava desvios de conduta, em casa ou na escola, sem que haja nenhuma anomalia física, mental ou moral. O autor defende que as anomalias pode ter causas inatas ou adquiridas. Dentre as inatas estão: alcoolismo dos pais, sífilis, psicopatias transmitidas durante a gravidez. Já as adquiridas são as que resultam de traumatismos violentos, ou de moléstias ocorridas na primeira infância, tais como a meningite (FONTOURA, 1959).

A criança-problema apresenta apenas irregularidades funcionais relacionadas às suas vivências e por isso, são corrigíveis com certa facilidade, cabendo à escola esta correção. Entretanto, se não são tratadas em tempo estas irregularidades podem se incorporar “definitivamente ao indivíduo, tornando-o um elemento altamente pernicioso à sociedade, cheio de recalques e complexos, um permanente revoltado, talvez um criminoso” (FONTOURA, 1959, p. 158).

Para o autor, a criança-problema é aquela que apresentava repetidas vezes um ou vários dos seguintes comportamentos: rebeldia, capricho, desconfiança, medo exagerado, turbulência, agressividade e cólera, rixas frequentes, indolência, apatia, furto, histeria, mentira, falta de interesse pelos estudos, fugas, incapacidade para aprender, enurese, estados de angústia, antipatia pela escola, pelos colegas, desordens sexuais, nervosismo e instabilidade, inibição e timidez, perversidade.

Atribui as causas dos desajustamentos infantis aos problemas na família. Segundo ele, a criança está mergulhada no sistema familiar e a “dependência da criança em relação à sua família é tamanha que a esse conjunto costumamos chamar de *constelação familiar*. As interações resultantes da vida na constelação familiar repercutem intensamente na vida da criança”. O autor continua afirmando

que qualquer “desajustamento mais forte, pois, da criança em relação à constelação familiar vem transformá-la numa criança-problema e quem sofre com isso é a escola, são os professôres e os coleguinhas” (FONTOURA, 1959, p. 160).

Para o autor, quaisquer fatos desagradáveis, tristes, violentos ou impressionantes podem produzir tais comportamentos da criança-problema, sendo passageiros ou se transformando em “*recalques e complexos duradouros*”. Dentre os desajustamentos familiares estão: desentendimento entre os pais; falta de afeto dos pais para com o filho; separação entre os pais; sentimentos de insegurança da criança diante da pobreza dos pais; comparação desfavorável feita pela criança entre os pais e outros membros da família ou vizinhos; incapacidade da criança em atingir o nível de esperanças e aspirações da família a seu respeito (FONTOURA, 1959, p. 161).

Acrescenta ainda:

A criança sente, diante da tremenda complexidade da vida que a cerca uma grande necessidade de *segurança*. Sua fraqueza, pequenez e ignorância exigem êsse sentimento de segurança. Ela precisa sentir que seus pais a protegem, apoiam e defendem. A falta de tal sentimento, motivada pela constante ausência dos pais, ou por sua ignorância e incompreensão, produz um sério desajustamento na vida emocional da criança (FONTOURA, 1959, p. 163).

Fontoura (1959, p. 165) difere dois tipos fundamentais de criança-problema: a criança mimada e a criança escorraçada. As causas atribuídas à criança mimada foram: “a) filho único; b) o caçula; c) o filho mais inteligente; d) o filho sem pai; e) o filho de pais ricos; f) o irmão único entre várias meninas, ou vice-versa.” Por não ser contrariada essa criança

torna-se egoísta e egocêntrica. Pensa que o mundo só existe pra ela. Na escola diante da mínima resistência dos colegas aos seus caprichos, ou da menor regra de ordem [...] revolta-se, torna-se malcriada, agressiva. É uma desajustada (FONTOURA, 1959, p. 165).

A criança escorraçada, ao contrário, é associada às seguintes causas: “a) a criança sem pais; b) o enteado; c) o filho ilegítimo; d) o filho adotivo; e) a criança feia; f) a criança mal-tratada pelos pais; g) a criança abandonada; h) a criança pouco inteligente”. Por esses motivos, a criança escorraçada “tem fome de carinho, de amor, de assistência, de amparo. Por isso ela vive revoltada contra a sociedade, contra tudo. Está sempre pronta a se vingar dos outros daquilo que sua sorte lhe negou” (FONTOURA, 1959, p. 165).

Como tratamento para a criança-problema o autor afirma que cada problema tem que ser tratado de um jeito, levando em conta não só suas causas mas também a personalidade do aluno. Em primeiro lugar, o remédio é o “amor que o mestre dedica ao seu aluno. É a terapêutica do amor. Descobertas as causas, deve o educador procurar saná-las”. Em segundo lugar, o professor deve conquistar o aluno. Se a criança é escorraçada, “deve o professor procurar compensar esses males, dando-lhe afeto e compreensão na escola. É a terapêutica da compensação”. Em terceiro lugar o professor deve

conservar o aluno sempre em atividade. Essa atividade constante é o que se chama a *terapêutica ocupacional* [...]. Canalizar as energias [...] para uma finalidade útil qualquer é a melhor maneira de afastá-lo de suas preocupações e tristezas. [...] são [...] indicados os trabalhos manuais e as [...] indústrias (FONTOURA, 1959, p. 166).

Em quarto lugar

deve o mestre ter a preocupação de descobrir as aptidões e os *interesses* do aluno, no sentido de canalizar as energias latentes do mesmo. Nada ajuda mais a consertar o aluno-problema do que o professor dar-lhe as tarefas de acordo com seus interesses (FONTOURA, 1959, p.167).

Em quinto lugar vem a *recreação dirigida*: o professor deve orientar os recreios, os lazes do aluno, com um sentido de reeducação. Em sexto lugar o professor deve recorrer a grupo-terapia, ou seja, “colocar o aluno-problema no meio de grupos, fazê-lo participar das atividades de grupos bem organizados” (FONTOURA, 1959, p. 167).

Para o autor, todas estas atividades são sugestões que podem ser alteradas pois, “de imutável só há estes dois princípios: I) a necessidade de conhecer as causas do problema e II) a necessidade de conquistar o aluno pelo amor” (FONTOURA, 1959, p. 168).

No final do capítulo sobre a criança-problema, Fontoura (1959, p. 173-174) apresenta algumas orientações pedagógicas para o professor proceder em sala de aula:

- 1) Não há crianças ruins: há apenas crianças desajustadas, ou crianças doentes, ou crianças mal orientadas.
- 2) Diante de um comportamento anti-social da criança, em vez de castigá-la imediatamente, devemos investigar as *causas* dessa conduta. Em geral essas causas provêm de desajustamentos existentes no lar. E portanto o castigo não resolve, pois não vai remover essas causas domésticas.

- 3) A melhor maneira de vencer a criança desajustada não é castigá-la: é conquistá-la, é vencê-la pelo amor. é dar-lhe o carinho que ela não recebe em casa.
- 4) Isso não significa que um aluno nunca deva ser castigado, mas sim que o castigo deve ser bem ponderado pelo mestre, a fim de: a) não ser apenas uma vingança da autoridade ferida; b) atingir realmente o fim proposto, isto é, tornar a criança melhor; c) não a humilhar nem a revoltar.
- 5) Como a criança vive intensamente mergulhada na “constelação familiar”, a primeira coisa a se fazer, no caso de existência de um desajustamento é pesquisar a “história familiar”, do aluno, não só conversando com êle mas também com sua família.
- 6) A “pedagogia do amor” [...] deve ser uma constante preocupação do professor. É muito mais fácil e mais rápido vencer os alunos pelo temor e pelo castigo severo do que pelo amor e pela bondade. Mas só realmente pelo amor se educa o aluno, porque só pelo amor se consegue que êle se comporte da mesma forma, na nossa presença e na nossa ausência.
- 7) A mentira, o furto, a fuga, a enurese são sempre sintomas de desajustamentos que precisam ser cuidadosamente investigados, antes que castigados.

Nos capítulos seguintes o autor aborda aspectos gerais das funções da consciência na criança (atenção, memória, associação de ideias), dos fenômenos intelectivos (sensação, percepção, imagem, abstração, juízo, raciocínio), dos fenômenos afetivos (emoções, sentimentos, tendências, paixões), dos fenômenos ativos (reflexos, instintos, hábitos, vontade), da linguagem da criança e do desenho sem atentar-se às especificidades da criança pequena, tarefa já realizada nos capítulos anteriores, apresentados aqui. Desta forma, optei por selecionar apenas aquilo que o autor trouxe de ideias sobre estes aspectos na criança de zero a seis anos.

Segundo o autor, a atenção se manifesta no recém-nascido, que, com um mês, é capaz de acompanhar com os olhos um objeto. Mas é, sobretudo, na segunda infância que a atenção da criança mais se desenvolve, pois ela “possui uma enorme capacidade de observação do mundo exterior”, entretanto, com baixa capacidade em manter-se concentrada. “A criança dentro de poucos minutos fica cansada de fixar o espírito num só objeto” (FONTOURA, 1959, p. 180).

Quanto à memória, aos dois meses de idade a criança já tem memória da mamadeira. Aos sete meses de idade sabe procurar um brinquedo que lhe tiram as mãos. Porém, não reconhece os pais, se deixa de vê-los durante quatro dias. À medida em que avança a idade da criança, cresce espantosamente sua capacidade de memória. Já a associação de ideias é a que mais lentamente se desenvolve. No

início, até os dois ou três anos, a capacidade de relacionar é reduzida e limita-se ao domínio do concreto. A criança vê um objeto e se lembra do outro, relacionado com aquele. A associação se faz mais facilmente se a remete a alguma coisa agradável. “A associação de coisas abstratas é bastante difícil para a criança, como também o é formular conceitos sobre idéias abstratas”. Por isso, o ensino deve-se basear em coisas e fatos concretos, evitando as associações abstratas (FONTOURA, 1959, p. 181-182).

Ao abordar os fenômenos intelectivos, o autor foca-se na criança mais velha, mas faz algumas considerações sobre o início da vida.

Quanto à percepção, escreve que até os sete anos a criança não consegue ter noção de mês e de ano e suas “idéias infantis a respeito de distância também são inteiramente errôneas” (FONTOURA, 1959, p. 187-188).

No entanto, “o pensamento da criança tem lógica, embora essa lógica leve a muitos erros. No terreno da linguagem, por exemplo, a lógica infantil é perfeita, a linguagem é que não tem lógica” (FONTOURA, 1959, p. 189).

Ao tratar dos fenômenos afetivos da criança, o autor afirma referenciando Rousseau que “a criança é essencialmente boa, porque Deus não pode fazer coisas ruins” e “ternura, carinho, doçura, pureza angelical são traços marcantes da alma infantil”, mas que existem teóricos que falavam sobre os instintos maus das crianças. (FONTOURA, 1959, p. 203).

Há ainda aqueles psicólogos que “acusam a criança de não possuir qualidades sociais, que somente a vida em sociedade e a educação podem dar. Por isso a finalidade social da educação é importante” (FONTOURA, 1959, p.205). O autor conclui que

a criança nasce com um determinado temperamento e com estas ou aquelas tendências. Mas não há muita bondade nem muita maldade inatas na criança. O que há é a capacidade de ser boa ou de ser má, de acôrdo com o que o meio lhe proporcionar (FONTOURA, 1959, p. 207).

Segundo o autor, os fenômenos ativos são “o reflexo, o instinto, o hábito, e a vontade. [...] Todos os fenômenos desse campo da nossa consciência são atos. [...] Êsse é, portanto, o campo psicológico da atividade” (FONTOURA, 1959, p. 215).

Sobre os reflexos, afirma que estes surgem ainda no ventre materno. Ao nascer, já possui ela numerosos reflexos como apertar o dedo do adulto. É o campo da atividade reflexa o que mais e primeiro se desenvolve na criança.

Desde o início de sua vida a criança possui os instintos de conservação: fome, sede, sono e imitação. Por volta dos quatro anos de idade se desenvolve o instinto lúdico, ou de jogo.

Alguns psicólogos, consideram, como uma pré-manifestação do instinto lúdico, a força que leva a criancinha, desde 9 meses de idade, a estar sempre querendo segurar os objetos. [...] Ela não faz isso por maldade, [...] mas porque precisa de movimento (FONTOURA, 1959, p. 217).

Até os sete anos não conhece o que é instinto sexual, embora já tenha muitas atitudes que apresentam ligação com sexo.

Afirma ainda que a “criança ama o jogo e o brinquedo: daí a importância do ensino por meio de jogos, na didática moderna”. Ela é imitadora e por isso os bons exemplos dados pelo mestre e pelo ambiente da escola são importantes. A criança só tem interesses imediatos, então “a escola deve procurar êsses interesses, valer-se deles, para melhor poder agir sobre o aluno” (FONTOURA, 1959, p. 225).

O último capítulo que discute a psicologia genética, ou psicologia da criança é o capítulo XIV - O desenho da criança. Nesse capítulo, o desenho é tratado como uma forma de expressão. A criança tem uma “incontida tendência para o desenho que se explica pela necessidade que a criança tem de se expressar, não sabendo fazê-lo por outra forma, visto que ainda não sabe escrever”. Quando mais novas, gostam, em geral, de desenhar, “porque o desenho é uma linguagem que serve de escoamento para a sua atividade psíquica” (FONTOURA, 1959, p.248).

Na segunda parte do livro o autor dedica-se à psicologia da aprendizagem que segundo ele é, juntamente com a psicologia da criança e com a psicologia diferencial, o tripé formador da psicologia educacional.

Descreve as teorias correlacionando-as ao papel do educador, entretanto, pouco acrescenta às orientações já realizadas em outros capítulos, apenas as complementa, fornecendo mais explicações teóricas para elas. Da mesma forma, pouco aborda a criança de zero a seis anos. Daquilo que escreve sobre ela nada difere do que já foi apresentado nos capítulos anteriores.

Um exemplo está em Fontoura (1959, p. 285):

A natureza sábiamente dotou à criança de uma alta capacidade de formar novas conexões nervosas. A criancinha faz um ato, duas, três vezes, e logo forma um condicionamento novo, ou seja, cria um novo hábito. Por isso é que a educação da criança deve começar desde o seu primeiro dia de vida. É um erro dizerem os mais velhos: “por enquanto, deixa o menino fazer isso; quando ele crescer, nós o

corrigiremos”. Não quando o menino estiver crescido, as conexões estarão mais rijas, os hábitos mais enraizados, e então será muito mais difícil, corrigi-lo!

Na última parte do livro apresenta a psicologia diferencial na qual aborda as definições e tipos de personalidade, a inteligência e suas medidas, os testes, o temperamento e o caráter da criança sem, no entanto, atentar-se à criança de zero a seis anos.

CAPÍTULO 4 - PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS: INTERLOCUÇÃO ENTRE OS AUTORES

Neste capítulo coloquei em interlocução as três obras selecionadas, separando o material em eixos norteadores.

Os três livros apresentam aproximações e distanciamentos. São livros com títulos diferentes que refletem seu principal objeto de discussão. Lourenço Filho (1974) não se atenta para as especificidades da criança e busca apresentar aos futuros professores os elementos científicos que contribuíram e ofereceram sustentação para a educação renovada. Santos (1948) dedica-se à psicologia da criança de um ponto de vista evolutivo, detalhando, ao longo de seus capítulos, as fases pelas quais acreditava que as crianças passavam. Fontoura (1959) apresenta a psicologia educacional e organiza seu manual em três partes complementares que, segundo ele, compuseram este campo: a psicologia da criança, a psicologia da aprendizagem e a psicologia diferencial.

Considerando a perspectiva de Fontoura (1959), o livro de Santos (1948) contempla apenas uma parte do campo da psicologia educacional, evidenciando características que o aproximam dos atuais manuais de Psicologia do Desenvolvimento. Já o de Fontoura (1959) remete à ideia de compêndio, com o objetivo claro de apresentar um grande resumo dos principais conceitos de cada subárea da psicologia educacional.

Lourenço Filho (1974) está preocupado em discutir e defender a Escola Nova recorrendo à princípios de biologia, psicologia, filosofia e sociologia para respaldar a reorganização pedagógica implicada com este movimento da primeira metade do século XX. Sendo assim, em seu livro o autor não se propõe a discutir a criança, nem apresentar a psicologia educacional, o que distanciou sua proposta dos outros dois livros.

Entretanto, todos os livros, de uma forma ou de outra, possibilitaram o conhecimento de como os autores abordaram questões relacionadas à criança de zero a seis anos no que se referiu a sua relação com a família, com a professora, com a educação/escola, o entendimento que as professoras deveriam ter e como deveriam proceder.

As considerações dos autores foram divididas em três eixos que nortearam as interlocuções. Estes eixos, conforme já apresentado no capítulo dois

foram: **1) Legitimando os estudos psicológicos sobre a criança; 2) A criança de zero a seis anos e sua infância; 3) *É de pequenino que se torce o pepino: envolvendo pais, mães e professores na difícil tarefa de produzir o ser humano moderno.***

4.1 - LEGITIMANDO OS ESTUDOS PSICOLÓGICOS SOBRE A CRIANÇA

As três obras apresentam discussões a respeito da importância dos estudos em psicologia para o entendimento da criança.

Santos (1948) defende que a psicologia da criança passou por três momentos históricos. Primeiramente, no período filosófico, os estudiosos preocuparam-se com a teoria do conhecimento sobre o assunto; o segundo momento, mais descritivo, foi caracterizado por não primar pela objetividade, evoluindo para o que o autor chama de período experimental no qual o estudo da criança “passou a ser feito de maneira metódica e sistemática, através da observação e da experimentação num grande número de crianças”. Este período trouxe mais cientificidade para os estudos da área (SANTOS, 1948, p. 10).

Quando se refere ao período filosófico recorre à ideia de que não havia uma preocupação com a educação e sim com a origem do conhecimento. Faz uma crítica a Rousseau dizendo que seu sentimentalismo não contribuiu em nada para a elaboração científica da psicologia da criança. Já o período descritivo possibilitou o desenvolvimento da observação, mas sem que houvesse uma objetividade e uma preocupação em organizar e testar o material observado. O período experimental surgiu com o desenvolvimento da psicologia (ainda não como campo autônomo e sim como ciência) que possibilitou adentrar nas questões da natureza psíquica da infância para entender e resolver os problemas educacionais. Segundo ele compreendia-se:

a insuficiência da observação e os inconvenientes de se limitar a ser o secretário da criança ou o tradutor das suas idéias. Muitos problemas permaneciam sem solução, ou então as respostas baseadas no estudo de casos isolados, guardavam um valor puramente individual. A experimentação, possibilitando o exame dos mesmos fenômenos, num grande número de crianças, abriu novas perspectivas ao estudo científico da psicologia infantil (SANTOS, 1948, p.11).

Observei que o autor indicou a necessidade de conhecimento para condução da criança por meio da experimentação, que até então, não estava presente entre as preocupações dos estudiosos da infância. Essa ideia foi compartilhada por Fontoura (1959) e por Lourenço Filho (1974) que defenderam que a psicologia experimental deveria criar condições para conduzir a educação da criança e não mais apenas entendê-la.

As primeiras observações serviriam para conhecer melhor a criança, mas foi só com a mudança de foco para a realização de experimentações que se formulou um conjunto de saberes que subsidiaram novas práticas educacionais. Estas práticas só puderam ser consideradas como verdadeiras e legítimas quando foram associadas à tão sonhada cientificidade que os estudiosos acreditavam ter alcançado por meio da experimentação.

Na história do encontro da psicologia com a educação os educadores (e primeiros “psicólogos”) buscaram vincular aos métodos da experimentação - característicos das ciências exatas (observação, mensuração, inserção de variáveis, registro de resultados objetivos, classificação e generalização dos resultados) - à investigação da criança. Dessa forma, os saberes produzidos dentro da área de psicologia e da educação poderiam ser reconhecidos como ciências já que se assemelhavam - em suas técnicas de investigação - aos moldes das física e da lógica matemática.

Essa busca por cientificidade evidenciada nos manuais foi discutida por autores como Ferreira (2007a; 2007b) e Figueiredo (2008; 2013), conforme apresentei no capítulo um. Segundo estes autores, superar o empirismo era uma questão de sobrevivência para as áreas de estudo do ser humano que passaram a se formar no período iluminista.

De acordo com Foucault (2007), em meio às preocupações com o sujeito moderno surgiram um conjunto de saberes sobre ele. Estes saberes buscaram nas ciências exatas e biológicas as técnicas para compreendê-lo, descrevê-lo e, mais tarde, prescrever como este homem deveria se comportar, sentir, falar - ou seja - enquanto o investigaram, também produziram o sujeito moderno. Ao apontar a importância da experimentação, os autores dos manuais deixaram evidente como nas primeiras décadas do século XX esta preocupação permeou seus estudos.

Fontoura (1959) reafirma a tendência da época ao discutir a relação da psicologia com a educação da criança. Defende que esta possibilitou uma mudança

na educação já que mostrou ao professor que ele não poderia ensinar qualquer coisa a qualquer criança. Isso implicaria na necessidade do professor conhecer muito bem, tanto a criança que estava sob seus cuidados, quanto as melhores formas de ensiná-la. Nessa perspectiva, a aprendizagem do aluno envolveria, necessariamente, a responsabilidade do professor com o ensino.

A Psicologia Educacional veio constituir, portanto, uma verdadeira revolução na Pedagogia [...] o centro do sistema planetário educacional era o *professor*; mas a Psicologia Educacional veio descolar êsse centro para a *criança*: na Educação Renovada, o centro da vida da escola é a *criança*, e tudo gira em torno dela, de seus interesses, de suas capacidades. A escola não pode ensinar “qualquer coisa” a “qualquer criança”, mas, ao contrário, em cada época só pode ensinar determinadas cousas, e para cada tipo de crianças tem que agir de determinada maneira (FONTOURA, 1959, p. 14).

Nota-se nesta passagem do texto como o autor vinculou a psicologia à educação para fins de conhecer e educar a criança. Esta, por sua vez, foi considerada como centro de todas as atenções dos dois campos, que articulados deveriam se focar no desenvolvimento de novas práticas de ensino condizentes com àquilo que entendiam ser necessário.

Fontoura (1959) contextualiza a psicologia educacional organizada na reunião de dois ramos anteriores a ela - o estudo da criança e o estudo da aprendizagem. A primeira obra, com o título Psicologia Educacional, foi publicada em 1913 por Edward Lee Thorndike. Esse, segundo o autor, pode ser considerado o pai da psicologia educacional.

Baseado nesta premissa apresenta uma divisão dentro do campo da psicologia educacional. Segundo ele, esta foi dividida em psicologia da criança, psicologia da aprendizagem e psicologia diferencial.

A psicologia da aprendizagem “é o estudo do ato de aprender, seus princípios, leis, formas, etc. bem como dos processos de aferição da aprendizagem (provas e testes)”. Já a psicologia diferencial “estuda as *diferenças individuais*, isto é, aquêles traços que diferenciam os indivíduos uns dos outros, a saber: a inteligência, o temperamento, o caráter, a personalidade” (FONTOURA, 1959, p. 16).

Define a psicologia da criança da seguinte forma: “é o estudo do educando, da sua formação, do seu desenvolvimento físico e mental, das suas funções psíquicas”. Também recebeu os nomes de Psicologia da Infância,

Psicologia Infantil, Paidopsicologia, Psicologia Evolutiva ou ainda Psicologia Genética (FONTOURA, 1959, p.16).

No capítulo II, sob o título de “Psicologia da Criança - Teorias sobre a Infância - Métodos”, Fontoura (1959, p. 21) retoma sua explicação sobre a psicologia da criança, que, segundo ele, precedeu a psicologia educacional.

Assim, a psicologia da criança

é o estudo do educando, da sua formação, do seu desenvolvimento físico e mental, das suas funções psíquicas. Podemos defini-la também como sendo a parte da Psicologia que se ocupa com o estudo do comportamento infantil. Ou: é o estudo científico do psiquismo infantil (FONTOURA, 1959, p. 21).

Algumas páginas adiante, no mesmo capítulo, a uma consideração importante.

Dissemos já que a Psicologia da Criança é o estudo científico da formação e desenvolvimento do educando. Seus fins ou objetivos são evidentemente, pois, o conhecimento da alma da criança, ou, se preferirmos a expressão da moda, do *psiquismo infantil*. Isso significa que nossa ciência estuda a criança em seu desenvolvimento mental, comportamentos, atitudes, tendências, capacidades e interesses, bem como se ocupa com as relações entre o desenvolvimento mental através das várias idades e o crescimento físico.

Note-se finalmente que a Psicologia Infantil começa a estudar a criança antes dela nascer, isto é quando ainda se encontra no ventre materno (FONTOURA, 1959, p. 24).

Nesta citação Fontoura (1959) apresenta sua preocupação com o estudo detalhado da criança e a defesa de que o campo que tem por função desenvolver este estudo é a psicologia. Salaria ainda que este detalhamento deveria iniciar-se antes mesmo da criança nascer - no ventre materno - o que implicaria no conhecimento também da mãe e da família da criança.

Ao tratar do histórico da psicologia da criança o autor reporta-se a autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Preyer, apresentando-os brevemente. Quando se refere à atualidade desse campo de estudo apenas cita os seguintes nomes: dos Estados Unidos - Stanley Hall, Watson, William James, John Dewey, Thorndike, Terman, Gesell, Jordan, Gates e Carmichael; da Alemanha - Stern, Meumann, Bühler, Decroly; da Suíça - Claparède, Ferrière, Piaget, Pierre Bovet; da Itália - Maria Montessori; da França - Alfred Binet, Théodore, Simon, Wallon, Pierre Mendousse, Piéron, Guillaume.

Já no Brasil, os estudos sobre a psicologia da criança são considerados, por Fontoura (1959) bastante recentes. Cita os seguintes nomes e suas obras de

referência: Silvio Rabelo - *Psicologia da Infância*; Artur Ramos - *A criança problema*; Lourenço Filho - *Introdução ao Estudo da Escola Nova*; Noemi Da Silveira Rudolfer - *Introdução à Psicologia Educacional*; e Ofélia Boisson Cardoso - *Problemas da Infância*.

Boa parte destes nomes esteve presente entre as citações e referências de Santos (1948) e de Lourenço Filho (1974). As identificações com uns ou com outros apareceram à medida em que seus nomes vincularam-se às afirmações dos educadores sobre a criança, a forma de tratá-la e de educá-la. Não pareceu haver uma preocupação em diferenciá-los ou de demarcar o que cada um propôs, mas sim de agrupar o que cada um teve de considerações sobre a criança para que as práticas das professoras recebessem subsídio científico.

A ampliação do campo da psicologia da criança foi objeto de discussão dos três autores analisados. Santos (1948, p. 12) discorre sobre a psicologia da criança como aquela que

adquiriu, atualmente, foros de ciência autônoma. Sua bibliografia é, hoje, imensa, rica e variada. Revista e jornais especializados e centros de pesquisas dedicados à psicologia infantil surgem em toda parte. Numerosos investigadores trabalham, sem cessar, fazendo progredir, cada vez mais essa jovem ciência. Entre os maiores psicólogos da infância se destacam, em nossos dias, Vermeylen, Decroly, Descoeurdes, Claparède, Thorndyke, Koffka, Bühler, Piaget e muitos outros.

Tanto Fontoura (1959) quanto Santos (1948) citam e, frequentemente, se remetem a nomes de psicólogos de outros países para subsidiarem suas considerações. Não houve a necessidade de demarcar a abordagem teórica ou de aproximar e distanciar pensamentos. Ambos os autores parecem buscar o melhor de cada teoria, muitas vezes, fazendo aproximações entre teóricos que hoje consideramos como divergentes como é o caso de Claparède e Thorndyke²⁰.

Já Lourenço Filho (1974) mostra-se bastante identificado com o pensamento da psicologia americana que engloba as teorias de Watson, Stanley Hall, William James. Este posicionamento o distanciou do funcionalismo europeu - Claparède, Piaget, ou mesmo dos gestaltistas alemães. Entretanto, o autor, assim

²⁰ Atualmente Claparède e Thorndyke são considerados teóricos de escolas divergentes já que o primeiro tratou do desenvolvimento da criança pautado nos interesses de cada fase da vida inerentes à criança. Foi pesquisador europeu e influenciador de Piaget. Já o segundo, norte-americano, influenciado pelo behaviorismo ficou conhecido por estudar os princípios da aprendizagem humana.

como os outros dois, não apresenta em sua obra críticas ou defesas a grupos teóricos.

Este ponto é interessante, já que atualmente, o campo da psicologia é visto como tão diverso, com teorias que se declaram antagônicas. Esta postura acabou por impedir que o campo se articulasse em torno de um eixo comum que a possibilitaria de se legitimar como “ciência” e de garantir seu reconhecimento entre outras áreas das ciências biológicas e exatas.

Talvez, os teóricos do início do século, em busca de consolidação para o conjunto de saberes e práticas que estavam se organizando em torno da criança e de sua educação, tenham possibilitado, mais do que hoje, a existência de uma psicologia científica. Nos manuais ficou evidente esta articulação entre as teorias e a busca por referenciar aquilo que cada uma trouxe de melhor. Há aqui uma grande diferença em relação à atualidade da psicologia brasileira. Hoje esta articulação não é bem quista por psicólogos e especialistas em psicologia por defenderem que áreas de bases epistemológicas diferentes não devem se misturar. Entretanto, fica aqui em aberto uma questão que este estudo não pode (nem se propôs) responder: como foi (e por que) que aconteceu esta separação entre as abordagens psicológicas no Brasil?

Voltando aos manuais, Lourenço Filho (1974, p. 21) defende que, do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do “ato unilateral de *ensinar*, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no *ato de aprender*, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento”.

Ainda segundo o autor, dentre os teóricos do século XVIII surgiram tentativas práticas de uma pedagogia diferente do que vinha sendo feito até então, como é o caso de Pestalozzi e Froebel. Estes apenas iniciaram uma nova direção no sentido técnico, mas que incitaram um conjunto de observações e investigações que vieram a produzir novos conhecimentos teóricos que respaldassem novas técnicas. Por isso, ambos foram considerados, segundo Lourenço Filho (1974), precursores da escola nova.

Posteriormente surgiram duas grandes linhas teóricas que influenciaram os estudos da infância conforme as palavras de Lourenço Filho (1974, p. 38):

A primeira foi a da *recapitulação abreviada*, segundo a qual cada indivíduo devia passar, em seu desenvolvimento, por uma série de

estados que representassem as formas sucessivas da espécie a que pertencesse. Foi sustentada por *Geoffroy de Saint-Hilaire* (1772-1844), *Fritz Muller* (1821-1897), e *Ernest Haeckel* (1834-1919), além de outros naturalistas. A segunda, formulada por Charles Darwin (1809-1882), conhecida como da *evolução natural*, teve repercussão ainda maior, não só nas ciências naturais como no pensamento científico e filosófico, em geral. Admite ela que a organização biológica e o comportamento dos seres vivos representem, em grande parte, o resultado de processos de adaptação ao meio (grifo do autor).

Foi neste contexto que a pedologia ou ciência da criança se organizou como uma nova disciplina. Lourenço Filho (1974) indica Stanley Hall, no final do século XIX, como o pai da pedologia, mas não desconsidera os estudos nesta área que foram produzidos em diferentes países da Europa como a Alemanha, a Bélgica, a França, a Suíça, a Itália, a Áustria e a Rússia ao mesmo tempo em que Hall os produzia nos EUA.

Destes estudos surgiram temas que foram ramificando cada vez mais os estudos sobre a criança, em diferentes especialidades, como a pedotécnica. Essa, por sua vez também se dividiu em “tantos ramos quantos sejam os fins aos quais se aplique o conhecimento da criança”. Dentre eles estava a pedagogia experimental que objetivava conhecer a criança para poder educá-la. Segundo o autor, a “pedagogia experimental é o conhecimento ou a investigação das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educar em vista de um fim determinado”, e dela surgiram outras especialidades como a psicopedagogia e a higiene escolar (LOURENÇO FILHO, 1974, p.39).

O parágrafo de conclusão desta parte do texto de Lourenço Filho (1974) evidencia sua preocupação com o reconhecimento da importância da psicologia como ciência que possibilitou a compreensão da criança e, portanto, oportunizou a criação de técnicas para sua educação.

A evolução desses e de outros ramos de aplicação levou a pesquisa a setores especializados - *fisiologia da criança, patologia infantil, psicologia da infância, criminalidade infantil, história social da criança*; e, em movimento inverso, a conjugar tais estudos em disciplinas mais amplas, umas de visão geral como a *antropologia*, e outras, dedicadas ao desenvolvimento humano sob seus grandes aspectos, como ocorre na *biologia* e na *psicologia*. De um e de outro modo, o estudo unitário da criança havia cumprido a sua missão no sentido de propor a investigação objetiva do educando. Além disso, havia comunicado a grandes ramos do saber, como a biologia e a psicologia, princípios de explicação evolutiva, de enorme importância

na organização de seus métodos de investigação (LOURENÇO FILHO, 1974, p.39).

O autor considera que a grande contribuição dos estudos da biologia foi a construção de hipóteses sobre a influência da hereditariedade e do ambiente; do efeito das primeiras doenças da infância e desvios da alimentação; do valor de certas circunstâncias do ambiente doméstico e outras do ambiente escolar.

Segundo o autor, entre os pedologistas do final do século XIX já havia uma preocupação com a compreensão unitária da criança que levou a investigações sobre seu comportamento global, sem que houvesse distinções entre aquilo que era da biologia e o que era da psicologia nestes estudos. Isso evidenciou como a educação, assim como a psicologia, foi uma área de formação de entremeios - na qual saberes da biologia, filosofia, sociologia, medicina uniram forças para o conhecimento da criança.

Essa visão unitária foi útil a uma nova fundamentação dos estudos da psicologia. De um lado, obrigara à observação global do comportamento infantil; de outro, levava a aplicar recursos de descrição, cuja eficácia já se havia demonstrado na biologia. Um deles era o da *descrição estatística*, como base para caracterização das fases evolutivas da infância. Examinando-se as reações num grupo de crianças da mesma idade, tal como os antropometristas haviam feito em relação aos atributos físicos [...] tornava-se possível registrar expressões representativas do desenvolvimento nessa idade, em confronto com as anteriores e as subseqüentes. [...] O mesmo começou a ser feito depois, com relação a expressões do comportamento *global*, ou dos fatos *psicológicos*, definindo-se as situações em que devessem ser colhidos, o material a ser empregado e a própria terminologia a ser utilizada pelos investigadores (LOURENÇO FILHO, 1974, p.57-58).

Lourenço Filho continua o texto defendendo esta objetividade e como ela possibilitou isolar comportamentos infantis de modo a entendê-los e explicá-los sem que se precisasse recorrer a uma psicologia do adulto. Ou seja, como foi possível que um saber sobre a criança fosse se organizando à medida em que critérios cada vez mais bem definidos fossem criados para sua investigação. “Definindo-se fatos e situações da vida infantil, assim se evitava o erro de explicá-los pelas conclusões da psicologia do adulto. Outras hipóteses deveriam ser criadas e comprovadas para essas realidades, ou cada idade, não para outras” (LOURENÇO FILHO, 1974, p.58).

Santos (1948) também discute a importância dos métodos de investigação da criança, que para ele eram a observação e a experimentação.

Segundo ele, “as observações empíricas ou ocasionais oferecem uma contribuição, às vezes, valiosa para o conhecimento da criança, mas precisam ser completadas pela interpretação psicológica e pela aplicação de processos experimentais” (SANTOS, 1948, p.20).

O autor defende que a experimentação “é superior à observação, sobretudo, pela possibilidade de ser realizada, de maneira repetida e variável, sobre grande número de indivíduos”. Dentre os métodos de experimentação, Santos (1948, p.21) destaca o método genético que “consiste em estudar a criança através dos seus períodos evolutivos”.

Nota-se, assim, em maior ou menor grau, que os três autores analisados defendiam as novas técnicas científicas para o conhecimento das crianças, garantindo assim, que seu estudo se tornasse cada vez mais específico e especializado.

Mas as práticas de investigação da criança só se tornaram essenciais porque os educadores da época acreditavam que as práticas educacionais deveriam ser mudadas. Em sua concepção aquelas anteriores, que envolviam punição, medo e pouca preocupação com as necessidades dos educandos não eram mais adequadas ao novo tipo de ser humano que surgiram com o Iluminismo.

Este sujeito esclarecido, dono de sua vontade, que poderia pensar, construir e ser construído pelo meio do qual participa ativamente foi forjado junto às práticas de subjetivação e objetivação da modernidade, conforme nos descreve Foucault (2014c).

A criança de zero a seis anos - dos três autores analisados - é esta criança viva, que sente, pensa, capaz de se autorregular e, por isso mesmo, novas técnicas precisavam ser pensadas para garantir seu envolvimento com a educação. Esta nova tecnologia de produção do sujeito ficaria a cargo dos educadores da época, respaldados em estudos do campo psicológico. Exatamente como ficou evidente naquilo que escreveram sobre a psicologia educacional e da criança.

Em uma passagem de Foucault (2007) está a ligação que o autor faz entre os discursos que se organizaram nas ciências humanas e a visão de homem que estas criaram. Segundo ele, as:

ciências humanas, com efeito, endereçam-se ao homem, na medida em que ele vive, em que fala, em que produz. É como ser vivo que ele cresce, que tem funções e necessidades, que vê abrir-se um espaço cujas coordenadas móveis ele articula em si mesmo; de um

modo geral, sua existência corporal fá-lo entrecruzar-se, de parte a parte, com o ser vivo; produzindo objetos e utensílios, trocando aquilo de que tem necessidade, organizando toda uma rede de circulação ao longo da qual perpassa o que ele pode consumir e em que ele próprio se acha definido como elemento de troca, aparece ele em sua existência imediatamente imbricado com os outros; enfim, porque tem uma linguagem, pode constituir para si todo um passado, com coisas, com outrem, a partir do qual pode imediatamente construir alguma coisa com um saber (particularmente esse saber que tem de si mesmo e do qual as ciências humanas desenham uma das formas possíveis) (FOUCAULT, 2007, p. 486).

Quando o autor trata das condições de possibilidade do surgimento das ciências humanas, ele também engloba a psicologia e a forma como o sujeito foi abordado por esta ciência. Sua perspectiva, conforme já discutido anteriormente, é que até o século XVIII o homem como objeto de conhecimento não existia. Este precisou ser inventado para que se pudessem organizar conhecimentos em torno dele, como ele vive, fala e trabalha - e no caso da criança, como aprende, o que a interessa, como se desenvolve.

Entretanto, uma virada nesta forma de investigação sobre o ser humano aconteceu no final do século XIX. Na organização das ciências humanas o homem, recém inventado, como objeto de estudo, precisou ser reformulado. Admitir uma subjetividade implicaria em admitir que não seria assim tão fácil investigar o próprio homem. Esta subjetividade precisava ser desvendada, conhecida e trabalhada.

Não bastava mais compreender os detalhes deste ser humano, mas também era necessário compreender o que ele sente quando vive para que possa viver melhor. O homem, grande objeto de conhecimento do século XVIII tornou-se um sujeito de seu próprio conhecimento durante o século XIX.

Nesta perspectiva, os sujeitos vivos passaram a despertar especial interesse das ciências humanas. Por quê? Justamente por estarem vivos.

No século XVII e XVIII organizou-se um aparato tecnológico de conhecimento e controle do corpo do homem, identificados ao poder disciplinar. No século XIX, a este aparato juntou-se àquele de conhecimento e controle da vida como um todo. Em termos foucaultianos, podemos dizer que ao poder disciplinar (este que, ao se preocupar em conhecer o homem transforma-o em objeto à medida em que opera sobre seu corpo, nos mínimos detalhes), associou-se o biopoder (que se estende para além do corpo unitário), desfocando-se do homem para tratá-lo

como população, como um todo (uma massa governável) e passou a preocupar-se com as formas de gerenciamento da vida.

Corazza (2004) que estuda os discursos sobre a criança, descreve como esta foi inserida em outra tecnologia, diferente da disciplinar, que incidia sobre seu corpo, mas interligada a ela, a biopolítica, na qual a criança, além de um corpo a ser educado, também passa a ser vista como parte da população. Ou seja, ao mesmo tempo disciplinada e parte de um grupo. A população como um todo, ao mesmo tempo homogênia, porque parte da mesma espécie, e heterogênia, porque composta por seres carregados de individualidade, precisa ser coordenada, ordenada e integrada ao modo de produção capitalista através de saberes mais específicos sobre ela.

Tecnologia da população desenvolvida em dois pólos: um, anatômico, em que o corpo passa a ser visto como máquina, a partir das disciplinas do corpo – famílias, escolas, colégios, casernas, oficinas, hospitais, asilos -, produzindo uma anátomo-política do corpo humano, em torno das quais se desenvolve a organização do poder sobre a vida; e o outro, biológico, a do corpo-espécie, surgido para regular as populações, por meio de uma biopolítica, cujas tarefas consistem nas observações econômicas, no controle da longevidade, da natalidade e da morbidade, da saúde pública, da habitação, da migração: técnicas diversas para obter a sujeição dos corpos e o controle da população (CORAZZA, 2004, p.118).

A criança, antes inserida na lógica do *patria potestas* que tinha sobre ela o direito de decidir sobre sua vida ou morte, passa para as mãos do Estado, que vai incidir, necessariamente, sobre sua vida, tratando de impedir sua morte. Agora é a vida da criança que deve ser gerenciada e não mais sua morte. Do Estado a criança volta para a família, mas agora, destituída de seu poder absoluto. Esta família deverá intervir nos cuidados de preservação da vida desta criança, mas sob a orientação dos saberes específicos desenvolvidos por expertises, os únicos autorizados a dizer a verdade sobre esta criança.

Uma coisa é certa: com aquele velho poder e sua potência de causar a morte e com o domínio do direito jurídico de vida e morte em ação, “a infância” não teria “nascido”; já que a nova condição histórica de possibilidade somente pôde ser criada pela eficácia produtiva do biopoder que devia encarregar-se dos corpos, não mais para exigir deles o serviço de sangue, protegê-los dos inimigos, assegurar os devidos castigos, extorquir as rendas ou dar-lhes a morte, mas para ajudá-los a garantir sua saúde e bem-estar (CORAZZA, 2004, p.120).

O termo governo é usado para tratar destas formas de gerenciamento da população e do sujeito objetivado. Este governo, segundo Foucault (2012), deve ser entendido como ampliado a todas as formas de relação entre os sujeitos e não se limitaria àquele exercido pelos Estados.

No Brasil, a tradução do termo governamentalidade foi utilizado por Foucault, para diferenciar o governo (entendido como ação do Estado) do governo entendido como ação sobre a conduta humana através de um conjunto de tecnologias de governo sobre o corpo e a vida do homem, transformado em objeto de conhecimento e intervenção. Conforme proposto por Foucault (2012a, p.296):

Por esta palavra “governamentalidade” quero dizer três coisas. Por “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber [...]. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de forma que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, tornado nos séculos XV e XVI estados administrativos, encontrou-se, pouco a pouco, “governamentalizado”.

Dentre as tecnologias de governo estariam aquelas que incidem sobre o corpo e sobre a vida do ser humano transformando-o em objeto. A questão que o autor se coloca é que tratá-lo somente como objeto não seria suficiente para que esta ação de governamentalidade - o governo - ocorresse de forma eficiente. Por isso, um outro conjunto de tecnologias de governo, atreladas ao entendimento do homem como sujeito se organizaram, concomitantemente, àquelas que o tornaram objeto de estudo.

A estas, o autor chama de tecnologias do conhecimento de si, e a psicologia emergiu aqui, como a principal ciência, capaz, não só de conhecer esta subjetividade, mas também de ajudar o homem a conhecer a si mesmo. Isso possibilitaria, além de um governo, o auto-governo, ou seja, um controle do sujeito sobre si mesmo.

Esta preocupação com o controle de si mesmo aparece nas obras, em especial quando Fontoura (1959) trata dos interesses da criança, recorrendo a

teóricos estrangeiros para legitimar a importância de se considerar estes interesses. Associa-se a isso, as orientações para que a escola pautasse toda sua organização no reconhecimento e consideração destes interesses próprios da criança.

Assim, para Fontoura (1959, p.33-34), acompanhar a evolução da criança foi a proposta teórica do psicólogo e pedagogo Ferrière que defendeu que a educação deveria acompanhar o desenvolvimento psicológico da criança. Nesta perspectiva haveria a seguinte escala de evolução dos interesses: 1- Despertar das sensações da criança; 2 - Desejo de repetir e inventar sons articulados; 3 - Tendência a *trepas* (nos móveis, árvores); 4 - Interesse pela caça, pela pesca, e pela guerra; 5 - Interesses pastoris, que levariam a criança a desejar possuir animais e domesticá-los, bem como abrir fossos na terra, construir pequenos campos, etc; 6 - Interesses agrícolas; 7 - Interesses pelas viagens, desejo de conhecer outras terras; busca por aventuras; 8 -Instinto de colecionar, que se manifestaria pela tendência de colher e acumular objetos; 9 - Instinto comercial, que conduziria o adolescente a troca e venda de objetos, selos, com um fim lucrativo. Para o educador, o importante seria seguir esta escala obedecendo “às leis do desenvolvimento natural e biológico da criança”.

Fontoura (1959, p. 34-35) ainda apresenta a escala de evolução de interesses formulada por Claparède:

1ª fase - *Estádio de aquisição de conhecimentos e experimentação:*

1. Período dos interesses perceptivos (1º ano de vida);
2. Período dos interesses glóssicos ou da linguagem (2 a 3 anos);
3. Período dos interesses gerais: despertar do pensamento; idade perguntadora (de 3 a 7 anos);
4. Período dos interesses especiais e objetivos (7 a 12 anos).

2ª fase - *Estádio de organização, de elaboração de valores:*

5. Período sentimental: interesses éticos e sociais; interesses especializados; interesses relativos ao sexo (de 12 a 18 anos).

3ª fase - *Estádio de produção: atividade profissional; fixação de diretrizes.*

6. Período de trabalho. Os diversos interesses se subordinam, por si mesmos, a um interesse, seja um ideal superior, seja simplesmente o da conservação do indivíduo.

Respeitar a criança e planejar estratégias de ensino de acordo com seu nível de desenvolvimento de seus interesses garantiria a produção de uma criança auto gerenciável.

Este autogoverno ainda segue a lógica moderna do poder disciplinar: mais eficaz com mais economia, mas, mesclando técnicas características desta.

Entretanto, deve não só entender o homem como corpo uno na sociedade, e sim a sociedade como um todo, ou seja, como população, sobre a qual o Estado pode intervir, respaldado pelos especialistas em diversas áreas de administração da conduta humana.

A psicologia encontrou aí sua razão de ser, pois sua promessa, desde o final do século XIX foi conhecer o sujeito para criar formas de conduzir suas condutas para uma melhor adaptação e contribuição para a sociedade e para si mesmo, inclusive, respaldando a criação de políticas de administração das diversas categorias que ajudou a criar, como por exemplo, a criança de zero a seis anos como público alvo das políticas educacionais.

Dentro desta proposta, a psicologia, estando ela ligada à fisiologia, à filosofia, à psicanálise ou ao behaviorismo tratou da mesma questão: criar e desenvolver melhores formas de governo da população, à medida em que trabalhou não só com o corpo do sujeito, mas especialmente com sua subjetividade inventada (ROSE, 2011).

4.2 - A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS E SUA INFÂNCIA

O primeiro aspecto deste eixo que recebeu atenção foi a concepção de infância e de criança que esteve presente entre os autores.

Santos (1948) aborda o assunto nos capítulos iniciais, passando, em seguida, para o detalhamento daquilo que chama de evolução da criança. O autor discorre sobre três concepções da infância que, em sua perspectiva, coexistiam na época: uma concepção otimista, uma pessimista e uma realista. Deixa claro que se identifica com a última. Segundo ele, mesmo com os progressos da psicologia experimental, uma visão otimista sobre a natureza espiritual da criança ainda existia e o responsável por isso foi Rousseau - filósofo que difundiu a ideia de bondade inata da criança e de liberdade em sua educação. Segundo Santos (1948, p. 12):

A concepção otimista de Rousseau colide, entretanto, a todo momento, com a realidade e é desmentida pela mais elementar experiência. A criança entregue ao arbítrio de suas tendências e impulsos instintivos, jamais se poderia desenvolver normalmente. E seria impossível sua formação moral, pois a criança possui impulsos nocivos a si própria e à comunidade, os quais devem ser reprimidos ou modificados. É o caso, entre outros, do impulso de domínio, de

agressividade, de ira, de gula, de egocentrismo, de destruição. É falso, por conseguinte, que a natureza humana seja essencialmente boa, sobretudo, na infância em que a vida instintiva predomina sobre a racional.

Ao tratar da concepção pessimista, Santos (1948) recorre aos calvinistas e jansenistas que, segundo ele, defendiam que a criança era essencialmente má e deveria ser educada por meio de métodos rígidos e severos.

Tôdas as manifestações espontâneas da alma infantil são más e devem, por isso, ser reprimidas e anuladas. O dever do mestre é, portanto, vigiar, incessantemente, o aluno, impedir a expansão das suas tendências naturais, manifestar sua atividade livre e criadora, de modo a habituá-lo a trilhar o caminho do bem. Todo anseio de liberdade e independência, tôda manifestação de autonomia e originalidade, devem ser esmagados pela autoridade compreensiva e absoluta do mestre. O ideia dessa pedagogia trágica e angustiada é, assim, o aniquilamento da personalidade da criança (SANTOS, 1948, p.13).

O autor, ainda, atribui a Spencer, Nietzsche e a Freud este caráter pessimista de visão da criança e do ser humano que, segundo ele, “é tão falso e irreal quanto o romantismo daqueles que acreditam, candidamente, na bondade ingênita do homem” (SANTOS, 1948, p. 13).

Para mim, a mais interessante das concepções apresentadas pelo autor foi a concepção realista já que evidenciou a tentativa de articulação do autor dos princípios cristãos ao pensamento científico da época sobre a criança. Esta concepção foi defendida por Santos (1948) e indicada como a grande saída para a superação das outras duas.

Concepção realista da infância é a que considera a criança como um ser em que se entrecrocavam tendências boas e tendências más. Esta concepção parece ser a mais consentânea com os ensinamentos da razão e da experiência. É também a concepção do cristianismo que encara a natureza humana tal como a mesma é, sem incidir na idealização lírica e sentimental dos otimistas, nem na deformação sombria e trágica dos pessimistas. Dentro dêste ponto de vista, o homem não é essencialmente bom, nem essencialmente mau. Sua natureza é bi-polar (SANTOS, 1948, p.13).

O autor continua referindo-se ao cristianismo:

Segundo a concepção cristã, o pecado original não tornou a natureza humana substancialmente corrompida, mas acarretou somente, a perda, para a mesma, de certos privilégios espirituais. Não retirou do homem o livre arbítrio, o poder de praticar o bem e a possibilidade de aperfeiçoamento moral e espiritual. Para o cristianismo, a criança, embora inocente e pura, é inclinada não só para o bem como para o

mal. No seu espírito existem tendências boas e tendências más. Cumpre, portanto, à educação desenvolver e aperfeiçoar as tendências boas e reprimir, transformar ou sublimar as tendências más. A concepção realista da infância é, assim a única que reflete a verdadeira natureza do ser humano. Com ela concordam os ensinamentos da razão e do bom senso, bem como as conclusões da psicologia experimental (SANTOS, 1948, p.14).

Nas palavras de Santos (1948), que adotou a posição realista, foi possível perceber a tentativa de conciliar as ideias de pureza - consideradas características da criança desde o século XVII -, as tendências inatas e a influência do meio. O autor também não deixou de lado a influência cristã na interpretação das teorias estudadas, originando esta visão sobre a criança - que ele considerou "realista". Esta visão direcionou toda sua obra, inclusive as orientações fornecidas às professoras.

Em sua perspectiva, até o século XIX a criança era vista como um mini adulto e, por isso, a escola girava em torno da mentalidade do adulto. A esta mentalidade, a criança deveria se subordinar, inteiramente. "A técnica pedagógica consistia na adaptação forçada do espírito infantil a moldes rígidos e mecânicos, elaborados de acordo com as necessidades e interesses do adulto" (SANTOS, 1948, p. 15).

Esta concepção mudou, e as crianças passaram a ser consideradas como "sêres que apresentam, em cada etapa da sua evolução, caracteres próprios e reações específicas. [...] A pedagogia assumiu um caráter eminentemente *psicológico*, fazendo toda a organização da escola gravitar em torno da personalidade infantil" (SANTOS, 1948, p. 15).

Sua concepção de criança e de educação está resumida no seguinte parágrafo:

A criança possui, por conseguinte, em germe, todas as virtualidades do adulto, porém, sob uma forma própria, que poderá variar a cada instante do seu desenvolvimento, e modificar-se sob a influência do meio. A criança deve ser considerada como um ser em contínua evolução, em lenta mas progressiva ascensão à maturidade psíquica do adulto. Assim, compete à educação a tarefa de, sem perturbar o desenvolvimento natural da criança, cultivar na mesma as faculdades de adaptação ativa, que lhe permitirão ajustar-se, mais tarde, às exigências da vida social e aos imperativos da lei moral (SANTOS, 1948, p. 15).

Na mesma lógica apresentada por Santos (1948) e Lourenço Filho (1974) de diferenciação entre a criança e o adulto, Fontoura (1959) traz seu olhar marcado

pelo cristianismo e pela valorização do inatismo naquilo que a criança iria se tornar. Aborda o conceito da infância como fases da vida apresentando, inicialmente, a “teoria do homúnculo” que, segundo o autor, seria uma visão ultrapassada da criança, que a entendia como igual ao adulto. Já na Modernidade, segundo o autor, os precursores dos estudos da criança perceberam que ela era diferente do adulto.

Diferente não apenas em tamanho e constituição física, mas, sobretudo diferente do ponto de vista *psicológico*. O mecanismo mental da criança divergia profundamente do adulto nas formas de pensar, sentir e agir; a criança é diferente do adulto nas atitudes, nos comportamentos, nas reações, nos interesses (FONTOURA, 1959, p. 25, grifo do autor).

Em sua perspectiva:

[...] *o adulto surge da criança como o fruto surge da flor*”. Isso significa que a criança não é “uma fração” do adulto; não se pode dizer que a flor é uma fração do fruto... Também não podemos afirmar que a flor seja “um pequeno fruto”... A flor se transforma no fruto, mas enquanto flor apresenta características muito diversas das do fruto. Assim acontece com a criança que, enquanto não se transforma em adulto, possui características muito diversas das do adulto.

[...]

Muitas vezes mesmo o comportamento da criança é o oposto do adulto: a infância é a mais espontânea, o adulto mais controlado. Ela age mais guiada pelos instintos, êle pelo raciocínio. Ela tem mais atos reflexos, êle mais atos reflexivos. O infante é mais impulsivo, o adulto mais ponderado.

[...]

A criança sente necessidade absoluta de movimentar-se, de estar em atividade, correr, gritar. É um suplício para a criança ter de ficar imóvel numa cadeira. Um garôto muito quieto é mau sinal: ou deve estar doente ou é um retardado mental [...]. O corpo do menor tanto quanto seu espírito, estão em desenvolvimento e êsse desenvolvimento exige *atividade* (FONTOURA, 1959, p. 26-27, grifo do autor).

O autor ainda continua apresentando sua concepção da criança possuidora de “um comportamento de caráter *adaptativo*: sua vida é um ajustamento sempre recomeçado, mesmo porque seu ser está em crescimento, isto é, em modificação constante. Daí esse aspecto de versatilidade da conduta” (FONTOURA, 1959, p. 27, grifo do autor). Para ele:

A vida psíquica infantil é, assim, um *devenir* (vir-a-ser) contínuo: apresenta-se não estabilizada mas sim em constantes mudanças. A criança é o que se chama um *imatur*, um ser ainda em formação. Por isso é bastante moldável como na cera antes do resfriamento. Ela é matéria plástica com que o educador muito pode fazer (FONTOURA, 1959, p. 27, grifo do autor).

Em relação a Fontoura (1959), considero que a associação feita entre o vir-a-ser infantil, sua imaturidade e a matéria plástica que a deveria compor subsidiou sua defesa de que quanto mais cedo o adulto viesse a intervir sobre a criança - direcionando sua conduta e sua alma - melhores seriam os resultados, ou seja, um adulto bem adaptado.

Sobre os textos do autor é interessante notar que a problemática girou em torno de uma questão: o não direcionamento da criança. Ao mesmo tempo defendeu a existência de uma personalidade com liberdade para expressar aquilo que teria de único e especial. Estamos aqui em um pensamento no qual houve a necessidade de condução de almas e também de criação de formas para que essas almas aprendessem a se auto conduzir no mundo a partir de uma perspectiva muito clara: a do adulto.

Outro ponto que chamou atenção e que também esteve presente em Santos (1948) foi o processo de subjetivação da criança. Se antes ela possuía características inatas que pouco permitiam a intervenção do adulto no seu desenvolvimento, agora, esta criança estava mais marcada por aquilo que poderia se tornar. Isso à medida em que os adultos a direcionassem - potencializando aquilo que a caracteriza como infante - sua busca por conhecimento, sua capacidade de aprender conforme se desenvolvesse e seu processo de “amadurecimento” em direção àquilo que deveria ser o produto final a ser alcançado. Este produto final seria o adulto normal - subjetivado como conhecedor e seguidor das normas, autocontrolado nos seus mínimos desvios e ainda consciente de si, de suas angústias e alegrias e, principalmente, de seu papel na sociedade.

Corazza (2004) defende que o processo de subjetivação da criança desenvolve nela um cuidado de si, tornando-a disciplinadora de si mesma. A autora afirma que ao mesmo tempo em que estas práticas sobre a criança desenvolveram-se para cuidar dela e produzir uma infância, também produziram o seu fim à medida em que foram criadas para dar conta daquelas diferenças que separaram as crianças dos adultos normalizando-as para logo se tornarem adultas.

Segundo ela, a criança é vista pelo adulto como o outro dele que precisa aprender a se administrar para quando adulto passar pelo padrão de normalidade sem maiores problemas.

Nesta lógica, nada mais plausível do que criar um programa educacional que levasse a criança a se tornar o sujeito desejável para esta sociedade, ao mesmo

tempo em que se respeitasse este sujeito na sua individualidade. Focar a educação nos interesses da criança parece ter sido uma boa estratégia de gerenciamento deste processo formador, otimizando o tempo gasto com punições e enfrentamentos entre professores e alunos e garantindo maior aceitação e menor resistência por parte das crianças.

Nesta linha de análise, direcionar a atenção para os primeiros anos de vida da criança tornou-se peça chave para a organização de uma nova sociedade.

É nesta direção que Corazza (2004, p.226) discute que o processo de cuidado de si esteve ligado àquilo que chamamos de adultização da criança, pois durante toda a sua infância deveria ser cuidada, preparada para a vida adulta. Para levá-las a um domínio de si mesmas, as crianças passaram pela escolarização e pela pedagogização, “em nome da racionalidade, da moralidade e dos bons costumes”. Para a autora, a pedagogização da infância funcionou como uma estratégia bastante eficaz de legitimar o poder sobre a criança.

A criança tornou-se objeto privilegiado das práticas educativas que a institucionalizaram e desenvolveram sobre elas os saberes que a constituíram enquanto categoria. A infância foi constituída enquanto a criança foi tomada, como objeto e como sujeito, passando a ser inserida na nova tecnologia de poder que, para gerenciar as vidas na sociedade moderna as transformam em uma das categorias da população.

Os manuais estudados mostraram que esta discussão realizada por Corazza (2004) a respeito da produção da infância também se aplica àquelas de zero a seis anos.

Lourenço Filho (1974) evidencia este movimento em seu texto quando, no intuito de apresentar a contribuição do surgimento dos estudos sobre a criança - tanto no âmbito da biologia quanto no da psicologia, para a organização da Escola Nova -, fez uma retrospectiva histórica das concepções de infância que emergiram conforme os estudos sobre a criança foram surgindo.

Segundo ele, a reforma pedagógica só foi possível com a aceitação da ideia de um modelo evolutivo de explicação do sujeito que, por sua vez, só se organizou com a “descoberta da criança” no final do século XIX. Ao discorrer sobre o que entendia por descoberta da criança, o autor apresenta sua própria concepção de infância.

O autor defende que:

não será de todo exato afirmar que a primeira fase só se tenha caracterizado pela aplicação de novos conhecimentos da biologia e da psicologia relativos ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais, e a segunda, influenciada pelos estudos sociais e uma nova filosofia por eles inspirada. Na realidade, à medida que os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influências da organização da vida social. Para exemplificar: o crescimento normal e a defesa da saúde na infância estão estreitamente ligadas a condições de nutrição e habitação e, em consequência, às da situação econômica das famílias; a formação emocional e o desenvolvimento da personalidade não se apartam dos contactos e relações humanas, sendo igualmente favorecidos ou perturbados por elas (LOURENÇO FILHO, 1974, p.19).

Lourenço Filho (1974, p.37) continua explicando que o que fundamentou a reforma pedagógica e deu uma certa unidade aos estudos - pelo menos no que se refere a direção metodológica - foi a adoção da ideia de que deve ser admitido um modelo evolutivo de explicação do homem como um todo.

Neste ponto, o autor fez uma nota na qual trouxe alguns autores que já falavam sobre a criança no século XVII como Juvenal, que utilizava o termo puerícia; Ratke, que defendia que o ensino deveria seguir a natureza da criança; Comenius, para o qual a criança deveria ser ensinado as coisas infantis e ao adulto coisas de adulto; Locke, para o qual o caráter infantil deveria ser observado nos primeiros anos de vida e Rousseau, que atrelou em seus textos a importância de uma educação gradual que respeitasse as fases do desenvolvimento humano.

Esta explicação de Lourenço Filho (1974) aproximou-o de Santos (1948) e reforçou a ideia de como o pensamento da época esteve pautado em uma diferença essencial entre a criança e o adulto. As práticas não discursivas que se organizaram em torno de sua educação só foram viabilizadas por esta diferença. Reconhecendo a criança como diferente, como alguém em formação e cujo desenvolvimento irá levá-la a tornar-se um adulto útil ou perigoso para a sociedade, considerar aquilo que ela trazia de inato e a relação disso com o ambiente - cultural, familiar, institucional - poderia ser a chave para uma nova nação, mas adaptada e dócil aos processos de institucionalização.

Para tanto, uma nova forma de governo da população infantil poderia contribuir para sua transformação em sujeito. Mas, para isso, era imprescindível pensar em suas especificidades - desde bem cedo - e no seu processo de

desenvolvimento. Isso porque, já que agora, mais do que um conjunto de aparatos inatos, a criança passou a ser entendida como uma personalidade flexível - passível de modelagem e modificação. Mais ainda, passou a ser vista como um ser que vive e pensa, mas que depende do adulto para conduzir sua vida e seu pensamento a uma direção que o torne um cidadão de bem - útil e produtivo para a sociedade.

Ao se referir à descoberta da criança, Lourenço Filho (1974) evidencia sua ideia de que este ser, que já estava lá, em potencial de ser governado recebeu, finalmente, a atenção que merecia.

Entretanto, entendo que a criança foi inventada - produzida - conforme seus narradores, dentre eles, Lourenço Filho, Theobaldo Miranda Santos e Afro Amaral Fontoura. Esses autores descreviam quem ela era, como se constituía e como deveria ser a intervenção de professores sobre seu comportamento, seu psiquismo, sua subjetividade, sua existência - ou o termo que melhor se encaixasse aos referenciais teóricos utilizados.

Nesta perspectiva, é possível dizer que a vida da criança pequena, assim como seu corpo, sua conduta e seu pensamento tornaram-se o alvo de todas as atenções, transformando-se em objeto principal sobre o qual os educadores da escola nova direcionaram seus estudos.

Uma tecnologia criada em meio a atenção à criança pequena foi aquela chamada por Corazza (2004) de tecnologia do eu-educado.

Para a infância e as crianças, Rousseau e o Século das Luzes instituíram um novo cuidado de si, através da grande "Tecnologia do Eu-Educado", constituída pela pedagogização do infantil, cuja centralidade é a renúncia ao próprio Eu que, para isso, deve ser decifrado e, em estado de julgamento permanente, revelar seus segredos naturais, racionais e morais mais importantes (CORAZZA, 2004, p.229).

Aqui entra a discussão realizada por Santos (1948) e por Fontoura (1959) sobre a importância do desenho da criança. Ao desenhar - e/ou brincar - a criança revela quem ela é, o que quer, o que pensa. Saber entender seu desenho ajudaria o educador a conhecer melhor seu educando a fim de conduzi-lo da melhor forma possível.

Santos (1948) explica que o desenho não é uma atividade espontânea independente da atividade psíquica geral da criança, e pode-se associar a aptidão para o desenho com a aptidão para o trabalho. "Experiências realizadas, sob a direção de Claparède, mostraram que existe uma porcentagem muito mais elevada

de alunos fortes entre os bons desenhistas do que entre os maus” (SANTOS, 1948, p. 141).

O desenho espontâneo constitui, por conseguinte, um bom meio para o estudo da inteligência infantil. Mais. Representa também um esplêndido meio para desenvolvê-la. Eis porque o desenho livre se converteu, desde alguns anos, num auxiliar indispensável do ensino. Nas escolas bem organizadas, o desenho espontâneo é empregado, atualmente, para ilustrar os trabalhos de ciências naturais, para fixar os acontecimentos vistos ou narrados e para documentar visitas e excursões. O desenho livre é, hoje, um instrumento valioso para a aprendizagem de tôdas as matérias (SANTOS, 1948, p. 141).

Já para Fontoura (1959, p. 101), o desenho é de grande importância para o estudo e conhecimento do psiquismo infantil. Ao relacionar o desenho da criança com seu desenvolvimento mental, afirma que os desenhos são uma forma de expressão, assim como a linguagem.

O desenho infantil assume, pois, uma tríplice importância: (a) É uma imprescindível forma de atividade e expressão da criança. (b) Serve para conhecermos melhor o psiquismo infantil, sua inteligência, suas tendências, sua capacidade de observação, sua lógica; através do desenho se estuda o desenhista. c) Enfim, serve às mil maravilhas para conhecermos os sentimentos profundos da criança, suas preocupações, manias e fobias, seus recalques e complexos.

Os conflitos da alma infantil [...], que se passam no inconsciente, mercê dos recalques e da censura, não afloram ao consciente para poderem expressar-se por palavras, mas patenteiam-se através dos desenhos. É esta a razão por que, modernamente a Psicanálise se serve do desenho infantil como meio capaz de levar-nos ao conhecimento das tendências instintivas e inconscientes das crianças.

Por tôdas essas razões, aos educadores não interessa, no desenho infantil, tanto a perfeição do traço, a beleza da forma, a segurança do colorido, mas principalmente *o que o desenho representa*, quase poderíamos dizer *o que está por trás do desenho*, isto é a inteligência da criança, seu desenvolvimento mental, suas *vivências*, sua personalidade, enfim, seus problemas (FONTOURA, 1959, p. 250).

Esta explicação de Fontoura (1959) evidencia a busca por uma essência que ele acredita que a criança deveria ter. Nas afirmações de Santos (1948), esta essência da criança também esteve presente e foi associada à ideia de tendências boas e más que a criança trazia consigo, ao nascer.

Ainda sobre o desenho infantil, Fontoura (1959) afirma que ele assumiu grande importância e que vários psicólogos dedicaram-se ao estudo deste tema, catalogando e classificando “milhares de desenhos infantis, estudando sua significação e seu desenvolvimento”. Descobriram que as crianças “desenham, de preferência bonecos, isto é, a *figura humana*, até mais ou menos 7 anos”. Esta

característica é comum à todas as crianças e mais tarde “surgem as *casas, os animais, os meios de transporte* e aos 10 anos, as *árvores, as flôres, os objetos usuais*; depois as *paisagens*” (FONTOURA, 1959, p. 102, grifo do autor).

A exemplo da linguagem, a evolução do desenho infantil segue uma série de fases bem determinada:

Até os 3 anos o menino quer apenas *rabiscar*; a partir dessa idade já procura dar alguma forma a seus traços. Dos 4 aos 7 anos faz desenhos tais como “homem”, “criança”, “casa”, “trem”, “navio”, “flor”, etc., embora os desenhos, de regra geral, só contenham o esquema, o *contorno*, sem detalhes. Dos 7 aos 9 anos, o desenho da criança já adquire um realismo lógico, isto é, as coisas podem não estar de acordo com a realidade, mas apresentam muita lógica. A partir dos 9 anos, o desenho infantil adquire o realismo visual, isto é, passa a conferir com a realidade (FONTOURA, 1959, p. 102).

Baseados nestes estudos, surgiram os testes para avaliar o nível mental da criança por meio de seus desenhos.

O mais célebre desses é o de Miss FLORENCE GOODENOUGH, que consiste em mandar as crianças fazerem um boneco. Recolhidos os desenhos, são avaliados, atribuindo-se um ponto para cada elemento da figura humana presente no desenho (FONTOURA, 1959, p. 103).

Fontoura (1959, p. 103) segue escrevendo que recentemente “os psicólogos foram mais longe aproveitando o desenho infantil para a análise dos desajustamentos, fobias, recalques, complexos da criança”. Logo em seguida faz a seguinte citação: “o desenho infantil, diz LUQUET, como manifestação da atividade da criança, permite que penetremos em sua psicologia”.

As considerações feitas sobre o desenho infantil, assim como aquelas relacionadas à brincadeira, ao jogo, à imitação remeteram-me a uma discussão realizada por Foucault (2014a) sobre uma das técnicas de controle do recém-criado sujeito moderno que surgiram durante o século XVIII e XIX: a confissão. O autor explicou que esta técnica adveio das relações estabelecidas no Antigo Regime (período anterior ao século XVII) entre o líder religioso (e, muitas vezes também político) e seu povo. A confissão foi uma técnica de extração da verdade que garantiu o pastoreio do povo durante vários séculos.

Na Modernidade, esta técnica do “fazer falar” chegou aos especialistas (médicos, educadores e, mais tarde, psicólogos) que, a partir de então, a utilizaram controlando a produção da subjetividade moderna. Nessa lógica, a confissão seria o instrumento, privilegiado, de educadores e, atualmente, psicólogos para conhecer o “mundo interior” do ser humano. Entretanto, para “fazer falar” a linguagem precisaria

estar desenvolvida. Como fazer então com crianças de zero a seis anos? A resposta está nos manuais de Lourenço Filho, Santos e Fontoura. Por meio de seus primeiros desenhos, de suas brincadeiras, das associações feitas enquanto brinca e joga é que dela pode ser extraída a verdade sobre si mesma. Antes mesmo da criança se conhecer é o adulto que desvela suas tendências e sentimentos mais obscuros, traduzindo-os em palavras.

Nos manuais, os autores deixam claro que cabe ao professor (e aos pais/mãe) utilizar o desenho, o jogo, a brincadeira, a imitação para conhecerem mais e melhor suas crianças a fim de encontrarem as melhores formas de educá-las. Ao fazerem isso, os adultos que, segundo os manuais deveriam considerar a criança como ser em “evolução”, seriam capazes de moldar sua personalidade, impedindo que as “tendências más” identificadas se potencializassem.

A relação estabelecida entre os fatores inatos e ambientais também esteve presente nos manuais analisados, e as marcas do pensamento inatista se evidenciaram. Lendo os livros de Santos (1948) e Fontoura (1959), lembrei dos ditados populares “É de pequenino que se torce o pepino” e “Pau que nasce torto nunca se endireita”. Ficou-me claro, pelos manuais, que entre os fatores inatos estavam o temperamento, as tendências e as inclinações que, por vezes, poderiam ser transformados pelo ambiente, mas com certas limitações.

Esta tese está posta, claramente, na página 28, quando Fontoura (1959) defende que existem fatores inatos - como hereditariedade, constituição, temperamento, tendências, inclinações e os fatores ambientais - como vida de família, meio em que vive, situação social e econômica, alimentação, e que juntos constituem o indivíduo. Entretanto, “se a educação tem papel decisivo na modificação e correção dos fatores ambientais, muito pouco consegue realizar em relação aos fatores hereditários”.

Quando discute aquilo que chama de Psicologia Diferencial, Fontoura (1959) discorre sobre o temperamento. Para ele:

O TEMPERAMENTO É INATO. - [...] a criança já nasce com um determinado temperamento, embora este só muito mais tarde se manifeste.

O TEMPERAMENTO É IMUTÁVEL. - E não só a criatura já nasce com um certo tipo de temperamento como também este a acompanha até o túmulo. A experiência de muitos séculos têm demonstrado à sociedade que não é possível se transformar o temperamento de um indivíduo nem pela medicina, nem pelo exercício físico, nem pela educação (FONTOURA, 1959, p. 464).

No capítulo seguinte, o autor discute a formação do caráter, diferenciando-o do temperamento. O primeiro é adquirido e depende das influências do meio e da educação, já o segundo é inato e depende da constituição orgânica. “Em outras palavras: - caráter é forma de ação; temperamento é a causa dessa ação, ou melhor, é um dos fatores que levam o indivíduo a agir de determinada forma” (FONTOURA, 1959, p. 478).

Assim, os conceitos de inato e adquirido, nas palavras de Fontoura (1959), ora se aproximaram, ora se distanciaram não deixando claro para o leitor se a criança é de fato um vir-a-ser adulto ou um conjunto de características sob as quais o adulto tem pouco a fazer. Mas em ambos os casos, o autor é coerente em dizer que a criança é um ser incompleto, diferente do adulto porque lhe falta algo que um dia irá ter. Cabe à educação este papel.

Esta complementariedade entre fatores inatos e ambientais, característica de sua compreensão da criança, o diferencia dos outros autores, principalmente, daquilo que Lourenço Filho (1974) escreve. Este último, também influenciado pelo pensamento behaviorista americano, mostra em seu texto uma criança cujas marcas inatas são da ordem orgânica - sensações, capacidade de percepções - mas possíveis de serem controladas por arranjos ambientais. Entretanto, mesmo este autor defende as diferenças de interesses entre as crianças de diferentes fases, o que mostra o caráter híbrido de seu pensamento.

Entre as obras analisadas pareceu que o caráter híbrido - marcado por diferentes correntes psicológicas da época - e a ausência de preocupação em manter-se fiel aos antagonismos característicos de cada uma foi um ponto comum no que tange às explicações sobre a relação entre fatores inatos e adquiridos na constituição da criança de zero a seis anos.

Fontoura (1959, p. 50) deixa esta questão clara quando afirma que uma “coisa é desde logo certa: a criança não é aquela folha-em-branco a que se referia LOCKE” e “tende a reproduzir os traços físicos, intelectuais e morais de seus pais”.

Para discutir aquilo que chamou de natureza da criança o autor apresenta, assim como o fez Lourenço Filho (1974), algumas perspectivas teóricas: a de Rousseau, discutindo a crença de que há uma bondade inata; a de Hobbes, na qual a criança é má por natureza; a ideia de Locke, pela qual a criança é entendida como uma folha em branco. Por último, apresenta a teoria da recapitulação de

Stanley Hall, comentando que esta foi “uma das primeiras grandes conquistas da Psicologia da Criança”. Nesta teoria, a criança atravessa, durante seu desenvolvimento mental, os mesmo estágios que a humanidade percorreu. Assim, “cada criança repete, a história da humanidade. A vida do indivíduo repete, abreviadamente, a vida da espécie humana” (FONTOURA, 1959, p. 31).

Sobre o mesmo assunto, Santos (1948) apresenta três vertentes de entendimento que correlacionaram em maior ou menor grau as características inatas e adquiridas, sendo que o primeiro priorizou os fatores internos de maturação e hereditariedade, o segundo considerou apenas os fatores externos e o último defendeu uma interação entre elementos hereditários, meio e educação.

Dentre as teorias da primeira vertente, o autor discute a teoria da recapitulação na qual a história do indivíduo seria uma recapitulação da história da espécie. Esta teoria foi amplamente defendida por Stanley Hall, Spencer e Baldwin e entende a mentalidade da criança como idêntica à do homem selvagem. Ao citar Werner e as críticas que ele tece à teoria da recapitulação, Santos (1948, p. 55) mostra o pensamento da época sobre a criança:

- 1) A criança é um organismo em desenvolvimento. As manifestações da conduta dos selvagens foram determinadas em épocas passadas e se encontram fixadas pela tradição.
- 2) A criança se desenvolve num mundo infantil que lhe é peculiar e que não corresponde ao mundo dos adultos. Ao contrário, o selvagem vive normalmente, de modo persistente, no único mundo que lhe é próprio.
- 3) A criança, especialmente na primeira infância, mostra uma estrutura social pouco elaborada; a sua sociabilidade é egocêntrica. Ao contrário, o selvagem tem uma grande atividade social e a totalidade de suas produções e concepções só podem ser compreendidas sob o ponto de vista social.

Para discutir a ênfase nos fatores externos, o autor recorre a Watson que, segundo ele, “é um partidário ortodoxo da psicologia behaviorista que identifica o homem ao animal e reduz ambos à máquinas de reflexos”; a Freud e Adler, que também menosprezaram “a influência dos fatores hereditários e empresta importância capital à ação do meio familiar e social sobre o desenvolvimento psíquico e sobre a formação da personalidade humana”.

Ao explicar as especificidades de Adler em relação a Freud, afirma que

a situação da criança no ‘drama familiar’ exerce uma influência decisiva sobre o equilíbrio entre o afã de domínio e o sentimento de inferioridade. Geram-se, desde logo, duas forças antagônicas: o

impulso de dominação e de agressão e o sentimento de comunidade (SANTOS, 1948, p. 57).

Nesta mesma explicação o autor continua dizendo que a “técnica educativa consiste em corrigir ou atenuar a exaltação do impulso de domínio e de agressão e desenvolver na criança o sentimento de comunidade” (SANTOS, 1948, p. 58). O encontro por interação entre as teorias inatistas e empiristas, segundo o autor, foi realizado por Stern e Piaget.

Ao discutir a teoria de Stern, Santos (1948, p. 58-59) afirma que

Stern defende a tese da convergência dos fatores internos e externos, segundo a qual, os elementos hereditários e a contribuição da experiência tomam parte, igualmente, não só no desenvolvimento psíquico, como em tôdas as manifestações da personalidade. Segundo Stern, [...] o homem nasce apenas dotado de tendências condicionadas pela hereditariedade, que se transformam em qualidades de personalidade humana, mediante um processo de desenvolvimento. As disposições originais, nós as trazemos ao mundo por efeito da hereditariedade; mas a sua transformação em caracteres humanos é obra da educação.

Já sobre Piaget, o autor afirma o seguinte:

Idêntico ponto de vista defende Jean Piaget. Realizando uma série de experiências, que se notabilizaram pelo rigor do método e pela agudeza da interpretação, sobre os fatores que condicionam o desenvolvimento mental da criança, o grande psicólogo suíço chegou à conclusão de que existe realmente uma maturação de estruturas psíquicas (SANTOS, 1948, p. 58-59).

Neste ponto o autor conclui suas explicações afirmando que:

Dêsse caráter plástico dos elementos hereditários deriva a ação poderosa que o meio e a educação exercem sobre o desenvolvimento do educando. A hereditariedade, o meio e a educação, conjugam, assim, as suas influências na formação da personalidade humana (SANTOS, 1959, p. 59).

Desta forma, nos manuais estudados, parece que o corpo a ser educado foi associado ao sujeito psicológico que traz algo de inato - em conflito com aquilo que o ambiente tem para lhe oferecer. A criança pequena, nos discursos dos autores analisados, era a chave para superar este conflito, já que merecia atenção constante, desde muito antes de nascer. Descrever e compreender sua “evolução” por meio dos campos da psicologia e da biologia seria a chave para garantir que este sujeito psicológico não fosse controlado por aquilo que trazia de inato e que poderia comprometer, não só a si mesmo, mas toda a população.

Já que o inato não poderia ser mudado, Fontoura (1959) defende em sua obra que a educação de uma criança não começaria no seu nascimento, mas sim, muito antes - na atenção dada a seus pais, as orientações e cuidados por eles recebidos já que para ele pais bons geram, via de regra, crianças boas. Já Santos (1948) mostra a preocupação com o detalhamento da evolução da criança, desde sua concepção, passando pela gravidez, o parto, primeiros meses, anos e toda a vida que antecedia a entrada dela na escola.

Este detalhamento foi abordado tanto por Santos (1948) quanto por Fontoura (1959) e não foi desconsiderado por Lourenço Filho (1974). Em todas as obras, descrever a vida da criança, definindo para ela fases, etapas, momentos, processos foi fundamental e inquestionável. Assim, recortar a vida em fases foi o útil desdobramento deste detalhamento da “evolução” da criança.

Fontoura (1959) sugere a seguinte divisão de “fases ou períodos” que o orientou na apresentação do desenvolvimento da criança nos capítulos de seu livro.

- 1) 1ª Infância – de 0 a 3 anos
- 2) 2ª Infância – de 3 a 7 anos
- 3) 3ª Infância – de 7 a 12 anos
- 4) 4ª Infância – de 12 a 18 anos.

Santos (1948) não organizou um esquema sobre as fases do desenvolvimento da criança, mas, discorreu sobre cada uma e dividiu seu livro em capítulos que seguiram um caráter evolutivo: desenvolvimento pré-natal, do recém-nascido, da primeira infância, da segunda infância, da terceira infância e da adolescência.

No capítulo sobre o desenvolvimento pré-natal o que chamou atenção foi a preocupação em descrever como o feto se forma e os aspectos da vida intrauterina como os sensoriais que o autor apresenta da seguinte forma:

A visão fetal não existe, mas no final da gestação, as pupilas se podem abrir e a retina se torna sensível. A olfação pôde ser comprovada, por Kussmaul, num feto de oito meses. Porém, como acontece com as demais sensações, ainda que o órgão olfativo esteja apto para funcionar, as condições do meio não permitem que o mesmo entre em ação. Com efeito, para que o olfato se exerça, é necessário que as partículas odoríferas sejam postas em contacto com as mucosas nasais por uma corrente de ar, o que não é possível durante a vida fetal. O paladar, ao contrário, tem mais probabilidades de existir. O líquido amniótico que penetra na boca da criança pode, com efeito, sofrer algumas variações lentas; pela emissão da urina

fetal, por exemplo, seu sabor, ligeiramente salgado se torna acidulado (SANTOS, 1948, p. 29).

As descrições seguem:

Em suma, considerada em conjunto, a atividade psicofisiológica do feto se reduz, na opinião de Vermeylen, a pouca coisa: “algumas sensações difusas e movimentos, reflexos muito simples, com exceção dos da boca. Desde o sétimo mês de vida intra-uterina está, porém, preparada para funcionar toda uma série de mecanismos. Bastará uma mudança do meio, com o que se produz no instante do nascimento e da entrada em ação dos excitantes necessários, para desencadear e determinar a eclosão de toda a vida písica” (SANTOS, 1948, p. 30).

Sobre seu nascimento, o autor traz a ideia de que “a criança que experimentara até então impressões reduzidas e atenuadas é, súbitamente, assaltada por múltiplas e intensas excitações”. Complementa escrevendo que “a transformação mais grave e profunda que experimenta o organismo infantil consiste na passagem do parasitismo da vida fetal a um estado de independência orgânica” (SANTOS, 1948, p. 34).

Para ele, “as necessidades de ar, calor, alimento e sono, que são as primeiras manifestações de um psiquismo muito elementar que se desenvolverá rapidamente [...] para uma adaptação ao meio cada vez mais perfeita” (SANTOS, 1948, p. 34).

No capítulo sobre o crescimento físico, o autor salienta que “a fase do crescimento é o período mais longo e mais importante da evolução do homem, sobretudo, pela sua plasticidade à ação educativa”. Complementa escrevendo que não “sendo um adulto em miniatura, a criança cresce por um aperfeiçoamento geral do organismo uma sucessão de elementos de formações novas, aparentemente desordenados e irregulares” (SANTOS, 1948, p. 44).

Apresenta quatro fases do crescimento físico: a primeira infância (do nascimento até os três anos), a segunda infância (dos três aos seis anos), a terceira infância (dos seis aos doze ou quatorze anos) e a adolescência (entre os doze e os dezoito anos). Quanto às duas primeiras o autor define da seguinte forma:

Primeira infância - Estende-se do nascimento ao fim do 3º ano. Caracteriza-se por uma série de transformações anátomo-fisiológicas visando a adaptação da criança ao meio ambiente. É uma fase do crescimento intenso e rápido, embora menos acelerado que o desenvolvimento fetal. No início, a criança conserva as proporções do feto, verificando-se acentuado desenvolvimento da cabeça e do

abdômem. Predomina, porém, o crescimento longitudinal, de modo que o crânio e o abdômem tendem a perder seu volume exagerado. Aos seis meses, começam a aparecer os dentes de leite, caracterizando-se este período pela dentição cujo processo termina aos 30 meses. Entre os 18 e 20 meses, as fontanelas se fecham. Certos órgãos que possuem grande volume em relação à massa corporal, tendem então a se reduzir, como as cápsulas suprarrenais, o timo, o fígado e os rins. O sistema nervoso desenvolve-se em sua estrutura íntima: as fibras nervosas cobrem-se da bainha de mielina necessária para que possam entrar em função. Os sucos gástricos entram, aos poucos, em ação permitindo à criança, até então capaz apenas de digerir o leite, alimentar-se como o adulto.

Segunda infância - Começa aos 3 e termina aos 6 anos. Caracteriza-se por uma diminuição do crescimento como se o organismo repousasse da atividade anterior. O desenvolvimento longitudinal do tronco e das extremidades é superior ao desenvolvimento em largura. Aos 5 anos, as dimensões da estatura se duplicam e o peso do corpo se quintuplica. Todos os órgãos se encontram em funcionamento, com exceção dos órgãos sexuais (SANTOS, 1948, p. 48-49).

Logo em seguida, Santos (1948, p. 53) discute o desenvolvimento mental da criança. Segundo o autor, o desenvolvimento mental pode ser considerado “uma sucessão de estruturas que se diferenciam, a cada momento, o que empresta às diversas etapas da criança caracteres próprios e particulares”.

Santos (1948, p. 60) apresenta o que chama de “estádios evolutivos”. Ressalta que “a melhor maneira de se acompanhar o desenvolvimento mental da criança é seguir a evolução dos seus interesses”.

As fases da vida surgiram como um desdobramento das técnicas de investigação da criança, e Lourenço Filho (1974) descreve este processo em seu livro. Segundo ele, à semelhança das pesquisas realizadas nas áreas biológicas, para conhecer a

evolução psicológica, o mesmo esquema deveria ser adotado: criaram-se técnicas para observação e registro dos resultados, a serem relacionados a idades cronológicas sucessivas. [...] Dever-se-ia criar uma situação definida, eliminando-se tanto quanto possível fatores concorrentes que intervissem na produção dos fatos a observar [...]. Desse modo, os dados poderiam tomar feição quantitativa, permitindo notação numérica e, com isso, caracterização de comportamentos médios, ou *padrões mais freqüentes* para cada fase cronológica diferenciada (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 66, grifo do autor).

A diferenciação passou a ser feita por semanas, depois por meses, mais tarde por trimestres, semestres e anos completos com a ajuda de instrumentos de registro de imagens, som, fotografias. Utilizou-se, segundo o autor, fundamentos de

antropometria para o desenvolvimento da psicometria, por meio da qual houve a descrição quantitativa de aspectos como atenção, memória, imaginação que foram combinados em perfis psicológicos formando categorias de investigação como inteligência global, maturação, teor emocional das respostas.

Por fim, caracterizaram-se padrões, não mais referidos a pequenas durações da vida infantil, mas a fases ou períodos evolutivos, em que certas reações globais são dominantes. A maioria dos autores têm chamado esses períodos de idades, empregando a palavra em sentido comum, denominações relativas a fases desse tipo sempre existiram, embora grosseiramente delimitadas: o menino de berço, o de colo o que já engatinha, o que anda, o menino de escola, o rapazinho, o moço, o adulto o ancião (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 67).

Sobre a divisão em fases, o autor explica que em face

do material descritivo obtido, separaram-se períodos evolutivos na vida infantil, cada qual a exigir cuidados especiais. Consideraram-se, a princípio, dois deles como característicos: um, do nascimento aos 7 anos, e outros, a partir dessa idade até os 12 (*1ª e 2ª infância*); outros observadores passaram a anotar *três infâncias*, subdividindo a primeira em duas partes, do nascimento aos 4 anos, e desta idade aos 7 (LOURENÇO FILHO, 1974, p.68, grifo do autor).

O autor continua informando que outras fases foram estabelecidas: a idade do recém-nascido (até quatro semanas); idade do infante (da 4ª a 52ª semanas); idade da iniciação verbal (do fim do primeiro ano ao fim do terceiro); a idade perguntadora (até o fim do sexto ano); a idade escolar (dos sete aos doze anos com subperíodos dos sete aos nove e dos nove em diante) e a adolescência.

Amaral Fontoura (1959) também discute a importância das fases e o entendimento do desenvolvimento como processo. Segundo ele, a

primeira coisa que se deve ter em mente ao estudar as várias fases da vida da criança, é que o desenvolvimento é um *'processus'*, é uma *'continuação'* [...] Daí a importância de criar, desde o início, boas condições de vida para o recém-nascido [...] Em suma: a vida humana é *uma continuidade* (FONTOURA, 1959, p. 69, grifo do autor).

Discute ainda que por entender o desenvolvimento como processo, os psicólogos entenderam que o estudo e a educação da criança devem se iniciar o quanto antes.

Por causa dessa importância do passado é que cada dia é importante, todos os dias são importantes. na vida da criança. Antigamente julgava-se que a criança deveria ser criada em plena liberdade até os 7 anos, idade em que começaria sua educação, por

ser a *idade da razão*. Esse limite foi sendo recuado pelos psicólogos para os 4 anos, para os 2 anos, para o primeiro dia de vida...

Do ponto de vista da formação de hábitos, portanto, a educação começa com o primeiro dia de vida. Mas, no ponto de vista da hereditariedade, para o nascimento de uma criança sadia, a educação deve começar 30 anos antes do nascimento (FONTOURA, 1959, p. 69).

Outro aspecto importante a ser abordado é uma das particularidades de Amaral Fontoura: sua preocupação em propor um projeto de escola que chamou de Escola Viva. Como já discutido anteriormente, Amaral Fontoura dedicou-se à docência nas Escolas Normais e teve ampla publicação de livros, em especial manuais destinados à formação de professores. A série de manuais publicados por Fontoura (1959) à qual o livro *Psicologia Educacional* pertence foi denominada de “Escola Viva”. No manual analisado, a defesa por uma escola renovada que seja mais condizente com a concepção de criança - viva e ativa - do autor é reafirmada em todo momento. Enquanto os outros dois autores dedicaram-se a descrever fenômenos, aspectos, conceitos ou mesmo a criança de forma detalhada, Fontoura (1959) partiu para as prescrições práticas adequadas e orientações que reafirmaram o lugar da professora como aquela que tinha por vocação conhecer e respeitar as características específicas da criança e devotar a ela todo seu saber, no intuito de proporcionar-lhe, não só uma boa aprendizagem, mas uma vida e um futuro melhor.

Por tôda parte está presente o professor primário: mesmo onde não há médico nem dentista, onde não há farmácia nem cinema, nos mais atrasados lugarejos, nos mais distantes povoados, lá está o professor primário, como sentinela avançada da Civilização! (FONTOURA, 1959, p. 01).

Como orientações pedagógicas, o autor defende que não se pode ensinar qualquer coisa a qualquer criança em qualquer idade e que a escola ativa satisfazia às necessidades da psicologia da criança.

Ele complementa dizendo que não podemos nos limitar

em nossas aulas, a *falar* e exigir que os alunos fiquem imóveis e silenciosos, a *escutar* apenas. A primeira medida a tomar é, pois, transformar o ensino de *auditivo* em *visual*. A criança precisa ver as cousas e não apenas *escutar* (FONTOURA, 1959, p.02, grifo do autor).

Isso porque, a criança, para ele, é um ser naturalmente ativo que só se desenvolve em atividade. Para esta criança ativa, o autor propôs uma escola ativa. “A *escola ativa* é, pois, a primeira e a mais constante diretriz que todos os

professôres precisam seguir em seu nobre trabalho, para dêle obter o melhor rendimento” (FONTOURA, 1959, p.02, grifo do autor).

Sua proposta é que ao juntar os dois princípios - de que a criança é essencialmente ativa, e de que o mestre precisa se valer de cartazes e desenhos - foi possível chegar a um terceiro princípio da maior importância: “a escola precisa desenvolver ao máximo os *trabalhos manuais*” (FONTOURA, 1959, p.03). Pois,

Os trabalhos manuais desenvolvem na criança o amor ao trabalho, o método, o gosto, a capacidade de auto-crítica, a confiança em si mesma. E são altamente disciplinadores, porque a criança, entretida no trabalho, não tem tempo nem disposição de fazer traquinadas (FONTOURA, 1959, p.03).

Além de ativa, a criança de Amaral Fontoura é alegre. Segundo ele, a alegria é “sobretudo o traço característico da infância, que não tem comparações. E para que o garôto se sinta feliz na escola, é imprescindível que esta seja também um ambiente de saudável alegria” (SANTOS, 1948, p.03).

4.3 - É DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO: ENVOLVENDO PAIS, MÃES E PROFESSORES NA DIFÍCIL TAREFA DE PRODUZIR O SER HUMANO MODERNO

No item anterior apresentei algumas das concepções de criança que os manuais trouxeram. Neles estive explícito a importância de conduzir a criança no caminho rumo à completude - que só atingiria na vida adulta. Suas tendências más deveriam ser controladas por meio da atenção contínua dos adultos - que teriam por responsabilidade guiar a criança neste caminho. Para prevenir problemas de conduta, os professores (já que ainda não existiam psicólogos) deveriam ser os responsáveis por conhecer e detectar qualquer problema que a criança tivesse.

Como os manuais eram destinados a futuros professores - em sua grande maioria mulheres que também seriam mães (já que na época não tinham outra opção) -, as orientações feitas nos manuais eram de fundamental importância, pois, de um lado formariam especialistas na “evolução” do desenvolvimento infantil e, também, mães bem informadas sobre a melhor educação a ser dada a seus futuros filhos. Este ponto da educação de crianças de zero a seis anos foi fundamental, já

que na época poucas crianças chegavam às instituições de educação formal antes dos sete anos.

Apesar de Santos (1948) dedicar-se à tarefa de levar este conhecimento às futuras professoras, e Lourenço Filho (1974) fazer algumas considerações sobre o assunto, foi Fontoura (1959) quem se destacou nas orientações, prescrições - claras e precisas - sobre como estas mulheres - especialistas/mães - deveriam educar suas crianças. Ele evidenciou a importância da educação começar antes mesmo da criança nascer, a responsabilidade da família e da professora em formar bons hábitos (de modo a controlar as tendências más das crianças) nos pequenos e a necessidade do olhar atento e constante para todos os aspectos de sua vida (principalmente, a de zero a seis anos).

A seguir descrevi algumas das observações feitas por estes autores sobre o papel da professora e da família (em especial a mãe) na educação da criança de zero a seis anos.

Como já mencionado anteriormente, segundo Fontoura (1959), a educação deveria começar bem antes do nascimento da criança - direcionando-se para os pais.

Antigamente acreditava-se que a educação da criança deveria começar aos 7 anos, na chamada “idade da razão”.

[...] Depois verificou-se que ao atingir aos 7 anos a criança já possuía um grande equipamento de *vivências*, isto é de hábitos, atitudes e experiências difíceis de corrigir ou orientar. Foi-se então, recuando a idade em que se deveria começar a educação da criança, surgindo, como conseqüência, o jardim da infância, onde o garoto começa a educar-se aos 4 anos.

Mas constataram os psicólogos que o garoto, aos 4 anos já possuía hábitos, bons ou maus conforme o caso. Decidiu-se que a educação deveria começar quando a criança nasce, isto é, no momento zero de sua vida.

Os estudos de Biologia e de Genética vieram mostrar a importância enorme da *hereditariedade*, isto é, dos comportamentos que a criança herda dos pais e que, portanto, já existem na criança *antes* do seu nascimento. É preciso, pois, agir sobre os pais, para que os filhos recebam, a partir da *concepção* boas influências físicas e morais.

Atualmente se afirma que *a educação de uma criança deve começar, no mínimo, trinta anos antes de seu nascimento* (FONTOURA, 1959, p. 44).

Ao abordar a vida pré-natal, o autor descreve a gestação e o desenvolvimento do embrião em feto. Dentre as descrições, estiveram presentes

considerações sobre o comportamento do feto dentro da barriga da mãe e as interpretações que poderiam ser feitas. Assim:

No quarto e quinto mês [...] o feto muda de postura [...]. A partir dessa época a sensibilidade do feto é bastante grande [...] levado para um ambiente fechado, com muita gente e pouco ar [...] o feto apresenta *deflexos* que significam sua “reclamação” pela falta de ar, mesmo antes da mãe sentir essa falta (FONTOURA, 1959, p. 48).

Em sua perspectiva, a psicologia da época dava grande atenção à vida pré-natal, e os educadores tinham por obrigação “esclarecer sobre esse assunto às futuras mães, para evitar que seus filhos nasçam com anomalias” o que justificava abordar o desenvolvimento pré-natal em um livro destinado “a futuras mestras” (FONTOURA, 1959, p. 48).

Tanto o excesso de trabalho como os aborrecimentos produzem *toxinas* em nosso organismo. No caso da mulher grávida, essas toxinas são levadas ao organismo do feto.

Da mesma forma, estados nervosos, sustos, temores, que a mãe tenha, se refletem (ou podem refletir-se) no sistema nervoso do nascituro. Crianças nervosas e sujeitas a convulsões são, muitas vezes, o resultado da vida agitada, nervosa, e cheia de contrariedades da mãe durante a gravidez.

As bebidas alcoólicas ingeridas pela mãe podem até produzir oligofrenias e psicopatias nos filhos em gestação. [...] o alcoolismo dos pais, mesmo ao tempo de solteiros, pode prejudicar a geração do filho, muitos anos depois.

A primeira condição, portanto, para que uma criança seja sadia, física e mentalmente, é que sua mãe tenha tido uma gravidez normal, tranqüila, com saúde, sem aborrecimentos, sem trabalho excessivo e também sem excesso de divertimentos (FONTOURA, 1959, p. 49).

Aqui foi evidenciado o ponto de encontro entre as práticas discursivas presentes nos manuais e as práticas não discursivas de institucionalização da criança de zero a seis anos.

A criança pequena - ser vivo a ser conhecido - também leva à condução de seus pais e professores, que passaram a ter a responsabilidade e obrigação de se apropriarem do conhecimento fornecido por especialistas - dentre os quais estão educadores e psicólogos - para conhecerem as especificidades e necessidades de cada criança, preparando-se assim para recebê-la e administrar sua vida deste bem cedo - antes mesmo de seu nascimento. Momento em que os próprios pais e professores deveriam ser administrados/capacitados para se prepararem da melhor forma possível.

Ao orientarem professores, embasando suas afirmações em teóricos especialistas em educação e psicologia, Lourenço Filho (1974), Santos (1948) e Fontoura (1959) evidenciam como foi a organização destas práticas.

Fontoura (1959), já no primeiro capítulo de seu livro, destinado a futuras professoras, informou que a “primeira condição, pois, para o professor poder ser bom professor é conhecer bem os seus alunos” (FONTOURA, 1959, p.17) e o que “mede o ensino do professor é a aprendizagem do aluno” (FONTOURA, 1959, p.17). Esta aprendizagem passava pela formação de bons hábitos, pelo amor do professor aos seus alunos e pela influência dos pais na educação da criança.

A formação dos hábitos na criança foi um aspecto salientado nas três obras analisadas. Desenvolver bons hábitos foi considerado como a chave do sucesso da educação da criança. Sua força estava na capacidade de se sobrepor às tendências inatas da criança e trouxe consigo a legitimação do papel dos adultos na educação da criança e a importância da psicologia na criação de técnicas de desenvolvimento de bons hábitos.

Santos (1948, p. 112) descreve os movimentos habituais da criança. Segundo ele “os movimentos habituais se acham intimamente relacionados com as tendências e a sua força e amplitude são proporcionais a força e amplitude das tendências originais que canaliza”. Esta seria a explicação, para o autor, do porquê dos hábitos só se formarem correspondentes a “certas capacidades inatas da criança para adquiri-los. As condições orgânicas dos hábitos dependem da plasticidade fisiológica e do dinamismo funcional dos órgãos e tecidos”.

Na opinião do autor, a

psicologia tradicional tem acentuado, em demais, o papel da repetição na formação dos hábitos, Mas, na realidade, a importância da repetição é mínima na gênese do ato habitual. Pois, se o primeiro ato não tivesse nenhuma influência sobre essa gênese, o segundo também não teria e, assim, jamais se formaria o hábito.

[...]

Todavia, se a repetição não é imprescindível para a formação dos hábitos ela tem o poder de os desenvolver e aperfeiçoar. Os hábitos só se fortalecem e progridem pela ação do exercício. O desenvolvimento dos hábitos não se realiza, porém, por simples repetições, mas sim por uma série de transformações. [...] A marcha do hábito não se realiza, por conseguinte, por meio de repetições puras e mecânicas, mas através de uma evolução contínua, de um aperfeiçoamento progressivo, até chegar a um estado de equilíbrio completo.

A atenção e o interesse desempenham um papel capital na aquisição do hábito (SANTOS, 1948, p. 113).

Conforme a criança cresce, a

atividade infantil toma a forma de comportamento intencional. Mas, se a curiosidade da criança é intensa e difusa, o seu poder de inibição é muito fraco. Ela se mostra, em sua atividade, inconstante, impulsiva, caprichosa e escrava dos desejos momentâneos (SANTOS,1948, p. 113).

Para tal, o papel do adulto - da professora e dos pais - fez-se fundamental. Fontoura (1959) apresenta uma perspectiva muito parecida com a de Santos (1948) quando afirma que, se

a escola existe para a criança, se a criança é o centro do sistema planetário educacional, então, se a criança não aprendeu, a escola não fez nada, foi inútil. De nada adiantou o professor *ensinar* se os alunos não *aprenderam*. Mais ainda: se os alunos não *aprenderam*, não houve *ensino*, houve apenas a palavra, o discurso, a conversa de um senhor ou de uma senhora, dentro de uma sala, com muitas crianças. As palavras podem até ter sido muito bonitas, muito adequadas, mas se as crianças *não aprenderam*, não se pode dizer que houve *ensino* (FONTOURA, 1959, p. 14-15, grifo do autor).

E por isso, para ele, um professor de “verdade” é aquele que ama seus alunos. “*Precisamos amar nossos alunos*. E amar, sobretudo os mais pobres, os mais infelizes, aqueles que mais necessitam do carinho, da compreensão, do estímulo de seus mestres” (FONTOURA, 1959, p. 15, grifo do autor).

Associando o pensamento cristão com os conhecimentos psicológicos sobre a criança, o autor afirma que não basta amar as crianças, mas é preciso também respeitar sua personalidade em formação. Segundo ele, não deveríamos querer que todos os alunos agissem da mesma forma, gostassem das mesmas matérias, fossem igualmente “bonzinhos”, igualmente “dóceis”, pois precisaríamos aceitar que “as criaturas humanas são diferentes” e divergem em vários aspectos como o físico, o mental, a inteligência, o caráter e a forma de reagir (FONTOURA, 1959, p. 04).

Apesar de salientar a importância de se atentar para as necessidades da criança, o autor faz a seguinte ressalva:

No entanto, note-se bem que “respeito à personalidade da criança” não significa de maneira alguma deixar a criança fazer tudo que lhe der na cabeça. Isso seria simplesmente não educar, deixa-la sem educação. A liberdade, na escola como na sociedade, tem que possuir limites muito nítidos. Não pode jamais haver liberdade para ferir os outros, para prejudicar o bem comum. Só pode haver liberdade para fazer o que é certo. Por outro lado, para que a educação surta efeito, é imprescindível que o educador conheça as

crianças, isto é, conheça cada criança individualmente. Porque cada menino tem sua vida, seu meio, seus problemas, ou, em uma palavra, *suas vivências* (FONTOURA, 1959, p.05, grifo do autor).

Muitos anos antes de compreender as coisas, a criança sabe querê-las.

Mas desde cedo deve o educador ir estimulando, insuflando, a vontade da criança, para que ela aprenda a querer, a ter vontade. É um erro dizer 'a criança não tem vontade' [...]. Isso cria o perigo de enfraquecermos [...] a personalidade da criança (FONTOURA, 1959, p. 222).

Entretanto, o autor ressalta que é

preciso evitar a todo custo cair no erro oposto, de deixar a criança fazer tôdas as suas vontades. [...] Repetimos: proibir a criança de fazer tôdas as suas vontades é um erro tão grave quanto permitir que ela satisfaça todos os seus desejos (FONTOURA, 1959, p. 222).

A conclusão proposta é que a criança é fundamentalmente ativa, e a atividade é a condição básica de seu desenvolvimento. Assim, se a criança precisa de atividade, devemos dar atividade a ela, proporcionando-lhe, dentro da aula, exercícios, trabalhos, jogos didáticos.

Quando se refere à imitação, Fontoura (1959) deixa explícito seu entendimento:

Um dos mais impressionantes característicos dessa fase é o alto desenvolvimento do *instinto* de *imitação*. - A criancinha é tremendamente *imitadora*. E mais uma vez se revela aqui a sabedoria do Criador: antes mesmo de compreender as cousas, a criança as faz porque "vê os outros fazerem". Aprende sem que seja necessário lhe ensinarem... A aprendizagem é, assim, fácil, rápida, instantânea: a criança vê os outros fazerem e faz também. Daí se infere a enorme importância de só se mostrar à criança o que é bom, o que é certo, o que é correto, porque com a mesma rapidez com que imita o bom, ela imita também o mau (FONTOURA, 1959, p. 76, grifo do autor).

Outro aspecto mencionado é a importância da família:

O mundo da criança é o seu lar: dada sua imaturidade, insegurança e incapacidade de fazer as coisas por si próprias, a criança vive prêsá à família de maneira profunda, a tal ponto que os psicólogos criaram a expressão *constelação familiar* para significar êsse quadro indelével da ligação existente entre a criança e seus familiares, tal como a imutável ligação existente entre as estrêlas que formam uma constelação. Fazem parte da constelação não apenas o pai e a mãe da criança, mas todos quantos vivem em íntimo contato no seu lar: a vovó, a titia, os irmãos, a babá e às vêzes até o cachorro... (FONTOURA, 1959, p. 176, grifo do autor).

Fontoura (1959, p. 79) inicia o item orientação educacional com a seguinte frase: “Eis algumas das cousas, importantes que a professôra e a mãe ou futura mãe devem saber a respeito dêsse primeiro período da vida da criança” e apresenta algumas conclusões sobre o capítulo.

Para ele, o recém-nascido só pode alimentar-se de leite. Na ausência deste, deve ser alimentado com leite em pó. “O nenen [...] possui apenas reflexos e instintos; não tem nenhuma capacidade de ‘saber’, de ‘compreender’. É inútil (e ridículo) pretender apelar para sua compreensão”. Ele complementa defendendo que a “criança sente uma enorme necessidade de segurança, de ter uma pessoa ao lado, que a acalente; que a embale e fale com ela”. Tem ainda necessidade de amor, de se sentir mimada, cuidada com carinho. “O amor é tão necessário ao bom desenvolvimento da criança quanto o leite ou a sopinha que lhe dão. Por isso nada substitui o amor materno. [...] a babá [...] deve ser meticulosamente orientada, controlada e assistida” (FONTOURA, 1959, p. 79).

A partir dos dois anos a babá se torna mais importante ainda pois, “é a segunda educadora na vida da criança, e muitas vêzes passa mais tempo com esta do que sua própria mãe. A babá ensina hábitos e atitudes, que podem ser bons ou maus, assim como ensina também a sua linguagem” (FONTOURA, 1959, p. 80).

Quanto aos hábitos da criança, afirma que um hábito “é uma cadeia de reflexos, referente a um determinado ato”. Desde cedo a criança “contraí os mais variados hábitos. Na realidade, quaisquer gestos que a criancinha faça, desde que repetidos, podem logo se transformar em hábitos”. Um grande número de hábitos motores é adquirido durante o primeiro ano de vida. “Daí o acêrto do provérbio ‘*é de pequenino que se torce o pepino*’” (FONTOURA, 1959, p. 219).

Outro aspecto importantíssimo dos hábitos é que, como já foi dito, o hábito precede de muito, na criança, o raciocínio. Hábitos a criança adquire a partir do seu nascimento, e raciocínios só começa a formular muito mais tarde; sómente aos 7 anos (mais ou menos) atinge ela a “idade da razão”, isto é, a capacidade para raciocinar em muitos assuntos.

Então, devemos formar hábitos – bons hábitos – na criança muito antes que ela possa compreender o valor dos mesmos. [...] Somente muitos anos mais tarde estará o garoto em condições de compreender a razão do ser das ordens que lhe damos (FONTOURA, 1959, p. 220).

Já Santos (1948) traz a importância dos hábitos em alguns momentos do texto. Um deles é quando aborda a imitação na criança. Segundo ele sua

capacidade de imitação está na dependência de suas aptidões inatas e subordinada à evolução dos interesses (SANTOS,1948). Relaciona a imitação à formação de hábitos quando considera que a primeira é

um instrumento valioso e indispensável para a transmissão de conhecimentos e para a aquisição de hábitos, mas o seu exercício não é suficiente , por si só, para a formação harmoniosa e integral de uma personalidade livre, autônoma e criadora (SANTOS, 1948, p. 132).

Em outro momento, quando trata das tendências, faz as seguintes afirmações:

A criança, desde que nasce, revela possuir um certo número de tendências [...]. Algumas dessas tendências desaparecem com o decorrer dos anos. Outras, sobrevivem ou se transformam no adulto, tomando direções diferentes, sob a influência dos hábitos. Numa mesma idade, tôdas as crianças possuem as mesmas tendências. Mas estas não surgem ao mesmo tempo, sucedendo-se segundo uma ordem constante, embora com algumas variações individuais. É principalmente através das atividades espontâneas das crianças que podemos observar a variedade e a sucessão das tendências. As ocupações e os jogos naturais da criança resultam dos interesses que são manifestações das tendências em evolução.

Tôda a vida, psicológica é influenciada pelas tendências. Na raiz de todos os fenômenos psicológicos existe, sempre, patente ou latente, uma ou mais tendências. Daí o caráter dinâmico e prospectivo da vida psíquica do homem. Ela tende sempre para alguma coisa. Projeta-se, continuamente, para o futuro impulsionada pela mola das tendências. [...] As impressões agradáveis ou desagradáveis que se encontram na base dos estados afetivos resultam de tendências contrariadas ou satisfeitas. De modo que a análise das tendências constitui uma introdução necessária ao estudo das manifestações da vida afetiva (SANTOS, 1948, p. 116).

Relacionada a essa questão, em Fontoura (1959) observei uma nota cujo título era: “hereditariedade ou influência do meio?” que problematiza a questão dos reflexos e dos instintos da criança, afirmando que:

êsses fatos acima citados vem diminuir de muito o orgulho e a vaidade dos pais: grande parte de ‘portentosas manifestações’ de seus pimpolhos não provém da hereditariedade, não significam que a criança ‘puxou a inteligência do pai’ [...] mas [...] que imita aquilo que vê o pai fazer” (FONTOURA, 1959, p. 96).

O último item do capítulo apresenta tópicos de orientações pedagógicas (como devo agir na minha escola). No primeiro parágrafo afirma que

De regra geral, todos os futuros professores aprendem em suas Escolas Normais tudo quanto ficou dito antes sôbre a criança de 3 s 7 anos. A dificuldade é aplicar, depois, êsses princípios na vida diária

da escola. É transformar a teoria em prática (FONTOURA, 1959, p. 103).

Sobre o valor do método intuitivo, o autor considera que

a criança tem uma grande capacidade de observação, às vezes bem maior do que a do adulto; em compensação possui reduzida capacidade de raciocínio. Por isso na escola, o método preferido deve ser o intuitivo, isto é, o baseado nas coisas concretas e na observação dos alunos (FONTOURA, 1959, 105).

Para ele, a criança tem grande capacidade de memorizar, mas é responsabilidade da professora não sobrecarregar essa memória. Defende também a pedagogia do amor quando afirma que “a criança é predominantemente afetiva. [...] A falta de amor, abandono afetivo, a ausência de carinho produzem na criança distúrbios e desajustamentos dos mais graves”. É “absolutamente necessário, para o desenvolvimento normal da criança, que ela se sinta amada por seus pais, por seu meio ambiente, por sua professora”. Por isso, a “primeira condição para alguém ser bom professor é esta: - amar os seus alunos”. (FONTOURA, 1959, p. 106).

O autor continua dizendo que

devemos, os pais e educadores, apelar mais para o sentimento da criança do que para seu raciocínio. Quando a criança se sente amada pelos pais, pela professora, tende a obedecer-lhes. É mais fácil conseguir-se uma coisa do infante dizendo “*não faça isso que mamãe fica triste*”, “*não faça isso que a professora não gosta*”, do que dando uma longa explicação racional, em termos de causa e efeito. Naturalmente que, à medida do crescimento da criança, as explicações de ordem afetiva terão que ir sendo substituídas pelas verdadeiras razões (FONTOURA, 1959, p. 106, grifos do autor).

Já sobre a fantasia e fabulação traz a seguinte consideração:

o infante, no período de 3 a 7 anos, é profundamente *fantasista*: vive num mundo povoado de fantasias, onde o real se junta com o irreal. Não há, portanto, nenhum mal em contar às crianças histórias de fadas [...]. Certos professores achavam que não se devia contar “histórias de carochinhas” às crianças para não desenvolver nelas uma vida de fantasia. Nada mais errado. A criança é fantasista nessa idade, queiramos ou não. O erro dos adultos será continuar a contar histórias de fadas quando a criança já não mais acreditar nelas. [...] Se destruir a fantasia infantil antes do tempo é um erro, conservar essa fantasia além da época é erro ainda maior. Muitas crianças crescem mentirosas e continuam mentirosas o resto da vida por possuírem *imaginação exaltada* e não terem saído da fase da *fabulação*, que é natural dos 3 aos 7 anos, mas anormal a partir dessa época, a qual, por isso mesmo, se chama *a idade da razão* (FONTOURA, 1959, p. 107).

Defende também que os meninos nessa época têm necessidade de movimento. É “um êrro educacional, portanto, exigir dêles silêncio e imobilidade. O movimento é o clima necessário para o seu desenvolvimento físico e também mental”. Fontoura (1959, p. 107) acrescenta que, por outro lado,

essa é a época adequada para a instauração na criança de *bons hábitos*. Todos os hábitos necessários à saúde [...] devem ser desenvolvidos nessa idade, ou mesmo a partir dos 2 anos e meio, bem como muitos dos hábitos sociais.

Quanto aos jogos educativos, afirma que se a criança gosta tanto de jogar, os jogos devem ser fomentados. Precisam ser variados, interessantes, atraentes e adequados à idade da criança.

Já para Santos (1948, p. 20), “as observações empíricas ou ocasionais oferecem uma contribuição, às vezes, valiosa para o conhecimento da criança, mas precisam ser completadas pela interpretação psicológica e pela aplicação de processos experimentais”. Uma importante aliada para tal é a mãe que “pelo seu contacto permanente com a criança e pela sua intuição, às vêzes, muito fina e penetrante da alma dos filhos, podem prestar um auxílio eficaz à interpretação do psiquismo infantil”.

É da mais alta importância, para a perfeita realização do processo educativo, o conhecimento do ritmo do crescimento físico, a fim de que o educador, mediante uma cuidadosa higiene fisiológica e mental, possa orientar a evolução da criança e do adolescente no sentido das finalidades superiores da educação (SANTOS, 1948, p. 50-51).

Para Lourenço Filho (1974, p. 56), o tratamento dado às “crianças pequeninas, no lar e na escola, dever-se-ia imprimir uma direção ao comportamento e à organização da experiência infantil como um todo, inclusive quanto a expressões de adaptação social”.

O autor chama a atenção para como isso aconteceu na pré-escola, nas quais os primeiros objetivos estavam relacionados a uma educação dos sentidos que acabaram cedendo lugar à formação de condicionamento emocional que levasse a aquisição de bons hábitos de alimentação, exercício, repouso, convivência com outras crianças e “o despertar da compreensão de seu próprio comportamento pessoal” (LOURENÇO FILHO, p. 1974, p.57).

Por estes aspectos das orientações fornecidas nos livros analisados, foi possível conhecer a importância dada pelos três autores ao papel dos professores e

da família na educação da criança. Essa educação deveria passar pelo amor, dedicação e atenção às necessidades da criança. A formação dos hábitos deveria iniciar-se desde bem cedo, já que esta era a única forma de contornar e superar as tendências inatas que não correspondessem às expectativas de formação de um bom cidadão para a sociedade moderna.

Os pais deveriam estar atentos aos mínimos detalhes, e aos professores - fundamentalmente à professora - caberia atentar-se para as manifestações desta criança identificando sua inteligência, sua personalidade e principalmente as possíveis falhas dos pais.

Ao que parece nos manuais analisados, entender a criança desde sua concepção, ou mesmo a história familiar de seus pais era uma tarefa das professoras - já que ainda não havia a profissão de psicólogo - assim como acompanhar o cuidado que os pais estavam fornecendo - vigiando a educação das crianças pequenas - também era responsabilidade atribuída a estas professoras.

Receber um olhar atento não é uma especificidade da criança de zero a seis anos. Todo este movimento de atenção e condução presente nos manuais foi descrito por Foucault (2008b) quando estudou a história da violência nas prisões. No livro *Vigiar e Punir* o autor descreve como se organiza uma nova tecnologia de controle do corpo do sujeito moderno. A este novo conjunto de formas de exercer o poder Foucault (2008b) chama de poder disciplinar. As técnicas de controle descritas pelo autor - para tratar da prisão - puderam ser estendidas para qualquer relação institucional que se formou a partir do século XVIII.

Nos manuais, estas técnicas aparecem claramente, entre as orientações, descrições e prescrições feitas pelos autores. Por isso esta tecnologia vale a pena ser aqui apresentada.

Foucault não trata especificamente da criança pequena e nem daquilo que educadores e psicólogos disseram sobre ela. Contudo, ele não deixa de se preocupar com os processos que levaram à formulação de um conhecimento sobre o homem transformando-o em sujeito moderno, dentre os quais a criança de zero a seis anos foi posta como subcategoria (uma fase a ser superada).

Para entender essas formas de produção, Foucault parte do estudo da organização dos saberes para a análise das relações de poder presentes na sociedade moderna. Neste caminho, o autor descreve como estas relações se deram em outros tempos, como na Idade Clássica e como chegaram a se organizar

da forma como estão hoje. Evidencia como uma nova organização social foi posta em circulação à medida em que novas práticas discursivas e não discursivas surgiram.

4.3.1 - O poder disciplinar e a condução da criança de zero a seis anos rumo ao adulto normal

Quando Foucault (2014d) discorre sobre a importância de rever o conceito de repressão ao relacioná-lo ao poder afirma que esta não teria sido suficiente para manter o controle da sociedade moderna. A negativa é dispendiosa, já que demanda mais investimentos financeiros, de tempo e de energia para se fazer cumprir, além de ser menos efetiva pois gera maiores e mais fortes resistências nas pessoas sobre as quais o poder age.

Foi nesta linha de raciocínio que Foucault (2008b) estudou como uma nova economia do poder, durante os séculos XVII e XVIII, se organizou de forma mais eficaz, menos custosa e de melhor aceitação. Nessa nova economia, o poder repressivo foi substituído pelo poder produtivo, disseminado, capilarizado que ao invés de impedir a prática e o discurso, os criaram e os legitimaram como verdades. Sobre esta questão, o autor afirma:

Ora, parece-me que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que há justamente de produtivo no poder. Quando se definem os efeitos de poder pela repressão tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder: identifica-se o poder como uma lei que diz não; ele teria principalmente o poder do interdito. Ora, penso que essa é uma concepção completamente negativa, estreita, esquelética do poder, que foi curiosamente dividido. Se o poder fosse sempre repressivo, se ele não fizesse jamais nada além de dizer não, você acredita realmente que chegaríamos a obedecer a ele? O que faz com que o poder se sustente, que o aceitemos, é tão simplesmente que ele não pesa somente como um poder que diz não, mas que, de fato, ele atravessa, ele produz as coisas, ele induz ao prazer, ele forma o saber, ele produz o discurso; é preciso considerá-lo como uma rede produtiva que passa através de todo o corpo social muito mais que como uma instância negativa que tem como função reprimir (FOUCAULT, 2014a, p. 22).

De acordo com o autor, durante o Antigo Regime, a organização do poder estava centrada na figura do soberano e exercia mais influência sobre seu território do que sobre as pessoas que nela habitavam. Seu foco era a administração das

riquezas e a conquista de outros povos. Nestas sociedades, chamadas por Foucault (2008b) de “sociedades de soberania” a finalidade era garantir a obediência e a submissão ao soberano através de formas repressivas e de punição severas aos corpos dos indivíduos. Uma série de mudanças, ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, fez com que uma nova forma de organização social surgisse e com ela novas relações de poder.

Em meio ao crescimento populacional, à conquista de novos territórios, ao fim do absolutismo e à formação de uma classe burguesa preocupada consigo mesma, com suas ações e com suas riquezas, surgiu o desenvolvimento industrial e capitalista, apoiado por uma organização do pensamento pautada nos princípios iluministas de busca pela cientificidade.

Os bens acumulados, associados à formulação de um conjunto de saberes sobre o sujeito como corpo individual e como coletividade (a população) possibilitaram o aparecimento de uma nova organização do poder que fosse, ao mesmo tempo, menos repressiva, mais econômica e mais eficiente na criação de tecnologias de administração e controle de toda a população que estava se fixando nos grandes centros urbanos.

A respeito das condições de possibilidade da organização desta nova forma de poder, característica da Modernidade, Fonseca (1995) esclarece que, para o desenvolvimento deste poder, foram levados em consideração três critérios básicos: uma maior economia do poder, sua maior eficácia e a condição de que o crescimento do poder estivesse ligado ao rendimento dos aparelhos em que ele se exercia. Tais critérios estavam articulados ao modo de produção capitalista que precisava capturar todo o tempo dos indivíduos, transformando-o em tempo produtivo da forma mais econômica e eficaz possível, diminuindo as possibilidades de resistências e garantindo o aumento da produtividade com a cooperação dócil dos indivíduos.

A esta forma como o poder se organizou, entre os séculos XVIII e XIX, Foucault (2008b) chamou de poder disciplinar. A sociedade moderna deste período, na qual esse poder disciplinar generalizou-se por todos os lugares institucionalizados, foi chamada, por sua vez, de sociedade disciplinar.

A organização do poder disciplinar surgiu como efeito do pensamento iluminista e das novas formas de conhecimento sobre o homem que apareceram

associados a um novo funcionamento da sociedade pautado no exercício da política e na convivência entre os habitantes de um território.

De acordo com Fonseca (1995, p.48), o aparecimento dos mecanismos da sociedade disciplinar esteve relacionado com “a busca por uma definição de táticas de poder em relação às multiplicidades humanas”. Essas táticas individualizavam os homens para que eles pudessem ser analisados, classificados e ajustados a um padrão de normalidade que estava se formando. Essa análise e essa classificação normal/anormal levaram à produção de saberes que desenvolveram e ampliaram a complexidade dessas técnicas disciplinares, garantindo o funcionamento do mecanismo disciplinar.

O mecanismo de funcionamento do poder disciplinar incidia sobre os detalhes, as minúcias da vida cotidiana dos sujeitos a partir de uma vigilância constante, de um controle sobre suas atividades e da normalização de suas ações. Essas técnicas de disciplinarização dos corpos tomaram o homem enquanto objeto, ou seja, houve um processo de objetivação para transformá-lo em um cidadão útil. Do encontro entre o poder e as investidas sobre o corpo surgiu o que Foucault (1997, p.42) chamou de “sujeito psicológico” das sociedades disciplinares.

Paralelamente ao processo de objetivação do indivíduo, houve um processo de subjetivação que tratava o homem também como sujeito preso a uma identidade: útil, dócil, porém produtivo. Objetivação e subjetivação, ainda hoje, caminham juntas na produção do indivíduo moderno.

A produção deste homem, ao mesmo tempo objetivado e subjetivado, garantiu que, além de corpo útil ao sistema capitalista, este indivíduo pensasse sobre sua realidade e atuasse sobre ela. O homem da sociedade disciplinar é um homem ativo. Daí Foucault (2008b) dizer que o poder disciplinar, característico da sociedade disciplinar, é produtivo, pois incita, produz, caracterizando-se como um poder positivo em relação ao poder do Antigo Regime que era negativo, visto que, incidia sobre a morte do corpo e da alma.

Desse mecanismo, descrito por Foucault (2008b), a subjetividade do homem moderno surgiu conforme este emergiu como objeto de preocupação tanto do Estado, como dos muitos especialistas que se tornaram os principais agentes administrativos da conduta humana, desde o final do século XVIII até a atualidade. Estes especialistas iniciaram um processo de individualização do homem à medida em que o fixaram em instituições fechadas, nas quais foi possível realizar um estudo

do indivíduo, controlando seu tempo, sua força, suas atividades, enquadrando seu espaço de atuação, formando-se, assim, um conjunto de saberes sobre o homem.

Nestas instituições, pelas mãos de especialistas como médicos, educadores, assistentes sociais surgiram estudos sobre o indivíduo que resultaram em uma padronização do que deveria ser a normalidade esperada para ser vivida naquela sociedade moderna do século XVIII e XIX, a qual todos, sem exceção, precisavam ser modelados.

Tudo isso deveria ser feito com um mínimo de coerção possível, conforme discutido por Fonseca (1995, p.51):

A disciplina não quer produzir corpos sobre os quais seja preciso incidir constantemente uma parcela de coerção e intimidação. Este procedimento seria alheio a seus mecanismos por ser inclusive dispendioso na economia de forças empregadas. Para esta economia é muito mais interessante fabricar corpos “submissos, e exercitados, corpos dóceis”, cuja submissão não represente uma inércia de obediência conseguida por um controle ininterrupto, mas esteja associada a uma impressão de autonomia na vinculação a engrenagens postas em funcionamento por diversas instituições. O que só se torna possível por meio de um entrelaçamento de diversos procedimentos, arranjos e dispositivos sutis e detalhados.

Assim, os indivíduos deveriam ser observados, examinados, classificados, organizados, separados para que todos os desvios fossem identificados e corrigidos. Isso não significava que todos deveriam ser iguais, pelo contrário, todos eram diferentes, pois tinham sua individualidade, mas deveriam estar dentro das normas da sociedade.

Para, ao mesmo tempo, identificar as individualidades e tratar das anormalidades – garantindo, assim, a normalização dos indivíduos – foram desenvolvidas técnicas disciplinares sem as quais o exercício da tecnologia do poder disciplinar se inviabilizaria, como a sanção normalizadora que se refere às pequenas punições do dia a dia, a vigilância hierárquica, ou o olhar permanente sobre o sujeito, o exame detalhado do sujeito e a confissão - o ato de falar tudo de si ao outro.

Segundo o autor, a essas técnicas de controle do homem como indivíduo, que surgiram no século XVIII - nas instituições por onde os sujeitos passavam, como a escola, o hospital e a prisão, e se disseminaram por toda sociedade - associaram-se, no século XIX, as técnicas de controle do sujeito como população, como por exemplo, os controles de natalidade, mortalidade, estatísticas diversas e dados que

forneem os hábitos de vida, comportamento, alimentação. A este tipo de exercício de poder, Foucault (1997) chamou de biopoder, um poder que se exerce sobre a vida dos indivíduos tratados e analisados de forma coletiva, como um todo, como uma massa populacional. Dreyfus e Rabinow (1995, p. 08) complementam o significado do termo quando afirmam que “o biopoder – forma moderna de poder -  caracterizado pela crescente organização da população de seu bem estar, visando ao aumento da força e da produtividade”.

Foucault (2014a, 2012a) mostra, com seus estudos, que tanto o poder disciplinar, como o biopoder são modos de organização do poder característicos da sociedade moderna. Eles podem estar em vias de reorganização, conforme surjam outras condioes de possibilidade de mudanças.

Dessa forma, descrever práticas de controle e disciplinarização dos corpos foi importante, já que foi esta descrição que ofereceu condioes de estabelecer novos olhares, novas interrogaoes e pensar em como todos nos colocamos em funcionamento o mecanismo disciplinar ao mesmo tempo em que o aceitamos e o exercitamos. Entretanto, tmno  necessário fazer análises e reflexoes sobre aquilo que se denunciou e exercitar algumas saidas, pequenas rupturas por ínfimas brechas que talvez não tivessem se tornado visíveis sem a descrição e a denúncia, já que como foi dito anteriormente, em toda relação de poder há tmno movimentos de resistência.

Tudo isso em nível micro, já que Foucault (2014c) nos mostra que  nestas relaoes de forças do dia a dia que o poder circula. Ele não se impõe e sim, se exerce. De baixo para cima, nas relaoes cotidianas, nas pequenas situaoes corriqueiras, no olhar para o outro, no olhar sobre nossa própria conduta, no comentário despretenhoso, ou ainda, na reformulação de uma regra.

Usando estas consideraoes foucaultianas como pressupostos teóricos balizadores  que direcionei meu olhar para os manuais selecionados, colocando-os em interlocução e discutindo suas aproximaoes e distanciamentos.

Pude, então, observar, que ao produzir as práticas discursivas e não discursivas que transformaram a criança de zero a seis anos como positividade, na sociedade moderna, os manuais tmno contribuíram para a produção da própria professora desta criança - uma profunda conhecedora da evolução da criança, diagnosticadora de seus problemas e responsável por seu sucesso ou seu fracasso futuro. *Expert* do assunto, a professora e sua criança se formaram em meio àquilo

que os educadores/psicólogos do período entre 1920 e 1962 disseram, orientaram, descreveram e prescreveram, delimitando quem seriam estas crianças e, também, quem seriam suas professoras/mães.

CAPÍTULO 5 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS SOBRE A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS PRODUZIDA NO ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO DOS MANUAIS DE LOURENÇO FILHO, SANTOS E FONTOURA

Este estudo teve por objetivo analisar como os discursos da educação se interligaram com os da psicologia para compor um campo de estudos sobre a criança de zero a seis anos, transformando-a em positividade científica.

As discussões sobre os manuais buscaram responder a seguinte pergunta (já apresentada anteriormente neste estudo): Como foi a implicação entre psicologia e educação na compreensão da criança de zero a seis anos, nas letras de autores de livros de psicologia educacional, considerados clássicos, entre os anos de 1920 e 1962?

Dessa forma, realizei um estudo qualitativo em que dei visibilidade para as práticas discursivas de três manuais de psicologia educacional, escritos entre 1920 e 1962, por educadores que buscaram explicar a criança de zero a seis anos e orientar futuros professores sobre como deveria ser sua educação.

Após entrar em contato com documentos, textos e estudos sobre educação da criança de zero a seis anos e, depois sobre história da psicologia e da educação cheguei aos manuais de psicologia educacional do período delimitado. Realizei, então, a seleção dos materiais a serem analisados, a leitura e a criação de eixos norteadores para as discussões. Nesta última, aquilo que os autores escreveram, em cada obra, foi colocado em interlocução.

Houve aproximações e distanciamentos entre os manuais. Entretanto, eles se mostraram bastante coerentes em dizer quem era a criança de zero a seis anos - do período estudado - ao descreverem sua “evolução”, seu comportamento, aquilo que sentia, era e vivia. Também demonstraram como os saberes psicológicos foram convocados pelos educadores para poderem explicar a criança a ser educada.

Os autores evidenciaram, por meio de seu discurso, que os normalistas - futuros professores e leitores dos manuais - eram, em sua grande maioria, mulheres que, segundo os padrões da época, também exerceriam a função de mães das crianças sobre as quais escreviam. Os livros mostraram as orientações fornecidas às professoras/mães evidenciando, não só o processo de normalização da criança, mas também de sua professora e de sua mãe.

Nos movimentos entre os discursos produzidos pelos educadores, as apropriações feitas daquilo que já vinha sendo dito - em psicologia - e as afirmações, considerações e orientações presentes nos manuais segui algumas linhas, na busca por compreender quem era, afinal, a criança de zero a seis anos produzida neste embate de forças.

Muitas linhas poderiam ser traçadas nas interlocuções apresentadas no capítulo anterior, além de discussões sobre vários aspectos, a partir de diferentes perspectivas. Optei por algumas, conforme sistematizei abaixo.

Uma **primeira linha** que pôde ser tratada foi a importância da experimentação nos estudos sobre a criança. Conhecer e entendê-la para criar condições de educá-la. A emergência da psicologia se pôs a serviço da educação, já que foram os educadores que buscaram os saberes produzidos pelos primeiros psicólogos para redirecionar a educação da criança. Em contato com os materiais produzidos pela psicologia, a criança pequena surgiu como categoria nos estudos sobre sua educação - constituída como fase específica da vida.

Uma **segunda linha** observada foi a mistura de teorias feita pelos autores dos manuais. O que importava para eles era entender a criança, encaixando o que cada teoria trazia de melhor, já que o fim último era a aplicabilidade na educação. Hoje o panorama é bem diferente. Múltiplos embates são realizados, na tentativa de provar qual a melhor teoria psicológica na compreensão “fidedigna” da criança.

A **terceira linha** se relacionada com a forma como a criança foi vista - como objeto de transformação pela educação. Os livros forneceram a base teórica necessária para a criação de práticas não discursivas sobre essa criança. Até então, o governo se fazia sobre a criança em idade escolar. Nos livros, os movimentos discursivos trataram de uma nova criança a ser governada - que antecederam as primeiras políticas de educação infantil - e incitaram a necessidade de direcionar a atenção à criança pequena. Ao que parece, os manuais de Lourenço Filho, Santos e Fontoura apresentaram o preâmbulo dos movimentos de criação de instituições específicas para a criança de zero a seis anos respaldando e legitimando a produção desta como categoria educável dos atuais centros de educação infantil.

Uma **quarta linha** foi a constatação da criança como um ser em evolução - um vir a ser do adulto. Os autores deixaram claro sua visão de criança como ser incompleto e diferente do adulto (carregada de tendências e movida pelo instinto) e

que, por isso, precisava passar por um processo de humanização. Entretanto, esta humanização seria muito mais um processo de disciplinarização da criança pequena, tendo como fim último sua transformação no sujeito normal (adequado às normas e padrões da sociedade).

Neste processo de disciplinarização, todo um aparato educacional se desenvolveu para garantir que cada criança fosse tratada como sujeito único, com especificidades que mereciam ser levadas em consideração (como seus interesses e capacidades intelectuais) para que em seu caminho “evolutivo” se ajustasse as necessidades do contexto, ao lugar que ocuparia na sociedade (de acordo com sua classe social) e aos valores e crenças vigentes.

A **quinta linha** que pôde ser observada foi a discussão da criança como possuidora de tendências boas e más e com um caráter a ser formado pelo adulto. Há no pensamento de Santos (1948) e Fontoura (1959) um entrelaçamento entre princípios cristãos e discussões científicas que formaram a concepção de criança defendida por estes autores. A criança era boa por natureza, mas também trazia consigo algo de mau, por isso, precisava ser educada desde antes de nascer.

A **sexta linha** foi a difusão da ideia de que existem formas características da criança se expressar: o desenho, a imitação, o jogo, a brincadeira. Por serem lugares de expressão deveriam ser monitorados por professores e mães, já que seria ali o lugar privilegiado de intervenção. Conhecer a criança, antes mesmo de ela saber falar seria de fundamental importância para direcionar sua educação desde a mais tenra idade. Como desmembramento disso esteve a aplicação de testes que conseguiram traçar melhor o perfil - intelectual, emocional, social - desta criança, para conhecê-la por dentro e, assim, intervir o mais rápido e eficazmente possível.

A **sétima linha** relaciona-se com a criação de mais “fases” do desenvolvimento infantil - a idade recuou dos sete anos para os quatro, para os dois e finalmente para a concepção. O gerenciamento da vida da criança deixou de se focar apenas naquela que já falava, andava e ia à escola. A criança pequena tornou-se - nos manuais analisados - o principal alvo dos educadores/psicólogos. Ao mesmo tempo em que tinha suas especificidades, a criança de zero a seis anos ganhou categorização: primeira infância, segunda infância.

Transformada em fase, adquiriu características comuns, tornou-se uma massa. Sobre ela, foram realizados estudos estatísticos em larga escala. O objetivo foi traçar um panorama da população infantil. Desta forma, a criança - ser único -

também foi vista como grupo a ser conhecido e administrado. Ao poder disciplinar, alinhou-se o biopoder e estratégias de governo desta população puderam ser criadas.

Destaco que quando falo em governo não estou me referindo unicamente às leis criadas pelo Estado para gerenciamento da população. O governo foucaultiano é mais amplo que isso, engloba todo um conjunto de ações, a criação de normas, de instituições, de *experts* no assunto e também de leis e políticas que juntos acabam por conduzir e direcionar a educação da criança de zero a seis anos. Neste governo, colocam-se em relação saber e poder (disciplinar e biopolítico). Segundo Rose (2011, p.102):

O governo depende do saber. [...] de um saber positivo do domínio a ser governado, de um meio de torná-lo acessível ao pensamento, de modo que ele possa ser analisado, avaliado, ter suas doenças diagnosticadas e receber prescrições de remédios. Tal “representação” tem dois aspectos significativos: a articulação de linguagens para *descrever* o objeto do governo e a invenção de dispositivos para *inscrevê-lo*.

A **oitava linha** levou-me a um questionamento sobre o principal alvo da narrativa dos manuais e a qual professor eles se direcionavam. Santos (1948) e Fontoura (1959) pareceram dedicar-se a orientar futuras professoras - mulheres que também seriam mães. Capacitar-lhes para entender a criança que iria educar - não só na escola, mas também em casa - pareceu ser a preocupação dos autores. Em especial Fontoura (1959) que abordou a importância da educação começar “pelo menos trinta anos antes” do nascimento de uma criança. Sua preocupação com a hereditariedade e a expectativa que o meio poderia ser o fator controlador do desenvolvimento de tendências más coincide com a importância que dá ao papel da mulher/professora das Escolas Normais para as quais direcionava seus livros.

À futura professora cabia duas responsabilidades: ser boa professora e ser boa mãe. Ou seja, conhecer ao máximo seus alunos, amá-los, respeitá-los em suas capacidades (intelectuais, emocionais, sociais) e conduzi-los no caminho da humanização e, ainda, fazer o mesmo com seus filhos. À professora dos manuais estudados coube dois papéis: a de *expert* disciplinadora e a de mãe disciplinada. Conhecedora das especificidades da “evolução” criança, ela estaria preparada para ser uma mãe melhor, apta a educar seus filhos. Ao que parece, os manuais cumpriram dupla função - a de normalizar a criança e, também, sua professora/mãe.

Esta linha levou a outras duas. A **nona linha** foi a importância do olhar atento da professora/mãe para a criança pequena. Ela deveria ser capaz de entender os mínimos aspectos da evolução da criança - já que isso a prepararia para ser uma boa mãe. O importante era desenvolver, desde o recém-nascido, bons hábitos que levariam a criança à superação daquilo de mau que trazia consigo - os instintos, tendências, vontades. Como o foco dos autores não estava na pré-escola - pois não era o costume da época enviar crianças menores de sete anos para as instituições de educação formal - a educação dava-se em casa, pela mãe. Fontoura (1959) chegou a tratar da importância da “babá”, o que me levou a questionar a qual professora/mãe este autor direcionou seus textos. Ao que parece, foi àquela, que em uma época em que poucas mulheres trabalhavam - poderia pagar uma babá.

A **décima** e última linha relacionou-se com a necessidade, salientada por Fontoura (1959), da professora amar suas crianças. O amor foi o substituto das punições. Ao que parece, houve uma troca de tecnologia de controle da criança de zero a seis anos. Menos punição e mais amor - uma forma muito mais eficaz e econômica de docilização. O pressuposto básico foi que a criança que se sente amada e segura fica mais aberta a seguir as orientações da professora, desenvolvendo assim, bons hábitos e estando mais susceptível ao processo de educação.

Destas linhas, algumas considerações puderam ser realizadas.

Educar a criança desde bem pequena, ou mesmo antes de seu nascimento passou a ser a premissa básica da época. Em um período em que as políticas educacionais davam pouca atenção à criança pequena, os educadores - respaldados em conceitos da psicologia - trataram de colocá-las em evidências, já que seria no início da vida que surgiria a personalidade, as características que levariam este ser humano a se tornar um cidadão de bem ou não.

Ficou claro nas práticas discursivas - presentes nos manuais - que, neste período, todo um aparato discursivo sobre quem é a criança pequena e como professores e pais deveriam proceder para conduzi-la se organizou, antes mesmo que estes sujeitos se tornassem alvo das estratégias de governo do Estado.

Assim, o governo destas crianças, transformadas em sujeitos-objetos da disciplina e da biopolítica foi gerido e respaldado por aquilo que autores como os analisados, disseram.

Apesar de ser um olhar direcionado para os anos de 1920 a 1962, as considerações, explicações e orientações fornecidas nos manuais ainda têm suas ressonâncias hoje e seus ecos são facilmente encontrados entre as falas de professores e psicólogos quando estes se propõem a dizer - na qualidade de experts - quem é a criança e como ela deve ser tratada e educada.

Aqui, as considerações de Kohan (2008) sobre a relação que estabelecemos na Modernidade com a criança fazem sentido. Segundo ele, os estudos sobre a criança acabaram por produzir novas racionalidades infantis a partir de estudos de diferentes áreas que se alternaram no controle desses discursos. É chegada a hora de esta disputa por poder entre as áreas que tratam do assunto se findar e que, na multiplicidade de discursos, emergjam novas formas de conceber a infância - e de tratar à criança - menos normalizadoras e mais potencializadoras das multiplicidades destes sujeitos.

Talvez se trate, nessa relação, de perguntar menos ou perguntar de outro modo, e deixar-se atravessar pelas afirmações que hoje só servem quando confirmam os nossos saberes. Quem sabe, habitar outras terras filosóficas das que estamos acostumados a habitar nos permita sermos outros professores dos que estamos habituados a ser, dispor outros lugares de aprendizagem para nós e para a infância estrangeira que acolhemos.

É verdade: o mote de uma nova educação é muito velho. Parece gasto. Mas talvez não se trate da mesma novidade e da mesma velhice. Afinal, nossa relação com a infância está sempre ligada a certa relação com o tempo. Nesse sentido, o novo que afirmamos diz respeito também a uma ruptura na experiência do tempo, uma vida temporal mais intensiva do que extensiva, um outro tempo para ensinar e o aprender, para além das etapas, das fases, dos desenvolvimentos; um tempo de intensidades mais do que extensões sucessivas (KOHAN, 2008, p. 60).

Desta forma, hoje, há a necessidade de que, tanto estudiosos da área de psicologia, quanto da educação lancem outro olhar para a criança de zero a seis anos. Descrever e evidenciar como foi o processo de vinculação entre estes dois campos oferece esta possibilidade. Autores como Lima (2016) e Lima e Viviani (2015) têm se dedicado a esta tarefa - de revisita aos manuais de psicologia educacional da primeira metade do século XX -, analisando como foi este processo, o que disseram os escritores, como abordavam temas atribuídos à psicologia e a educação. Entretanto, estas pesquisas não abordaram as especificidades das práticas discursivas sobre a criança de zero a seis anos. É neste aspecto que meu estudo pode contribuir para a área de Psicologia da Educação na atualidade.

Por ter sido datado e delimitado, em meu estudo foram analisados apenas três manuais da época. Reconhecendo que esta foi uma limitação, e que havia outros manuais, que também poderiam servir de fonte de análise. Futuros estudos podem ser realizados para complementar as discussões que contemplei aqui. Dentro dos manuais também havia muitas outras linhas que ainda poderiam ter sido levantadas como, por exemplo, a questão da criança problema, da formação da inteligência, memória, atenção que optei por não discutir já que meu foco eram, especificamente, os movimentos discursivos em torno da criança de zero a seis anos. Estes e outros aspectos podem ser abordados futuramente em outras pesquisas.

Dessa forma, do recorte que fiz e das discussões que realizei foi possível concluir que de acordo com os manuais, por meio de uma mistura de princípios cristãos e discussões científicas se formaram as ideias sobre a criança de zero a seis anos, pessoa a ser governada e uma nova categoria científica legitimada.

Esta criança foi vista como alguém que deveria evoluir para tornar-se normal aos padrões da sociedade. Entretanto, em suas primeiras “fases” da vida era incompleta e em perigo, já que estava à mercê de suas próprias tendências inatas. Isso justificou o processo de humanização pelo qual passaria - processo este que deveria ser administrado por *experts* como a professora (e mais tarde a psicóloga) e ainda pela mãe (devidamente instruída para tal).

Portanto, os manuais foram necessários para ajudar as professoras e as mães. Neste processo, desenvolveu-se todo um aparato educacional para assegurar que cada criança fosse tratada como um único sujeito e ao mesmo tempo pertencente à um grupo - a população infantil. Os primeiros psicólogos/educadores, legitimados como *experts*, por meio de seus escritos, prepararam as futuras professoras para a monitoração constante da criança pequena, como por exemplo, durante os momentos de auto-expressão: desenho, imitação, jogo e brincadeira, nos quais ela, mesmo sem querer, evidenciaria suas verdadeiras tendências.

Para sua compreensão e descrição, recorreram a uma mistura de teorias - desconsiderando as diferenças epistemológicas entre elas - e produzindo, assim, as primeiras "verdades" sobre a nova fase recém inventada.

Entre 1920 e 1962, os educadores, cujas obras discuti neste estudo, buscaram o conhecimento produzido pelos primeiros psicólogos para conhecer, descrever e mais tarde prescrever algo sobre a criança de zero a seis anos. O

desenvolvimento desta nova verdade científica exigiu a criação de mais fases, categorias e classificação baseada na observação. Esta ciência emergente passou a estudar massas em escalas maiores e ampliou-se para o estudo de toda a população infantil.

A gestão dessa população também levou ao gerenciamento dos que entraram em contato com ela: mães e professoras. Isso porque elas têm a responsabilidade de levar as crianças ao caminho da humanização e normalização através de mais amor e menos castigo.

No que se refere ao encontro da psicologia com a educação nos discursos sobre as crianças de zero a seis anos entre 1920 e 1962, os autores - legitimados como *experts* sobre a psicologia educacional - atuaram como catalisadores para a produção das práticas discursivas presentes nos manuais que respaldaram a administração de crianças pelo Estado. Também, ajudaram a divulgar esses conceitos promovendo-os ao status de verdades científicas. Portanto, estes manuais contêm vestígios significativos de origens do conhecimento que, ainda hoje, reconhecemos como verdades sobre as crianças, a sua psicologia e a sua educação. Por isso, estes manuais merecem ser colocados em discussão para que novas formas de olhar para a criança de zero a seis anos possam surgir.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, C, M dos S. *A presença da psicologia na Educação Infantil: análise das produções da revista Criança/MEC*. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2005.
- ANTUNES, M. A. M. *O processo de autonomização da Psicologia no Brasil 1890/1930: uma contribuição aos estudos em história da Psicologia*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.
- _____. A Psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, M.; GUEDES, M. do C. (org). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.
- _____. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 4.ed. São Paulo: Unimarco Editora Educa, 2005.
- _____. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 22, p. 79-94, 2006.
- _____. Psicologia e educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (orgs). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.
- ASSUNÇÃO, M. M. S. *A Psicologia Da Educação e a construção da subjetividade feminina (Minas Gerais – 1920-1960)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. S. (Org). *Educação Infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p.98-114, 2012.
- BIRMAN, J. *Estilo e modernidade em psicanálise*. São Paulo: Ed.34, 1997.
- BOCK, A. M. B. A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e profissão*, 30 (num. esp.), p.246-271, 2010.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- BRASIL, Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, *Estatuto da criança e do adolescente*, Brasília, 1990.

BUJES, M. I. E. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. *Currículo sem fronteiras*. v.9, n.1, p. 267-288, jan-jun, 2009.

CAMPOS, R. H. de F. Psicologia e Educação no Brasil no início do século XX: o diálogo com especialistas europeus, o olhar sobre a cultura brasileira. In: AZZI, R.G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (orgs). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CARPIGIANI, B. *Psicologia: das raízes aos movimentos contemporâneos*. 3 ed, rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CARVALHO, S. P. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, M. A. S. (Org). *Educação Infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p. 81-97, 2012.

CASTRO E. *Vocabulário Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, S. M. *História da infância sem fim*. Coleção Fronteiras da Educação. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

DELEUZE, G. *Foucault*. Lisboa: Edições 70, 2012.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, M. A. S. (org). *Educação Infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p.178-191, 2012.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Porto Carrero. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EIDT, N.M.; TULESKI, S.C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M.E.M; FACCI, M.G.D. (orgs). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*. Casa do Psicólogo, 2007.

FERREIRA, A. R. L. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILLELA, A., FERREIRA, A. R. L. PORTUGAL, F. T. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2007a.

FERREIRA, A. A. L. A psicologia no recurso aos vetos kantianos. In: JACÓ-VILLELA, A., FERREIRA, A. R. L. PORTUGAL, F. T. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2007b.

FIGUEIREDO, L. C. *Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FIGUEIREDO, L.C. *Matrizes do pensamento psicológico*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.

FONTOURA, A. A. *Psicologia educacional: 1ª parte - Psicologia da criança*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1959.

FOUCAULT, M. *Doença mental e psicologia*. Coleção Tempo Universitário. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1975.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução Andréa Daher; consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humana*. Tradução Salma Tannus Muchail. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Coleção Ditos e Escritos III. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-298, 2009.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France*. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. *Estratégia poder-saber*. Coleção Ditos e Escritos IV. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

_____. *Estruturalismo e pós-estruturalismo*. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento*. Coleção Ditos e Escritos II. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 322-350, 2013.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Coleção Ditos e Escritos I. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

_____. *Microfísica do Poder*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014c.

_____. *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Coleção Ditos e Escritos IX. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d.

GOBBI, M. A. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In FÁRIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org). *Territórios da Infância: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, p. 119-136, 2007.

GURGEL, P. O governo da razão: escolarização, subjetivação e psicologia genética. *Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*. Ano III, n. 4, p. 141-160. Vitória da Conquista, 2005.

KEIDE, R.; JACÓ-VILELA, A. M. "Mens in corpore": o positivismo e o discurso psicológico do século XIX no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A., M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. de B. C. *Clio-psyque: história da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. p. 155-166. 2008.

KOHAN, W. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. G. S. (orgs), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 40-61, 2008.

KUHNEN, R. T. *Fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)*. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

KUHLMANN JR, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR, M. (org). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, p.459-503. 2002.

LIMA, A. L. G. A psicologia ensina a normalistas: um estudo de manuais de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v 20, n 1, Jan/Abr, p. 23-31, 2016.

LIMA, A. L. G.; VIVIANI, L. M. Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de Psicologia e da Revista de Educação. *História da Educação (Online)*. Porto Alegre v. 19 n. 46, maio/ago, p. 93-112, 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 11. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.

LOSSO, C. D. MARCHI, R. de C. A construção social do "ofício de aluno" na Educação Infantil. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 603-631, set/dez, 2011.

MACHADO R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.07-34, 2014.

MANIFESTO À CONAE - Por uma educação infantil de qualidade para crianças de 0 a 5 anos. Disponível em: <http://fpeicrianca.blogspot.com.br/2010/05/manifesto-conae-por-uma-educacao.html> - capturado em 21/11/14.

MANIFESTO DO MIEIB EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, publicado no Fórum permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro em 01 de novembro de 2011. Disponível em: anantedeeducacaoinfantilrj.blogspot.com.br/2011/11/manifesto-do-mieib-em-defesa-da.html - capturado em 21/11/14.

MARCÍLIO M. *História social da criança abandonada no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MASSIMI, M.; GUEDES, M. C. (org). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.

MEUCCI, S. Sobre a rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan/jun, 2007.

MONARCHA, C. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOTTA, M. B. Apresentação à Edição Brasileira. In: FOUCAULT, M. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Coleção Ditos e Escritos I. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

NARDI, H. C.; SILVA, R. N. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, p.187-198, jan/jun, 2004.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Trad. Mustafá Yasbek. Coleção Estudos CDAPH. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OYAYOMI, D.; ARAUJO, C.; SILVA, P. V. B. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, M. A. S. (Org). *Educação Infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p.194-217, 2012.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (org). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, K. P. Saberes psicológicos na construção de uma nova cultura pedagógica (1932-1938): conteúdos, métodos, alunos. *Temas em Psicologia*, v.17, n.1, p. 63-79, 2009.

PRADO, P. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Proposições*. n. 28, p.110-118, 1999.

QUEIROGA, M. S. N. *O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância: arqueologia de um conceito*. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2005.

RICHTER, A. C. *Biopolítica e governamentalidade na infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas*. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade*. Tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSENBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org). *Educação Infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p.11-46, 2012.

SAVIANI, D. *História Das Ideias Pedagógicas No Brasil*. 3 Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n.26, p 1773-190, 1 sem. de 2008.

SILVA, V. B. da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 35 maio/ago., p.268-277, 2007.

SILVA-TADEI, G. B.; SCHELBAUER, A. R. A disciplina de psicologia da educação: os manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura. In: Seminário de Pesquisa do PPE. 2013, Maringá. *Anais...Maringá*, 2013.

SILVA, V. J. *Os saberes docentes católicos expressos por Theobaldo Miranda Santos nas páginas da Revista A Ordem: 1935-1944*. 2012. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SANTOS, T. M. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Livraria Boffoni Editora, 1948.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as políticas de formação docente: retomando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo*. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambú, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-

[%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf](#) -
capturado em 14/12/2016.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan-abr, 2014.

TRINDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, M. A. S. (Org). *Educação Infantil, igualdade e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p.119-137, 2012.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.

VIDAL, F. “A mais útil de todas as ciências”. Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In: JACÓ-VILLELA, A., FERREIRA, A. R. L. PORTUGAL, F. T. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro, Editora Nau, 2007.