

AS ARTICULAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA E O CAMPO PSI NO GOVERNAMENTO DA INFÂNCIA

Maria Isabel Edelweiss Bujes¹

RESUMO

Neste trabalho empreendo discussão que se propõe a estabelecer articulações entre discursos pedagógicos e formulações do campo psi. Parto da hipótese de que, no afã de se tornar científica, a pedagogia foi buscar no campo da psicologia evolutiva, hoje psicologia do desenvolvimento, um conjunto de saberes sobre a criança, a partir de pressupostos que centravam tais características e processos no desenvolvimento das estruturas e do funcionamento mentais. Analiso, então, a partir de uma teorização de inspiração pós-estruturalista, formulações discursivas provenientes destes dois campos, indicando seus enlaces, seus interesses compartilhados, seu compromisso com regimes de verdade específicos. Também destaco, através de uma revisão histórica, como a pedagogia vai buscar nos saberes da área psi a autoridade para auto-outorgar-se o rótulo de pedagogia científica (mas também moderna e experimental). São os saberes da área "psi" que constituem uma forma de inteligibilidade e um regime de enunciação que mostra que as práticas pedagógicas, para serem exercidas, dependem de diagnósticos, de formas de classificação, de categorias e definições fornecidas pelos saberes teórico-práticos das "ciências psicológicas". Ao apontar as estreitas vinculações entre a educação contemporânea e a marca psi, o estudo destaca como tais vinculações servem de justificativa para o governo das crianças e das coisas a elas associadas. São formas de conhecimento do campo psi que produziram e continuam a produzir todo um aparato teórico para a *avaliação*, o *cálculo* e a *intervenção* educativa. Oferecem, assim, um arsenal conceitual para descrever, categorizar, classificar os seres humanos, desde a mais tenra idade, permitindo às autoridades públicas e privadas utilizarem-se de um regime de enunciação para justificar seu governo dos homens e das coisas.

Palavras-chave: Pedagogia científica. Campo psi. Intervenção educativa. Governo da infância.

[Tenho que] estar à altura das palavras que digo e que me dizem. E, sobretudo, [tenho que] fazer continuamente com que essas palavras destroçam e

¹ Maria Isabel Edelweiss Bujes é doutora em educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e-mail: mibujes@terra.com.br

façam explodir as palavras pré-existentes. Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro (LARROSA, 1998, p.51).

Escolho como foco deste trabalho uma discussão que considero instigante: aquela que se propõe a estabelecer articulações entre os discursos pedagógicos e formulações do campo psi. Mais precisamente, me ocupo em demonstrar a hipótese de inicialmente numa psicologia evolutiva, hoje psicologia do desenvolvimento, um conjunto de saberes sobre a criança, suas etapas de desenvolvimento, seus processos de cognição, suas formas de relacionar-se com os outros, etc. – a partir de pressupostos que centravam tais características e processos no desenvolvimento das estruturas e do funcionamento mentais.

Pois bem, são os laços entre um conjunto de formulações ou “verdades” do campo psi, e o campo da pedagogia, as relações discursivas estabelecidas entre eles que servem de mote a esta breve análise que aqui apresentarei. O que coloco sob escrutínio é mais particularmente a noção de desenvolvimento infantil como um processo natural, progressivo, universal, orientado teleologicamente, que penetrou fundo no campo da pedagogia e tem marcado não apenas um modo de ver as crianças, mas adicionalmente, guiado as práticas a elas destinadas, não só no cotidiano escolar, mas também no ambiente social e familiar. Não se trata de negar as mudanças que ocorrem nas condutas infantis ao longo do tempo, mas de atribuí-las ao cruzamento entre uma herança genética e uma experiência ambiental que as guiaria sempre numa mesma sequência evolutiva, gradativa, cumulativa, perfectiva, válida para todas as latitudes, em todos os tempos.

Filiando-me à corrente de análise pós-estruturalista, que tributa tais formas de pensar a experiência infantil em sua trajetória individual – como evolução ou desenvolvimento – à sua localização em regimes de verdade específicos, datados historicamente, aponto como isso é feito com finalidades de normalização, regulação e controle do segmento infantil e das práticas a ele destinadas.

Início, pois, propondo algumas questões: Que noção é esta de uma criança em desenvolvimento? Como se formularam as

teorias que sustentam essa forma de concebê-la? O que distingue as formulações da criança enquanto um ser em desenvolvimento e outras formas de significá-la que a representam como um objeto sócio-histórico-cultural?

A partir da perspectiva na qual se insere este trabalho, talvez fosse interessante colocar em discussão algumas das palavras que utilizamos para formular as questões acima. Iniciemos com a noção de que as formulações teóricas servem para descobrir o real, para estabelecer um elo ou uma correspondência entre “teoria” e “realidade” (SILVA, 1999). O pressuposto, no caso, é de que há uma realidade que precede à sua representação. Portanto, essa coisa à qual damos o nome de desenvolvimento teria sido um processo pelo qual passariam os seres humanos de tenra idade, a partir do momento de seu nascimento, que teria sido descoberto no século XIX. Essa “descoberta” teria permitido não apenas a descrição de tal processo, a definição de suas etapas, a explicação de seus determinantes, como teria ensejado, a partir daquele momento, a sua articulação a outros campos de práticas, como as da educação das crianças e dos jovens.

A perspectiva pós-estruturalista nos oferece outra possibilidade de entender a noção de que as formulações teóricas “descobrem” a realidade. Ela nos mostra que quando um campo teórico descreve um objeto, de certa maneira, ele o inventa. Isso é, ele nos oferece modos de entendê-lo a partir de uma forma peculiar de descrevê-lo, dos atributos e das características que cria para ele. Portanto, tal perspectiva opõe à idéia de teoria aquela de discurso. Os discursos, criações humanas, servem para nomear, descrever, explicar, categorizar as “coisas” do mundo. Tais narrativas, portanto, ao refletirem preocupações sociais de seu tempo, produzem (interessadamente) os objetos que se esmeram em descrever.

Associando-me a essa perspectiva, venho pensando o conceito de infância moderna como um construto histórico datado, uma construção social, uma invenção ou ficção, se quiserem. Algo que nunca existiu senão como um ideal – uma idealização cuja concretização se deu sempre de forma parcial, imperfeita, incompleta, como, aliás, ocorre com todos os modos de dizer (e com os modos de pensar e fazer que lhe são correlatos). Portanto, afirmar que a *infância moderna*, não passa de uma construção discursiva, é tomá-la como expressão de um processo linguístico através do qual

os seres humanos em seus “jogos de linguagem” dão significado às coisas do mundo.

Tais argumentos assentam-se numa particular concepção de linguagem, aquela que nos foi legada por filósofos como Wittgenstein, Davidson, Rorty e que vem sendo associada ao que foi chamado de “virada linguística – na qual desaparece a idéia da linguagem como imagem da realidade. Wittgenstein, ao cunhar a expressão “jogos de linguagem”, nos confronta com um modo singular de conceber a linguagem: um jogo de permanentes transformações não intencionais e de irrestritas auto-referências, e não um conjunto de significados estáveis e referências externas; um jogo que é intertextual, em lugar de intersubjetivo, apresentando seus próprios significados acumulados para além do desejo e das intenções do autor. Para explicitar esta forma de compreensão da linguagem, valho-me da contribuição de Harlan citado por Ó (2003) que considera a linguagem como um sistema autônomo que se encarrega de constituir os objetos de que fala, ao invés de refleti-los. Rorty, baseando-se em Davidson, um seguidor de Wittgenstein, afirma a historicidade da linguagem: linguagem e cultura não passam de contingências. Para que se aceitem novos conceitos – e os modos de pensar que lhe são correlatos – ocorrem milhares de pequenas mutações que levam ao desuso certas palavras e ao emprego de outras. Isso não acontece por um ato de vontade nem resulta de uma discussão pré-determinada. As mudanças culturais não se devem à razão, mas à imaginação, a um talento para falar de um modo diferente tanto das instituições quanto do mundo no qual elas encontram guarida (ROCCA, 2005).

Portanto, na esteira do que foi dito acima, é possível afirmar que as teorizações do que se chamou inicialmente de psicologia evolutiva (hoje, do desenvolvimento) não passam de criações humanas associadas a dois fenômenos igualmente relevantes: as preocupações com a saúde das populações européias ao final do século XIX e a nascente implantação da educação fundamental obrigatória em muitos países da Europa e da América.

Outra idéia que caberia discutir é a de que aquilo que ocorre com as crianças e que chamamos de desenvolvimento corresponda a uma evolução, a um processo progressivo de aperfeiçoamento da trajetória humana no mundo (quem dera!), cujo ápice se daria presentemente. As teorias do desenvolvimento criaram, apoiadas em crenças da investigação evolutiva (de base darwiniana) – e também da

biologia, da medicina – um modo de descrever os acontecimentos da vida infantil, localizando-os em série, em etapas. O que pretendiam, segundo Burman (1994), era provar a supremacia racial europeia para legitimar o imperialismo europeu em vários continentes (coisa não de todo estranha, ainda nos dias de hoje²).

A partir de uma referência pós-estruturalista de discurso, as teorias sobre o desenvolvimento criaram este conceito para depois descrever o desenvolvimento como uma descoberta. Portanto, é um recurso retórico que nos faz tomar as criações discursivas como descobertas. Nesse sentido, as relações poder/saber, conforme concebidas por Michel Foucault, nos permitem compreender como os discursos formam sistematicamente os objetos aos quais se referem.

É com base em tais concepções de teoria, discurso, relações poder/saber que desenvolvo a argumentação que se segue, tendo como propósito apontar as relações entre os postulados de uma pedagogia “científica” e algumas formulações do campo psi

AS IDÉIAS DE NATUREZA E DESENVOLVIMENTO E O DISCURSO DAS CIÊNCIAS

[o psicólogo moderno] dedica uma especial atenção à vida mental dos animais inferiores, buscando em seus fenômenos o incerto presságio de nossas percepções, emoções, etc. Por último, dirige sua atenção à vida mental da infância, na medida em que seja adequada para esclarecer, o mais possível, os posteriores desenvolvimentos da mente humana (SULLY, 1881, *apud* BURMAN, 1994).

Durante todo o século XIX, os ideais rousseauianos – de fazer uma educação de acordo com a natureza –, em especial através da produção de autores românticos, ganharam destaque no ideário pedagógico. Esses ideais endeusavam infância e natureza. E a infância merecia destaque devido à sua espontaneidade, à sua não artificialidade, à manifestação “natural” das aptidões que seriam testemunhos da perfeição da natureza. Foi Froebel,

2 Recentemente o prêmio Nobel de Medicina, de 1962, James Watson, voltou a defender a supremacia branca em termos de inteligência, definindo os africanos como menos dotados intelectualmente, o que suscitou exacerbados debates na imprensa pelo mundo afora.

o grande pedagogo da infância, que organizou as primeiras experiências sistemáticas que colocaram em ação uma proposta que se baseava efetivamente nos pressupostos românticos de inspiração rousseauiana. Considerando que a natureza humana não seria apenas sensata, mas radicalmente boa, o desenvolvimento não poderia ser dificultado por nenhuma circunstância exterior. O que caracterizaria os seres humanos (indivíduos e espécie) seria “um desenvolvimento para melhor” (BROUGÈRE, 1998, p.69). As formulações froebelianas, é preciso destacar, ocuparam-se do tema da recapitulação: a idéia de que o desenvolvimento individual recapitularia ou até repetiria a história da humanidade. No quadro de uma biologia evolucionista que se instalava por essa época, se afirmava que a ontogenia repetia a filogenia, explicando-se assim a marcha perfectiva do desenvolvimento individual e da história da humanidade. “A biologia que triunfa com o modelo darwiniano coloniza o conjunto do estudo do homem”, diz Brougère (1998, p. 81). Portanto, à idéia de natureza, associava-se a de desenvolvimento. O positivismo da segunda metade do século XIX associou-se às idéias românticas para marcar uma série de disciplinas dedicadas ao estudo dos seres humanos, especialmente interessada nas relações entre herança genética e ambiente. Por essa época, começariam a se tornar modismo os estudos sobre crianças dos quais “O esboço biográfico de um infante”, de Charles Darwin (1877), foi um dos precursores. O propósito dessas investigações era realizar estudos de crianças para estabelecer um paralelo entre suas etapas de desenvolvimento e a evolução histórica da humanidade.

O estudo de bebês, em meados do século XIX, junto com os estudos dos “primitivos” e da história natural, foi motivado pela busca do descobrimento das origens e das particularidades da mente. Isto é, da mente humana adulta. Esta iniciativa estava relacionada com empresas similares na antropologia e na observação animal, as quais estavam aliadas ao imperialismo europeu (especialmente o britânico), mantendo a hierarquia da superioridade racial legitimadora do imperialismo colonial³ (BURMAN, 1994, p. 23).

3 Há uma vasta literatura produzida no século XIX e início do século XX por viajantes que é representativa de um “olhar imperial” sobre os povos coloniais na África, Ásia e América. Para uma análise dessa literatura, ver especialmente Donna Haraway e Mary Louise Pratt (cf. ref. bibliog.)

É preciso destacar também que o florescimento por essa época da psicologia de cunho evolutivo e experimental e de disciplinas como a medicina, a fisiologia, a antropologia, a já citada biologia. Todas elas foram marcadas pelo signo evolucionista e o grande projeto das “ciências do homem” (sic) seria o de demonstrar que a criança, ao longo de sua vida, reproduziria modelos e etapas que estariam presentes no desenvolvimento da espécie e que o estudo das crianças pequenas e dos “povos primitivos” ajudaria a explicar as origens e as particularidades da mente humana. Foram feitas, assim, inúmeras correspondências entre o campo biológico e o social. Definiu-se o desenvolvimento da criança por analogia ao desenvolvimento da civilização, o que gerou uma perspectiva de periodização que acabou por servir para descrever várias manifestações culturais: a arte, o desenho, a linguagem... A comparação entre crianças e selvagens pressupunha “uma concepção do desenvolvimento do indivíduo e do progresso evolutivo como unilineares, como passos dirigidos por uma hierarquia ordenada” (BURMAN, 1994, p.23). Foi neste “caldo de cultura” da investigação evolutiva que foi concebida uma pedagogia que se pretendia científica. Tal pedagogia se fundaria nos estudos do desenvolvimento da mente infantil, de base psicológica e biológica, considerando o conhecimento como uma capacidade biológica e natural.

A estes desdobramentos no campo teórico correspondeu um conjunto de iniciativas no campo social cuja finalidade foi a de neutralizar os conflitos entre capital e trabalho e harmonizar seus interesses, numa Europa marcada por intensas lutas, ao final do século XIX, e por uma América, de Sul a Norte, que se tornara destino de imigrantes que necessitavam ajustar-se a esses países e às suas exigências. Foi também o momento de imposição da obrigatoriedade escolar como “um dos dispositivos fundamentais de integração das classes trabalhadoras” (VARELA, 2002, p. 88). Assim, a pedagogia científica, que se apoiava em uma psicologia evolutiva, nasceu para dar conta da administração de problemas sociais. Mas seria interessante destacar aqui o raciocínio de Júlia Varela (2002, p. 89) a respeito desta situação que se originou da expansão do aparato escolar. Para essa autora, foi feita uma série de aproximações analógicas das crianças das classes populares

com os “selvagens”⁴, e a escola obrigatória teria por finalidade “civilizá-las, domesticá-las”, nela continuando a reinar as pedagogias disciplinares, associadas à escola tradicional. “[Caberia] a estes novos centros educativos uma função clara de controle social. As crianças ‘insolentes, indisciplinadas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais, atrasadas’ [foram] qualificadas por Binet como anormais.”

O que pretendo argumentar é que a associação psicologia/pedagogia foi marcada por interesses muito claros de reformulação social que se daria pela via da educação. Como disse Claparède citado por Gauthier (1998, p. 298):

Só uma base rigorosamente científica e psicológica dará à Pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião pública e forçar a adesão às reformas necessárias.

A assunção de uma visão cientificista da educação, que remonta ao século XIX, teve como um dos seus pressupostos a idéia de que, para reformar a prática pedagógica, era necessário ter como base “dados empíricos cientificamente recolhidos” (id., ib.). Seria um repertório de conhecimentos sobre a criança, a aprendizagem e o ensino que iria determinar a direção que se imprimiria à prática pedagógica. Nesse caso, a pedagogia seria caracterizada como um saber técnico e a professora, como uma aplicadora desse saber: “nada mais que uma simples correia de transmissão, um[a] técnic[a] que resolve problemas, servindo-se de regras elaboradas por outros” (id., ib.).

Também a expansão dos centros de formação docente, as Escolas Normais, esteve associada a esse quadro de instituição de uma pedagogia científica, de expansão escolar, de imposição da escola obrigatória, voltada para as classes populares, de laicização do aparato escolar, de criação do emprego público para professores e professoras. Os saberes escolares e os saberes pedagógicos foram sujeitos a uma rigorosa codificação nessas instituições:

Todo um saber técnico de como manter a boa ordem e a disciplina em sala de aula: o mais importante continua

4 É interessante o caráter cambiante da associação das crianças com os “selvagens”: ela tanto serve para uma exaltação do “primitivo” como signo de pureza — quando é o caso de se sugerir que a infância representa este primeiro estágio cheio de promessas — quanto do “primitivo” como bárbaro, selvagem, degenerado, o que impõe a sua civilização.

sendo a educação da vontade; e todo um saber teórico, próximo à teologia e à metafísica acerca da educação e seus princípios, da criança e seus progressos, da instrução e suas formas (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 91).

Já submetidos a programas de formação, novos mestres e mestras foram investidos de um poder sem precedentes no sentido de governar seus subordinados, não apenas por sua autoridade moral, mas também pelo estatuto do saber pedagógico que detinham.

As professoras passaram a ter um papel social relevante junto com o higienista e o médico puericultor⁵, na imposição de novas regras para a vida familiar, higiênica e educativa (id.).

Higienistas, filantropos, educadores, de forma clara a partir de princípios do século XX, porão em prática um conjunto sistemático de regras para domesticar os filhos dos operários, cujos efeitos vão depender não apenas das condições de existência de tais crianças e, em consequência, do significado que para eles têm, senão também de como os agentes diretos da integração social, e entre eles os professores, percebem suas condições de vida. (id., p. 91)

A adaptação social foi o grande objetivo dos programas de escolarização de massa⁶. As instituições que surgiram para educar crianças inadaptadas tinham por finalidade “ressocializá-las”, indicar de acordo com suas aptidões naturais o caminho laboral a seguir, orientando as “vocações” por meio de uma intensa testagem e orientação profissional de raiz psi. Nessas instituições

5 É importante notar que, nas escolas de formação de professoras do Rio Grande do Sul, até a década 1960, constavam do currículo disciplinas de higiene e puericultura e que as creches que visitávamos, cuja feição era predominantemente hospitalar, eram dirigidas por médicos e localizadas junto a empresas. Também a respeito do papel moralizador e das marcadas influências das professoras na vida comunitária sugiro a leitura de dois excelentes textos de autores argentinos: *La maquina cultural - Maestras, traductores y vanguardistas* de Beatriz Sarlo e *Orden y disciplina son el alma de la escuela* de Mariano Narodwski e Claudia van der Horst (cf. ref. bibl.)

6 A imposição da escola obrigatória ocorre em vários países europeus nas últimas duas décadas do século XIX. Reflete uma preocupação com a pobreza e os delitos que a educação popular terá a finalidade de retificar. Para isso é preciso inculcar bons hábitos nos pobres e manter ocupados ou sob custódia os grupos potencialmente indisciplinados (BURMAN, 1994).

de correção, aplicaram-se e ensaiaram-se novos métodos e técnicas, novos materiais que deram origem a novos dispositivos de poder que implicaram: novas formas de utilização do espaço e do tempo, maneiras diversas de conceber a infância, a produção de novas formas de subjetividade, tudo isso com base em saberes que pretendem constituir o *verdadeiro* conhecimento científico da infância – provenientes do campo psi..

As análises que acabo de empreender mostram como se gesta e se põe em marcha a idéia de uma pedagogia moderna, científica e experimental. Em estudo realizado no Brasil, Carvalho (1997) discute como a ciência pedagógica produz cada criança como objeto do seu olhar. Todo o esforço de produção desses dossiês, esta confluência de medidas e de dados de observação tem por finalidade dar contornos ao “caráter específico do aluno”, indicar *normalidade, anormalidade, degenerescência*.

Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. A pedagogia científica, as práticas que a constituíram e as que derivaram dela, caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em seu afã de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens (id., p. 278).

A justificativa para essa adjetivação à pedagogia – científica – se explicaria por estar a mesma fundada na natureza. Descobrir as falhas da natureza seria a operação necessária à sua remediação.

O que marcou a educação voltada mais especialmente para as classes populares, a escola das massas, no alvorecer do século XX, foi um intenso regeracionismo, movimento do qual participam não apenas as professoras, mas juristas, médicos, higienistas, funcionários do Estado, policiais, religiosos... Os temas do higienismo, da higiene mental e da eugenia passaram, então, a estar presentes num amplo campo de intervenção social que incluiu o domínio escolar (VEIGA; FARIA FILHO, 1999). Para tal empreitada, se fez necessário um investimento na prevenção física e moral, um conjunto de práticas

levadas a efeito em muitos campos profissionais, mas, sobretudo, a produção de um conjunto de saberes, de base psicológica, que apoiaria e serviria de justificativa às práticas de intervenção.

NOVAS PROPOSTAS EDUCATIVAS

A partir do que vem sendo discutido até aqui, pode-se afirmar que foi no campo de uma pedagogia experimental, voltada para uma ação corretiva, que nasceram os alicerces de uma pedagogia renovada, a Escola Nova. Quem eram os novos pedagogos? A maioria procedia da medicina e do campo da psicologia e da psiquiatria; parte deles deslocara seu interesse pelas crianças anormais para o campo da normalidade e de modo especial para as crianças pequenas. Partiam de uma crítica aos pressupostos da escola tradicional: suas metodologias, suas rotinas fixas, seus espaços rígidos, a sua imobilidade, os seus currículos sobrecarregados, as suas práticas de exame...

Com esses pedagogos se revivificaram as idéias rousseauianas: a centralidade da criança na atividade pedagógica, a atividade como caminho para a auto-educação, a atenção aos interesses e necessidades infantis, o cultivo das "tendências" naturais do educando. Como disse Decroly, citado por Varela (2002, p. 91), cabe à escola primária "organizar o meio de forma que a criança encontre nele os estímulos adequados às suas tendências favoráveis".

Mas quais foram, efetivamente, as modulações desse novo discurso que também se apresentava como assentado nas ciências? Quais as mutações que sofreram os modos de conceber as crianças, as práticas pedagógicas e essa escola que se pretendia nova? Como diz Carvalho (1997, p. 280), referindo-s à chamada pedagogia da Escola Nova, esta "entra em cena, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido nas teorias e nas práticas da educação"; o que passa a preocupar os pedagogos dessa nova corrente não é mais o controle da anormalidade, mas a produção da normalidade. Os preceitos destas novas práticas, apesar de também 'tirados à própria natureza', subordinavam-se a desígnios pedagógicos que não se viam mais tão constrangidos pelos determinismos que constituíam o pano de fundo daquelas práticas corretivas. Para a autora, a aposta otimista não decorreu apenas de uma mutação nos paradigmas científicos, mas também

de motivações políticas, sociais e econômicas que se traduziram num movimento de entusiasmo pela educação. Havia, por volta dos anos 1920, um refluxo das teorias racistas⁷ no Brasil e uma crença “de que a saúde e a educação eram fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras” (id., p.283).

A pedagogia nova teve como finalidade um controle muito mais sutil dos educandos, um controle que se tornava indireto, deslocando-se do mestre e dos exames para a organização do meio (VARELA, id.), estruturando dispositivos mais modernos de disciplinarização social, capazes de garantir a ordem sem o emprego da força, uma disciplina consciente e voluntária (CARVALHO, id.). O que a Escola Nova propôs foram novas formas de controle baseados numa idéia de desenvolvimento infantil que ocorreria em etapas, em estágios diferenciados, que seguiriam uma progressão universal. A finalidade da educação estaria em guiar uma criança supostamente natural e universal ao longo dessas etapas, numa vigilância constante do que seria esse desenvolvimento correto (VARELA, id.). A produção da adaptação, a busca do ajustamento dos indivíduos implicara, mais que nas velhas pedagogias, uma intensificação dos controles sobre o alunado. Walkerdine (1998), ao discutir a produtividade das práticas discursivas, nos mostra que, no momento em que a Psicologia do Desenvolvimento fornece os aparatos de produção da verdade sobre a aprendizagem, ela também produz o que significa aprender. Assim, quando se propõe a idéia de uma pedagogia centrada na criança, temos a produção do sujeito infantil sendo operada por práticas disciplinares sutis e consentidas que se dão através de uma observação constante do que ele faz, por uma incitação continuada à atividade, pela produção de um aparato documental extenso e circunstanciado (a vigilância, a sanção normalizadora e o exame como os operadores disciplinares dos quais nos fala Foucault em *Vigiar e Punir*).

Fica aqui caracterizada a preocupação moderna com as capacidades e aptidões das crianças que são descritas exaustivamente: não apenas no sentido de desenvolver nelas uma concepção peculiar de sua “natureza humana”, mas também de quais são as condutas esperadas de alguém que assume tal condição.

Por outro lado, a criança também é vista como um conjunto de domínios que se expressa em termos de capacidades observáveis e que podem, portanto, ser passíveis de intervenção. O exercício

7 O texto de Carvalho (1997) faz interessante discussão sobre este tema.

de classificação e nomeação das capacidades, sua identificação em domínios ou camadas, é um dos tantos desdobramentos com os quais os saberes sobre os seres humanos nos brindaram. As mudanças que ocorrem ao longo da vida dos indivíduos, notadamente na infância, adquiriram um caráter de linearidade, sequenciação e ordenação necessárias, dado a esse afã de controle que as ciências e as práticas da educação formal estabeleceram sobre as crianças. A predominância de uma visão evolucionista em vários campos do saber que explicam os processos humanos veio a significar tais mudanças como ocorrendo também em diversos e solidários domínios que comporiam o indivíduo. Como o antropólogo Clifford Geertz (2001) esclarece:

[...] o caminho para uma melhor compreensão do biológico, do psicológico e do sociocultural não passa pela disposição deles numa espécie de hierarquia da cadeia do ser, estendendo-se do físico e do biológico até o social e o semiótico, com cada nível emergindo e dependendo do que lhe está mais abaixo (GEERTZ, 2001, p.181).

Estas formas de pensar os seres humanos e explicar as crianças como constituídas por campos fechados, descontínuos e isolados, em "interface" uns com os outros, e a idéia de que a individualidade se desenvolve por progressos mais ou menos solidários, ocorrendo em cada um desses campos, são criticadas acerbamente pelo antropólogo. Para os fins que aqui nos interessam, cabe indicar que Geertz defende a interdependência entre os processos mentais e a cultura e que menos do que considerar a mente como um mecanismo programável, como a vê a psicologia, ele considera-a como uma conquista social, como resultado do engajamento do indivíduo em sistemas de significação que o precedem no mundo.

De outra parte, a ciência psicológica também teve (e continua tendo) a pretensão de deduzir, pelas suas manifestações concretas, como funciona a mente das crianças. Tudo isso caracteriza a forma como a psicologia colonizou nossos modos de pensar, descrever e construir os modos de ser criança, estando de fato na base "de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta [infantil]" (Ó, 2003, p.9).

A constatação, que vem se ampliando nas análises contemporâneas de inspiração pós-estruturalista, sobre as práticas pedagógicas é a de que o campo "psi" ofereceu-lhes a chancela de que precisavam para auto-outorgar-se um status "científico". Mas, mais do que isso, os saberes da área "psi" também constituíram uma forma de inteligibilidade e um regime de enunciação que mostrou que tais práticas, para serem exercidas, dependiam de diagnósticos, de formas de classificação, de categorias e definições fornecidas pelos saberes teórico-práticos das "ciências psicológicas".

Podemos então falar de uma regulação psicológica do eu, como derivando daquela ciência da alma em franca expansão há mais de um século. Apontando para as capacidades e aptidões, a saúde e as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a Psicologia está na base, de facto, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta. (Ó, 2003, p.9).

Penso que esta análise de Ó se ajusta a uma crítica vinda do interior do próprio campo da Psicologia em relação à natureza das mudanças ontogenéticas, vistas como "cronologicamente previsíveis e teleologicamente determinadas". A assunção de uma perspectiva evolucionista e seus efeitos na área das Ciências Humanas vem recebendo críticas a partir dos próprios arraiais psi. Estes apontam para a necessidade de uma avaliação crítica do discurso teleológico-evolucionista não só porque ele "segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento", mas também e principalmente porque ele engendra "as formas e as possibilidades, com base nas quais o curso da vida humana deve fazer sentido" (JOBIM e SOUZA, 1998, p.37, grifo meu).

O que vim caracterizando nesta análise mostra a estreita vinculação da educação contemporânea com a marca psi. São formas de conhecimento desse campo que produziram e continuam a produzir todo um aparato teórico para a *avaliação*, o *cálculo* e a *intervenção* educativa. Oferecem, assim, um arsenal conceitual para descrever, categorizar, classificar os seres humanos, desde a mais tenra idade, permitindo às autoridades públicas e privadas utilizarem-se de um regime de enunciação para justificar seu governo dos homens e das coisas.

ARTICULATING PEDAGOGY AND THE PSI FIELD IN EARLY CHILDHOOD GOVERNMENT

ABSTRACT

This paper discusses how pedagogical discourses are articulated do the psi area. The main hypothesis is that, in its will to become scientific, pedagogy appealed to the evolutive psychology field, today developmental psychology, in order to get a body of knowledge related to children, based on the assumption that human characteristics and processes are centered on the development of structures and on mental functioning. Here I analyze, inspired on post-structuralist ideas, propositions that come from those two fields in order to indicate their alliances, common concerns, mutual involvement with specific regimes of truth. I stress, based on a historical review how pedagogy searches in the psi field knowledge the authority to apply to itself the label of scientific pedagogy (also modern and experimental). The psi area knowledge constitutes a model of intelligibility and a regime of enunciation that says that pedagogical practices to be performed depend on diagnosis, classification, categories, definitions that come from the theoretical and practical field of the psychological sciences. Pointing out to the narrow bonds between contemporary education and the psi trademark, this study emphasizes that these bonds are used to justify children's government. Are the psi field procedures of knowledge that are producing a theoretical apparatus to educational calculations, evaluations and interventions. Doing so they provide the conceptual tools to describe, categorize, and classify human beings, from early life on, allowing public and private authorities to use an enunciation regime to justify the government of things and people.

Keywords: Scientific pedagogy. Psi field. Educational intervention. Children's government.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BURMAN, E. *La Desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-287.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. da UNIJUI, 1998.

As articulações entre a pedagogia... - Maria Isabel Edelweiss Bujes

GEERTZ, C. *Uma nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HARAWAY, D. *Primate Visions: gender, race, nature in the world of modern science*. Londres e New York: Routledge, 1989.

JOBIM e SOUZA, S. A Psicologia do Desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, M. T. de A. (org.) *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p.35-46.

LARROSA, J. *Pedagogia profana – danças piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

NARODOWSKI, M.; VAN DER HORST, C. Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 91-113, jan./jun., 1999.

Ó, J. R. do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

PRATT, M. L. *Imperial Eyes: travel writing and transculturation*. Londres e New York: Routledge, 1992.

ROCCA, A. V. Rorty: a virada narrativa da ética ou a filosofia como gênero literário. *A Parte Rei - Revista de Filosofia*, n. 42, p. 1-7, nov. 2005. Disponível em <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei> Acesso em 30/08/2009.

SARLO, B. *La maquina cultural: Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta, 1988.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VARELA, J. Categorías espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. S. Paulo: Cortez, 2002.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p.68-96, 1992.

VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. de. *A infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALKERDINE, V. Um análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. (Org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.143-216.

Recebido em: julho 2012

Publicado em: dezembro 2012