

Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância.

Tiago Almeida

tiagoa@eselx.ipl.pt

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação

Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Universitário

A psicologia do desenvolvimento assumiu a partir de meados do século XX uma preponderância avassaladora na delimitação do que pode ou não pode uma criança ser e do seu destino. Este texto procura problematizar, teoricamente, o olhar hegemónico que a psicologia oferece sobre modos de ser criança. Para tanto, procura trazer à equação como é que ao longo do século passado a constituição de modelos teóricos explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças pequenas fizeram operar um conjunto de sistemas que se consolidaram na delimitação de formas “certas” de “estar-a-ser-criança”. O problema que se coloca é que a psicologia do desenvolvimento tem contribuído para a produção de “modos de ser” no sentido de um por vir adulto, produtivo, sustentável e saudável. A pergunta que se pretende pôr em andamento com este trabalho é de que forma a psicologia do desenvolvimento se constituiu um referencial de normalização e subjetivação das crianças pequenas. O que permanece por responder é essa pergunta maior que consiste em perceber como é que nos podemos relacionar com as crianças pequenas como sujeitos “a-ser” e não tanto como objetos de subjetivação com formas “de-ser” pré-estabelecidas, padronizadas e uniformizadas.

Palavras-Chave: Psicologia do Desenvolvimento; Infância; Devir; Governamentalidade;

Onde se contextualiza a pergunta de partida e se apresentam os objetivos.

Este capítulo tem quatro objetivos essenciais destinados, em bloco, a nortear e a perspetivar uma psicologia do desenvolvimento que se relacione com as crianças pequenas e o seu por vir a partir da potência da ideia de devir (Deleuze & Guattari, 2007). O primeiro procura mapear como é que a psicologia do desenvolvimento se constituiu, historicamente, enquanto área de conhecimento que amarra a infância a uma normatividade universal. Para isso, olha para as suas origens teóricas como “ciência” e problematizar como ali se inaugura uma narrativa que procura responder às demandas do “futuro”. Depois, tenciona produzir uma descrição e uma reflexão

sobre como este campo da psicologia, através da investigação produzida no seu interior, oferece um *aparatus* que define, numa determinada relação com a idade, o que pode e o que não pode uma criança “ser”. Com esse intuito, circunscreverá as suas análises e reflexões à relação entre as propostas de Hall, Freud, Gesell e Piaget e a definição de *taxonomias* e categorias de desenvolvimento que reconhecemos como próximas. Categorias que contribuíram e contribuem, a partir de noções que normalizam e universalizam formas de “estar-a-ser-criança” (Almeida, 2018a), para limitar e delimitar o que é e o que não é permitido uma criança fazer. O terceiro objetivo busca esboçar como se consumou a colonização (Burman, 2009) da infância através da incorporação do discurso psicológico nas organizações e instituições que cuidam e educam as crianças pequenas (Rose, 1999; Walkerdine, 2005). O quarto e último, indaga como é que nos podemos relacionar com as crianças pequenas a partir do que ainda não conhecemos, isto é, de que forma a psicologia se pode oferecer como uma área do saber do devir, em lugar de uma ciência da normalização e da universalização de “modos de ser” criança.

Assim, grosso modo, a questão em andamento neste texto busca perceber como é que a psicologia do desenvolvimento se constituiu num dispositivo de normalização que contribuiu e ainda contribui para o desenho de *taxonomias* de comportamentos que estabelecem normas e regras para a subjetivação e construção de “tipos de pessoas” (Popkewitz, 2018, p. 56). Mais especificamente, e numa estreita relação com as demandas de cada época, para a constituição de “modos de ser” criança que antecipam um adulto por vir (Almeida, 2018a; Smith, 2014). Normas e regras que delimitam a conduta humana e constroem as possibilidades de devir das crianças pequenas. Importa, por isso, problematizar os processos de constituição e subjetivação que operam sobre as crianças dos 0 aos 6 anos e que configuram, num certo sentido, um movimento de “psicologização” (de Vos, 2012) da infância.

Nestes termos, convocarei para esta análise trabalhos que emergiram dentro de um movimento crítico da psicologia (ver, por exemplo, os trabalhos de Burman, 2007; 2009; Broughton, 1987; Henriques et al. 2005; Parker, 2015a, 2015b) que estão em linha com as análises de autores situados em perspectivas críticas sobre a educação (e.g.; Bloch, Holmlund, Mocqvist & Popkewitz, 2003; Donzelot, 2008; Bloch, Kennedy, Lightfoot & Weyenberg, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Hulqvist & Dahlberg, 2001; Ó, 2003; Olssen, 1999; Peters, 2005; Pence & White, 2011; Popkewitz, 1998; Rose, 1996, 1999).

Na tentativa de operar as questões maiores que enquadram este texto, tomarei, a partir dos trabalhos de Foucault, Deleuze e Guattari, quatro conceitos essenciais para a compreensão do que aqui se tenta expressar. São eles: governamentalidade; subjetivação, agenciamento e devir. É com eles que estructurei o meu problema teórico e é com eles que procurarei “traçar linhas de fuga” na forma como nos relacionamos com e a partir da psicologia do desenvolvimento e do por vir das crianças pequenas.

Sobre o problema teórico: governamentalidade, subjetivação, agenciamento e devir.

A pergunta de partida deste texto funda-se, naturalmente, no interesse que a perspectiva da governamentalidade traz para a análise histórica e, neste contexto, para a problematização da relação entre as “instituições e os mais variados atores sociais” (Ó, 2003). O que circula em redor deste termo, a partir dos trabalhos de Michel Foucault (2006), são questões que nos colocam perante o problema do governo de si e dos outros. O autor de *Hermenêutica do Sujeito* coloca este problema bem para lá das lógicas de dominação tradicionais, centrando a sua análise do poder na forma como a teia produzida pelas ligações estabelecidas entre várias instituições opera nos mais diversos domínios da vida, como, por exemplo, na conduta dos indivíduos particulares. Como expressa Ó (2003, p. 31):

A questão em causa não é a da coerção e dos constrangimentos exercidos sobre a massa dos governados. O poder liga-se antes aos modos como, numa dinâmica onde a autonomia e a liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são destinatários, mas intervenientes nos jogos e nas operações de poder.

Quando traçamos uma análise ao projeto desenvolvido por Foucault em redor da governamentalidade o que se torna claro é a existência de uma “pluralidade sincronizada” de modalidades de governo que vigiam e controlam modos específicos de fazer e pensar. Ora, cabe aqui questionar de que forma a psicologia do desenvolvimento se apresenta como um dispositivo, tal como Agambem (2005) o propõe, que estabelece um *aparatus* de enunciados, reconhecidos como válidos cientificamente, com o propósito de governar a conduta das crianças pequenas, dos

seus pais e dos *governadores da alma* (Rose, 1996) infantil. Com este exercício é possível entender o subdomínio da psicologia a partir dum conjunto de práticas, isto é, de “todo um tipo de relações que vão estabelecendo uma *maneira de fazer* orientada para objetivos comuns e reguladas por uma reflexão contínua sobre os resultados obtidos” (Ó, 2003, p. 33). É disto exemplo o modo como Estado, sociedade e famílias se começaram a relacionar com as crianças pequenas, desde o final do século XIX, a partir das “verdades” produzidas no seio da psicologia do desenvolvimento.

É neste contexto que o problema do agenciamento (Deleuze & Guattari, 2007) se apresenta contíguo ao que acaba de se expressar, na medida em que, de certo modo, permite problematizar o que é enunciado e a forma como esses enunciados operam em processos de subjetivação e de constituição de sujeitos. Neste caso como é que os enunciados históricos da psicologia do desenvolvimento trabalharam na constituição do sujeito criança, com “modos de ser” e agir esperados, sugerindo o que pode e o que não pode uma criança ser. O mesmo é dizer, como é que esses textos nos vão propondo, inteiramente à distância, uma definição do que é uma criança que reconhecemos como próxima. O desenvolvimento tanto da linguagem, como motor, físico, sócio emocional e cognitivo, são inquestionáveis no modo como fomos produzidos e na forma como, muitas vezes sem pensar, nos propomos interagir com as crianças pequenas na direção de uma vida mais autónoma, livre, autorregulada e mais enquadrada nos valores e princípios de cada época. Princípios que operam no interior de instituições e organizações envolvidas na educação de crianças pequenas.

Ora, o conceito de devir (Deleuze & Guattari, 2007, p. 305) permite pensar o desenvolvimento das crianças pequenas para além da tradição incorporada. Os autores de *Mil Planaltos* referem-se a um “tornar-se em, numa passagem de um estado a outro que não é uma correspondência de relações”, nem “história”, pois “a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se [sic] a fim de ‘devir’, isto é, para criar algo novo” (Deleuze, 2008, p. 211). O que aqui se pretende esboçar é, então, essa possibilidade de pensar o desenvolvimento das crianças pequenas não como um *por vir*, mas, precisamente, renunciando a esta ideia, problematizar o “estar-a-ser-criança” como um acontecimento com a potência de devir.

O problema da infância e como o desenvolvimento humano se vai constituindo um ramo da psicologia: o estabelecimento dos temas e as fundações de modos de ver a ontogenia.

Cristian Wolff (1679-1754) popularizou o termo *psicologia* para designar o estudo da mente, dividindo-a entre empírica e racional. A primeira dizia respeito aos dados recolhidos através da observação de nós próprios e dos outros; a segunda referia-se às interpretações, através da razão e da lógica, dos dados recolhidos pela psicologia empírica. As primeiras discussões sobre o objeto e os métodos da psicologia aparecem no interior da filosofia, com vários contributos de autores como Kant, Fries ou Herbert. Desde o século XIX que a psicologia tem vindo a consolidar um corpo teórico vasto e com forte implementação na forma como as sociedades modernas se relacionam com a produção de subjetividades (Rose, 1998). As teorias psicológicas, nas suas várias perspetivas, têm vindo a calibrar e a definir o sujeito humano, agrupando características que circunscrevem e fixam o que é “anormal” (Foucault, 2002), o que é “patológico” (Foucault, 2000) e, num certo sentido, o que é expectável. Com isto, contribui com as suas narrativas para definir categorias mais ou menos estanques que restringem limites do que é expectável, do que é possível ser por referência a um quadro de “normalidade”. No entanto, do que a psicologia nunca se conseguiu libertar foi da “preocupação de alinhar-se com as ciências da natureza e de encontrar no homem o prolongamento das leis que regem os fenómenos naturais” (Foucault, 1957, p. 133).

Ora, foi o destino dessa psicologia, que se queria conhecimento positivo, apoiar-se sempre sobre dois postulados filosóficos: que a verdade do homem está exaurida em seu ser natural, e que o caminho de todo conhecimento científico deve passar pela determinação de relações quantitativas, pela construção de hipótese e pela verificação experimental (Foucault, 1957, p. 133).

É no interior desta visão que emerge a psicologia do desenvolvimento. O interesse generalizado que as crianças pequenas começaram a despertar a partir do “novo sentimento de infância” (Ariès, 1988) ganha espaço nas sociedades da Idade Moderna, possibilitando que um conjunto alargado de discursos sobre o seu “estar-asser” proliferasse na disseminação de uma visão de criança “universal” (Sarmiento, 2015) e cujo único projeto de vida é o de devir-adulto (Almeida, 2018a). Em certo sentido,

foi como se a “construção científica” da criança europeia e americana, a partir dos alvares do século XIX – que viram nascer pela Europa e pelo Novo Mundo a psicopedagogia e as Ciências da Educação (Ó, 2003) – *colonizasse* a infância através de um universalismo inquestionável: uma idade *à parte* inteligibilizada e capturada a partir de um referencial único de matriz “psi” e das fases de desenvolvimento da criança.

Para o caso aqui em apreço são os trabalhos de Stanley Hall, a partir da década de 1880, que começam por definir e especificar um olhar sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes. O trabalho de Hall é fortemente influenciado por Charles Darwin e pela sua proposta de que o desenvolvimento humano é governado por “leis naturais” que deveriam ser “descobertas”. Uma das ideias chave e, talvez aquela por que seja melhor conhecido, é a definição e a delimitação da adolescência e da pré-adolescência como dois períodos em que ocorrem mudanças significativas na biologia, cognição e relações sociais (Hall, 1904) dos indivíduos. No fundo, o seu trabalho acaba por contribuir para o desenhar de uma delimitação de “modos de ser” criança a partir do critério idade, demarcando claramente um antes e um depois da adolescência.

Adolescence is a new birth, for the higher and more completely human traits are now born. The qualities of body and soul that now emerge are far newer. The child comes from and harks back to a remoter past; the adolescent is neo-atavistic, and in him the later acquisitions of the race slowly become prepotent. Development is less gradual and more saltatory, suggestive of some ancient period of storm and stress when old moorings were broken and a higher level attained¹ (Hall, 1907, p. 6).

O que parece começar a desenhar-se é um movimento que captura a infância a partir duma visão estruturalista. O mesmo é dizer que aprisiona o estudo do desenvolvimento humano a uma análise do que ainda não se é, ou seja, do “não-adulto” e do que está em falta para que se venha a ser.

Baldwin (1860-1934) introduz um conjunto de temas que são, de certa forma, contemporâneos e que influenciaram de forma significativa a relação que hoje se

¹ A adolescência é um novo nascimento, pois os traços mais elevados e mais completamente humanos nascem agora. As qualidades de corpo e alma que agora emergem são muito mais recentes. A criança vem e remonta a um passado mais remoto; o adolescente é neo-atávico, e nele as aquisições posteriores da raça lentamente se tornam prepotentes. O desenvolvimento é menos gradual e mais saltitante, sugestivo de algum período antigo de tempestade e stress quando amarras antigas foram quebradas e um nível mais alto alcançado. (Tradução livre)

estabelece entre psicologia do desenvolvimento e educação de infância (foi um autor muito relevante para o “*Método de Montessori*”). Propõe uma teoria assente em estágios, em tudo semelhante às que viriam a propor Freud e Piaget, que se enraíza em várias propostas pedagógicas. O que se torna instigante nestes trabalhos pioneiros de Hall e Baldwin é o seu carácter iminentemente teórico. É a partir de observações e de trabalhos de matriz conceptual, baseados em premissas filosóficas (ambos citam a criança “natural” de Rousseau (1972)) que são estabelecidas as bases das observações e princípios de uma psicologia cada vez mais “experimental” e “científica”. O que estes dois autores parecem estabelecer na configuração da psicologia do desenvolvimento são duas ideias estruturantes. A primeira é que o desenvolvimento se dá por etapas e diz respeito às transformações que ocorrem na conduta, no corpo, nos hábitos, na sociabilidade, na moralidade e na cognição. A segunda é que, sem o explicitar, acabam por estabelecer que o estudo do desenvolvimento humano se deve ocupar das “mudanças” e das “transformações”, numa determinada relação com a idade e que ocorrem em várias áreas da vida. O desenvolvimento não é outra coisa senão o processo pelo qual a criança “desvela, liberta, desenterra a realidade” natural “escondida do si” (Foucault, 2017, p. 87).

Os trabalhos de Freud (1856-1939) contribuíram para alargar esta agenda e trazem à equação vários temas centrais no governo das crianças pequenas. O primeiro diz respeito à sexualidade infantil, pois introduziu todo um aparato discursivo que, das mais diversas formas, se faz sentir nas instituições destinadas à educação de crianças pequenas e à “descoberta da sua sexualidade”. O mesmo é dizer que instituiu, através de uma prática discursiva *libertária*, um conjunto de técnicas de governo da sexualidade infantil e da conduta através do controlo dos impulsos (Freud, 1900, 1905, 1910). Tudo isto feito a partir da interiorização de uma instância de autoexame da consciência que é construída através das relações iniciais e das experiências precoces que ocorrem no seio da família. Os seus escritos propõem uma reconfiguração do olhar sobre as dinâmicas relacionais que ocorrem no interior da família, atribuindo particular relevância ao que acontece na vida privada para o desenvolvimento do *psiquismo* das crianças.

As desavenças entre os pais ou seu casamento infeliz condicionam a mais grave predisposição para o desenvolvimento sexual perturbado ou o adoecimento neurótico dos filhos (Freud, 1905, p. 34).

Embora não sendo um psicólogo, Binet contribuiu de forma definitiva para olhar o desenvolvimento infantil através de testes psicométricos e da noção de quociente de inteligência. Este par, marcou e marca a standardização de medidas de desenvolvimento nos vários domínios que delimitam a infância.

Em 1914 a Associação Americana de Psicologia, reconheceu a psicologia do desenvolvimento como um subdomínio. Este movimento acaba por refletir o interesse crescente das sociedades modernas em “melhorar a criação das crianças” e traduziu-se numa proliferação de institutos de investigação que procuravam “melhorar as crianças”. No interior destes institutos não só se formaram os “cientistas” do desenvolvimento como se iniciaram alguns dos estudos longitudinais mais relevantes do século passado. No seio deste duplo movimento começam a emergir temas de especialização que traduzem os diferentes domínios de análise que hoje reconhecemos como próximos. Por exemplo, Arnold Gesell (1928) inicia os seus estudos sobre o desenvolvimento motor; Anderson (1937) começa a fazer descrições pormenorizadas sobre o desenvolvimento da personalidade; Watson (1914, 1919, 1928) propõe que tudo se pode aprender e desenvolver a partir de estímulos adequados existentes no meio; na Europa, Piaget (1960) teoriza sobre o desenvolvimento cognitivo e moral, conceptualizando-os através de estádios delimitados pela idade. Uns destacando o papel do ambiente, outros da maturação do individuo, mas todos preocupados com o *por vir*.

Estes trabalhos contribuíram de forma decisiva para a consolidação do conceito de “normatividade” associado ao desenvolvimento humano e para a emergência de linhas orientadoras do que era expectável em cada uma das “idades”. Constituiu-se, a partir de laboratórios e institutos de investigação em psicologia, o movimento que viria a “colonizar” a infância através de um conjunto de narrativas que ainda hoje se fazem presentes no olhar que temos sobre as crianças pequenas. Um olhar centrado no que ainda não fazem tendo como base um universal que é, na sua origem, particular. O mesmo é dizer que a partir de estudos contextuais se universalizaram princípios e processos válidos em todas as geografias do globo. Definiram-se os temas e os conteúdos a partir dos quais os adultos se deveriam relacionar com o “por vir” das crianças pequenas no sentido de produzir “bons” adultos. O agenciamento uma-criança-devir-adulto passa a incorporar um conjunto de categorias e a operar sobre as transformações e mudanças por que passam as crianças, até serem reconhecidas como

“o mesmo”, a partir de uma racionalidade cartesiana que as adjetiva, por exemplo, entre bom e mau, adequado e inadequado, normal e anormal (Almeida, 2018a).

Rather each should be taken as mutually implicated, making and remaking the other possible, intertwining to produce a discursive and a political nexus. The rational, the savage, the animal, the human, the degenerate, the normal, all became features of the modern scientific normalization and regulation of children² (Walkerdine, 1984, p. 1984).

A subsequente consolidação da psicologia do desenvolvimento dá-se com o aprofundamento dos temas e contributos propostos por Freud, Gesell, Watson e Piaget. Surgiram e surgem, é verdade, variações e introduções de novos temas e problemas, mas os trabalhos deste quarteto, depois do impulso inicial de Hall, são pilares de todo o edifício teórico, conceptual e metodológico sobre o qual a psicologia do desenvolvimento se consolidou. Desde aí, as narrativas sobre o desenvolvimento das crianças espelham o interesse dos seus autores em influenciar as práticas de pais e educadores com o propósito de “ensinar as crianças a agir de determinadas formas” ou, ainda, “de orientar as ações educativas e pedagógicas” de forma a potenciar o desenvolvimento infantil (Gesell & Ilg, 1946).

We teach our children to act in certain ways. They must eat with a fork, learn to dress themselves, to treat their playmates as they themselves like to be treated, to master the three R's, and then, later, a trade or profession. We skillfully or bunglingly steer them on their course from infancy until they no longer need our guidance³ (Watson, 1919, p. 3).

Parents, whether they know it or not, start intensive training of their children at birth. By 3 years of age, the child's whole emotional life plan has been laid down. His parents have determined whether he is to grow into a happy person, a

² Antes, cada um deve ser tomado como mutuamente implicado, fazendo e refazendo o outro possível, entrelaçando-se para produzir um nexo discursivo e político. O racional, o selvagem, o animal, o humano, o degenerado, o normal, todos se tornaram características da moderna normalização e regulação científica das crianças. (Tradução Livre).

³ Nós ensinamos nossos filhos a agir de certas maneiras. Eles devem comer com um garfo, aprender a se vestir, a tratar seus companheiros de brincadeira como eles mesmos gostam de ser tratados, a dominar os três R's, e depois, mais tarde, um ofício ou profissão. Nós habilidosamente ou desajeitadamente seguimos seu curso da infância até que eles não precisem mais da nossa orientação. (Tradução livre).

whining, complaining neurotic, an overbearing slave driver, or one whose every move in life is controlled by fear⁴ (Watson, 1928, p. 45-46).

Questionando as premissas da psicologia do desenvolvimento a partir de um “para quê”, sem olhar ao “quê” e ao “como”. O problema do governo das crianças pequenas.

O discurso psicológico sobre o desenvolvimento das crianças pequenas incorporou o dia-a-dia da infância na forma como os adultos se relacionam com elas, embora o “como” e o “quê” deste domínio ainda não fosse unânime. O que se instala é a convicção de que é possível, através de um discurso e de um método científico, estudar, sequenciar e definir o desenvolvimento das crianças pequenas com o objetivo maior de “proteger e melhorar as suas vidas”, permitindo que se tornem adultos mais saudáveis. Os guardiões deste processo serão os pais, cuidadores, educadores e professores que devem, com base nos contributos da psicologia, orientar as suas ações, os seus processos e materiais. Cabe aos *governadores da alma* (Ó, 2003) infantil seguir as diretrizes de normalidade que, ora definem como as crianças pensam, aprendem, e brincam, ora ajudam a antecipar as trajetórias de desenvolvimento e a circunscrever os utensílios, brinquedos e materiais que podem promover em cada uma das idades. Veja-se, por exemplo, como estes princípios de governo da conduta e da liberdade se fazem sentir no seio dos métodos de “pedagogia científica” propostos por Montessori.

Our educational aim with very young children must be to aid the spontaneous development of the mental, spiritual, and physical personality, and not to make of the child a cultured individual in the commonly accepted sense of the term. So, after we have offered to the child such didactic material as is adapted to provoke the development of his senses, we must wait until the activity known as observation develops. And herein lies the art of the educator; in knowing how to measure the action by which we help the young child’s personality to develop⁵ (Montessori, 1912, p. 184).

⁴ Os pais, sabendo ou não, fazem um treinamento intensivo dos filhos ao nascer. Aos 3 anos de idade, todo o plano de vida emocional da criança foi estabelecido. Seus pais determinaram se ele se tornará uma pessoa feliz, um neurótico queixoso, um motorista arrogante e escravo, ou aquele cuja vida é controlada pelo medo. (Tradução livre)

⁵ Nosso objetivo educacional com crianças muito pequenas deve ser o de auxiliar o desenvolvimento espontâneo da personalidade mental, espiritual e física, e não fazer da criança um indivíduo culto no sentido comumente aceito do termo. Então, depois de termos oferecido à criança um material didático adaptado para provocar o desenvolvimento de seus sentidos, devemos esperar até

O que torna possível a psicologia apresentar-se como um corpo teórico consolidado e coerente são, por um lado, a partilha de uma noção de sujeito que está em análise nos seus vários ramos e, por outro, as convicções positivistas que fundamentam as suas descobertas. Os pilares sobre os quais o edifício da psicologia do desenvolvimento foi construído assentaram em premissas filosóficas diferentes que marcam definitivamente a sua dialética (universal-particular; natureza-*nurture*; cultura-biologia; transcendente-imanente; razão-emoção; entre outras) e os seus domínios de análise (cognição, emoção, sociabilidade, linguagem, físico e motor). A questão que se coloca não é tanto a que procura perceber como é que cada uma das dimensões opera sobre o desenvolvimento das crianças pequenas nos vários domínios estabelecidos (cognição, emoção, sociabilidade, personalidade, físico e motor), mas como é que a própria dialética produzida no interior da psicologia alimenta um mecanismo de governo das almas infantis. Se repararmos, independentemente da perspetiva teórica e conceptual que cada *governador da alma* adote, existe toda uma narrativa produzida que possibilita sempre o encontro com um “como” governar. Isto é, por cada “o quê” que se desenvolve é possível encontrar um “como” que opera, independentemente da teoria que o consubstancia, no sentido de governar e aprimorar as almas infantis. O “para quê” é transversal e traduz-se numa sucessiva e repetida tentativa de produzir indivíduos totalmente normalizados e enquadrados em lógicas de poder e contrapoder presentes em cada época.

Nesta perspetiva é importante que, para lá da discursividade associada à psicologia do desenvolvimento, se possa problematizar a estruturação dos campos onde a ação das crianças pequenas acontece. Aqui, tratarei de olhar para a relação que a discursividade produzida por esta psicologia tem com as práticas concretas que ocorrem no interior das instituições destinadas à educação de infância. É no interior destas instituições que se dá a normalização da infância através de um conjunto de ações que agem sobre o particular, isto é, sobre cada criança no sentido progressivo da *responsabilização pessoal* e da autonomia, essenciais para a afirmação de que o indivíduo se constrói a si mesmo em relação com os outros. Ou seja, as instituições para a infância concretizam, a partir dos enunciados da psicologia, um regime de subjetivação das crianças em “tipos de criança” específicos. Este processo pode ser visto a partir da ideia de *alquimia*, proposta por Popkewitz (2002) em que a tradução dos enunciados da

que a atividade conhecida como observação se desenvolva. E aqui reside a arte do educador; em saber como medir a ação pela qual ajudamos a personalidade do jovem a se desenvolver. (Tradução livre).

psicologia em ações disciplinares concretas que operam sobre a vida das crianças produz “tipos de pessoas” e “modos de ser” criança. Crianças mais autónomas, mais autorreguladas e mais competentes, pensadas e projetadas a partir da incorporação nos documentos oficiais de Estado das categorias e *taxonomias* produzidas no interior do discurso psicológico.

A construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação (Lopes da Silva et al. 2016).

Outro aspeto determinante para a consolidação da psicologia do desenvolvimento como “discurso oficial” acerca das crianças pequenas foi a incorporação da estatística no seu *aparatus* teórico, isto é, ao assimilar uma técnica que lhe possibilitou refletir e calcular toda uma massa de fenómenos cuja regularidade importava apreender, passou a estandardizar, através dos números, o que é esperado e o que não é esperado, em que cada criança passa a ser vista como *unidade*, ocupando o seu lugar no *conjunto*.

This new legibility was to be made possible by a new form of normalization: the statistical rendering of human variability through the use of the normal curve. Francis Galton, in 1883, was to produce this new technique, through the argument that the simple act of comparison of the respective amount of a particular quality or attribute possessed by two members of a group enabled the mathematization of difference⁶ (Rose, 1999, p. 109)

⁶ Essa nova legibilidade deveria ser possibilitada por uma nova forma de normalização: a interpretação estatística da variabilidade humana através do uso da curva normal. Francis Galton, em 1883, foi para produzir esta nova técnica, através do argumento de que o simples ato de comparação dos respetivos quantidade de uma determinada qualidade ou atributo possuído por dois membros de um grupo permitiu a matematização da diferença. (Tradução livre)

Todas as crianças, uma por uma, são classificadas e colocadas em relação com uma *taxonomia* de normalidade associada a uma *racionalidade científica* (Canário, 2005) que possibilita e promove, por um lado, o controlo e a intervenção pontual, individualizada (“de diferenciação, de correção, de castigo”) e, por outro lado, a possibilidade de hierarquizar (Foucault, 1999, p. 135-136) as crianças de acordo com o nível que têm (Popkewitz, 2002). Veja-se a forma como as *taxonomias* produzidas pela psicologia informam os registos produzidos nas instituições de educação de infância em que se observa, controla, inspeciona, avalia e classifica cada criança (*unidade*) numa estreita relação com o todo (*conjunto*). Um todo que, desse modo, regulariza o “que é ser criança” com base no normal e, nesse sentido, vale a pena problematizar como o privilégio do normal pode funcionar de maneiras paradoxais: ora como um eixo prototípico da diferença que representa e inclui outras diferenças, ora como um eixo que pode obstruir essas diferenças (Burman, 2009) impossibilitando outras formas de diferenciação e individuação. Rotular a identidade e prescrever comportamentos tornam-se operações simultâneas assinalando tanto o que é como o que deve ser.

Assim, é na infância que se inicia o projeto de governamentalidade, já que é aí que o poder se aplica porque, exatamente, se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autónomos. Essa autonomia é contruída, progressivamente, no seio da família e das instituições educativas a partir de uma relação de poder que controla a passagem de uma heteronomia para uma autonomia totalmente governada. Já não porque é necessário controlo, mas porque o *policimento* da conduta está totalmente interiorizado (Ó, 2003). É no interior das relações entre cuidadores e crianças que as *taxonomias* e categorias de normalidade propostas pelas *estatísticas* da psicologia do desenvolvimento se configuram como subjetivantes e trabalham no sentido de agenciar uma-criança-devir-adulto (Almeida, 2018a) totalmente normalizado e universalizado na forma como se relaciona com as

“diferentes categorias de ser: branco, mulher, aluno, anormal, homossexual, etc. São estas e outras identidades hegemónicas que estão na origem da relação do individuo consigo próprio, nos tipos de disposições e hábitos que vai inculcando. Podemos dizer que é por esse caminho que a governamentalidade se *inscreve* no corpo dos homens” (Ó, 2003, p. 38).

O mesmo é dizer que é a partir das categorias de normalização da psicologia do desenvolvimento que se trabalha e aprimora a alma infantil, desde um conjunto de técnicas de si - como, por exemplo, o brincar (Almeida, 2018b) ou a rotina (Almeida, no prelo) – que inscrevem no corpo das crianças “modos de ser” totalmente universalizados e uniformizados: autônomo, autorregulado, criativo, social, participativo, comunicativo, ativo, etc. As crianças fora destes “modos de ser” são “desvios”, cujas “necessidades educativas” são “especiais”, e que importam “corrigir”. Ou seja, quando colocada desta forma, fica claro que a psicologia do desenvolvimento, tal como a conceptualizamos, fecha a emergência de novas formas ou possibilidades de subjetividades.

Para lá da sua constituição. Um olhar sobre a produção do “mesmo” a partir da incorporação da diferença e da individualidade.

Não é possível hoje falar de uma psicologia do desenvolvimento única e isso constitui, como se viu, um dos fatores que consubstancia a sua total interiorização no discurso e nas práticas associadas à infância. O que se parece evidenciar, num certo sentido, é que a psicologia do desenvolvimento vai acompanhando as demandas que surgem a partir dos problemas que o *aparatus* social lhe coloca. Às dificuldades que escolas, famílias, sociedade e Estado vão sentido no governo da infância, a psicologia do desenvolvimento responde com a incorporação, assimilação e acomodação de novas temáticas e novas metodologias de avaliação e testagem. Novos instrumentos que lhe permitem produzir novas narrativas que enquadram e “normalizam”, sistematicamente, a vida das crianças pequenas, das suas famílias e da sua educação.

Developmental psychology was made possible by the clinic and the nursery school. Such institutions had a vital role, for they enabled the observation of numbers of children of the same age, and of children of a number of different ages, by skilled psychological experts under controlled, experimental, almost laboratory conditions. They thus simultaneously allowed for standardization and normalization the collection of comparable information on a large number of subjects and its analysis in such a way as to construct norms. A developmental norm was a standard based upon the average abilities or performances of children of a certain age on a particular task or a specified

activity. It thus not only presented a picture of what was normal for children of such an age, but also enabled the normality of any child to be assessed by comparison with this norm⁷ (Rose, 1999, p.145-146).

Aos desafios que a psicologia foi encontrando, respondeu com a integração de novas formas, novos temas e novas metodologias de se debruçar sobre o seu objeto, produzindo novos “modos de ser” criança. O que parece perpetuar é, de certa forma, a sua matriz de definir, a partir de uma racionalidade reconhecida como científica, um modo e uma forma de ser criança normal. Seja uma criança ativa, curiosa, autorregulada, autônoma, participativa, social, curiosa, criativa ou saudável, a psicologia contribui para produzir um conjunto de narrativas que definem como deve uma criança ser. Mesmo quando contesta a normatividade, a medida e a universalidade, a psicologia do desenvolvimento coloca em andamento a necessidade de mais medidas, mais registros, mais avaliações e mais observações, mas agora contextuais, locais e comunitárias. Deixa o sujeito universal criança, para normalizar o indivíduo criança em relação com uma determinada realidade. É como se o seu governo deixasse de se exercer através de categorias universais da infância, para passar a operar através de uma observação e categorização do particular. Já não basta inferir como um determinado grupo de crianças é, torna-se necessário catalogar, registrar, observar e avaliar “todas” as infâncias para “garantir”, por um lado, o bem-estar das crianças pequenas e, por outro, os adultos *por vir*.

Disso mesmo dá nota a recente inclusão do desenvolvimento das crianças pequenas nos Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável 2015-2030. A educação de infância, o desenvolvimento e o bem-estar de crianças pequenas encontram-se incluídos no objetivo 4 (Educação de Qualidade) que estabelece como meta para o referido período que todas as crianças com menos de 5 anos atinjam o seu “potencial de desenvolvimento” através do acesso a programas e políticas de desenvolvimento infantil de qualidade. Para o efeito são definidos dois indicadores:

⁷ A psicologia do desenvolvimento foi possibilitada pela clínica e pela creche. Tais instituições tiveram um papel vital, pois possibilitaram a observação de números de crianças da mesma idade e de crianças de várias idades diferentes, por especialistas em psicologia qualificados, sob condições controladas, experimentais e quase laboratoriais. Assim, permitiram simultaneamente a padronização e normalização da coleta de informações comparáveis sobre um grande número de sujeitos e sua análise de modo a construir normas. Uma norma de desenvolvimento era um padrão baseado nas habilidades ou desempenhos médios de crianças de uma certa idade em uma tarefa específica ou em uma atividade específica. Assim, não só apresentava uma imagem do que era normal para crianças de tal idade, mas também permitia que a normalidade de qualquer criança fosse avaliada por comparação com essa norma. (Tradução Livre)

- a. Proporção de crianças que recebem pelo menos um ano de educação de infância de qualidade.
- b. *Early Child Development Index* (ECDI), baseado na UNICEF e outras medidas, englobando o desenvolvimento de crianças através da análise da literacia/alfabetização, numeracia, desenvolvimento físico, sócio emocional e cognitivo.

O que aqui se expressa são duas ideias distintas. A primeira é que as categorias de análise pouco ou nada se alteraram face ao que inicialmente fora proposto e a segunda é que o processo de consagração da agenda de desenvolvimento e universalização da infância se faz através da educação de infância. O que importa, é a produção de indivíduos com as “bases essenciais” para as “competências do século XXI” que “perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza” sejam “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” que respondam aos desafios de um mundo que “pressupõe a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins, 2016, p. 5-6). Pensa-se o desenvolvimento infantil e a educação para preparar a infância na direção do futuro, expresso no que pensamos e imaginamos serem as “competências necessárias para o século XXI”.

A este propósito Moss et al. (2018) problematizam e questionam, a partir do interesse recente que a OCDE manifestou na educação e no desenvolvimento de crianças pequenas com a publicação do *Starting Strong 2017 – Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, a necessidade de universalizar indicadores mundiais para a infância. Aparecem associados a estes indicadores todo um conjunto de “evidências” (e.g. Dunkan & Magnusson, 2013) que sugerem que o investimento realizado em programas de intervenção e em políticas públicas de “qualidade” para a infância permitem maiores benefícios para as crianças e para a sociedade. São programas e políticas públicas que incluem a saúde, a proteção social e a educação. Para a avaliação da sua “qualidade” foram criados indicadores mundiais, como o *Early Child Development Index* (ECDI) da Unicef ou o *Holistic Early Childhood Index* (HECI) da Unesco que, embora sobre outro ponto de vista - o da qualidade e do bem-estar - não deixam de contribuir para a standardização, agora mundial, do desenvolvimento infantil. Com eles, o que se pode ambicionar é, num certo sentido, variar entre categorias já estabelecidas e subir ou descer na escala dos indicadores definidos. As

crianças pequenas são vistas como um “investimento” para um mundo mais sustentável e, com isso, arriscamos olhar a infância pelo retorno em “capital humano” (Dalhberg, Moss & Pence, 2003) que poderá trazer (Lee, 2013). Corremos o risco de sacrificar o presente em ordem de um futuro que, na verdade, desconhecemos.

O que se procura expressar é que o mecanismo que opera é sempre o mesmo, o de produzir tipos de pessoas (Popkewitz, 2018) com “modos de ser” totalmente normalizados e integrados nas demandas de um futuro que antecipamos como possível ou provável. O mecanismo opera no sentido de nos governar a todos desde o princípio universal da individualidade humana, da individualidade de cada um (Rose, 1999). Somos governados e subjetivados em categorias, que não assumimos como impostas, a partir das ideias e taxonomias que circulam e que nos constituem integralmente. Aos dias de hoje, sujeitos criativos, autônomos, críticos, empreendedores, flexíveis, digitais, mas também obedientes, sociais, democráticos e participativos. A psicologia, assim como outras áreas do conhecimento, está ao serviço do “como” governar nesta ou naquela direção produzindo a “ciência” que legitima e concretiza a produção de indivíduos totalmente governados a partir das máximas de liberdade e autonomia que são sempre balizadas e enquadradas em relações de poder com os vários *governadores da alma*. Assumimos a liberdade e a autonomia de escolher entre “modos de ser” que, na verdade, nos são impostos, mais do que propostos.

O que parece claro é que continua a operar o mecanismo que nos trouxe até aqui. É necessário avaliar e monitorizar a infância para “produzir” melhores adultos. E por melhores entenda-se, adultos mais próximos do que se imagina ser necessário para o tempo *por vir*. Os dois aliados, psicologia e estatística, produzem números que definem “modos de ser” criança que se concretizam nos currículos da pedagogia. Uma relação que, nos dizeres de Hultqvist e Dahlberg, contribuiu para produzir uma imagem de criança autorregulada, cuja natureza necessita de ser resfreada por um pedagogo em contexto educativo (2001, p. 10). A educação de infância, com os contributos da psicologia de desenvolvimento, oferece-se como um *rito de iniciação* ao sujeito escolar.

Onde se esboça uma psicologia do devir

Uma das perguntas que resulta das indagações deste texto é “como é que concebemos a criança pequena e a primeira infância? Qual a compreensão do que a criança pequena é, pode ou deve ser?” (Dahlber, Moss, Pence, 2003, p. 16). Se por um

lado, a assunção de que são as crianças pequenas que configuram e salvaguardam uma espécie de futuro “sustentável”, por outro, importa que sejamos capazes de problematizar o seu “estar-a-ser” (Almeida, 2018) a “partir de si própria” (Qvortrup, 2008). Trata-se de problematizar a infância a partir de circunstancialismos de proximidade, e não mais a partir do que é “normal”, “bom” e “adequado” em contextos distantes e definidos a partir de modelos e formas universais de governo das crianças pequenas.

Se antes a criança deixara de ser um *homunculus*, um homem em miniatura, nesta altura a investigação sobre a infância surge claramente a reboque ora de um conjunto de novos olhares sobre as crianças – como são disso exemplo a sociologia da infância (Qvortrup, 1991), a antropologia da infância (Cohn, 2013) e a geografia da infância (Lopes e Vasconcellos, 2006) –, ora da reconfiguração de antigos olhares como o da psicologia (Burman, 2007) e o da pedagogia (Pence & White, 2011). Salienta-se, ainda em referência a esta conjuntura, que as correntes de pensamento pós-estruturalista atingiram, com grande intensidade e no mundo anglo-saxónico, os estudos da criança e da infância, dando-lhe um novo fôlego e, não menos importante, a possibilidade de se constituírem num campo de estudos a partir deste diálogo multidisciplinar, onde, naturalmente, cabe a psicologia do desenvolvimento. Existe, todavia, um eixo que atravessa este diálogo entre vários saberes e que nos devolve, na atualidade, a existência e o retrato da infância como *um campo polissémico, contextual e geográfico-local*. A infância, a criança e o seu bem-estar buscam-se a “partir de si próprios” (Sarmiento, 2015) num regime de entendimento que insiste em análises e diagnósticos locais, adaptados e flexíveis. O estado da arte mostra-nos, também ele, o que já sabemos de outras análises: que a ciência atual já não tem mais condições para sustentar a existência de enunciados cognitivos e denotativos que se tomem como de valor prático, de alcance universal, que se desejem impor como leis positivas. Como sublinha amiúde Lyotard (2003, p. 87) em *Condição pós-moderna*, a aceitação dos enunciados científicos vive hoje da “flexibilidade” dos seus meios e da “multiplicidade” das linguagens que

[...] open up new spaces for dialogue and reconceptualization based on critical theoretical and methodological framings, including critical pedagogy; advocacy and social justice perspectives; cultural, historical, and comparative studies of childhood; and post-structural, postcolonial, and/or feminist studies of childhood, family, and education. The intent of the series is to examine the

relations between power, language, and what is taken as normal/abnormal, good, and natural, to understand the construction of the 'other,' difference and inclusions/exclusions that are embedded in current notions of childhood, family, educational reforms, policies, and the practices of schooling. Critical Cultural Studies of Childhood will open up dialogue about new possibilities for action and research. [...] A particular focus in a reimagining and Critical reflection on policy and practice in early childhood, primary, and elementary education⁸ (Bloch, Kennedy, Lightfoot & Weyenberg, 2006, p. viii).

Tomando as palavras de Deleuze (2005), talvez possamos pensar o desenvolvimento humano e o “estar-a-ser-criança” como *acontecimentos* em que se dão sucessivas redistribuições de potências (imanências?) no sentido de devir. Devir que representa o “ato pelo qual algo ou alguém não para de devir-outro (continuando a ser o que é)” (Deleuze, 1992, p.229) para uma cada vez maior individuação que renuncia, totalmente, à ideia de um *por vir*. É preciso, talvez, que sejamos capazes de pensar e viver “o aqui e o agora” de “estar-a-ser-criança” (Almeida, 2018b) no lugar de projetar na infância o tempo *por vir*.

Como? Não sei, mas proponho-me continuar a pensar...

⁸ [...] abrem novos espaços de diálogo e reconceituação baseados em marcos teóricos e metodológicos críticos, incluindo a pedagogia crítica; e perspectivas de justiça social; estudos culturais, históricos e comparativos da infância; e estudos pós-estruturais, pós-coloniais e/ou feministas sobre infância, família e educação. A intenção da série é examinar as relações entre poder, linguagem e o que é tomado como normal/anormal, bom e natural, para entender a construção do 'outro', diferença e inclusões / exclusões que estão embutidas nas noções atuais. da infância, família, reformas educacionais, políticas e práticas de escolarização. Os Estudos Culturais Críticos da Infância abrirão o diálogo sobre novas possibilidades de ação e pesquisa. [...] Um foco particular está em uma reflexão re-imaginativa e crítica sobre políticas e práticas na educação infantil, primária e elementar (p. viii). (Tradução livre).

Referências Bibliográficas.

- Almeida, T. (2018a). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de *Emílio* de Rousseau. *FRACTAL Revista de Psicologia*, 30, 3, 302-309 doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582>.
- Almeida, T. (2018b). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, spe, 152-166.
- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio de Água
- Anderson, H. H. (1937). Domination and integration in the social behavior of young children in an experimental play situation. *Genetic Psychology Monographs*, 19, 343-408.
- Bloch, M., Kennedy, D., Lightfoot, T., & Weyenberg, D. (2006). *The child in the world/ the world in the child*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bloch, M., Holmlund K., Moqvist, I., & Popkewitz T. (2003). *Governing Children, Families and Education: Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave Macmillan.
- Burman, E. (2007). *Deconstructing Development Psychology*. London: Taylor & Francis.
- Burman, E. (2009). *Child, Images, Nation*. London: Taylor & Francis.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola*. Lisboa: Porto Editora
- de Vos, J. (2012). *Psychologisation in Times of Globalisation*. New York: Routledge.
- Deleuze, G. (1987). O ato de criação. Trad. José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 jun. 1999. Caderno Mais!, p. 4-5.
- Deleuze, G. (1992). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. (2005). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio de Água.
- Deleuze, G. (2008). *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio Alvim.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Donzelot, J. "Michel Foucault and Liberal Intelligence." *Economy and Society* 37 (2008): 115–34.
- Foucault, M. (2002). *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2000). *História da Loucura*. São Paulo: Perspetiva.

- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Vigiar e Punir*. Lisboa: Edições 70
- Foucault, M. (2010). *O nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (2017). A cultura de si. In M. Foucault, *O que é a crítica seguido de A cultura de si* (pp. 69-91). Lisboa: Edições Texto e Grafia.
- Freud, S. (1900). The interpretation of dreams. In J. Strachey (Ed.), The standard edition of the complete psychological Works of Sigmund Freud (Vols. 4–5, pp. 1–715). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1905). Three essays on the theory of sexuality. In J. Strachey (Ed.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 7, pp. 123–230). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1910). The origin and development of psychoanalysis. *American Journal of Psychology*, 2, 181–218.
- Freud, S. (1918). Totem & taboo: Resemblances between the psychic lives of savages and neurotics. New York: Moffat, Yard.
- Hultqvist, K., & Dahlberg G. (2001). *Governing the Child in the New Millennium*. New York: Routledge Falmer.
- Lee, N. (2013). *Childhood and Biopolitics*. London: Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1057/9781137317186>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Lyotard, J. F. (2003). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. New York: Macmillan.
- Gesell, A., & Ilg, F. L. (1946). *The child from five to ten*. New York: Harper.
- Martins, O. (2016). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montessori, M. (1912). *Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes (Tradução para língua inglesa de Anne E. George 1912).
- Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo*. Educa: Lisboa.
- Olssen, M. (1999). *Michel Foucault: Materialism and Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Pence, A. & White, J. (2011). *Child and Youth Care: Critical Perspectives on Pedagogy, Practice, and Policy*. Canada: UBC Press.

- Piaget, J. (1960). *The language and the Thought of the Child*. London: Roudtledge.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. (2002). How the alchemy makes inquiry, evidence, and exlusion. *Journal of Teacher Education*, 53, 3, pp. 262-267.
- Popkewitz. T. (2018). Anticipating the Future Society: The Cultural Inscription of Numbers and International Large-Scale Assessment. em S. Lindblad, D. Pettersson & T. S. Popkewitz (eds). *Education by the Numbers and the Making of Society* (p. 222-237). London: Routledge.
- Qvortrup, J. (1991). Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a Series of National Reports. Eurosocial - Report 36/1991. Vienne European Centre
- Rose, N. (1996). *Inventing Ourselves*. London: Routledge.
- Rose, N. (1999). *Governing of the Soul. Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Sarmento, M. (2015). *Uma Agenda Crítica para os Estudos da Criança. Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 31-49.
- Rousseau, J. J. (1972). *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Difel. (Original publicado em 1762).
- Smith, K. (2014). *The Government of Childhood*. London: Palgrave Macmillan.
- Walkerdine, V. (2005). Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. Em J. Henriques, W. Hollway, C. Urwen, C. Venn & V. Walkerdine (eds). *Changing the Subject – Psychology, Social Regulation and Subjectivity* (pp. 148-198). New York: Taylor & Francis.
- Watson, J.B. (1914). *Behavior. An Introduction to Comparative Psychology*. New York: Henry Holt And Company.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology from the Standpoint of a Behaviourist*. Philadelphia and London: Lippincott Company.
- Watson, J.B. (1928). *The Battle of Behaviourism*. Philadelphia and London: Lippincott Company.