UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FÁBIO NIETO LOPEZ

DE UMA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DE UMA PSICOLOGIA:
REVISÃO DE UMA PRÁXIS CIENTÍFICA

Salvador
2015

FÁBIO NIETO LOPEZ

DE UMA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DE UMA PSICOLOGIA:
REVISÃO DE UMA PRÁXIS CIENTÍFICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Denise Maria Barreto Coutinho

Salvador
2015

Lopez, Fábio Nieto
L864 De uma psicologia do desenvolvimento ao desenvolvimento de uma psicologia: revisão de uma práxis científica / Fábio Nieto Lopez. – 2015.
196 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria Barreto Coutinho.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2015.

1. Psicologia do Desenvolvimento. 2. Epistemologia - Psicologia. 3. Vocabulário - Psicologia. 4. Universidade - Estudos. I. Coutinho, Denise Maria Barreto. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO

TERMO DE APROVAÇÃO

"DE UMA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DE UMA PSICOLOGIA: REVISÃO DE UMA PRÁXIS CIENTÍFICA"

Fábio Nieto Lopez

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Denise Maria Barreto Coutinho (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. José Euclimar Xavier de Menezes
Universidade Católica do Salvador - UCSAL

Profª Drª Nádia Hage Fialho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profª Drª Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profª Drª Mônica Lima de Jesus
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 09 de junho de 2015.

A meus mestres
Zé Braz, Sônia França e Denise Coutinho

A meus amores
Maiana Freitas, João Nieto e Luís Nieto

AGRADECIMENTOS

Há um encanto especial na seção dos agradecimentos. Aqui, mais do que em qualquer outro lugar de uma tese, é onde lembramos que o autor não é um Deus criador de sua criatura, isolado do mundo e distante de quaisquer percalços, erros, dúvidas. Ao contrário disso, até podemos suspeitar de indecisões que se insinuaram, de fragilidades que ele superou com ajuda de colaboradores. Nos agradecimentos, temos a percepção de que a ciência é coletiva, humana e mais complexa do que as linhas precisas que tentam se sustentar a partir da página imediatamente após esta, quando some a conjugação do verbo na primeira pessoa. Sai o cientista, entra a ciência impessoal, imparcial, universal.

Comigo foi assim. As dúvidas, incertezas e fragilidades me acompanharam cotidianamente, sem falta, sem atraso. A dimensão do desafio deste trabalho, sempre maior a cada passo que dava, fez acordar temores antigos, como a desconfiança de que falharia retumbantemente. Nesse terreno pegajoso e desconfortável, me movi entre a compulsão perfeccionista e a paralisia impotente, de quem compreende o destino como irremediável.

Não tenho qualquer dúvida em reconhecer que sem o apoio de minha orientadora Denise Coutinho não teria alcançado a metade deste caminho. Seu olhar generoso sobre meus passos me emocionou diversas vezes durante esse processo, demonstrando uma confiança em capacidades e talentos que eu mesmo desconhecia. Denise é uma orientadora que supera de longe o perfil dos professores. Participativa e apaixonada pela universidade como lugar de transformação, exerce sua função com imensa competência teórica, técnica e reflexiva. Mas suas destacadas qualidades profissionais não a colocam na falaciosa cilada da pretensão e do deslumbramento. Ao contrário disso, revela profunda empatia por cada estudante que chega, no esforço de compreender e participar da transformação. A ela meu agradecimento para a vida toda.

Assim como Denise, Sônia França é uma mestra e uma amiga. Essa maestria, encarnada em atitudes, rompe o vício comum dos educadores em conduzir seus estudantes ao seu lugar de conforto. Ao invés disso, criam espaços de escuta e atenção para, com eles, pensar e inventar possibilidades. Encontrar-me em aulas e orientações delas foi participar de uma comunidade reflexiva, alegre, colaborativa, com perspectivas éticas e estéticas que me abriram novos horizontes. Encontrei Sônia no segundo ano da graduação em psicologia, e sua presença ali na sala de aula, em sua leveza e profundidade, com ações e discursos que me impactavam como enigmas impossíveis de abandonar antes de encontrar uma codificação aceitável, tiveram a força de sustentação para uma revolução em meus parâmetros.

Outros mestres em minha vida, cotidianos e desafiadores, são meus amores Maiana, esposa, companheira, incentivadora, e meus filhos, João e Luís. Eles foram os principais responsáveis pela renovação do encanto em minha vida. Por meio do cotidiano imprevisível e saboroso me fizeram inventar um modo de estar no mundo como marido e pai. A essas pessoas lindas minha imensa gratidão por compreenderem, mas nunca deixarem de cobrar e mostrar minhas ausências, esquecimentos e uma enxurrada de equívocos. Agradeço a Nanci, Luciana, Regina,

e Jaibis, pelo apoio durante todo este processo, não somente a mim, mas também à minha esposa e aos meus filhos.

Ao meu amigo Martin Domecq, que rapidamente se fez querido e importante, meu agradecimento por sua participação, ajuda, compreensão, e companheirismo. No momento mais difícil e desafiador desse caminho, Martin me ouviu e caminhou ao meu lado. Aliás, suspeito que em muitos momentos ele caminhou por mim. A você e à sua esposa querida, Isabel, fica o depósito da minha amizade plena de gratidão.

Aos meus queridos amigos do grupo de pesquisa CONES, Modelagem da Complexidade em Artes, Humanidades e Saúde, meus agradecimentos. Em várias oportunidades, incentivados por Denise Coutinho, superamos as preocupações individuais e cuidamos um do outro. Meus agradecimentos a Pedro Virgens, Rogério Barros, Camila Fonteles, Adalene Sales, Eleonora Campos da Motta Santos, Helenira Fonseca, Caio Rudá de Oliveira, Caio Tavares, Sidarta Rodrigues, Ive Dahia, Olga Amazonas, Maria Beatriz Barreto, Hebe Alves, Silvia Caldeira, Daniela Mendes, Rita Aquino, Fernanda Colaço, André Mattos, Naomar de Almeida Filho, Ana Cecília Bastos.

A você, Mônica Lima, minha gratidão por toda ajuda, acolhimento e amizade.

Aos meus colegas da turma de doutoramento, um afetuoso abraço. De modo especial ao meu conterrâneo Avimar Ferreira Júnior, cozinheiro de mão cheia, que não confunde amizade com uma boa discussão teórica ou política. Você nos fez muito bem. Desejo continuar o debate por mais tempo.

Meu agradecimento a todos que me auxiliaram na recuperação do material de pesquisa, Silvia Koller, Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Eulina Lordelo, Sara Torres, ao grupo de funcionários da Biblioteca Dante Moreira Leite, do Instituto de Psicologia da USP e, de modo especial, a Debora Dalbosco Dell'Aglio, que gentilmente me enviou farto material.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da UFBA, meu agradecimento pelas valiosas contribuições em minha formação.

Agradeço a leitura e as contribuições importantes ao trabalho dos professores Ana Cecília Bastos, Arthur Arruda Leal Ferreira, Antônio Virgílio Bastos, Maria Cláudia Oliveira.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, pelo incentivo em forma de bolsa de estudos, que me proporcionou dedicação aos estudos.

A Sônia Sampaio e aos amigos do Observatório da Vida Estudantil pelas contribuições ainda no mestrado. Assim como meu querido amigo Eriosvaldo Barbosa, senhor de raro esmero no trato social e desenvoltura intelectual, que me ouviu, acolheu e ensinou.

Àqueles que deram os primeiros passos nessa caminhada, que tornaram possível minha história na carreira acadêmica, meus avós: vó Maria Corassari, vó Virgínia Jardim, vô Cândido Nieto; meus pais: Maria de Lourdes Fernandes e José Nieto; meus tios da família Fernandes Corassari: Ernesta, Francisco, Valdir, José (em memória); meus tios da família Nieto: Conceição, Anésio, Nelson, Maria. Não foram

poucas as dificuldades, eu sei, na travessia de Silvânia e Bueno de Andrada para Araraquara, da comunidade rural à urbana. A vocês todos minha gratidão.

Às minhas irmãs, Silvana e Angélica, pela cumplicidade e parceria. Angélica, Tom Reis, meu primo Tcharles e meu cunhado Luiz Carlos, os dois últimos já falecidos, um agradecimento especial pelo cuidado com minha infância. Jamais esquecerei.

[...] a ausência de pensamento – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo.

Hannah Arendt.

RESUMO

O presente estudo reúne quatro artigos complementares sobre a ideia de desenvolvimento, com foco na psicologia brasileira. A escolha pelo formato artigos visou contemplar diferentes perspectivas, métodos e abordagens de aproximação ao tema. As principais lentes teóricas de todo o estudo foram ideias e noções de Michel Foucault e Pierre Bourdieu. O objeto geral foi descrever e analisar parte da produção científica da psicologia do desenvolvimento no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, buscando compreender como esta subárea da psicologia se configura ao longo desse breve e intenso período. Como objetivos específicos, destacamos: O que vem sendo produzido e como vêm sendo configuradas investigações forjadas sob a rubrica da psicologia do desenvolvimento? Que pressupostos e ressonâncias estão contidos no termo “desenvolvimento”, significante fulcral para a psicologia? Quais podem ser as alternativas conceituais à noção de desenvolvimento humano no campo da psicologia brasileira hoje? No primeiro artigo, exploramos a configuração contemporânea da área através da revisão dos principais descritores relacionados à psicologia do desenvolvimento em Programas de Pós-Graduação de São Paulo, maior polo de produção científica no Brasil, analisando distinções em termos de perspectivas teóricas e temáticas. O segundo artigo compara a produção científica do II Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, no ano de 1998, com sua oitava edição, no ano de 2011, usando como principais evidências os resumos publicados nos Anais e o programa do evento. No terceiro artigo, utilizando o recurso do olhar etnográfico, revisamos como a noção de desenvolvimento sofre deslizamentos de significado em decorrência das práticas escolares e disciplinares, mobilizadas pelas transformações históricas em curso, impulsionadas pelo ideal de progresso. O quarto e último artigo é um ensaio que parte de experiências pessoais no campo da educação com objetivo de assumir a função biográfica da escrita como dispositivo para construção de autonomia e transformação.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento. Epistemologia da Psicologia. Vocabulário em Psicologia. Estudos sobre Universidade.

ABSTRACT

This study brings together four complementary articles on the idea of development, focusing on Brazilian psychology. The 'articles' format of choice sought to explore different perspectives, methods and approaches to the subject. The study’s main theoretical lenses were the ideas and notions of Michel Foucault and Pierre Bourdieu. The general objective was to describe and analyze the scientific production on Developmental Psychology in Brazil in the 1990s and 2000s, so as to understand how this subarea of psychology configured itself throughout that brief and intense period. Specific objectives include: What is being produced and how have the investigations written under the rubric of Developmental Psychology being shaped? Which assumptions and resonances does the term "development" contain? Which could be the conceptual alternatives to the notion of human development in the field of Brazilian Psychology today? In the first article, we explore the field's contemporary setting by reviewing the main descriptors related to Developmental Psychology in São Paulo's Graduate Programs, Brazil's largest scientific production center, by analyzing distinctions in terms of theoretical and thematic perspectives. The second article compares the scientific production of the 2nd Brazilian Developmental

Psychology Conference (1998), with its eighth edition, held in 2011, using as key evidence the abstracts published in the Annals and the event's schedule. In the third article, by utilizing the 'ethnographic gaze' tool, we review how the notion of 'development' has its meaning altered as a result of academic and disciplinary practices, mobilized by the historic changes taking place, driven by the ideal of progress. The fourth and final article is an essay derived from personal experiences in the field of education, which seeks to establish the biographical role of writing as a device that builds autonomy and transformation.

Keywords: Developmental Psychology. Epistemology of Psychology. Vocabulary in Psychology. University Studies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos PP em PD nos PPGs da Área de Psicologia em São Paulo 45

Gráfico 2: Distribuição dos descritores ao longo dos anos em PPs nos PPGs de São Paulo 46

Gráfico 3: Quantidade de LP nos PPGs paulistas na área de psicologia 55

Gráfico 4: Distribuição dos descritores nas LP em PPGs da área de psicologia em São Paulo 55

Gráfico 5: Distribuição dos descritores nos PP em PPGs da área de psicologia em São Paulo 57

Gráfico 6: Distribuição das pesquisas capturada com e sem o descritor desenvolvimento 57

Gráfico 7: Distribuição das pesquisas capturadas sem o descritor Desenvolvimento 58

Gráfico 8: Duração dos Projetos 59

Gráfico 9: Participação dos Estados nos trabalhos apresentados em cada congresso, em porcentagem 72

Gráfico 10: Distribuição das universidades ordenadas pela maior concentração de trabalhos apresentados no II CBPD 73

Gráfico 11: Distribuição das universidades ordenadas pela maior concentração de trabalhos apresentados no VIII CBPD 73

Gráfico 12: Classificação dos trabalhos quanto ao caráter administrativo das instituições no II e no VIII CBPD 74

Gráfico 13: Classificação dos trabalhos quanto ao número de autores 75

Gráfico 14: Classificação dos trabalhos quanto às características das instituições 76

Gráfico 15: Classificação dos trabalhos entre teóricos e empíricos 77

Gráfico 16: Classificação dos trabalhos quanto aos instrumentos utilizados na pesquisa 79

Gráfico 17: Classificação dos trabalhos quanto ao número de sessões entre pesquisador e participante, em porcentagem 80

Gráfico 18: Frequência de citações das teorias por resumo 81

Gráfico 19: Distribuição por idade da população investigada nos estudos 83

Gráfico 20: Comparativo entre locais de realização das pesquisas, no II CBPD e no VIII CBPD 86

Gráfico 21: Comparativo entre temas de interesse no II CBPD e no VIII CBPD 87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Projetos relacionados ao descritor Constituição 47

Figura 2: Projetos relacionados ao descritor Construção 48

Figura 3: Projetos relacionados ao descritor Gênese 48

Figura 4: Projetos relacionados ao descritor Evolução 49

Figura 5: Projetos relacionados ao descritor Ciclo 49

Figura 6: Projetos relacionados ao descritor Desenvolvimento 50

Figura 7: Nuvem de palavras com a descrição dos sujeitos das pesquisas, no II CBPD 84

Figura 8: Nuvem de palavras com a descrição dos sujeitos das pesquisas, no VIII CBPD 84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de Programas de Pós Graduação em Psicologia no Estado de São Paulo.....52

Quadro 2: Relação de Linhas de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento nos Programas de Pós Graduação em Psicologia no Estado de São Paulo 53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
À GUISA DE MARCO TEÓRICO 19
O QUE É DESENVOLVIMENTO? 23
REFLEXÕES EM TORNO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO E DO MÉTODO 25
ESTRUTURA DO DOCUMENTO 30
REFERÊNCIAS 33

ARTIGO 1: DESCRITORES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: PISTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO 36
RESUMO / ABSTRACT 36
INTRODUÇÃO 37
MÉTODO 42
SOBRE OS DESCRITORES 45
DISCUSSÃO CONTEXTUAL 51
Nas Áreas de Concentração (AC) 52
Nas Linhas de Pesquisa (LP) 53
Nos Projetos de Pesquisa (PP) 56
CONSIDERAÇÕES FINAIS 59
REFERÊNCIAS 63

ARTIGO 2: TRANSFORMAÇÕES NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: ESTUDO COMPARATIVO DE DUAS EDIÇÕES DO CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO 66
RESUMO / ABSTRACT 66
INTRODUÇÃO 67
MÉTODO 68
RESULTADOS E DISCUSSÃO 71
Autoria, Instituições e Parcerias 71
Características dos Estudos 77
Marcos Teóricos dos Estudos 80
Sujeitos e Lócus das Investigações 83
CONSIDERAÇÕES FINAIS 87
REFERÊNCIAS 91

ARTIGO 3: A INVENÇÃO DA IDEIA DE DESENVOLVIMENTO 94
RESUMO / ABSTRACT 94
INTRODUÇÃO 95
DERIVAS ETIMOLÓGICAS: PROGRESSO, EVOLUÇÃO, DESENVOLVIMENTO 97
A INVENÇÃO DA INFÂNCIA E DA ESCOLA 101
A Educação como Trajetória 106
Desenvolvimento como Palavra-Chave do Capitalismo 109
ALGUNS EFEITOS DA NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO: O DESENVOLVIMENTISMO PSICOLÓGICO 112
EM FAVOR DE DIFERENTES DESENVOLVIMENTOS 115
CONSIDERAÇÕES FINAIS 117
REFERÊNCIAS 120

ARTIGO 4: TRAJETÓRIA COMO NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA PARA PENSAR A REINVENÇÃO DO SI MESMO 123
RESUMO / ABSTRACT 123
INTRODUÇÃO 124
MINHAS AVÓS 129
PENSANDO ATRÁS DA PORTA 135
ANCORAGEM TEÓRICA 140
A *ILLUSIO* PARTIDA 144
CONSIDERAÇÕES FINAIS 148
REFERÊNCIAS 149

FINALIZANDO O PERCURSO 152
REVISÃO CONCEITUAL 156
LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS 158
REFERÊNCIAS 160

APÊNDICE – Slides Apresentados na Defesa da Tese, dia 9 de junho de 2015 161

INTRODUÇÃO

> 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 (Michel Foucault).

A convivência com uma criança, além de seus encantos, talvez seja uma das experiências mais desconcertantes e desestabilizadoras para um adulto. Mas não estou falando de qualquer humano, não falo dos visitantes que lançam olhares avaliativos sobre ela, mas daqueles que atendem a dois critérios: estão comprometidos com a criança, e seu futuro no mundo, e não são simples replicadores das tradições, mas disponíveis às revisões do cotidiano e do *modus operandi* que essa convivência convida.

Se o adulto se limitar apenas a ensinar o modo como tudo “deve ser”, o funcionamento correto ou esperado para cada ocasião, sua relação com crianças pode ser avaliada simplesmente pelo grau de obediência e docilidade que consegue obter, e o sucesso será alcançado ao conter a intensidade do espírito inquieto, questionador e inventivo. Não foram poucas as vezes que ouvi de familiares e conhecidos narrativas sobre lembranças de pais, considerados exemplares, geralmente já falecidos, que controlavam seus filhos simplesmente pelo olhar, sem precisar pronunciar qualquer palavra. Entre esses pais e seus filhos, o pacto implícito de que a obediência desses para com aqueles constituiria o trilho inabalável da relação.

Nesse mesmo ambiente, além dos relatos, o que presenciei e experimentei vai além do olhar de censura que prometia, sem sombra de dúvida, coerção física e/ou moral. Convivi em um ambiente que aceitava e valorizava pais que ensinavam

“exemplarmente” o “lugar” da criança na relação com os adultos através da aplicação de castigos e agressões físicas. Experimentei algumas surras por desobediência ou simplesmente, o que era mais comum, por desconhecer as regras.

Ouvi, com certa frequência, de adultos que passaram por essa experiência, palavras de agradecimento a tudo que sofreram, enaltecendo a postura materna em sua “criação”. Imagino que ocorra aí o reconhecimento, embora cheio de contradições, do comprometimento dessas mães com o futuro de seus filhos. A crítica que esse *modus operandi* faz àqueles que repudiam castigos físicos segue nessa mesma direção: indicam a preocupação com o vir a ser dessas crianças que ainda não aprenderam, como eles, a obedecer e temer pais e autoridades.

Contudo, o que parece mais surpreendente e rico no convívio com crianças é justamente a oportunidade de revisar as prenoções das práticas parentais. Por meio do seu olhar de entrada no mundo, ainda ignorando convenções, as crianças rompem constantemente com o *script*, abrindo-nos a possibilidade de reconhecê-lo em sua marca convencional e arbitrária.

Ariès (2012) nos informa que as crianças eram tratadas ao longo da Idade Média como adultos em miniatura, bastando-lhes apenas a ação do tempo para transformá-las em adultos formados, se não fossem anões ou acometidas por magia. Noção bastante distante de nossa compreensão contemporânea. É evidente que não se trata da simples ação do tempo, porque os famosos casos de meninos lobo demonstram o contrário. Há outra força nessa transformação: a do convívio com a humanidade e suas convenções.

A criança encarna a novidade no mundo, a ação que Arendt (2014) analisou como sendo o diferencial da condição humana, além das outras duas atividades: o trabalho (referente ao processo biológico do corpo humano) e a obra (referente ao artificial, que produz artefatos). A ação é específica do fazer em comunidade, é a potência do início, do inesperado, da iniciativa: “Trata-se de um início que difere do início do mundo, pois não é o início de algo, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador.” (Arendt, 2014, p. 220).

O novo, prossegue a autora, aparece sob a forma de um milagre, do inesperado, do infinitamente improvável, porque acontece em oposição às probabilidades esmagadoras das leis estatísticas. A ação e o discurso revelam e distinguem os

seres humanos, uns dos outros. O que encontramos nessa relação entre humanos, contudo, muitas vezes coloca-se a serviço do sufocamento da própria condição humana, das possibilidades da ação e do discurso, através, principalmente, do aprendizado lento, contínuo e ininterrupto, da obediência, da servidão. Aprendizado incrivelmente eficaz, devido à articulação entre três instituições quase onipresentes na trajetória do sujeito: família, escola e Estado.

Nas escolas, como enfatizado por Freire (2005, 2007), o espaço pedagógico parece mais organizado para a prática da domesticação do que da liberdade e da conscientização. Sem espaço para o diálogo ou o exercício da reflexão, os sujeitos tornados estudantes são colocados, via de regra, em posição passiva de escuta da comanda dos professores. Nesse modelo coartado, binário e hierárquico que quase sempre produz e reproduz respostas certas e erradas, bons estudantes são aqueles que, atentos e silenciosos, tornam-se capazes de reproduzir o mais próximo possível a resposta ideal à comanda.

Nada muito difícil para crianças que, como eu, já haviam passado por treinamento semelhante em suas próprias casas e em cerimônias familiares ou religiosas. Na igreja, na escola, em casa, no cinema, no teatro, em quase todo espaço social, a regra do silêncio e da obediência era continuamente reforçada.

A criança, potência criadora da novidade, atravessa longo percurso de aprendizagem sobre o “bom comportamento” que a transforma, inclusive corporalmente, em alguém “sério”, ou seja, alguém da mesma linha de série, que repete o mesmo padrão, comum a todos, nos gestos, maneiras e atitudes, integrado no *habitus* (Bourdieu, 2011), aquelas disposições que, de tão repetidas, naturalizam-se e se automatizam como se fossem próprias. Tomando as palavras de Bourdieu, em relação ao sistema de ensino, o *habitus* seria um “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP [Ação Pedagógica] e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (Bourdieu & Passeron, 2008, p. 53). Na medida em que a educação e seus sistemas de controle não rompem com os mecanismos de produção e reprodução do poder dominante, o trabalho pedagógico “é um substituto da coerção física” (ibid, p. 58).

Eis que a criança permanecerá vigiada e controlada, tanto em seus atos como em seus discursos, principalmente através de sua participação na comunidade escolar, cujas origens Foucault (1998) identifica nos quarteis e nos seminários.

> A história dessa microfísica do poder punitivo seria então uma genealogia ou uma peça para uma genealogia da 'alma' moderna. [...] Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (ibid., p. 28).

A partir dos séculos XVIII e XIX, segundo Foucault (ibid.), a escola passa por uma transformação que a constitui em uma máquina de ensinar através de práticas de vigilância, hierarquia e recompensa. Nesse lugar esquadrinhado no tempo e no espaço, cada criança tem um posto, e em cada posto uma série de distinções referentes ao rendimento, temperamento, aplicação, limpeza pessoal, ou fortuna dos pais.

O controle disciplinar do tempo faz nascer a ritualização de manobras, procedimentos, exercícios, exames, e confere ao olhar dos professores, técnicos e especialistas a minúcia comparativa, medida e avaliativa – isto é, "científica"[1] – para cada seção de tempo. Se a noção de tempo em termos de idade da criança era, como identificou Ariès (2012), uma ideia vaga para crianças, pais e educadores do século XV e XVI, no século XIX essa noção já se encontra assentada, e participa do centro de distinção identitária, que localiza a criança em termos de retardo ou de precocidade. Se na Idade Média o tempo agia como um aliado da criança, a modernidade o fará passar como regulador normativo.

Vejamos, em breves apresentações, o que recortamos desse universo para sustentar as discussões deste trabalho, mais especificamente em torno da psicologia do desenvolvimento.

---

[1] Foucault chama ironicamente este movimento de "ventura singular do cartesianismo" (2007, p. 77): o gosto pela medida, o cálculo, a ordem, os instrumentos toda uma nova racionalidade para melhor controlar as ações humanas. Trata-se, para Foucault, de um acontecimento na ordem do saber. Este acontecimento produz o homem, ao mesmo tempo objeto e sujeito do conhecimento.

À GUISA DE MARCO TEÓRICO

Para Foucault (1998), fazem parte desse processo regulador duas grandes descobertas do século XVIII: o progresso das sociedades e a gênese dos indivíduos, que tornam possível tratar a evolução em termos de “progresso” e “gênese”, dois termos tão caros à pedagogia e à psicologia, sobretudo à psicologia do desenvolvimento. Essas descobertas são desdobramentos das técnicas disciplinares, de um exercício do poder em níveis macro e micro, de uma nova forma de gerir o tempo e torná-lo útil, criando um contínuo temporal unitário, uma “individualidade-gênese”, uma historicidade evolutiva.

Se o contínuo temporal evolutivo e individual, para Foucault (ibid.), torna-se tanto efeito como objeto da disciplina, que minuciosamente programa o percurso do estudante na escola, do operário na fábrica, ou do soldado no exército, podemos observar, como Hüning e Guareschi (2005), que a contribuição da psicologia nesse contexto foi fornecer instrumentação tecnológica e discursiva para sua operacionalização, através de uma racionalidade classificatória e normativa do indivíduo em termos de comportamento individual, isolado de seu contexto, e com cunho patológico.

Psicologia e educação, em sua vertente de disciplinas científicas, surgem como dispositivos para transformar “[...] multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (ibid., p. 127). É assim, continua Foucault (ibid.), que ocorre, desde o final do século XVIII, o nascimento das “ciências clínicas”, das ciências humanas, a partir dos processos de exame dos “súditos”, sejam eles soldados, escolares, ou enfermos de um hospital, mediante a prática da escrita e do registro, que constitui sujeitos como objetos descritíveis, analisáveis em seus traços singulares, “[...] em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente” (ibid., p.158). A constituição desses saberes próprios ao controle e à vigilância institui sistemas comparativos que permitem medidas individuais e comparações globais, descrições de grupos e caracterização de desvios.

Foucault (2002a) diz que a psicologia como disciplina nasce do esforço para dominar as contradições que a prática apresenta na escola, na fábrica, no hospital,

na clínica. Em *As palavras e as coisas* (2007), ele explicita esse surgimento e, na relação com a biologia, comenta:

> É na superfície de projeção da biologia que o homem aparece como um ser que tem *funções* — que recebe estímulos (fisiológicos, mas também sociais, inter-humanos, culturais), que responde a eles, que se adapta, evolui, submete-se às exigências do meio, harmoniza-se com as modificações que ele impõe, busca apagar os desequilíbrios, age segundo regularidades, tem, em suma, condições de existência e a possibilidade de encontrar *normas* médias de ajustamento que lhe permitem exercer suas funções (Foucault, 2007, p.493-4).

Ainda neste livro, Foucault esclarece:

> Certamente, não resta dúvida de que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática; por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência (Foucault, 2007, p. 476).

Desse modo, segundo Foucault (2011a), a Psicologia do Desenvolvimento constitui-se como reflexão sobre interrupções do desenvolvimento. Diante do que observamos ao longo desta investigação, podemos acrescentar que esta subárea da psicologia começa a se estabelecer quando a prática escolar fracassa, quando marcadores e exames falham ou, na inversão da análise, quando a criança falha diante do exame normativo.

Se consideramos a Psicologia do Desenvolvimento (doravante PD) uma das vertentes ou subárea da psicologia, em íntima relação com a pedagogia, isto é, como um conjunto de reflexões e práticas, de regime disciplinar, com funções diagnósticas, avaliativas, pedagógicas e prescritivas, indagamos: a PD surge para socorrer quem: a criança ou a regra? Esta pergunta foi formulada como uma tentativa de compreender uma provocação de Foucault: “Toda psicologia é uma pedagogia, toda decifração é uma terapêutica, não se pode saber sem transformar” (Foucault, 2002a, p. 227). Voltamos assim, ao encontro da psicologia com a pedagogia, em sua dimensão normativa, presente desde o início da psicologia como disciplina, no século XVIII (Vidal, 2010).

Diante do sucesso da recém-criada instituição escolar e de seu subproduto, a individualidade-gênese, parece razoável pensar que seja justamente a PD uma das

melhores possibilidades para fundamentar práticas disciplinares que regulam a vida da criança, suas possibilidades de produção de discursos e de ações, em suas próprias casas e espaços públicos, principalmente escolas. Como um discurso que atravessa práticas sociais, tanto escolares quanto familiares, com todo o “aparato de saber” e seu “estatuto de verdade” (Foucault, 2008), atua nas relações, estabelece hierarquia e procedimentos de classificação, ordenação, e distribuição.

Apesar de não ser o sistema escolar um de seus temas de maior atenção, Foucault (ibid., p. 44-45) analisa:

> O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papeis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Se a criança é excluída da possibilidade do discurso, se sua fala, em alguma medida, aproxima-se à fala do louco, esvaziada da possibilidade de verdade, se é colocada no lugar de quem deve escutar e obedecer, em contrapartida é sobre ela que recairão os efeitos dos enunciados científicos das disciplinas que tratam da infância, como a pedagogia e a psicologia, respaldando o corpo de especialistas escolares, o crivo do professor, o psicólogo na escola ou na clínica e as práticas parentais.

A noção de “história de vida”, segundo Bourdieu (2011), entrou de “contrabando” nas ciências, primeiro entre os etnólogos e depois entre os sociólogos, e passou a ser utilizada sem se discutir a série de pressupostos emprestados do senso comum, que, em sua linguagem cotidiana, vem associada a diversas metáforas: caminho, percurso, estrada, caminhada, trajeto, corrida, curso, passagem, viagem, etc. Ao empregar esse uso, o cientista aceita tacitamente que a vida constitui um todo coerente, um percurso orientado, linear, unidirecional, dividido em etapas,

> [...] que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana de ‘projeto original’ apenas coloca explicitamente o que está implícito nos ‘já’, ‘desde o início’, ‘desde sua mais tenra idade’ etc., dos biógrafos comuns, ou nos ‘sempre’ (‘sempre gostei de música’) das ‘histórias de vida’. Essa vida organizada como uma história (no sentido de narrativa), desenrola-se segundo uma ordem cronológica que é também uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, e também de princípio,

> de razão de ser, de causa primeira, até seu fim, que é também um objetivo, uma realização (*telos*). (ibid., p.74).

Para Bourdieu (ibid.), essa característica narrativa possui paralelo com a estrutura tradicional do romance literário, no qual, por uma ilusão retórica, se esforçam em estabelecer conexões e coerência à sucessão de acontecimentos, compreendendo a vida como uma história coerente, progressiva, totalizante, linear. Essa formulação biográfica preocupa-se em atribuir sentido, em encontrar uma lógica de ligação entre os acontecimentos passados e futuros, em identificar constância e consistência de uma história compreendida como a sucessão de etapas de um "desenvolvimento necessário". Há sincronia, segundo Bourdieu (ibid.), entre a invenção do romance moderno com o surgimento da representação da vida como descontínua, formada por elementos justapostos, imprevistos, aleatórios e sem ordenação necessária. Com a novidade do romance moderno, o discurso romanesco ganha opacidade, revela-se apenas como convenção.

Mas como identifica Bourdieu (ibid.), o mundo social organiza-se através de mecanismos sociais que privilegiam e fomentam a compreensão da vida como unidade e totalidade, como em rituais mais ou menos institucionalizados de "falar de si", da confidência, da identidade social através do nome próprio e de sua constância no tempo e no espaço, os ritos institucionais de atribuição, as "apresentações sociais de si", como carteira de identidade, *currículum vitae*. O *habitus* garante a ancoragem nesta tradição de unificação das práticas e das representações, compartilhando a compreensão de si mesmo e dos demais agentes segundo os mesmos princípios da normalidade:

> O mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância de si mesmo de um ser responsável, isto é, previsível ou, pelo menos, inteligível, como uma história bem-construída (por oposição à história contada por um idiota), propõe e dispõe todos os tipos de instituições de totalização e de unificação do eu (ibid., p. 77).

Como alternativa, Bourdieu (ibid.) propõe a noção de trajetória para colocar em evidência a série de posições ocupadas pelo agente, ou pelo grupo, em um campo que está, assim como ele próprio, incessantemente submetido a pressões, mudanças, rupturas, transformações. Os acontecimentos são compreendidos como alocações ou deslocamentos pelo espaço social, a partir da circulação e acúmulo

dos diferentes capitais em um momento específico, tensionado pelas diferentes forças e estratégias em jogo, e em um específico espaço dos possíveis.

De acordo com Bourdieu, o espaço dos possíveis “à maneira de uma língua, ou de um instrumento de música, se oferece [...] como um universo infinito de possibilidades contidas em estado potencial num sistema finito de imposições” (Bourdieu, 1996, p. 125).

O diálogo aqui estabelecido entre teses de Foucault e de Bourdieu se apoia no interesse em transitar por uma dimensão que atravessa tanto o discursivo como o não discursivo, tanto o texto como o contexto, tanto os resumos dos congressos como as condições de sua constituição, tanto teses quanto antíteses. É a possibilidade de tomar a própria PD, em seu aspecto histórico e narrativo, evitando a ilusão da linearidade e da continuidade, aproximando-nos, assim, de uma perspectiva genealógica, que abarca rupturas e descontinuidades, do mesmo modo que nos interessamos pelo “espaço dos possíveis”, que o campo apresenta com e por seus agentes.

O QUE É DESENVOLVIMENTO?

Num Seminário promovido pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), realizado na Universidade Federal do Sul da Bahia em maio de 2014, campus de Porto Seguro, uma das atividades consistia numa sessão aberta, na qual proponentes ao cargo de docente daquela universidade deveriam apresentar-se. A roda de conversa era formada por cerca de 40 pessoas, todas da área da saúde, inclusive indígenas da região. Tendo ouvido um recém-doutor em psicologia do desenvolvimento descrever sua especialidade, um dos jovens indígenas, agente de saúde do município de Santa Cruz de Cabrália, pediu a palavra e, demonstrando surpresa, disse que na sua aldeia a palavra desenvolvimento não seria nunca usada num sentido positivo. E explicou: “des”... e fez uma pausa... “envolvimento”. Notando a incredulidade no semblante da maioria daquelas pessoas, para as quais seguramente a ideia nunca havia ocorrido, ele continuou: “na nossa aldeia, incentivamos o envolvimento, nunca o des-envolvimento”.

Comecemos então pela etimologia, não por uma crença ingênua na “origem” fixada das palavras, mas com o objetivo de abrir linhas de pensamento sobre uma noção, bem mais que um conceito, tão popular quanto pouco sistematizada. De acordo com Rey (1993), o verbo latino *Desvoleper* é composto do prefixo *des* e do antigo *voloper* “envelopar”, proveniente do baixo latim *faluppa*, palavra de origem obscura com influência do latim *volvere* “voltar” (*volute*) e de envelopar, ao qual ‘desenvolver’ serve de antônimo. O verbo teve inicialmente o sentido espacial de “sair (alguém ou algo) do que o envelopa (cobrir, recobrir) e estender o que estava dobrado sobre si mesmo.

Ainda segundo este dicionário histórico, a palavra “desenvolvimento” é rara antes do século XVII, quando começa a ser usada em geometria e arquitetura, em coreografia e em esportes. Como o verbo, tem valor temporal: “ação de evoluir, de desabrochar, abrir-se (1754); especialmente, ação de expor um assunto em detalhe e, por metonímia, desenvolvimento detalhado, a propósito de um assunto, um tema musical. Desenvolver e desenvolvimento tomaram o sentido de melhoria, modernização. Assim, logo vieram variantes do “desenvolvimentismo[2]”: subdesenvolvido tornou-se, ainda segundo Rey (1993), eufemismo político para designar países, portanto seus cidadãos, como pobres. A conotação pejorativa faz a palavra deslizar para outro eufemismo: países “em vias de desenvolvimento”...

Em 1999, Amartya Sen, Prêmio Nobel de economia em 1998, escreveu um livro chamado *Desenvolvimento como Liberdade* (2010), onde diz que

> O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos (Sen, 2010, p. 29).

Temos aí uma definição de desenvolvimento atrelado à garantia da liberdade humana, não visando à acumulação de riquezas e resultados, e que resulta no chamado desenvolvimentismo, não apenas para usufruir a liberdade individual, mas sobretudo para compartilhar uma liberdade que promova a socialidade.

---

[2] “estratégia nacional de desenvolvimento que países de renda media têm adotado ou deveriam adotar para promover seu desenvolvimento econômico e atingir o nível de renda dos países mais ricos”. Disponível em: http://www.tenthesesonnewdevelopmentalism.org/theses_portuguese.asp.

Desenvolvimento, nessa perspectiva, está intimamente relacionado às capacidades que os indivíduos exercitam em sociedade. Não foi por outra razão que este economista indiano tornou-se mais conhecido por haver participado da formulação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Não é o intuito desta investigação enveredar por teorias do desenvolvimento; contudo, uma pergunta para a qual podemos dirigir parte de nosso interesse pode ser assim formulada: desenvolvimento humano seria um termo chave para a psicologia contemporânea? Caso sim, pode a psicologia realizar tal tarefa mantendo-se disciplinar?

A melhor resposta a esta pergunta encontramos no trabalho de Tudge, Shanahan e Valsiner (1997). Os autores compreendem que os modelos da PD têm-se tornado cada vez mais complexos. Partem do pressuposto de que o fenômeno desenvolvimental deve ter lugar em um espaço que componha com discursos e saberes que atravessam fronteiras disciplinares, onde sejam acolhidas contribuições da história, antropologia cultural, sociologia, psicologia, biologia, educação, desenvolvimento familiar: Integration that cuts across disciplinary boundaries is essential in the process of coming to a better understanding of development. (ibid., p. 9)[3].

REFLEXÕES EM TORNO DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO E DO MÉTODO

Esta tese se configura na reunião de artigos complementares, em torno de um objeto: a produção científica da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. A motivação pela escolha deste formato de tese em artigos se deve a dois motivos principais: carência de materiais reflexivos na área sobre sua própria produção e características, levando-se em consideração que o formato tradicional de tese implica um considerável tempo, posterior à defesa, de rearrumação dos capítulos para tornarem-se artigos; e a possibilidade de explorar um mesmo tema com diferentes estratégias metodológicas, sem a necessária articulação e evolução do objeto numa mesma direção.

[3] A integração que atravessa as fronteiras disciplinares é essencial no processo para chegar a uma melhor compreensão do desenvolvimento.

A questão inicial deste percurso de investigação partiu da minha condição de estrangeiro em um campo. Depois de ter cursado psicologia e, em seguida, direção teatral, e mais tarde, ter retornado ao campo da psicologia, primeiro como psicólogo escolar, depois para um mestrado, imediatamente seguido do doutorado, reconheci em mim certo estranhamento: de que trata a psicologia? Estando num Programa de Pós-Graduação (PPG) em psicologia, mas transitando pelas artes cênicas, na condição de diretor teatral, desejava compreender o que marca a especificidade do campo. O que a Pós-Graduação brasileira em psicologia entende por “Psicologia do Desenvolvimento”? Como ela se organiza, qual o seu objeto, suas teorias, suas principais referências teóricas, seus núcleos de produção? Seria a PD uma duplicação da psicologia?

Desde o princípio da investigação tivemos de enfrentar algumas decisões importantes. Em diversos materiais pesquisados autodeclarados em PD havia evidente aderência a outras subáreas da psicologia. Como avaliar, então, se um trabalho “pertencia” ou não à PD, se na literatura especializada é comum encontrarmos definições concorrentes e classificações variadas, como relatam Biaggio (1989) e Souza, Gauer e Hutz (2004)?

Se inicialmente escolhemos identificar os trabalhos por meio dos descritores “psicologia do desenvolvimento”, “desenvolvimento humano”, ou somente “desenvolvimento”, essa decisão teve que ser revista ao encontrarmos trabalhos com forte aderência à PD, mas que não utilizavam o termo em seus resumos ou títulos. Outros descritores foram sendo acrescentados com a revisão de leitura, como foi o caso de “ciclo”, “evolução”, “gênese”, “construção”, “constituição”. Dentre esses, alguns foram incorporados a partir do levantamento de linhas e projetos de pesquisa dos PPGs.

O encontro com esse material de pesquisa foi registrado no diário de campo:

> A descoberta desses diversos indicadores para cada PPG me colocou muitas questões. Repentinamente me deparei com um novo universo de informações que me exigem posições sobre o andamento das investigações e sobre tudo o que já foi construído nos programas observados anteriormente.
>
> O registro dos projetos de pesquisa, porém, me permitiu observar que há muita investigação na área da psicologia do desenvolvimento sem que, contudo, essa nomenclatura apareça. Além disso, ocorreram referências ao termo desenvolvimento em apenas uma das linhas de pesquisa de

> determinado PPG, mas ao realizar a busca, encontrei diversos projetos de pesquisa com essa aproximação em linhas de pesquisa que não faziam referência à Psicologia do Desenvolvimento (8 de agosto de 2012).

Diante da complexidade da tarefa de investigar parte da produção de uma área com multiclassificações, que abriga profusa diversidade temática, teórica, semântica, e de evidentes adesões dentro e fora do campo, reforçamos a decisão de produzir artigos específicos e não mais uma estrutura monográfica de tese, para ter oportunidade de recorrer a diferentes perspectivas, métodos e abordagens de aproximação ao tema.

Utilizamos o recurso da postura etnográfica preconizada por Boumard (1999) que entende ser necessária se queremos trabalhar com contexto, situações, perspectivas, estratégias, mais que simplesmente sobre objetos estáveis e pontuais. Distinguindo etnografia como método da etnografia como postura, Boumard nos convida a colorir o trabalho de campo com a necessária reflexão epistemológica e teórica. Diz ele que a excessiva idealização pelo campo “valoriza de maneira mitificada o real puro, esquecendo-se de que ele não é portador de nada senão de barbárie. A etnografia, não é de surpreender, está também envolvida pelo questionamento a respeito da noção de método” (Boumard, 1999, s/p).

Boumard (ibid) propõe uma imbricação profunda entre a perspectiva metodológica da etnografia e uma visão epistemológica, que vai além da simples utilização das técnicas do método etnográfico, mas decorre da necessidade de assumir a etnografia como postura e, então, considerar o próprio pesquisador como implicado no processo investigativo. Essa postura passa, necessariamente, por uma familiarização com o objeto, uma imersão no campo de pesquisa até chegar a uma espécie de compreensão mútua, uma dimensão da amizade, do plano intersubjetivo, da convivência, porque somente assim o pesquisador torna-se capaz de apreender o ponto de vista do outro, compartilhando sua realidade, sua descrição do mundo e suas marcas simbólicas. Assim, o autor enfatiza a importância do olhar do pesquisador em detrimento de uma postura passiva de apenas ver e, para isso, recorre à etimologia da palavra em francês, *regarder*, que traz o sentido de estar em guarda, decorrendo daí a proposta de manter-se atento, interessado e implicado.

Diferentemente de uma investigação policial que, a princípio, interessa-se por todas as informações e pretende-se imparcial e objetiva, “[...] a investigação etnográfica dá lugar pleno ao sujeito numa atitude de atenção flutuante, nunca neutra, sempre à espreita duma eventual produção de sentido” (ibid, p.3), em uma postura epistemológica que leva em consideração o pesquisador e suas implicações na estratégia de investigação.

Nosso objetivo geral foi descrever e analisar como se apresenta a psicologia do desenvolvimento no Brasil ao longo de quase três décadas (de 1990 a 2010), tendo como ferramentas heurísticas algumas noções de Bourdieu e acompanhando o percurso de Foucault em relação à constituição das ciências humanas e, dentro delas, a psicologia. Pretendemos responder às seguintes perguntas:

- O que vem sendo produzido e como vêm sendo configuradas investigações forjadas sob a rubrica da psicologia do desenvolvimento?
- Que pressupostos e ressonância estão contidos no termo “desenvolvimento”, significante fulcral para a psicologia?
- Quais podem ser as alternativas conceituais à noção de desenvolvimento humano no campo da psicologia brasileira hoje?

Interessa-nos contribuir com uma contextualização da PD no Brasil, do início da década de 1990 aos anos 2000, refletindo sobre heranças históricas e condições de ocorrência de suas rupturas, tendências e interesses. A perspectiva genealógica de Michel Foucault nas problematizações que apresenta à psicologia[4] (2011a), juntamente com alguns temas explorados por Pierre Bourdieu (2001; 2004; 2007; 2008), pareceram-nos adequados como ferramentas heurísticas da investigação. Para Bourdieu, tanto conceitos quanto métodos têm sua importância verificada num trabalho quando, ao modo de ferramentas, podem ser utilizados em diferentes contextos e a eles adaptados. Podem, como ele diz, ser “arrancadas do seu contexto original” (2007, p. 13), com vistas a uma praxiologia, tal como ele denomina sua sociologia reflexiva (2011).

[4] Canguilhem também é um importante crítico nessa mesma época e direção.

Este exercício argumentativo em torno de aspectos teórico-práticos visou não apenas a construção dos enunciados, mas, no encontro com o mundo empírico, problematizar as relações da psicologia com outros saberes e campos – principalmente saúde, educação e direito. Tais aportes guardam convergência com a proposta de epistemologia ampliada defendida por Díaz (2000, p. 10):

> ‘Soy amiga de Platón, pero soy más amiga de la verdad’, aunque la verdad es un objeto de deseo sumamente esquivo que nadie posee y que necesita ser construido. La verdad es un producto histórico, surge desde los discursos y las prácticas sociales, es cambiante, inmanente, epocal. […] Se trata de ofrecer un panorama general no sólo del conocimiento científico sino también de la ciencia como actividad y de su relación con la sociedad[5].

Consideramos que a pertinência dessa proposta investigativa se assenta na lacuna observada por pesquisadores do campo que têm identificado a PD como uma (sub)área na qual há pouca reflexão sobre sua própria configuração e produção e que acaba por naturalizar seus conceitos e suas práticas (Lyra e Moura, 2000; Madureira e Uchoa, 2001; Mota, 2005, 2010; Oliveira, 2006; Ferreira e Araujo, 2009).

Tourinho e Bastos (2010) apontam diversas lacunas que precisam ser preenchidas com novos estudos. Sem um horizonte claro que investigue em profundidade as características da produção científica em psicologia, tornam-se pouco claras as principais metas de expansão em pesquisa, pois o sistema de pós-graduação expande-se basicamente a partir das realidades intrainstitucionais em que os grupos de pesquisa se organizam. Pesquisar as especificidades dos subgrupos em PPGs, segundo os autores, também contribuiria para melhor compreendê-los e avaliá-los, tomando como base programas com características similares. Estudos como esses seriam capazes de traçar um “diagnóstico” mais preciso das características da área em suas múltiplas dimensões, contribuindo para uma melhor compreensão de suas lacunas, deficiências e potencialidades. Para isso, lembram os autores, documentos que as coordenações de área da psicologia da Capes têm disponibilizado podem ser importante ponto de partida.

---

[5] ‘Sou amiga de Platão, mas ainda mais amiga da verdade’, ainda que a verdade seja um objeto de desejo extremamente esquivo que ninguém possui e que necessita ser construído. A verdade é um produto histórico, surge a partir dos discursos e das práticas sociais, é cambiante, imanente, epocal. […] Trata-se de oferecer um panorama geral não somente do conhecimento científico como também da ciência como atividade e de sua relação com a sociedade.

Em outras palavras, investigações que tomem a psicologia como um “legítimo objeto de interesse científico, como já acontece em outras áreas” (ibid, p. 45) são relevantes e necessárias. A partir de diagnósticos como esses torna-se possível formular “[...] uma agenda de ações concretas dos vários atores da área, de médio e longo prazos, visando as interações necessárias para o fortalecimento da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil.” (ibid., p. 46).

Nossa investigação tem origem no movimento investigativo do grupo de pesquisa “Estudos sobre a universidade” e compreende a operacionalização do método como inseparável da reflexão epistemológica (Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 2004; Boumard, 1999). Segundo essa perspectiva, a produção científica necessita estabelecer um equilíbrio e uma articulação constante entre métodos e técnicas de pesquisa e suas consequentes reflexões epistemológicas, evitando assim cair em radicalismos que desprezam a importância de um ou outro polo na construção do conhecimento. O Grupo conta, dentre as produções de seus membros, com uma dissertação em psicologia (Barros, 2013) e outra em andamento (Oliveira, 2015) e duas teses em Artes Cênicas (Leal, 2012; Santos, 2013) que podem ser descritas como estudos epistemo-metodológicos sobre a produção de conhecimentos nessas duas áreas. Do mesmo modo, nosso trabalho, assim como o de Helenira Fonseca de Alencar (tese em andamento sobre “A presença da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas produções científicas e nos Programas de Pós-Graduação em psicologia do Brasil”), o de Camila Fonteles (“Psicanálise e universidade: uma análise da produção acadêmica”, tese em andamento) perseguem os mesmos objetivos gerais.

ESTRUTURA DO DOCUMENTO

No primeiro artigo, “Descritores da Psicologia do Desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo: pistas sobre a constituição do campo”, buscamos explorar a configuração contemporânea da PD através de seus descritores em PPGs de São Paulo, maior polo de produção da Pós-Graduação no Brasil. Esse artigo se ocupou tanto em catalogar diferentes descritores relacionados

à PD como em compreender o que essas distinções apontavam em termos de perspectivas teóricas e temáticas.

O segundo artigo, “A Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento nos Congressos Brasileiros de Psicologia do Desenvolvimento”, examina a produção científica do II CBPD, realizado na cidade de Gramado (RS), no ano de 1998, e do VIII CBPD, realizado em Brasília (DF) no ano de 2011, usando como principais evidências os resumos publicados nos Anais e o programa do evento, referentes a essas edições do congresso; como fontes complementares, os documentos de fundação da ABPD e o livro *Pesquisas Brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento*, organizado por Maria Lúcia Seidl de Moura, Jane Correa, e Alina Spinillo, publicado no mesmo ano, e que traz as únicas informações sobre a primeira edição do CBPD.

Em “A Invenção da Ideia de Desenvolvimento”, terceiro artigo, procuramos destacar conceitos caros à PD que se encontram praticamente invisíveis, justamente em função de se terem tornado, ao longo do tempo, naturalizados, embora sustentem investigações, saberes e práticas em quantidade expressiva. Utilizamos o recurso do distanciamento histórico e do debate epistemológico para examinar algumas camadas de significado dos conceitos “desenvolvimento”, “progresso”, “evolução”, visando problematizar as possíveis ressonâncias dessas noções nos atuais modelos de investigação no Brasil.

O quarto e último artigo, “Trajetória como narrativa da experiência para pensar a reinvenção do si mesmo”, é um ensaio que parte de algumas de minhas experiências pessoais no campo da educação, desde a pré-escola até o momento da construção da tese. Tem como objetivos: apresentar a noção de trajetória como possibilidade teórica para discutir a construção de si, capaz de abrigar contribuições coletivas (contextuais, ancestrais, familiares, culturais), como da ordem da iniciativa, da tomada de posição individual; acentuar o uso da narrativa como ação transformadora e promotora de mudanças de percurso e da conscientização do sujeito como autor de sua própria destinação histórica, através do aprofundamento do vivido e da produção de novos significados; discutir ideias psicológicas e educacionais subjacentes às práticas de pais e professores; identificar essas ideias no âmbito da PD; assumir a função biográfica da escrita como dispositivo para construção de autonomia e transformação.

Por fim, queremos esclarecer dois aspectos. Em primeiro lugar, a disposição dos artigos segue a sequência temporal em que foram produzidos e, embora apresentem estruturas independentes um do outro, sua organização procurou recuperar o diálogo entre eles.

Em segundo lugar, queremos ressaltar que, desde os primeiros passos desta investigação, estava claro para nós que examinávamos apenas parte da produção da PD. Outros aspectos, tão ou mais importantes, precisam ser levados em consideração para compor um perfil do campo, em seus desdobramentos de aplicação, em seus espaços de circulação e validação.

Portanto, os objetos aqui construídos não partiram da aposta ingênua de visar à representação da PD no país. Ao eleger os PPGs em psicologia no Estado de São Paulo e os Congressos Brasileiros de Psicologia do Desenvolvimento, não pretendemos colocá-los como espelhos do campo, mas como espaços importantes dentre os quais podemos encontrar parte de sua produção, contexto, perspectivas. Por que São Paulo e por que este congresso? No primeiro caso, trata-se da maior concentração de teses produzidas no país. O Estado de São Paulo é o centro financeiro e cultural do hemisfério sul, inegavelmente um poderoso guia e termômetro do que tende a acontecer no país. Sua capital, São Paulo, tem o décimo maior PIB do planeta e é uma cidade fundada pelos jesuítas e fortemente marcada por sua presença na educação, o que não pode ser negligenciado, como veremos, no que tange à pesquisa em psicologia do desenvolvimento no país. No segundo caso, trata-se da principal associação nacional, que organiza o evento científico oficial da PD brasileira.

Ao destacar os descritores utilizados em PD não os estamos elegendo como espelho ou representação de um vasto e complexo campo; antes, pretendemos examinar como enunciados são construídos como *habitus* em um campo, promovendo naturalizações, fomentando ou distanciando diálogos intra e intercampos.

REFERÊNCIAS

Arendt, H. (2014). *A condição humana*. (12 ed.). (R. Raposo, Trad.) Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Ariès, P. (2012). *História social da criança e da família* (2 ed., Flaksman, D., tad.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.

Barros, R. (2013). *Quadros teóricos e escolhas metodológicas de dissertações em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil entre os anos de 2007-2009* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA.

Biaggio, A. M. (1989). Psicologia do desenvolvimento: tendências e exemplos. In *Anais do II Encontro de Pesquisadores da ANPEPP*. Gramado, RS: ANPEPP.

Boumard, P. (1999, novembro). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, *1*(2). Recuperado de: http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm.

Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte*: *gênese e estrutura do campo literário*. (Pereira, M. S., trad.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.

Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalinas*. (Miceli, S., trad.) Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2004) *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. (Catani, D. B., trad.). São Paulo, SP: UNESP.

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. (Kern, D. & Teixeira, G., trad.). São Paulo, SP: Edusp.

Bourdieu, P. (2011). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (11a ed., Corrêa, M., trad.). Campinas, SP: Papirus.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (Bairão, R., trad.). Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C. & Passeron, J-C. (2004). *O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Díaz, E. (Org.) (2000). *La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Ferreira, A. A. L., & Araujo, S. F. (2009, julho/dezembro). Da invenção da infância à Psicologia do Desenvolvimento. *Psicologia em Pesquisa*, *3*(2), 3-12. Recuperado de: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/06/v3n2a02.pdf.

Foucault, M. (1998). *Vigiar e Punir* (17 ed.). (R. Ramalhete, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (2011a). A psicologia de 1850 a 1950. In Foucault, M. *Ditos e escritos I - problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise* (3a ed., Vol. 1,

Ribeiro, V. L., trad., Motta, M. B., org., p. 133-151). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Foucault, M. (2011b). Filosofia e Psicologia. In Foucault, M. *Ditos e escritos I - problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise* (3a ed., Vol. 1, Ribeiro, V. L., trad., Motta, M. B., org., p. 133-151). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Foucault, M. (2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. (Muchail, S. T., trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008). *A ordem do discurso* (17a ed., Sampaio, L. F., trad.). São Paulo, SP: Loyola.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (46a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Leal, E. F. (2012). *Rastros poéticos na dança: o processo colaborativo na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará*. (Tese de Doutorado). Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

Lyra, M. C. D. P. & Moura, M. L. S. (2000) Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia Reflexão e Critica*. *13*(2). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000200002&script=sci_arttext.

Madureira, A. F. A. & Uchoa, Â. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, *9*(1), 63-75. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2001000100007&script=sci_arttext.

Maria, S., & Guareschi, N. M. F. (2005). Problematizações das práticas psi: articulações com o pensamento Foucaultiano. *Athenea Digital*, *8*, 95–108. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700805.

Mota, M. (2005, dezembro). Psicologia do desenvolvimento humano: uma perspectiva histórica. *Temas em Pesquisa*, *13*(2), 105-111. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v13n2/v13n2a03.pdf.

Mota, M. (2010, julho-dezembro). Metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano: Velhas Questões Revisitadas. *Psicologia em Pesquisa*, *4*(2), 144-149. Recuperado de: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/12/v4n2a07.pdf.

Moura, M. L. S.; Correa, Jane & Spinillo, A. (1998). *Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.

Oliveira, C. R. (2015). *A formação em psicologia: estudo comparativo entre Brasil, EUA e Europa*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. (em finalização).

Oliveira, M. C. (2006, maio-agosto). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, *11*(2), 427-436. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a21.

Rey, Alain (1993). *Dictionnaire historique de la langue française*. Montréal, Canadá: Dicorobert.

Santos, E. C. (2013). Produção de conhecimento acadêmico em Artes Cênicas no Brasil: um exame de teses disponíveis entre 2007-2009 (Tese de Doutorado). Escola de Teatro e de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

Sem, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade* (Motta, L. T., trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Souza, L. K.; Gauer, G. & Hutz, C. S. (2004, janeiro-junho). Publicações em psicologia do desenvolvimento em dois periódicos nacionais na década de 1990. *PsicoUSF*, *9*(1). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000000007&lng=pt&nrm=iso.

Tourinho, E. Z. & Bastos, A. V. B. (2010). Desafios da pós-graduação em psicologia no Brasil. *Psicologia Reflexão e Critica*. Porto Alegre. Recuperado em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v23s1/v23s1a05.pdf.

Tudge, J., Shanahan, M. J., & Valsiner, J. (Eds.) (1997). *Comparisons in human development: understanding time and context.* New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.

DESCRITORES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: PISTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO[6] [7]

RESUMO

Os objetivos deste Estudo de Caso são identificar os principais termos publicados sob a rubrica psicologia do desenvolvimento nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia no Estado de São Paulo, entre 1998 e 2009, e verificar se e como eles abarcam a produção de conhecimento assim denominada. Para isso, foram examinados descritores específicos presentes naqueles PPGs, tomando como unidades de análise Áreas de Concentração, Linhas e Projetos dos PPGs, disponíveis nos Cadernos de Indicadores da Capes. Como resultados principais, destacam-se: o caráter eminentemente interdisciplinar do tema, o que torna incontornável sua presença em outros campos, para além da psicologia; manutenção da infância e adolescência como períodos de interesse dos pesquisadores do campo da psicologia do desenvolvimento; participação preponderante do descritor “desenvolvimento” em projetos de pesquisa de todos os PPGs, porém insuficiente para abrigar a profusa diversidade de concepções e investigações que o termo comporta; presença de outros descritores, muitas vezes sem a presença do tradicional “desenvolvimento”, apontando para distinções e novos encaminhamentos teóricos e temáticos; concentração da produção nos PPGs de universidades públicas, principalmente na esfera estadual, mas com forte presença das instituições confessionais.

Palavras-chave: Epistemologia da Psicologia. Psicologia do Desenvolvimento. Vocabulário em Psicologia. Estudos sobre Universidade.

ABSTRACT

The objectives of this case study are to identify the main terms published under the heading Developmental Psychology in Psychology Graduate Programs in the state of São Paulo-BR, between 1998 and 2009, and if and how they cover the production of so-called knowledge. For this purpose, we collected scientific articles indexed in SciELO-Brazil containing the descriptor ‘Developmental Psychology’, regardless of time frame. Afterwards, we examined specific descriptors in Psychology Graduate Programs in the state of São Paulo, taking as units of analysis the Programs' subdivisions, all available on the CAPES Indicators. The main results include: highly interdisciplinary nature of the human development subject, which makes their

6 Grande parte deste texto foi submetida como artigo à revista Psicologia: Ciência e Profissão, neste momento em estágio de avaliação.

7 Agradecemos à professora Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, docente da UnB, por sua preciosa indicação sobre o uso dos Anais do CBPD como corpus do trabalho, visando contornar a difícil questão de identificação da afiliação dos trabalhos à Psicologia do Desenvolvimento. A professora tinha sido coordenadora do último CBPD em Brasília, na sua oitava edição.

presence in fields other than Psychology unavoidable; maintenance of childhood and adolescence as periods of interest; continued preponderance of the descriptor "development", present in research projects across all programs, although still insufficient in housing the profuse diversity of conceptions and investigations that the term entails; presence of other descriptors, often without the presence of the traditional ‘developmental’, pointing to distinctions of theoretical and thematic perspectives; concentration of production in public universities' Graduate Programs, especially at the state level, but with a strong presence of confessional institutions.

Keywords: Epistemology of Psychology. Developmental Psychology. Vocabulary in Psychology. University Studies.

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que a circulação do conhecimento científico é tão importante quanto sua produção, pois por meio dessa circulação a comunidade de pesquisadores do campo avalia procedimentos e resultados de suas investigações e fomenta interlocução entre diferentes grupos de pesquisa diante de temas semelhantes, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. A cada nova investigação, pesquisadores revisam estratégias metodológicas, estudos teóricos, resultados, dilemas, decisões e fracassos comunicados por seus pares, em eventos científicos como congressos e seminários, em artigos, livros, teses, dissertações, anais de eventos e em relatos de experiência.

O trabalho de revisão da literatura científica vem sendo, em todos os campos, bastante impactado pelo vertiginoso acesso à informação, após o advento da internet. A formação de grandes bancos de dados científicos concorre decisivamente para a expansão da quantidade de informação disponível, indexando revistas especializadas, organizando esse material, e, em muitos casos, disponibilizando-o gratuitamente.

No Brasil é recente a organização da comunidade acadêmica da psicologia em torno de um banco de dados que contemple a produção científica nacional na área. Segundo o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira – FENPB (2011), nas últimas duas décadas a psicologia colocou em debate a importância da democratização do conhecimento para o desenvolvimento teórico e prático da profissão, com vistas a refletir sobre suas práticas. Com a iniciativa do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a parceria do Fórum das Entidades Nacionais da

Psicologia Brasileira (FENPB), da PUC-Campinas, da Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), foi criada, em 2001, a Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia (BVS-Psi) objetivando reunir, qualificadamente, a produção do campo.

Quanto ao acesso a artigos, Teixeira e colaboradores (2012) pontuam que, com a grande quantidade de informação disponível através do acesso a bancos de dados locais e internacionais, tornou-se imprescindível avançar no refinamento das buscas por informações específicas relacionadas aos temas de interesse do pesquisador. A construção de terminologia específica a uma área possui exatamente essa função.

Santos (2013) afirma que uma boa escolha de descritor ou de palavra-chave pode contribuir decisivamente no processo da busca, aumentado sua chance de êxito na medida em que, ao dar especificidade aos tópicos, permite localização mais rápida e precisa nos bancos de dados: “A escolha correta desses termos assegura uma revisão sistemática, consistente e, sobretudo, representativa do objeto investigado.” (Santos, 2013, p. 113). Contudo, a autora sinaliza a imprecisão que existe na definição e no uso dos termos “palavra-chave” e “descritor” na própria formulação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que indica o uso de um vocábulo “preferencialmente” controlado. A autora observa ainda que, no ambiente acadêmico brasileiro, especialmente em função das normas da ABNT, nota-se a padronização do termo “palavra-chave”, por ser mais aberto e livre que o termo “descritor”: “Descritores são termos provenientes de um vocabulário controlado e hierarquizado de termos e encontram-se, pois, catalogados em relações com outros descritores, indexados em bases de dados confiáveis e sólidas, como MEDLINE[8], na área de saúde” (2013, p. 112).

Segundo a Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia (2001-2014), a terminologia em psicologia vem sendo construída desde 1973 com a elaboração da 1ª edição do Tesauro da *American Psychological Association* (APA), em 1974, seguindo um processo de compilação de termos representativos, tendo como critério a frequência

[8] “Medline é uma base de dados da literatura internacional da área médica e biomédica, produzida pela National Library of Medicine, USA, que contém referências bibliográficas e resumos de mais de 4000 títulos de revistas biomédicas publicadas nos Estados Unidos e em outros 70 países. Contém aproximadamente 11 milhões de registros da literatura, desde 1966 até o momento que cobrem as áreas de: medicina, biomedicina, enfermagem, odontologia, veterinária e ciências afins. A atualização da bases de dados é mensal”. Disponível em: http://www.bireme.br/bvs/P/helpbd/bdmdlp.htm.

de conceitos na área da psicologia, extraídos em diversas fontes: índices e bibliografias nacionais e estrangeiras, resumos, livros, teses, artigos de periódicos, dicionários especializados, glossários.

Especificamente em psicologia do desenvolvimento (PD) não encontramos mapeamento de seus descritores específicos que a caracterizem e distingam, seja de subáreas contíguas na psicologia, seja de outros campos do conhecimento. Barros (2013) utilizou o termo "Psicologia do Desenvolvimento" para mapear dissertações em PD no Banco de Teses da Capes no triênio 2007-2009, tendo examinado 153 dissertações. Examinando as palavras-chave das fichas catalográficas, o autor conclui:

> Percebemos que a decisão consciente de marcar uma aderência ao campo, evidenciada pelo uso do descritor 'Psicologia', é bastante fraca. Com o descritor 'Psicologia do Desenvolvimento', mais fraca ainda, apenas três ocorrências. Em 68 descritores, o termo sequer pôde ser inferido a partir dos demais (Barros, 2013, p. 129).

Os resultados obtidos na investigação acima citada indicam a necessidade de examinar como a PD relaciona-se com seus descritores (ou palavras-chave) e como ela se (re)constrói e se redescreve[9] (Rorty, 2007) por meio deles. A falta de descritores precisos borra os contornos do campo pelo simples fato de que seus estudos encontram-se dispersos, quando mecanismos de busca sistemática são acionados.

O descritor "desenvolvimento" recebeu nota explicativa na Tesauro da plataforma BVS-Psicologia que identifica a característica imprecisa do termo: "Termo de conceito amplo para designar o processo de crescimento, diferenciação, ou evolução direcionado para a maior complexidade ou organização de processos ou organismos. Se possível use um termo mais específico" (BVS-Psicologia, 2014, p. 344). Quando procuramos pelo termo "desenvolvimento humano" nesse mesmo dicionário terminológico, a nota explicativa é ainda mais direta: "Termo de conceituação ampla. Se possível use um termo mais específico" (ibid, p. 345).

---

[9] Rorty retorna a Nietzsche quando este considera a verdade "um exército móvel de metáforas", em prol do argumento de que redescrições são o que podemos fazer de melhor no sentido de propor uma interpretação nova, sem cair na exigência teleológica de descobrir as causas ou encontrar a verdade.

A dispersão, como característica do termo e do campo, também é apontada por autores internacionais, como Dixon e Lerner (1999) ao destacar que, embora possamos encontrar pistas acerca de raízes históricas ou epistemológicas em comum, a visão geral do campo é bastante ampla:

> A student beginning the advanced study of developmental psychology is probably all too aware of the vast array of theories, complexity, or even anarchy. Closer inspection, however, reveals some identifiable clusters of theories, methods, and ideas.[10] (ibid, p, 3).

Miller (2012) entende que a PD é uma disciplina enorme e multifacetada, na qual se apresenta um quadro de diversidade teórica, com algumas teorias de grande destaque e amplitude, e outras consideras "micro-teorias", mais recentemente desenvolvidas, que não se enquadram nos marcos teóricos tradicionais.

Autores como Biaggio (1989; 2011) consideram difícil e delicada a tarefa de produzir revisão de literatura em PD pelas muitas intersecções com outros campos do conhecimento. O aspecto "tênue" e "fluido" dos seus limites também aparece em outros estudos, como Matos (1992), Mota (2005; 2010) e Dessen (2005).

Diante de tão marcante característica, autores que se dedicaram a analisar a produção da PD em fontes não exclusivas de determinada subárea, como revistas em psicologia (Souza, Gauer & Hutz, 2004), ou Programas de Pós-Graduação (PPGs) em psicologia, tanto em suas linhas de pesquisa (Tourinho & Bastos, 2011), quanto em seus projetos de pesquisa (Matos, 1992), encontram dificuldades de selecionar e classificar a área.

Em algumas investigações a característica central que parece identificar um trabalho como aderente ao campo da PD é a eleição de crianças ou adolescentes como sujeitos da pesquisa, como na revisão da produção nos últimos quarenta anos da *Revista Latinoamericana de Psicologia*, realizada por Núñez e Ruiz (2008):

> Se tomaron artículos de carácter empírico o teórico cuyas temáticas o problemas de investigación se relacionaran com aspectos del desarrollo psicológico; en los artículos empíricos se seleccionaron

[10] Um estudante que inicia seus estudos avançados em psicologia do desenvolvimento está, provavelmente, bastante consciente do vasto conjunto de teorias, complexidade, ou mesmo anarquia deste campo. Uma inspeção mais detalhada, contudo, revela alguns ramos identificáveis de teorias, métodos e ideias.

> aquellos que incluyeran muestras de niños y de adolescentes[11] (ibid., p. 144).

Embora Biaggio (2011) apresente a disposição de diversos especialistas em PD para considerar estudos relativos ao processo humano no decorrer da vida, a autora reconhece que tradicionalmente o enfoque da área é outro, e muito frequentemente é reconhecido como “Psicologia da Criança” ou “Psicologia Infantil”. Nesse sentido, a autora parece se alinhar ao entendimento de que a PD encontra-se “[...] a serviço da finalidade de educar crianças.” (ibid., p. 11), e na “[...] formação de uma nova geração que conduz os destinos do mundo para o bem e não para a destruição” (ibid., p. 10).

Relativamente à psicologia como um todo, Matos (1992) e Tourinho e Bastos (2011) utilizaram a estratégia de realizar multiclassificações, abrindo a possibilidade de uma mesma linha de pesquisa ou projeto serem classificados em mais de uma área, sendo que Matos (1992) destacou a PD como a subárea que comparece com maior número de multiclassificações.

Um dos caminhos para compreender se existem contornos mais ou menos nítidos para a PD é examinar de que modo os pesquisadores delimitam o campo. Biaggio (1989, p. 10) assim define esta subárea da psicologia:

> Na minha conceituação, a Psicologia do Desenvolvimento é o estudo de aquisição e mudanças de comportamento que ocorrem em função de interação de fatores internos e ambientais, e que têm repercussões a longo prazo. O desenvolvimento se processa desde a concepção até a morte (Biaggio, 1989, p. 10).

Matos (1992, p. 138) sintetiza a definição na mesma direção: “Psicologia do Desenvolvimento – Envolvendo descritivos de mudanças em sistemas de respostas motoras, perceptuais, cognitivas, linguísticas e sociais”. Os autores Souza, Gauer e Hutz (2004), investigando artigos de PD em periódicos generalistas, recorreram a uma definição claramente aderente às formulações acima citadas:

> Com base em Biaggio (1989; 1992) e Matos (1992), o critério para inclusão na categoria psicologia do desenvolvimento considerou estudos que tratem de mudanças em comportamentos e/ou sistemas de respostas motoras, perceptuais, cognitivas, lingüísticas e sociais,

[11] Foram selecionados artigos de caráter empírico ou teórico cujas temáticas ou problemas de investigação relacionaram-se com aspectos do desenvolvimento psicológico; nos artigos empíricos foram selecionados aqueles que incluíram amostras de crianças e de adolescentes.

> ocorridas do período pré-natal à morte (Souza, Gauer & Hutz, 2004, p. 51).

É possível verificar que a delimitação do campo se mantém inalterada, ao longo de mais de duas décadas, havendo clara concordância em tomar aquisições e mudanças de comportamento ao longo do tempo como o foco da PD. Contudo, e sem pretensão de responder a esta importante questão, notamos de saída a ausência do adjetivo “humano”. Podemos apenas suspeitar que se trata de uma ideia por demais implícita e naturalizada, de tal modo que dispensaria o qualificativo. Seria possível inferir que a PD se dispõe a incorporar estudos etológicos que se enquadrem em perspectiva de evolução ou gênese de comportamentos ou se trata de algo tão naturalizado e de tal modo implícito que não requer esclarecimentos?

MÉTODO

A escolha pelo Estado de São Paulo se deu por dois motivos: o Estado abriga o maior número de PPGs em PD e detém a maior produção em teses e dissertações no país, nesta subárea da psicologia. Dito de outro modo, o Estado de São Paulo, centro financeiro e cultural do hemisfério sul, é inegavelmente um poderoso guia e termômetro do que tende a acontecer no país. Sua capital, São Paulo, tem o décimo maior PIB do planeta e é uma cidade fundada pelos jesuítas e fortemente marcada por sua presença na educação, o que não pode ser negligenciado, como veremos, no que tange à pesquisa em psicologia do desenvolvimento no país.

A seleção dos descritores ocorreu de modo diverso ao processo de construção do Tesauro da APA, porque, ao invés utilizar como parâmetro a frequência dos termos, optamos por coletar os termos efetivamente empregados tanto nos textos que apresentam o estado da arte quanto nos documentos públicos dos PPGs de São Paulo. A distinção entre os processos não está somente no fato de não termos utilizado um método de frequências, mas por compor esse percurso por meio do cruzamento de informações do material investigado e da literatura. Buscamos todos os artigos científicos indexados na base de dados SciELO[12] com a expressão

12 “Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e

“Psicologia do Desenvolvimento” no título, no resumo ou nas palavras-chave. Além disso, realizamos uma busca nas fichas catalográficas do Banco de Teses da Capes para o termo “Psicologia do Desenvolvimento”.

Destacamos então os descritores: desenvolvimento, ciclo vital (curso de vida, ciclo de vida, história de vida, *lifespan*); evolução (evolutivo); gênese (genético, filogenético, ontogenético); construção, constituição, a partir da ferramenta de busca de cada página pesquisada. No caso das Linhas de Pesquisa (LPs), levamos em conta o título e a descrição da linha. No caso dos Projetos de Pesquisa (PPS), o título, a descrição e as palavras-chave, quando havia.

Examinamos todos os PPGs em psicologia do Estado de São Paulo e não somente aqueles autodeclarados em PD, visto que os PPGs em psicologia no Brasil comportam enorme abrangência (Matos, 1992; Tourinho & Bastos, 2010). As áreas de concentração (AC) e linhas de pesquisa (LP) dos PPGs não refletem exatamente distinções das subáreas. Como a própria Capes esclarece[13], área e subárea são estabelecidas por critérios gerenciais e não acadêmicos. Ocorre, portanto, encontrarmos com muita frequência projetos de pesquisa em PD em ACs ou LPs não nomeadas como tal.

Em seguida, concentramos a busca nos relatórios referentes aos PPGs do Estado de São Paulo. Somente a Universidade de São Paulo (USP), entre os *campi* de São Paulo e Ribeirão Preto, conta com sete PPGs em Psicologia, sendo o PPG Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano o mais antigo do país na área, fundado em 1970 com outro nome: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar (Schmidt, Sekkel, Souza, Barbosa, & Santos, 2010).

Assim como Matos (1992), consideramos os indicadores dos relatórios Capes um excelente banco de dados, atendendo ao propósito desta investigação, pela

---

particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como 'ciência perdida'. O Modelo SciELO contém ainda procedimentos integrados para medir o uso e o impacto dos periódicos científicos”. Disponível em: http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=1.

13 “A classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia”. Disponível em: http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao.

regularidade de suas atualizações, padronização entre todos os PPGs, facilidade de acesso, fidedignidade, possibilidade de análise de um breve período histórico, assim como acompanhamento longitudinal, pela extensão de seus registros, cobrindo não somente teses, mas também linhas e projetos.

Em síntese, investigamos a presença de descritores ou palavras-chave utilizados na PD, entre os anos de 1998 a 2009, em áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa dos PPGs em psicologia do Estado de São Paulo, reconhecidos e recomendados pela Capes. O período cobre um importante momento para a PD, com a constituição das primeiras edições dos Congressos Brasileiros de Psicologia do Desenvolvimento, em 1996 e 1998, e, em seguida, da criação da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD), também em 1998, episódios que contribuíram para organização, produção e divulgação de pesquisas em PD.

Adotamos o Estudo de Caso, tomando como caso a presença da PD nos PPGs de São Paulo, a partir dos indicadores contidos nos Cadernos de Indicadores da Capes. As unidades de análise foram extraídas, como já citado anteriormente, do confronto entre o referencial teórico e as informações referentes a AC, LP e PP.

A partir do quadro denominado “Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos”, obtivemos informações gerais referentes a cada PPG. Em cada ano, examinamos as informações nos seguintes cadernos: LP e PP, além de termos também destacado os títulos das ACs declaradas pelos PPGs. Em cada Caderno, observamos os descritores selecionados através da ferramenta de busca. Com a localização dos trechos, realizamos leitura e categorização das informações.

Como critério de inclusão, aceitamos todos os trabalhos detectados pelos descritores, desde que tivessem relação com processos de aquisição, mudança, transformação de comportamentos ao longo do tempo. Desse modo, não foram considerados expressões como: “desenvolvimento de práticas clínicas”, “desenvolvimento e a validação de intervenções clínicas e do psicodiagnóstico psicológico”, “desenvolvimento rural/de cidades”; “construção de testes” etc.

De posse dos descritores, fizemos “Nuvens de palavras” (*Word Clouds*), recurso de visualização da ocorrência e frequência de palavras, por meio do programa *Wordle*, tomando como universo os PPs disponíveis nos PPGs em psicologia de São Paulo. Construímos seis nuvens de palavras, uma para cada descritor: desenvolvimento,

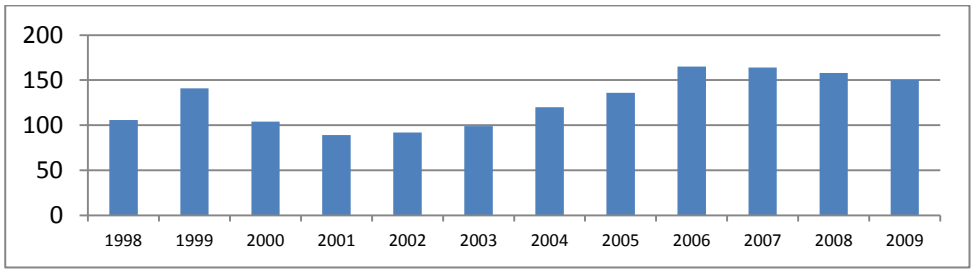
ciclo, construção, constituição, evolução, gênese. O resultado visual deste procedimento destaca as palavras de acordo com sua importância no texto, de modo que a área de representação que uma palavra obtém na nuvem está diretamente relacionada ao seu índice de frequência. Embora haja relação direta entre tamanho final das palavras com índice de frequência no texto, a posição e as cores são, contudo, aleatoriamente dispostas pelo programa.

McNaught e Lam (2010) analisaram as potencialidades do *Wordle* e concluíram que as nuvens de palavras constituem um rico instrumento capaz de complementar outras estratégias de análise, tanto na fase preliminar quanto na validação de resultados. A simples visualização permite compreender a importância do tema e, em alguns casos, as diferenças mais destacadas entre conjuntos de respostas somente com a representação gráfica de suas frequências.

SOBRE OS DESCRITORES

Na distribuição do conjunto de descritores, há uma variação aparentemente cíclica nos Projetos, mas com um relativo crescimento após o ano de 2002. Se o ano com o menor número de Projetos nos quais o descritor aparecia foi 2001, com 89 projetos, o ano de 2006 apresentou o maior número: 165. Após 2006, há ligeira e constante queda nesse número, chegando em 2009 a 150 projetos.

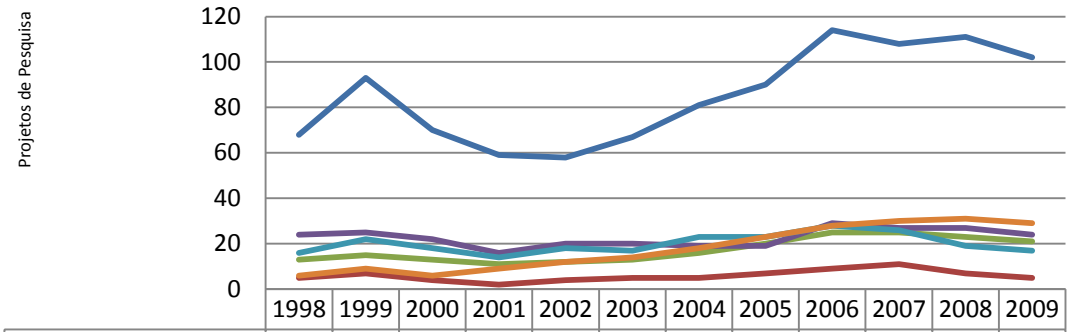
Gráfico 1 - Distribuição dos PP em PD nos PPGs da Área de Psicologia em São Paulo



Ao observar essa variação ao longo dos anos para cada descritor, encontramos panoramas diferentes quanto à sua presença nas LPs e nos PPs. Enquanto nas Linhas, notamos uma queda constante desde 1998, nos Projetos o pico ocorre no ano de 2006, com ligeira queda até 2009, mantendo patamar acima dos primeiros anos. Os resultados indicam que estruturas de pensamento materializadas nas nomenclaturas dentro de um campo científico nada têm de invariáveis. Pelo

contrário, como diz Bourdieu (1999, p. 46), “elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos [...] e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado”.

Gráfico 2 – Distribuição dos descritores ao longo dos anos em PPs nos PPGs de São Paulo



	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Desenvolvimento	68	93	70	59	58	67	81	90	114	108	111	102
Ciclo	5	7	4	2	4	5	5	7	9	11	7	5
Evolução	13	15	13	11	12	13	16	20	25	25	23	21
Gênese	24	25	22	16	20	20	19	19	29	27	27	24
Construção	16	22	18	14	18	17	23	23	28	26	19	17
Constituição	6	9	6	9	12	14	18	23	28	30	31	29

Com o gráfico acima, vemos em primeiro lugar o destaque acentuado do termo ‘desenvolvimento’. Em seguida, enquanto os termos ‘gênese’ e ‘construção’ permanecem com pouca variação, ‘constituição’ tem significativo crescimento ao longo dos anos, passando de seis registros em 1998 para 31 em 2008. Como todos os demais, apresentam uma queda no número de citações em projetos, embora ‘constituição’ figure como o segundo mais importante nos últimos anos, e principal alternativa a ‘desenvolvimento’. Veremos abaixo que este descritor caracteriza investigações em psicanálise e não será excessivo supor que a presença de psicanalistas nos mais diversos PPGs, sobretudo nos PPGs de psicologia, a partir dos anos 2000, terá contribuído para o crescimento do termo no vocabulário dos PPs em psicologia.

A nuvem de palavras para ‘constituição’ indica, portanto, essa aderência importante à psicanálise. O gráfico foi realizado tendo como base a descrição de todos os PPs com o descritor.

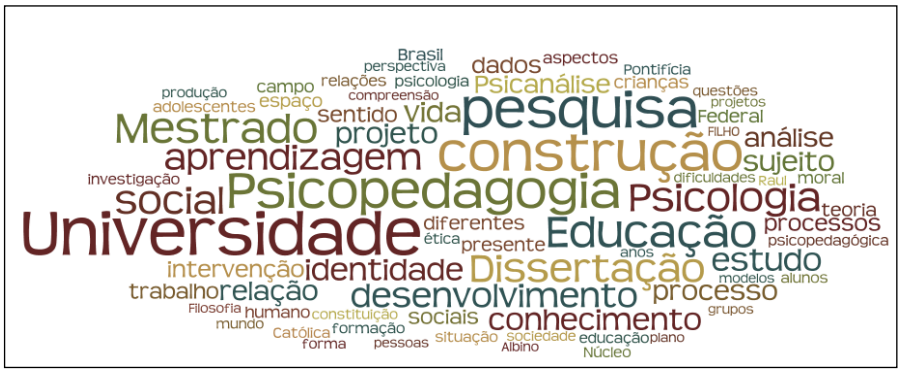
Figura 1 – Projetos relacionados ao descritor Constituição

A constelação de palavras relacionadas a esse descritor é bastante distinta das demais. Somente nessa nuvem aparece em destaque uma perspectiva teórica, a psicanálise, ligada à pesquisa e à dimensão social, associada a temas como violência, trabalho e subjetividade. O destaque de ‘social’, ‘relações’, ‘trabalho’, ‘crianças’, ‘sujeito’, ‘subjetividade’ pode indicar uma característica de investigações que compreendem processos envolvendo o sujeito em seu contexto. Contudo, psicanálise não é oficialmente uma Área ou Subárea da psicologia, ainda que tenha dois PPGs específicos nessa Área de avaliação na Capes (UFRJ e UERJ) e um PPG na Área Interdisciplinar (PPG da Universidade Veiga de Almeida que recentemente abriu Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade) não avaliados aqui, pois encontram-se todos na cidade do Rio de Janeiro.

Observamos ainda o destaque para referências interdisciplinares, com psicanálise e temas ligados a relações de constituição do sujeito, filosofia, cultura, além da forte presença da dimensão social já comentada. Os termos ‘crianças’ e ‘infantil’ também aparecem com certo destaque.

Por outro lado, nos descritores seguintes (construção, gênese, evolução, desenvolvimento), notamos temas relacionados à educação e, fato novo, a presença do termo ‘adolescentes’.

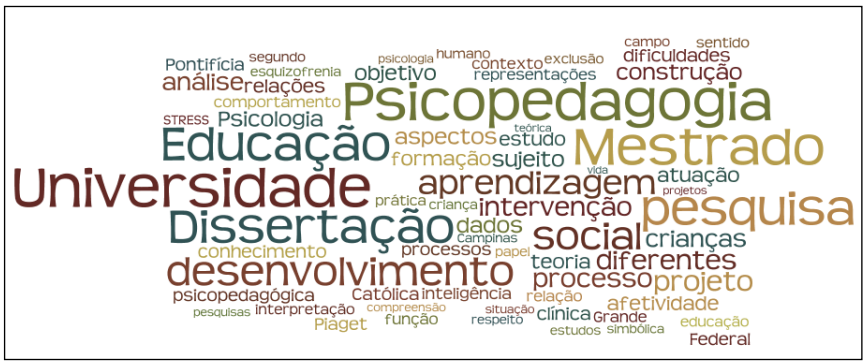
Figura 2 – Projetos relacionados ao descritor Construção



É digno de nota a ocorrência do termo ‘universidade’ associado ao termo ‘construção’. Contudo, a presença desse termo nas descrições dos trabalhos não apareceu como tema de estudo, mas, principalmente, como forma de localizar congressos (seminários etc.), nomear a entidade promotora ou financiadora, indicar vínculo institucional dos pesquisadores citados, ou, ainda, nas referências bibliográficas, como editora ou como instituição da defesa de dissertação ou tese.

Em relação ao descritor ‘gênese’ (Figura 3), mantém-se o lugar do campo da educação com relativo destaque, e repete-se a correlação com ‘universidade’ e também ‘mestrado’; a presença de ‘psicopedagogia’ é importante em ambos e, aqui, retorna ‘crianças’. A perspectiva piagetiana é o único termo que oferece alguma pista sobre marco teórico nesses projetos.

Figura 3 – Projetos relacionados ao descritor Gênese



A presença do termo ‘universidade’ nesses descritores repete a mesma padronização da descrição dos projetos, elencando a série de trabalhos apresentados e defendidos (dissertação ou tese), enquanto que o termo ‘educação’ aparece tanto como objeto de interesse, quanto pela referência a PPGs em educação de diversas universidades. Como podemos observar na figura abaixo, o

descritor ‘evolução’ também aparece fortemente relacionado com termos da área de educação.

Figura 4 – Projetos relacionados ao descritor Evolução

Em relação a essas nuvens de palavras, destacamos: educação, psicopedagogia, universidade, mestrado, aprendizagem, desenvolvimento, intervenção e social (com exceção da nuvem com ‘evolução’). Esses resultados condizem com as considerações de Barros (2013), Biaggio (1989, 2011), Ferreira (2009), Lyra e Moura (2000), que observam a estreita relação da PD com o campo da educação.

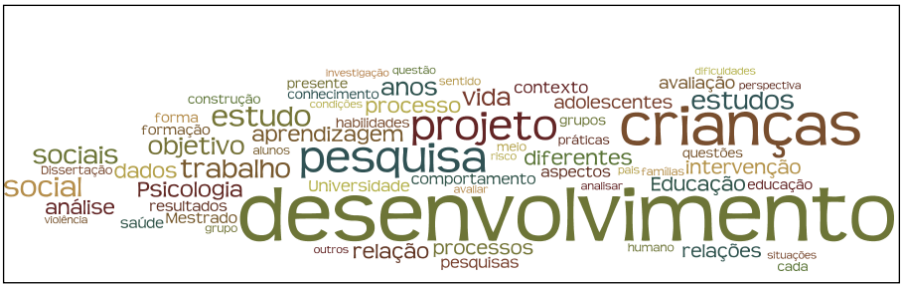
Em contrapartida, ‘ciclo’, que teve a menor ocorrência entre os descritores, traz um universo de palavras distinto, relacionado fortemente com questões sociais, tal como os descritores ‘construção’ e ‘constituição’.

Figura 5 – Projetos relacionados ao descritor Ciclo

Ademais, palavras como pobreza, futuro, perspectiva, trabalho, renda, mundo, família, contexto, e a presença do termo ‘socio-histórico’ apontando para um marco teórico signicativo da PD contemporânea, levam-nos a pensar que o descritor ‘ciclo’

aponta na direção de estudos de fato interdisciplinares e abertos à dimensão sociológica, porém com pouca aderência ainda à área da psicologia.

Figura 6 – Projetos relacionados ao descritor Desenvolvimento



A nuvem de palavras do descritor ‘desenvolvimento’ indica preferência por ‘crianças’, com palavras mais tradicionais da psicologia e menos variedade de termos. Talvez se possa fazer alguma correlação dessas características com o relativo declínio do termo, já apontado acima.

Sobre a diferença entre a PD e a etologia, foi possível observar que compartilham os mesmos descritores. Encontramos termos como ontogênese; estágios do desenvolvimento; ao longo do desenvolvimento; aspectos evolutivos; construção; perspectiva evolucionista, para estudos do desenvolvimento humano e para estudos sobre desenvolvimento de aranhas, macacos, cachorros, aves, tartarugas, hamsters etc. Chama a atenção a proximidade de alguns textos no âmbito da etologia com características de vocabulário comum a textos em PD, geralmente interessados em aspectos, fatores e contextos que possam afetar o atraso ou a precocidade das mudanças.

Devido a essa característica, encontramos diversos trabalhos de etologia no PPG da USP em Psicologia Experimental, no qual havia poucos elementos de distinção entre estudos com humanos dos demais. Em diversas ocasiões, a única diferença, quando havia, eram termos como ‘fêmea’, ‘prole’, sendo que este último também é utilizado para humanos. Na descrição de alguns projetos de pesquisa desse PPG, pudemos observar que o diálogo entre a PD e a etologia ocorre nos dois sentidos. Se há uso de noções da PD em estudos etológicos, também encontramos pesquisas com humanos através da perspectiva etológica.

Essa aproximação não está disposta ao acaso, mas parece indicar forte influência dos princípios evolucionistas na psicologia, instalados e naturalizados em profundidade na PD. Nesta perspectiva, parece bem explicada a conciliação de

interesses e a ausência de fronteiras entre pesquisas nos dois campos, porque os psicólogos evolucionistas, como afirmam Lopes e Vasconcelos (2008, p, 124) “[...] partem do princípio de que o ser humano nada mais é do que uma espécie animal, cujo nível de sofisticação comportamental mostra-se igualmente vinculado a um processo evolutivo e, sendo assim, sujeito às leis naturais, tal como ocorre nas demais espécies”. Ao incorporar a seu corpo teórico a noção de evolução das espécies, a psicologia aproximou-se ainda mais da prática avaliativa entre adaptados e desadaptados, normais e anormais, adiantados e atrasados:

> A evolução das espécies, a seleção dos mais aptos e a adaptação ao meio ambiente servirão na psicologia e nas ciências sociais para escalonar os grupos humanos e as demais formas de vida, separar os normais dos anormais e promover o constante ajuste dos desajustados aos meio social (sic). É neste sentido que a psicologia, nos rastros de Darwin, se funda na Inglaterra como psicologia comparada e como psicologia diferencial. Nos Estados Unidos essa fundação será mais calcada ainda neste modelo ao estudar a nossa consciência em torno de sua função adaptativa e sua evolução da infância até a idade adulta. Especialmente aqui trata-se de disciplinar indivíduos, buscar o seu ajuste e o seu bom desenvolvimento (Ferreira, 2013, p. 47).

Utilizar ‘desenvolvimento’ ou ‘constituição’ não é uma decisão aleatória, estando cada um entrelaçado a uma rede de outros significantes, assim como a teorias e possíveis decisões epistemo-metodológicas. Também reconhecemos, como descrito por Bourdieu (2004; 2011), que em paralelo ao esforço por marcar diferenças, a força da *doxa*, visão dominante do campo, e do *habitus*, como suas percepções naturalizadas, produzem ações que tendem prioritariamente a ser condizentes com o estabelecido. Desse modo, mantém-se, pelo menos no imaginário do campo, certa padronização de escolhas automáticas no momento de escolher palavras-chave em projetos, linhas, artigos etc.

DISCUSSÃO CONTEXTUAL

No período investigado, estavam em atividade 66 PPGs em psicologia no país, distribuídos em 45 instituições (CAPES, 2011). O Estado de São Paulo totalizou 17 PPGs em psicologia distribuídos em sete universidades e um Centro Universitário, assim distribuídos:

Quadro 1 - Relação de Programas de Pós Graduação em Psicologia no Estado de São Paulo

SIGLA	IES	Programa
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Psicologia (Psicologia Clínica)
		Psicologia (Psicologia Social)
		Psicologia Experimental: Análise do Comportamento
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica De Campinas	Psicologia
UFSCAR	Universidade Federal De São Carlos	Psicologia
UMESP	Universidade Metodista De São Paulo	Psicologia da Saúde
UNESP/ASS	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Assis	Psicologia
UNESP/BAU	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Bauru	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
UNIFIEO	Centro Universitário Fieo	Psicologia Educacional
USF	Universidade São Francisco	Psicologia
USP	Universidade De São Paulo	Neurociências d Comportamento
		Psicologia Experimental
		Psicologia Clínica
		Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
		Psicologia Social
USP/RP	Universidade De São Paulo/ Ribeirão Preto	Psicobiologia
		Psicologia

Nas Áreas de Concentração (AC)

Encontramos 10 ACs nos 17 PPGs. Dessas, o termo ‘desenvolvimento’ aparece apenas nos dois PPGs que anunciam esta palavra no título: PPG em “Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem”, da UNESP-Bauru, e “Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano” no PPG do mesmo nome, um dos cinco PPGs da USP, na capital.

Se examinarmos mais detidamente as denominações das ACs dos PPGs paulistas, veremos que à exceção da AC “Psicologia como Profissão e Ciência”, em todas as demais caberiam projetos, linhas e, consequentemente, dissertações e teses em PD, em função de suas históricas relações com o campo da educação: aprendizagem; aspectos sociais inerentes ao desenvolvimento individual, familiar e grupal; dimensão biológica; e saberes e intervenções da prática clínica. Nesse

sentido, concordamos com uma das conclusões do estudo de Barros (2013, p. 23) que aponta:

> Muitas vezes, o termo Psicologia do Desenvolvimento se confunde com a própria Psicologia. Em outras circunstâncias, a Psicologia do Desenvolvimento aparece quase que subordinada à Psicologia Escolar, compreendida como um conjunto de formulações teóricas que embasam a atuação profissional do psicólogo no campo da Educação.

Nas Linhas de Pesquisa (LP)

Encontramos trinta LPs com referência aos descritores selecionados por esse estudo, seja no título ou em sua descrição:

Quadro 2 - Relação de Linhas de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento nos Programas de Pós Graduação em Psicologia no Estado de São Paulo

SIGLA	LINHA DE PESQUISA	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
PUCCAMP	Desenvolvimento humano, comportamento e funcionamento mental	■	■	■	■	■	■						
	Aquisição e desenvolvimento do conhecimento acadêmico	■											
	Desenvolvimento, comportamento e funcionamento mental	■											
PUC-SP	Fundamentos metapsicológicos e psicopatológicos da clínica psicanalítica	■	■	■	■	■	■						
UFSCar	Comportamento social e processos cognitivos											■	■
Unesp-Bauru	Desenvolvimento: comportamento e saúde								■	■	■	■	■
UNIFEO	Ensino/aprendizagem									■	■	■	■
USF	Avaliação em psicologia educacional				■	■	■	■	■	■	■	■	■
USP - Neurociência e comportamento	Percepção e expressão humana[14]	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
	Desenvolvimento e plasticidade[15]	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
USP - Experimental	Interação verbal e construção de conhecimento	■	■	■									
	Neuropsicolinguística experimental	■	■	■									
	Ontogênese do comportamento	■											
	Comportamento animal e etologia humana				■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Processos cognitivos, afetivos e sociais no ser humano				■	■	■	■	■	■	■	■	■
USP - Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Desenvolvimento humano e avaliação psicológica[16]	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Desenvolvimento e aprendizagem	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Desenvolvimento humano e diversidade[17]	■	■	■	■	■	■						
	Instituições educacionais e formação do indivíduo[18]	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Desenvolvimento humano e saúde[19]	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
USP - Psicoogia Social	Epistemologia genética e psicologia social	■											
	Epistemologia e psicologia social	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

[14] Até o ano de 2001 essa linha era denominada “Percepção Humana”.
[15] Até o ano de 2001 essa linha era denominada “Plasticidade e Desenvolvimento”.
[16] Até o ano de 2004 essa linha era denominada “Avaliação Psicológica”.
[17] Até o ano de 2000 essa linha era denominada “Estudo Sobre as Deficiências”
[18] Até o ano de 2000 essa linha era denominada “Instituição, Relações Sociais e Personalidade”.
[19] Até o ano de 2004 essa linha era denominada “Saúde e Desenvolvimento Humano”.

USP/RP - Psicobiologia	Neurobiologia celular, molecular e comportamental[20]												
	Neurobiologia do desenvolvimento												
USP/RP - Psicologia	Avaliação e intervenção psicológica: promoção do desenvolvimento humano												
	Fundamentos históricos e sócio-culturais da psicologia												
	Processos psicológicos e desenvolvimento humano												
	Avaliação psicológica, intervenção educacional e promoção do desenvolvimento												
	Socialização e desenvolvimento humano: vulnerabilidade, risco e proteção												
	Subjetividade: família e educação												

Inicialmente, destacamos que no início dos anos 2000, há mudanças significativas nos títulos dos PPGs.

Reafirmando sua característica interdisciplinar, ainda que pouco explicitada ou reconhecida nos trabalhos, podemos notar que ‘desenvolvimento’ sempre aparece nas LPs em associação com outros temas ou áreas do conhecimento, e de modo especial saúde e educação. Esses são temas importantes para a PD, assim como a construção de psicometria para a avaliação do desenvolvimento. Na UNESP-Bauru e na USP, nos dois programas no Estado de São Paulo em que ‘desenvolvimento’ aparece no título, as demais linhas, que não aparecem no quadro acima por não trazerem o termo no título, podem nos dar indícios dessa característica: “Aprendizagem e Ensino”, na UNESP; “Instituições Educacionais e formação do indivíduo” e “Psicologia Escolar e Educacional”, na USP.

Observar a naturalização da relação entre educação e PD pode nos fornecer elementos para indicar que está aqui localizada a principal parceria da PD. Essa peculiaridade já foi indicada por Biaggio (2011) ao se referir à educação como a área por excelência de aplicação prática da PD. Parece bastante provável, contudo, que a área da saúde participa ativamente dessa relação. Assim, os resultados da testagem das psicometrias, desenvolvidas por PPGs, podem gerar indícios e indicar encaminhamentos tanto para a área da saúde como para a pedagogia.

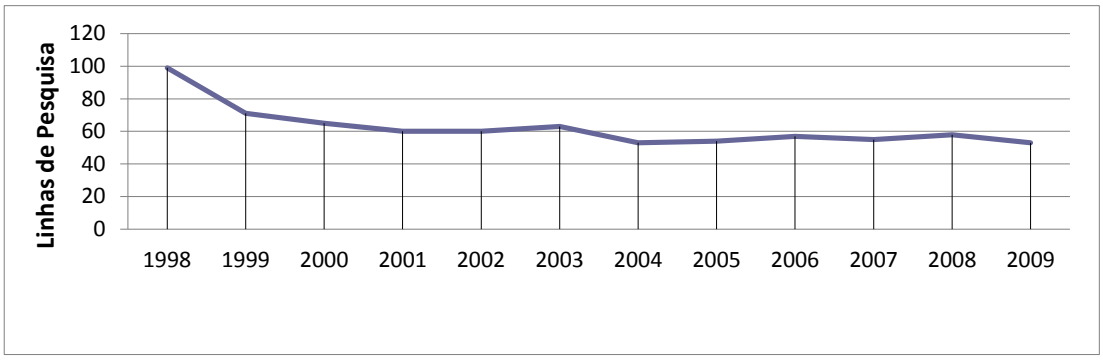
A psicometria, como aparece na LP “Desenvolvimento Humano e Avaliação Psicológica” na PPG da USP, foi um termo recorrente em nossas buscas em PD, principalmente conectada a ‘desenvolvimento de escala’ e ‘desenvolvimento e validação de teste’, mas também em desenvolvimento de programas de computador com intuito psicométrico, e em “desenvolvimento de software e hardware para

[20] Até o ano de 2000 essa linha era denominada “Neurobiologia molecular e comportamental”.

avaliação neuropsicolingüística" (USP, 1999, p. 35). Esses trabalhos não entraram em nossos critérios de inclusão, mas mereceriam exames cuidadosos para se investigar relações da psicometria com a PD.

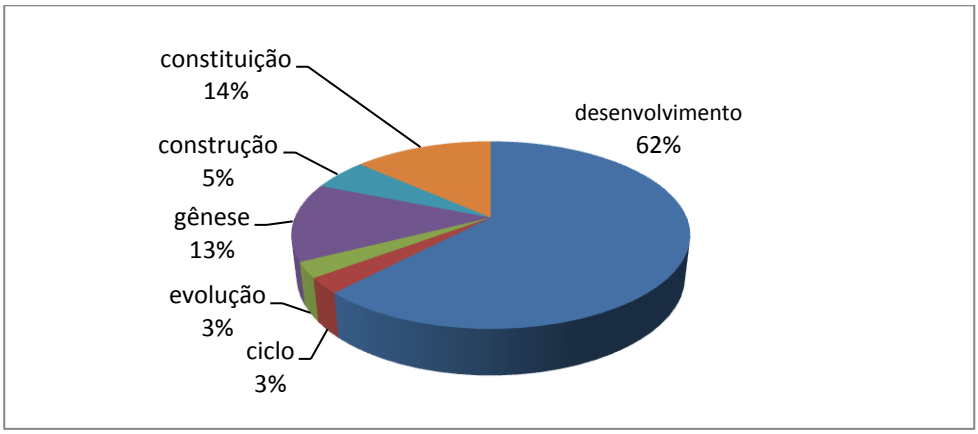
Ao percorrer as informações dos indicadores, no período, foram contabilizadas 142 diferentes LPs.

Gráfico 3 – Quantidade de LP nos PPGs paulistas na área de psicologia



O número de linhas sofreu considerável queda entre 1998 e 2000, passando de 99 para 65, estabilizando-se a partir de então. É importante considerar, entretanto, que em 1998 diversos PPGs registraram linhas de pesquisa desativadas. Dentre essas, 23 fazem referência, no título ou em sua descrição, a 'desenvolvimento' (demais ocorrências no gráfico 2). Tais resultados demonstram clara prevalência do descritor em relação aos demais. Observamos de modo não sistemático que, fora da psicologia, o descritor 'ciclo' é mais utilizado, sobretudo na área da saúde coletiva, na qual a psicologia tem presença significativa.

Gráfico 4 – Distribuição dos descritores nas LP em PPGs da área de psicologia em São Paulo



Nos Projetos de Pesquisa (PP)

Foram contabilizados 475 projetos de pesquisa que fazem referência a esses descritores. Ao contrário do restante da produção científica nacional, que se concentra nas universidades federais (Souza, Gauer & Hutz, 2004), em São Paulo a grande concentração de produção em psicologia está em universidades estaduais (67,01%), seguida pelas confessionais (26,68%), demais particulares (3,46%), e federais (2,85%). A USP, fundada em 1934, é uma das mais tradicionais universidades do país e das mais prestigiadas e reconhecidas da América Latina. A Unicamp, fundada em 1966, “antes mesmo de instalada, [...] já havia atraído para seus quadros mais de 200 professores estrangeiros das diferentes áreas do conhecimento e cerca de 180 vindos das melhores universidades brasileiras” e detém “em torno de 15% de toda a pesquisa universitária brasileira” (UNICAMP). Vale ressaltar, porém, que apesar de sua importância, a Unicamp não oferece PPG em psicologia. A UNESP, embora mais jovem (1976), vem da reunião de escolas e institutos que ofertavam educação superior no interior paulista, desde o final dos anos 1950.

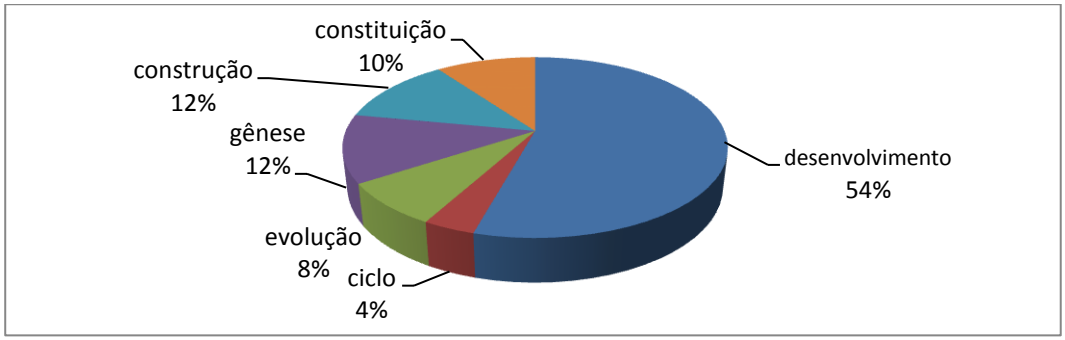
No caso dos PPGs em psicologia, observamos a presença dos descritores acima listados nos PPs, destacando-se os seguintes PPGs da USP, com os maiores índices: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano com 68 projetos (14,35%); Psicologia (Ribeirão Preto) com 65 projetos (13,71%); Neurociências e Comportamento com 49 projetos (10,34%); e Psicologia Experimental com 48 projetos (10,13%). Esses PPGs, todos da USP, têm, portanto, uma produção equilibrada em termos percentuais, sendo responsáveis por quase metade da produção em PD no Estado. A exceção foi o PPG em Psicologia Social da USP, no qual identificamos poucos projetos de pesquisa em PD.

Em sequência, e excluindo-se as estaduais paulistas, observa-se grande concentração desses descritores nas IES particulares confessionais, com uma presença que corresponde a quatro vezes a soma dos resultados encontrados nas federais e demais particulares. O PPG Psicologia Clínica da PUC/SP aparece com o quinto maior número de Projetos, capturados pelos descritores selecionados, e na condição de primeira entre as particulares confessionais, com 36 projetos (7,59%). Esses resultados reforçam a afirmação de Barros (2013) quanto à importante

participação das universidades confessionais na produção científica em PD. A grande diferença entre os dados se dá aqui em função da presença da USP, a única universidade brasileira que costuma figurar nos *rankings* internacionais.

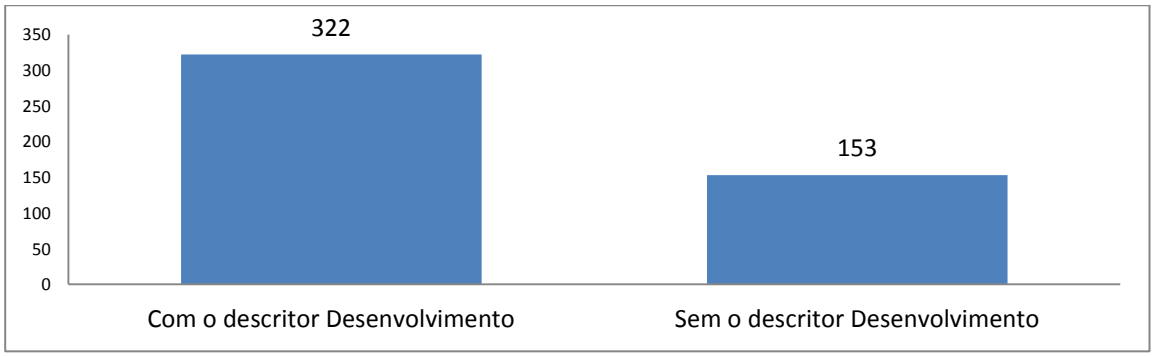
Desse total, notamos uma clara prevalência do descritor 'desenvolvimento' em relação aos demais termos, embora em uma proporção menor do que aparece nas LPs. Mais da metade, isto é, 321 projetos, fazem referência ao termo (Gráfico abaixo). Podemos inferir que se trata de um *habitus* do campo, no sentido de que está incorporado e naturalizado nas práticas dos seus agentes (Bourdieu, 2007; 2011).

Gráfico 5 - Distribuição dos descritores nos PP em PPGs da área de psicologia em São Paulo



Os dois únicos PPGs nos quais 'desenvolvimento' não aparece como o mais representativo foram os dois PPG em Psicologia Social, da PUC e da USP. Em ambos, encontramos cinco projetos com o descritor 'construção' e cinco com 'constituição'. De qualquer modo, 32,2% do total não teria sido capturado sem o uso de descritores alternativos, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Distribuição das pesquisas capturadas com e sem o descritor Desenvolvimento

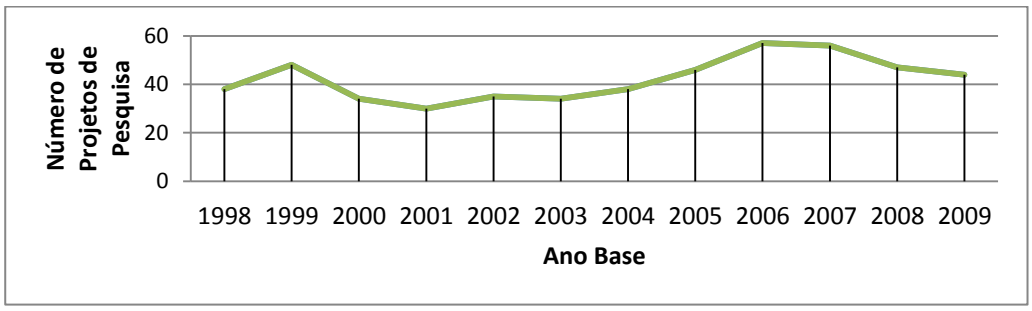


Mapear a extensa presença deste descritor nos parece tão importante quanto localizar quando ela não ocorre. De acordo com Bourdieu (1999 p. 45), a

invisibilidade seria uma resposta a “matrizes de percepções, dos pensamentos e das ações [...] como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentes”. A isso ele dá o nome de violência simbólica, na medida em que tais “esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder” (1999, p. 45) materializam-se na ordem simbólica. Ele conclui: “Por conseguinte, seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que ‘faz’, de certo modo, a violência simbólica [...]” (ibid.).

Conforme já discutimos, é majoritária a presença do descritor ‘desenvolvimento’ nos trabalhos de levantamento da produção em PD, servindo como principal índice de adesão à área. Contudo, há outros descritores representativos. Essa posição indica que o descritor, apesar de preponderante, não é o único meio de acessar esta produção.

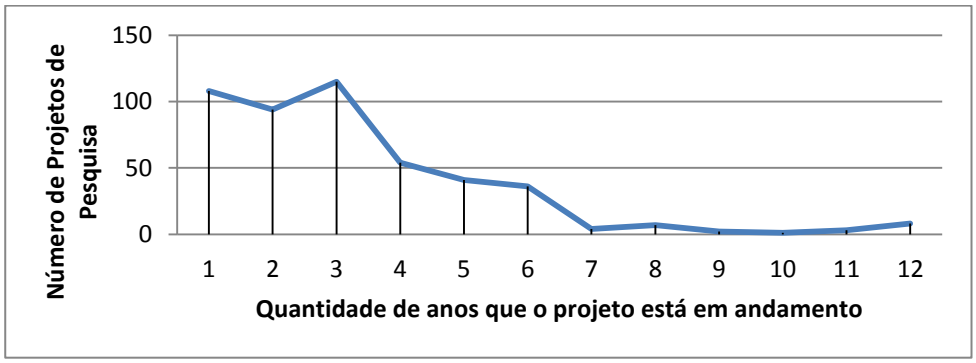
Gráfico 7 - Distribuição das pesquisas capturadas sem o descritor Desenvolvimento



A variação do número de ocorrências de PPs sem a presença do termo ‘desenvolvimento’ é bastante próxima do desenho geral (Gráfico 6) da PD nesta investigação, com seu pico de crescimento em 2006 e posterior declínio.

Quanto à duração dos Projetos, observamos que grande parte se estende em média por três anos. Como os indicadores não registram a variação por meses, mas por anos, esse valor nos serve meramente como indício, pois se trata tanto do resultado da média quanto da moda, ou seja, é o valor que mais se repetiu como duração de um Projeto de Pesquisa nos PPGs paulistas.

Gráfico 8 – Duração dos Projetos



Foram encontrados oito PPs com duração constante ao longo de todo o período investigado. Esses índices parecem demonstrar que a estrutura dos PPGs cria alguma possibilidade para estudos longitudinais em PD. É um quantitativo bastante pequeno em relação ao universo de PPs, reforçando o achado que indica estudos prioritariamente pontuais. A pesquisa "Desenvolvimento de Consciência Fonológica e Aquisição de Leitura-Escrita", por exemplo, desenvolvida pelo professor Fernando César Capovilla na USP, no PPG Psicologia Experimental, foi registrada ao longo de todo o período observado, de 1998 a 2009.

Como este trabalho não investigou configurações metodológicas dos PPs, não temos condições de analisar a ocorrência de estudos longitudinais. Todavia, é importante observar a possibilidade de estudos com esse desenho, que seriam bastante aderentes ao tema do desenvolvimento e seus processos ao longo do tempo. Essa última característica, de incluir a dimensão temporal como fator integrante do processo de desenvolvimento, é, segundo Lyra e Moura (2000), uma exigência da PD, mas que tem sido negligenciada em detrimento do produtivismo que domina a produção científica em geral, mas também na psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, as considerações aqui apresentadas não podem ser estendidas a todos os PPGs em psicologia do país e, em segundo lugar, a produção da área não se limita aos achados relativos a Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa desses PPGs. Outros estudos podem trazer importantes informações sobre peculiaridades de outras regiões, seguindo os mesmos critérios adotados

aqui, ou a partir da análise de produtos igualmente significativos, como dissertações, teses, livros, artigos científicos.

Apenas três PPGs dos 74 na Área fazem referência à PD no seu título, dois deles no Estado de São Paulo, sendo que em ambos há uma conjugação clara com a educação. O terceiro PPG no qual encontramos o descritor ‘desenvolvimento’, também aparece conjugado com outra área, no caso, saúde.

Contudo, tanto esses PPGs como todos aqueles observados nesta investigação apresentaram Projetos em PD, mostrando que os PPGs não se restringem às denominações de suas áreas de concentração ou linhas de pesquisa. A PD apresenta grande variedade de produção, consumo e circulação de produção, extrapolando fronteiras, mesclando-se com outras subáreas e mesmo lançando pontes para o exterior do campo. Esses resultados reforçam a afirmação de outros pesquisadores (Barros, 2013; Biaggio, 1989, 2011; Dessen, 2005; Matos, 1992; Mota, 2005, 2010; Figueiredo, 1995; Bock, Furtado, & Teixeira, 2001) sobre a dispersão do campo, com inúmeras relações com outras áreas, dentro e fora da Psicologia, e seu caráter eminentemente interdisciplinar, o que torna incontornável sua presença em outros campos, para além da psicologia.

Como já destacou Biaggio (2011, p.22), embora exista uma defesa de que a PD deva se ocupar com todo o período de vida humana, “[...] na prática a Psicologia do Desenvolvimento tem focalizado a infância e a adolescência [...]”. Nossos resultados confirmam uma característica que Matos (1992) já havia observado nos PPGs de psicologia na década de 1980, que permanece intocada na década de 1990 nos artigos científicos (Souza, Gauer & Hutz, 2004), e assim continua ao longo da década de 2000, e que pouco se altera nas dissertações do final da década de 2000, especificamente no triênio de 2007 a 2009, segundo Barros (2013). Essa característica justificaria colocar novamente em questão, como apontou Biaggio (2011), se estamos falando de uma Psicologia do Desenvolvimento ou uma Psicologia Infantil ou Psicologia da Criança.

A naturalização do descritor ‘desenvolvimento’ parece consequência da grande variabilidade, quase confundida com a própria psicologia, que o termo abriga. Afinal, bastaria a compreensão de um fenômeno em processo de mudança ou, ainda, o interesse pela infância ou adolescência, para ser considerado aderente à PD? Neste

sentido, a diversidade de perspectivas teóricas da PD poderia ser resultado tanto da interdisciplinaridade inerente ao termo, quanto ao fato de seus agentes não operarem com clareza a distinção das demais subáreas como psicologia escolar e psicologia da aprendizagem, bem como em relação a trabalhos inseridos em outros campos como neurobiologia, sociologia, linguística, psicanálise. Ou será que podemos argumentar, como Figueiredo (1995), Jacó-Vilela, Ferreira, Portugal (2013), ou ainda Ferreira (2013) que não se trata de um problema, mas de uma característica positiva do campo da psicologia que rebate sobre a PD?

Nossos resultados também apontam para a majoritária participação das IES públicas na produção de conhecimento da PD no Estado de São Paulo, embora, como destacamos, em função das peculiaridades da USP, corroborando resultados semelhantes de Souza, Gauer e Hutz (2004). Contudo, ao contrário dos resultados encontrados por esses autores, o destaque de participação aqui se deu com IES públicas estaduais e ínfima ocorrência entre as IES federais, resumida à UFSCar.

Registramos uma variação da produção ao longo da década de 2000, com certo declínio em 2009, mas variando e mantendo um patamar bem superior ao início, em 1998. Matos (1992) também observou nos PPGs declínio na produção da PD no final da década de 1980, o que nos faz pensar que são variações esperadas.

Podemos concluir que o descritor ‘desenvolvimento’ ainda é eficiente para localizar parte dos estudos da PD, porém não consegue abrigar a profusa diversidade de concepções e pesquisas que o termo comporta. Em muitos casos, os Projetos não fizeram uso do descritor. Enquanto ‘gênese’, ‘evolução’, ‘construção’ aparecem fortemente relacionados às áreas da educação e da psicopedagogia, ‘constituição’ aparece estreitamente vinculado à perspectiva psicanalítica. O descritor ‘ciclo’ aparece como alternativa menos utilizada dentre todos, mas apresenta maior distinção dos demais, com referência a estudos com contextualização histórica e social, dado que não pode ser negligenciado.

Consideramos que uma contribuição deste trabalho é apresentar descritores alternativos a ‘desenvolvimento’ no campo da PD, indicando que há um universo de temas e interesses relacionados a cada um deles. A presença de certa deriva do termo não se limita a uma questão de estilo ou simples preferência pessoal, mas pode indicar tomadas de decisão de seus agentes, conscientes ou não, no sentido

de interesses, interfaces e repercussões de trabalhos das outras áreas sobre a psicologia.

Nos termos de Bourdieu (2004), compreendemos que o campo mantém-se dinâmico e, na disputa por sua configuração, alguns de seus agentes empenham-se em produzir distinções (Bourdieu, 2007) por meio de determinados termos em detrimento de outros. Como sinaliza o autor (2007; 2011), para existir um espaço é fundamental diferir, ser distinto, significativo, marcar diferença em um campo, fazendo com que os demais agentes percebam essa diferença, através de um *habitus* compartilhado, isto é, categorias e esquemas classificatórios que são repetidos até se tornarem naturalizados pelos agentes.

A característica de invisibilidade, proveniente da naturalização operada no campo, que uma visão dominante pode provocar se reflete primeiramente na ausência de reflexões mais contundentes sobre a PD, tomada como objeto. Assim, sublinhamos, mais uma vez, que estudos sobre a PD ou sobre o próprio campo da psicologia são importantes para exercitar internamente a crítica, com elementos do que Bourdieu chama de “paradoxo da *doxa*” (1999, p. 7): o mundo, tal como se apresenta, parece ser unívoco, com suas representações e sentidos, sanções e prêmios, obrigações e constrangimentos, fazendo-nos transgredir e ousar pouco. A violência que é própria ao mundo simbólico, diz ele, pode ser uma “violência suave, insensível, invisível”, exercida “essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (ibid).

As palavras que usamos para nos descrever rebatem sobre o mundo, produzindo realidades (Rorty, 2007) e retornam, por sua vez, em estruturas mais ou menos sólidas, mais ou menos violentas, mais ou menos alienadas. Este exercício reflexivo segue o mesmo sentido da proposta de Foucault (2011) que aponta para uma “renovação radical” da psicologia, expressa na epígrafe desta tese, como tarefa a ser enfrentada por nós, agentes do campo e co-construtores de novos caminhos e de outras maneiras de narrar e povoar as diversas psicologias (Figueiredo, 1995; Jacó-Vilela, Ferreira, & Portugal, 2013) ou “ciências psicológicas” (Bock, Furtado, & Teixeira, 2001) contemporâneas.

REFERÊNCIAS

Barros, R. (2013). *Quadros teóricos e escolhas metodológicas de dissertações em psicologia do desenvolvimento no Brasil entre os anos de 2007-2009* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA.

Biaggio, A. M. (1989). Psicologia do desenvolvimento: tendências e exemplos. *Anais* do II Encontro de Pesquisadores da ANPEPP. Gramado, RS: ANPEPP.

Biaggio, A. M. Brasil. (2011). *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia [entre 2001-2014]. Histórico da Terminologia em Psicologia. BVS-Psi. Recuperado de: http://brasil.bvs.br/.

Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. L. T (2001). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo, SP: Saraiva.

Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. (Kühner, M. H., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2004) *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. (Catani, D. B., trad.). São Paulo, SP: UNESP.

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. (Kern, D. & Teixeira, G., trad.). São Paulo, SP: Edusp.

Bourdieu, P. (2011). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (11a ed., M. Corrêa, trad.). Campinas, SP: Papirus.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C.; Passeron, J-C. (2004). *Ofício de sociólogo. Metodologia da pesquisa na sociologia* (Teixeira, G. J. F., trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Carrillo-Ávila, S., Ripoll-Nuñez, K., Ruiz, J. I. (2008). Cuatro décadas de la psicología del desarrollo em la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología, 40*(1), 141-165. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80500112.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2011). Banco de teses da Capes. Recuperado de: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses.

Dessen, M. A.; Guedea, M. T. D. (2005, abril). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia, 15 (30), Recuperado em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100004&lng=en&nrm=iso>.

Dixon, R. A., & Lerner, R. M. (1999). History and systems in developmental psychology. In Bornstein, M. H., & Lambs, M. E. (Orgs.). *Developmental Psychology: an advanced textbook* (p. 3-45). Mahwah, Estados Unidos: LEA.

Ferreira, A. A. L. (2013) O Múltiplo Surgimento da Psicologia. In Jacó-Vilela, A. M, Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.), *História da psicologia: rumos e percursos* (3a ed., p. 19-54). Rio de Janeiro, RJ: NAU.

Ferreira, A. A. L., & Araujo, S. F. (2009, julho/dezembro). Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. *Psicologia em Pesquisa*, *3*(2), 3-12. Recuperado de: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/06/v3n2a02.pdf.

Figueiredo, L. C. M. (1995). Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. São Paulo, SP: EDUC.

Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira. (2011). BVS-PSI: 10 anos *divulgando a Psicologia*. Brasília, Conselho Federal de Psicologia.

Foucault, M. (2011). A psicologia de 1850 a 1950. In Foucault, M. *Ditos e escritos I* - problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise (3a ed., Vol. 1, Ribeiro, V. L., trad., Motta, M. B., org., p. 133-151). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Jacó-Vilela, A. M, Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.) (2013). História da psicologia: rumos e percursos (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: NAU.

Lopes, R. G., & Vasconcellos, S. (2008). Implicações da teoria da evolução para a psicologia: a perspectiva da psicologia evolucionista. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 123-131. Recuperado de: http://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100012.

Lyra, M. C. D. P.; Moura, M. L. S. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 217-222. Recuperado em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000200002&script=sci_arttext>.

Matos, M. A. (1992). A pesquisa em psicologia no Brasil na década de 80: características, instrumentos e distribuição institucional. *Cadernos da ANPEPP*, 1, 135-157. Recuperado em: <http://www.infocien.org/Interface/Cadernos/Cd01A12.pdf>.

McNaught, C. & Lam, P. (2010). Using Wordle as a Supplementary Research Tool. *The Qualitative Report*, 15(3), 630-643. Recuperado da Eric (Institute of Education Sciences): http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/mcnaught.pdf.

Miller, P. H. (2012). *Theories of Developmental Pshychology* (5d ed.). New York, Estados Unidos: Worth Publishers. Recuperado em: http://echd611-2012.wikispaces.com/file/view/Theories_of_Developmental_Psychology,_5th_Edition_(1429216344).pdf.

Mota, M. (2005, dezembro). Psicologia do desenvolvimento humano: uma perspectiva histórica. *Temas em Pesquisa*, *13*(2), 105-111. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v13n2/v13n2a03.pdf

Mota, M. (2010, julho-dezembro). Metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano: Velhas Questões Revisitadas. *Psicologia em Pesquisa*, *4*(2), 144-149. Recuperado de: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/12/v4n2a07.pdf

Rorty, R. (2007). *Contingência, ironia e solidariedade*. (Ribeiro, V. trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Schmidt, M. L. S., Sekkel, M. C., Souza, M. P. R., Barbosa, D. R., & Santos, A. A. L. (Orgs.) (2010). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano 40 anos. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia. 2010. Recuperado em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/Livro_PSA_40_ANOS.pdf.>.

Souza, L. K.; Gauer, G. & Hutz, C. S. (2004, janeiro-junho). Publicações em psicologia do desenvolvimento em dois periódicos nacionais na década de 1990. *Psico USF*, *9*(1). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000000007&lng=pt&nrm=iso.

Teixeira, R. K. C; Gonçalves, T. B., Yamaki, V. N., Botelho, N. M., & Brito, M. V. H. (2012, maio). Evaluation of the key words used in articles of the Acta Cirurgica Brasileira from 1997 to 2012. *Acta Cir. Bras*., 27(5), 350-354.

Tourinho, E. Z. & Bastos, A. V. B. (2010). Desafios da pós-graduação em psicologia no Brasil. *Psicologia Reflexão e Critica*. Porto Alegre. Recuperado em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v23s1/v23s1a05.pdf.

UNICAMP. *História*. (2014). Recuperado de: http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia.

Universidade de São Paulo. (1999). *Projetos de Pesquisa Psicologia. Caderno de Indicadores.* Capes.

TRANSFORMAÇÕES NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: ESTUDO COMPARATIVO DE DUAS EDIÇÕES DO CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

RESUMO

Com o objetivo de investigar características da Psicologia do Desenvolvimento através de sua produção, este estudo descreve, analisa e compara 838 resumos de trabalhos publicados nos Anais do congresso oficial de PD no Brasil. Tendo como base a reflexão sociológica de Pierre Bourdieu, este estudo compara, analisa e discute a produção científica da segunda e da oitava edições do Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, realizadas nas cidades de Gramado (RS), em 1998, e de Brasília (DF), em 2011, usando como principais evidências os resumos publicados nos Anais e os programas dos respectivos eventos. Observamos em comum às duas edições, estreita relação entre a PD e o campo da educação; a criança, principalmente, mas também o adolescente, como sujeitos privilegiados; a presença do adulto prioritariamente como coadjuvante da criança, nas funções de professor, mãe ou pai; a Escola como *lócus* principal das observações/intervenções; temas ligados à educação e à cognição são preponderantes; predominância de estudos pontuais, com um único momento de coleta de dados; autores clássicos como principais referências teóricas, tendo crescimento acentuado de citações a Vigotski; quase exclusividade de estudos empíricos; crescimento da participação das teorias com referências históricas, sociais e culturais, o que indica uma abertura dialógica e interdisciplinar para a PD.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento. Epistemologia da Psicologia. Estudos sobre Universidade.

ABSTRACT

In order to investigate the features of developmental psychology through its production, this study describes, analyzes and compares 838 abstracts of papers published in the annals of the main PD Congress in Brazil. Were selected as the case the scientific production of the second and eighth editions of the Brazilian Development Psychology Congress, happened in Gramado (RS) in 1998, and Brasília (DF), in 2011, using as main evidence the abstracts published in annals and programs of the respective events. We observe in common to both editions the close relationship between PD and Education, electing the child, mostly, but also the teenager, as a privileged subject; the adult's presence primarily in relation to a child, especially in the functions of teacher, mother or father; School as a major locus; topics related to education and cognition as overweight; the predominance of studies with a single point of data collection; the classical authors as the main theoretical references, sharp increase of citations to Vygotsky, almost exclusivity of empirical

studies; the growth of the participation of theories with historical, social and cultural references.

Keywords: Developmental Psychology. Epistemology of Psychology. University Studies.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a década de 1990 parece ser particularmente importante para a psicologia do desenvolvimento (doravante PD), em termos de organização institucional, visibilidade e crescimento de sua produção. Dois marcos concomitantes contribuíram para tal acontecimento: a reestruturação em 1995 do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, e a criação do Simpósio de Pesquisas Brasileiras em Desenvolvimento Cognitivo, no ano seguinte.

O Instituto de Psicologia da USP considera que este PPG foi fundado em 1970; contudo, segundo Schmidt, Sekkel, Souza, Barbosa, e Santos (2010) na época o PPG se chamava Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar.

> O Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano deu inicio às suas atividades em 1970 para o nível de Mestrado e em 1974 para o nível de Doutorado.
>
> Neste período, foram defendidas 488 Dissertações de Mestrado e 440 Teses de Doutorado, totalizando 928 trabalhos, tornando-se importante pólo formador e irradiador de conhecimentos nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia do Desenvolvimento Humano, titulando grande parte dos docentes e pesquisadores que hoje atua no campo da graduação e da pós-graduação em Psicologia nas principais universidades públicas (estaduais e federais) e privadas brasileiras[21].

O Simpósio, realizado em 1996, também recebeu outro nome, passando a denominar-se Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento (CBPD) em 1998. Trata-se de um evento de âmbito nacional, de caráter científico, que ocorre a cada dois anos, organizado e promovido pela Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD). Segundo Moura, Correa e Spinillo (1998), o CBPD nasceu no entorno do Simpósio de Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Ali pesquisadores de todo o

[21] Disponível em: http://www.ip.usp.br/posg/psa/.

país em diversas subáreas da psicologia consideraram a importância de realizar um encontro específico a cada dois anos, nos estados onde a reunião da ANPEPP ocorresse.

Essa proposta se manteve no 2º Encontro (1998), em Gramado, mesma cidade do 8º Simpósio da ANPEPP. Durante o II CBPD, no dia 22 de maio de 1998, foi criada a Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, depois denominada Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD), e tornando-se responsável pela organização do congresso oficial de PD no país.

A terceira edição do CBPD acontece no ano 2000, quando o CBPD se desvincula do Simpósio da ANPEPP. Enquanto o primeiro retorna para o Rio de Janeiro, local da 1a edição, dessa vez na cidade de Niterói, o segundo vai para Serra Negra, São Paulo. A quarta edição do congresso ocorre em 2003, em João Pessoa (PB) e, desde então, vem sendo mantida a regularidade bienal. Desde a 4a edição do CBPD, os simpósios da ANPEPP e os Congressos da ABPD ocorrem em locais distintos e em anos intercalados. Embora nas primeiras edições do CBPD, o número de autores tenha se mantido próximo a 350, esse número ultrapassa 600 autores na quinta edição (2005) e chega a 1.011 autores no VIII CBPD (2011), o que demonstra grande adesão e reconhecimento ao evento.

Este artigo pretende investigar características da Psicologia do Desenvolvimento por meio de parte de sua produção no Brasil, tendo como evidência os resumos de duas edições do congresso nacional, entre o final da década de 1990 até o ano de 2011. Para tanto, tomamos como *corpus* empírico (Pires, 2008) a produção qualificada que se encontra registrada nos Anais do II CBPD (1998) e do VIII CBPD (2011). Desdobrando a pergunta central deste artigo, indagamos ainda: Quais são os temas predominantes? Quais são as principais referências teórico-metodológicas? Quais são os métodos e os instrumentos utilizados? Como os estudos caracterizam os sujeitos de suas investigações?

MÉTODO

Realizamos um estudo comparativo sobre a produção científica do II CBPD (1998) e do VIII CBPD (2011), usando como principais fontes de evidência os resumos

publicados nos Anais e o programa do evento. Como fontes complementares, utilizamos os documentos de fundação da ABPD e o livro *Pesquisas Brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento*, organizado por Maria Lúcia Seidl de Moura, Jane Correa, e Alina Spinillo (1998), publicado no mesmo ano, e que traz as únicas informações encontradas até agora sobre a primeira edição do CBPD.

Este estudo categorizou e analisou todos os 166 resumos de trabalhos publicados nos Anais do II CBPD e os 672 resumos publicados nos Anais do VIII CBPD, referentes às diferentes modalidades de apresentação: conferências, simpósios, mesas-redondas, workshops, pôsteres. Foram descartadas repetições, bem como os discursos de apresentação das mesas-redondas e dos simpósios.

O modo de análise dos resumos dialoga com o estudo de Souza, Gauer e Hutz, sobre Publicações em psicologia do desenvolvimento em dois periódicos nacionais na década de 1990 (2004), com algumas modificações. Além de contemplar os três critérios (autoria, estudo, referências) propostos pelos autores, levamos também em consideração os interesses do estudo. Desse modo, os resumos dos trabalhos foram avaliados em relação a quatro itens: 1. autoria dos artigos; 2. características do estudo; 3. uso de referências; 4. interesses do estudo.

Em relação à autoria, contabilizamos o número de autores, identificamos as instituições de pertencimento, localização por regiões e estados, e, quando havia mais de um autor, a identificação da parceria. As instituições foram classificadas em públicas (federais, estaduais, municipais) particulares (aí incluídas as confessionais, tal como faz a Capes). A parceria foi categorizada em público-privada, entre instituições particulares e entre instituições públicas (federal e/ou estadual). As instituições estrangeiras foram classificadas apenas como públicas ou particulares. Nos poucos casos nos quais os pesquisadores apresentaram mais de uma vinculação, foi computada a primeira instituição declarada.

As parcerias entre autores foram classificadas pelo número de pesquisadores e por sua característica: local (quando os autores eram da mesma instituição), municipal (autores de instituições da mesma cidade), estadual (de instituições do mesmo Estado), regional (instituições da mesma região geográfica), nacional (entre instituições de diferentes Estados), ou internacional.

Quanto às características dos estudos, os resumos foram classificados como empíricos (com análise de dados) ou teóricos. Os artigos empíricos foram analisados quanto às técnicas utilizadas para a construção dos dados: observação, testes, tarefas, entrevistas, diário de campo, análise documental, intervenção. Também foram identificadas as autodeclarações quanto aos métodos utilizados. De modo semelhante, identificamos algumas características dos estudos: revisões bibliográficas, relatos de experiência e estudos em andamento.

Cada estudo pôde receber multiclassificações, quando realizou combinações de diferentes técnicas na construção dos dados. Foram consideradas “tarefas” os instrumentos assim denominados pelo pesquisador ou quando este pedia ao participante a execução de alguma atividade, como, por exemplo, desenhar, montar um quebra-cabeça, escrever um texto, realizar exercícios matemáticos etc. Os demais instrumentos já traziam essa denominação no corpo do resumo, ou foram assim classificados por meio da descrição dos procedimentos.

Distinguimos estudos pontuais, nos quais houve um único encontro com o sujeito da pesquisa; estudos com duas ou três sessões; estudos com quatro ou cinco sessões e estudos com mais de seis sessões. Chamamos de estudos processuais aqueles que ocorreram em mais de uma sessão com o sujeito do estudo e quando informações construídas ao longo do processo investigativo eram consideradas na análise, ou quando havia comparação entre diferentes períodos de tempo.

Quanto à faixa etária dos participantes, ao invés de seguir uma divisão prévia por categorias, como adotado por Souza, Gauer e Hutz (2004), preferimos utilizar a classificação do próprio resumo, com divisão por ano de vida e não por categoria (criança, adolescente, adulto-jovem, adulto, idoso). As exceções são para os períodos denominados pré-natal e os que se referiam a bebês. O primeiro ano de vida incompleto foi classificado pela categoria ‘bebê’, também sem divisão por meses. Assim, quando um estudo indicava, por exemplo, o estudo de sujeitos com idade entre 4 e 8 anos, as unidades 4, 5, 6, 7 e 8 anos receberam uma pontuação cada. Os estudos que indicavam apenas a série escolar dos sujeitos foram pontuados de acordo com a idade correspondente a um estudante ideal que ingressa na primeira série com sete anos e segue sua trajetória escolar sem intercorrências ou interrupções.

Para catalogar o interesse do estudo, organizamos as informações sobre faixa etária dos sujeitos da investigação, local e temas de interesse. O local refere-se ao lugar físico no qual a pesquisa empírica foi realizada. Quando houve dois locais, ou um único local que poderiam receber duas classificações, ambas foram consideradas, e esses casos foram apresentados em destaque, importando mais a discussão qualitativa da informação do que o critério de exclusividade da categoria.

O mesmo critério foi utilizado para temas de interesse, tendo os estudos recebido multiclassificações, quando mais de um tema foi identificado. Apesar do próprio Congresso apresentar divisões temáticas, preferimos eleger essas categorias a partir do contato com o material de análise. Ao observar as variações de linhas temáticas do CBPD ao longo de suas edições, notamos que o próprio evento recorre a multiclassificações, que estão sendo constantemente transformadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontramos nesse *corpus* algumas falhas e falta de informações. Alguns estudos se repetiram na publicação, gerando duplicidade que detectamos e eliminamos para permanecer apenas um resumo de cada trabalho. Registramos, também, que vários trabalhos (resumos) foram publicados, mesmo aqueles que não apresentavam os itens requeridos. Desse modo, observamos ausência de referência a método, fontes teóricas, técnicas de investigação, descrição dos sujeitos, local da pesquisa, período de investigação.

Autoria, Instituições e Parcerias

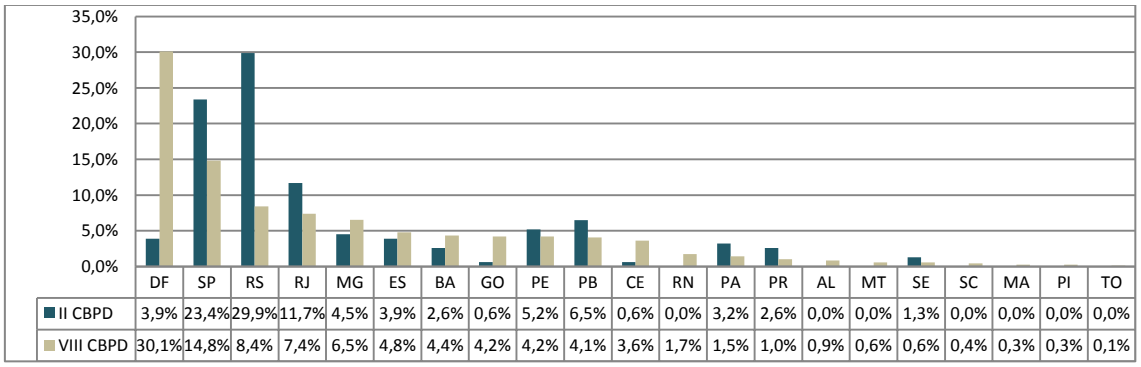
O II CBPD apresenta 166 resumos em seu caderno de Anais, com 339 autores de 49 diferentes instituições, sendo que cinco trabalhos não apresentaram vinculação com nenhuma instituição. Segundo Roazzi (2003), o Congresso apresentou um forte crescimento entre sua segunda edição e a terceira, no ano 2000, superando os 400 trabalhos, enquanto que o IV CBPD manteve o número de apresentações nesse mesmo patamar.

Dentre as 49 instituições presentes no II CBPD, dez eram estrangeiras. Considerando que se tratava de um evento em sua segunda edição, podemos afirmar que houve um significativo reconhecimento de agentes institucionais estrangeiros, apontando para uma potencial expansão do escopo do Congresso em dimensão internacional. Contudo, não observamos a confirmação dessa tendência. Em 2011, em sua oitava edição, o CBPD contabilizou 15 instituições de países visitantes, configurando uma aparente estabilização no processo de internacionalização.

No VIII CBPD, nota-se um crescimento interno expressivo, com 733 resumos, dos quais 60 foram eliminados por corresponderem às apresentações gerais e preliminares de mesas-redondas ou simpósios, sendo examinadas as apresentações individuais. Assim, foram analisados 673 resumos, entre conferências, simpósios, mesas redondas, comunicações orais e pôsteres, de 151 instituições, de 21 Estados e outros 13 países.

Com relação à participação dos estados nos CBPDs, notamos o impacto da localização nas universidades próximas ao evento. Se em 1998 houve a predominância de instituições do Rio Grande do Sul, em 2011 o mesmo ocorreu, sendo o evento em Brasília, atraiu instituições públicas e privadas das cidades próximas. Abaixo, podemos acompanhar a variação da produção entre os estados pela porcentagem de trabalhos, com destaque para o efeito da localização do congresso.

Gráfico 9 - Participação dos Estados nos trabalhos apresentados em cada congresso, em porcentagem



	DF	SP	RS	RJ	MG	ES	BA	GO	PE	PB	CE	RN	PA	PR	AL	MT	SE	SC	MA	PI	TO
II CBPD	3,9%	23,4%	29,9%	11,7%	4,5%	3,9%	2,6%	0,6%	5,2%	6,5%	0,6%	0,0%	3,2%	2,6%	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
VIII CBPD	30,1%	14,8%	8,4%	7,4%	6,5%	4,8%	4,4%	4,2%	4,2%	4,1%	3,6%	1,7%	1,5%	1,0%	0,9%	0,6%	0,6%	0,4%	0,3%	0,3%	0,1%

Esse impacto fica expresso, também, na participação das universidades no total das apresentações, como indica o gráfico abaixo. Poderemos observar que, além de as universidades sedes do evento, UFRGS em 1998 e UNB em 2011, concentrarem

parte significativa da produção do evento, há participação mais acentuada de universidades e instituições do mesmo Estado.

Gráfico 10 - Distribuição das universidades ordenadas pela maior concentração de trabalhos apresentados no II CBPD

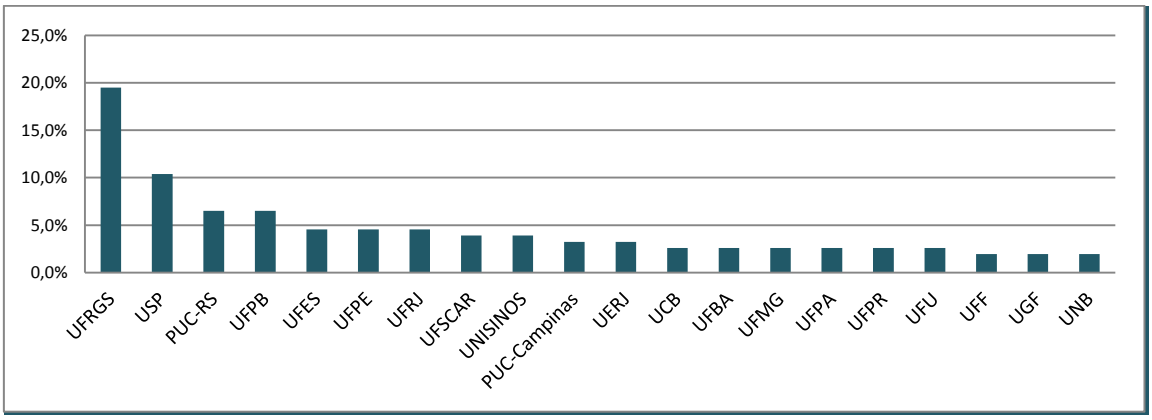
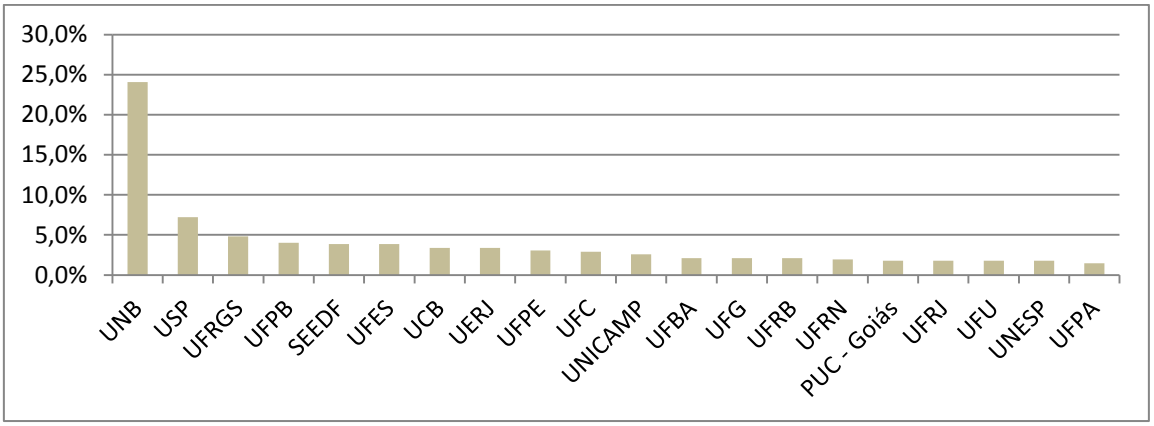


Gráfico 11 - Distribuição das universidades ordenadas pela maior concentração de trabalhos apresentados no VIII CBPD



É digno de nota a constância da participação da USP e da UFPB que se mantiveram com grande volume de trabalhos nos dois congressos, mantendo-se entre as cinco instituições mais participativas. Se São Paulo demonstra grande vigor acadêmico em diversas áreas, e em psicologia concentra o maior número de PPGs, sendo sete apenas na USP, vale ressaltar a participação da Paraíba na história do evento. João Pessoa, ao lado de Brasília, foram as únicas cidades fora das regiões Sul e Sudeste a sediarem o evento, enquanto que a capital paraibana foi a única a sediar o congresso por duas vezes, na quarta e na nona edições.

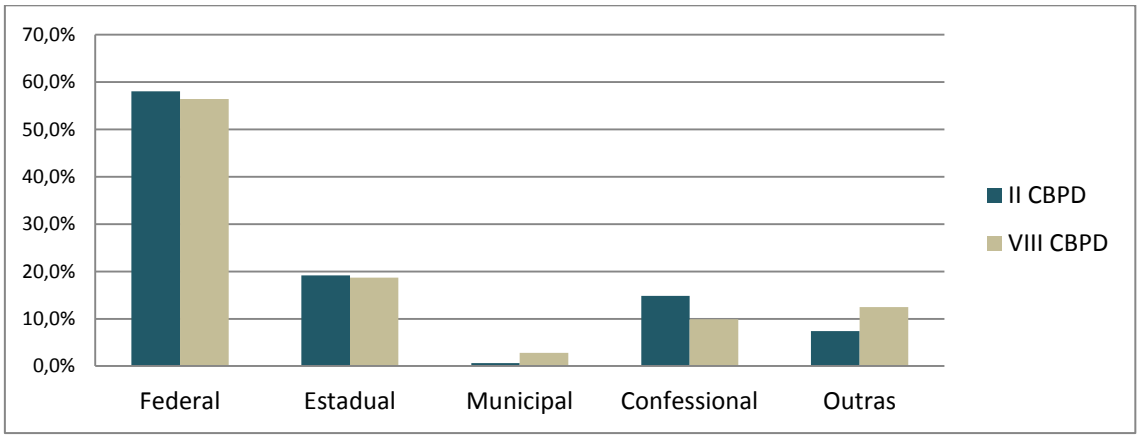
Embora a participação da UnB tenha sido bastante discreta na 2a edição do evento, na 8a demonstra sua força. A instituição liderou tanto no número de trabalhos apresentados, como na organização do evento, influindo na produção, formação e reflexão de instituições próximas. Por outro lado, alguns estados não apresentam

trabalhos nas duas edições, como é o caso da região Norte, com exceção do Pará, com trabalhos em ambos, e Tocantins, com um trabalho no VIII CBPD. Na região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul também não apresentou nenhum trabalho.

Os resultados encontrados no II CBPD são coerentes com os achados de Souza, Gauer e Hutz (2004), em relação à produção de artigos científicos na década de 1990. Os autores informam que as primeiras posições foram ocupadas por Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco, Distrito Federal e Rio de Janeiro. A exceção aqui é a forte presença da Paraíba.

Quanto à participação das instituições de ensino classificadas por seu regime administrativo, observamos que os resultados se mantêm muito próximos nos dois congressos e reforçam a majoritária presença, também na PD, das universidades públicas na produção de conhecimento (77,8% e 77,4% no II e VIII CBPDs, respectivamente). Os achados de Souza, Gauer e Hutz (2004) sobre artigos científicos na década de 1990, contudo, indicaram uma participação quase exclusiva das universidades públicas, com 97,5% de toda a produção. Sabe-se que a partir dessa década, o Brasil abre incrivelmente o campo da educação a organizações internacionais de ensino, configurando um novo e maciço aporte de recursos financeiros em educação privada no sistema de educação superior no país.

Gráfico 12 - Classificação dos trabalhos quanto ao caráter administrativo das instituições no II e no VIII CBPD

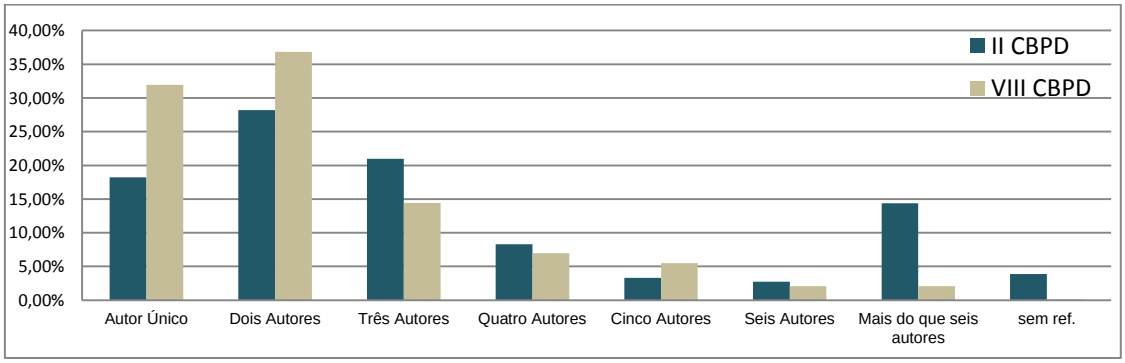


A importante presença das instituições particulares confessionais corrobora a análise de Massimi (2013) sobre a histórica participação das ordens religiosas na construção das ideias psicológicas no país. Além disso, esse quadro apresenta um declínio da participação dessas instituições entre as duas edições e indica que as

instituições federais permanecem em destaque, seguidas de longe pelas estaduais, depois pelas particulares confessionais e somente então pelas não-confessionais.

Quanto ao número de autores, comparando o 2o e o 8o congressos, cresceu o número de trabalhos com até dois autores, e a partir desse ponto houve declínio.

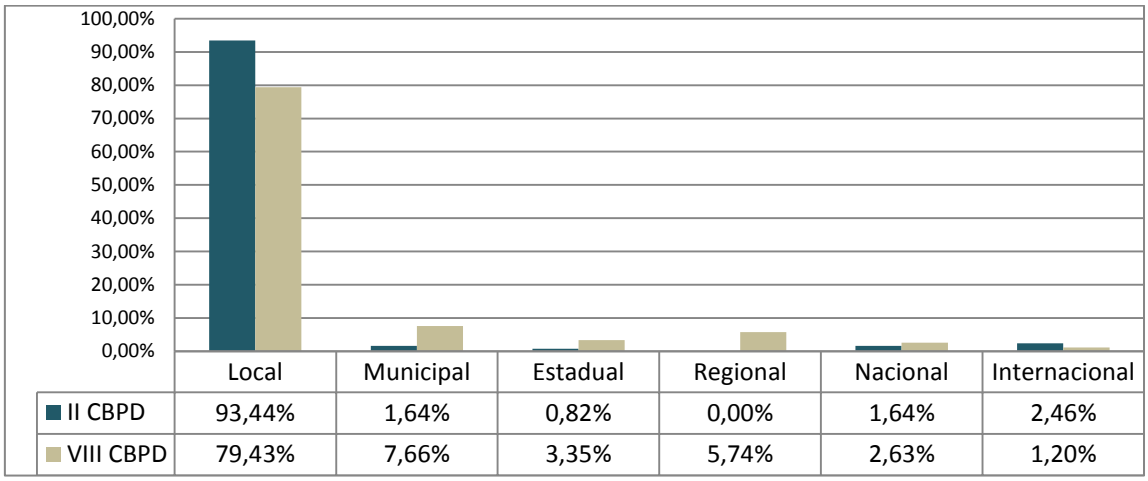
Gráfico 13 - Classificação dos trabalhos quanto ao número de autores



Consideramos útil classificar detalhadamente as parcerias. Ao manter a classificação proposta por Souza, Gauer e Hutz (2004), teríamos que considerar como regional tanto uma parceria entre autor da UnB e outro da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como entre pesquisador da UFBA e da UFRB, ou da USP Ribeirão Preto e da UNESP Assis. O primeiro exemplo foi categorizado como parceria municipal, enquanto que o segundo e o terceiro como parceria estadual.

Embora não possamos comparar nossos resultados com aqueles encontrados pelos autores citados (idem, p. 54), consideramos útil utilizá-los como referência porque observaram “[...] criação e consolidação de parcerias nacionais” nos artigos científicos em PD no final da década de 1990. Os resumos dos congressos da ABPD, contudo, apresentam características distintas.

Gráfico 14 - Classificação dos trabalhos quanto às características das instituições



	Local	Municipal	Estadual	Regional	Nacional	Internacional
II CBPD	93,44%	1,64%	0,82%	0,00%	1,64%	2,46%
VIII CBPD	79,43%	7,66%	3,35%	5,74%	2,63%	1,20%

Esses resultados apresentam-se mais próximos das conclusões de Barros (2013), que apontou endogenia como uma característica da PD brasileira, através de informações referentes à formação de bancas avaliadoras de dissertações em PD no triênio 2007-2009. Podemos supor que as características dos eventos favorecem a participação de parcerias locais, acolhendo projetos de pesquisa e projetos em andamento (8,79% dos trabalhos no VIII CBPD), enquanto que as revistas exigem trabalhos mais elaborados para publicações. Nesse sentido, os congressos tornam-se um local privilegiado para a comunicação de relatos de experiência em estágios supervisionados, atividades de extensão, assim como divulgação dos avanços dos pesquisadores em revisões de literatura, muitas vezes com pouca sistematização de procedimentos, objetivos ou metodologia.

Contudo, o gráfico também mostra redução de parcerias locais, embora ainda majoritárias, e aumento das demais categorias, com exceção das internacionais. Nesse ponto também podemos considerar que o II CBPD era expressão do esforço dos pesquisadores da área para dar força e visibilidade ao evento. Vale lembrar que durante aquele congresso, a Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento foi instituída. Portanto, podemos considerar como esperado que as parcerias fossem tomando corpo ao longo das edições bienais, embora o ritmo pareça ainda discreto.

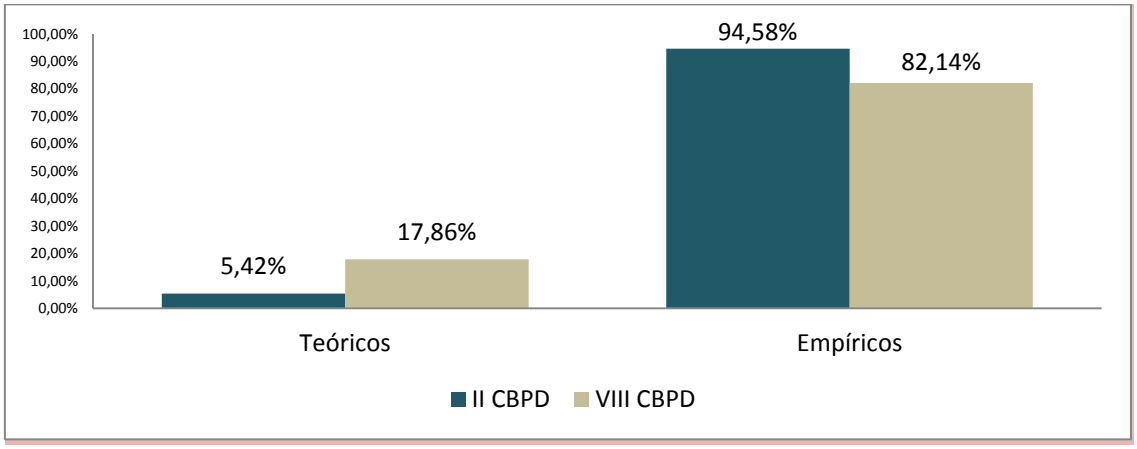
O fraco desempenho das parcerias internacionais nas duas edições pode ser considerado como indicativo de que o CBPD, e talvez a própria ABPD, ainda permaneçam voltadas para o fortalecimento de sua posição entre os demais congressos e instituições do país, apesar de trazer conferencistas internacionais e

de manifestar interesse pelos demais países da América Latina na apresentação do VIII CBPD.

Características dos Estudos

Quanto à classificação inicial em estudos empíricos e teóricos, resumos que indicavam pesquisas em andamento ou ainda em fase de planejamento, mas previam construção e análise de dados, receberam classificação de empírico.

Gráfico 15 – Classificação dos trabalhos entre teóricos e empíricos



Houve discreto avanço dos estudos teóricos, aumentando sua proporção em relação aos estudos empíricos. Contudo, esses resultados reforçam as observações de outras investigações que indicam pouca reflexão na PD (Barros, 2013; Souza, Branco & Oliveira, 2008; Mota, 2010, 2005; Madureira & Branco, 2001, Lyra & Moura, 2000). Essa característica está expressa, também, no reduzido número (3,34%) de estudos do VIII CBPD, teóricos ou empíricos, que tomaram a PD como objeto de debate ou reflexão. Índice ligeiramente inferior aos estudos (3,63%), no mesmo congresso, que tomaram a psicologia escolar ou educacional, ou ainda a carreira do psicólogo escolar, como objeto de análise.

Tal evidência sugere pouca reflexividade na área, conforme a compreende Bourdieu (2001, p. 20):

> [...] aquela que consiste em objetivar o sujeito da objetivação; [...] aquela que, destituindo o sujeito conhecedor do privilégio de que ele se sente investido, se arma de todos os instrumentos de objetivação disponíveis (levantamento estatístico, observação etnográfica, pesquisa histórica etc.) para revelar os pressupostos que ele ostenta por conta de sua inclusão no objeto de conhecimento.

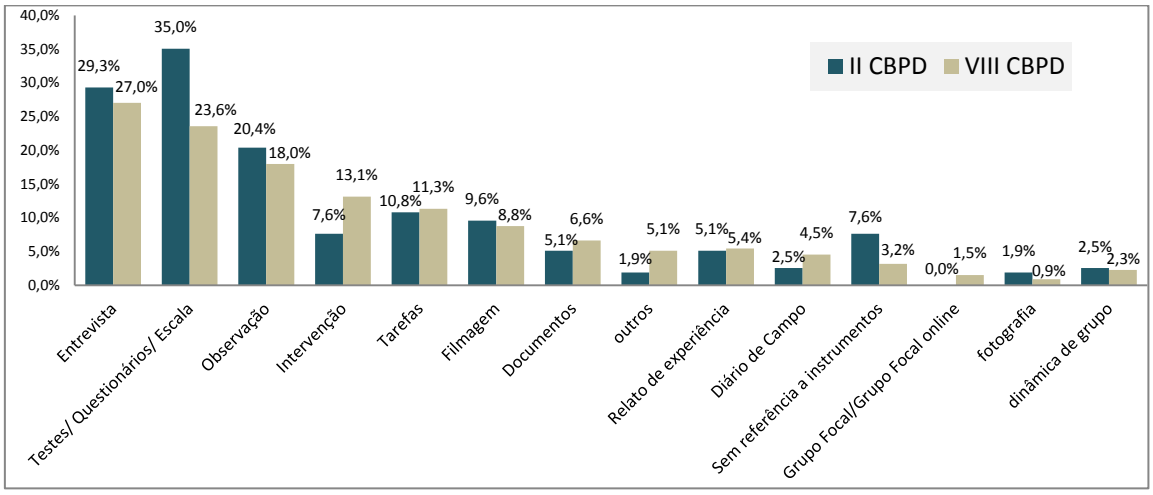
É por meio desse panorama de pouca reflexividade sobre a produção que compreendemos o baixo número – 6,7% em 1998 e 15,06% em 2011 – de resumos com alguma indicação de método. Podemos conjecturar, de princípio, que o aumento do número de referências a método entre o II CBPD e o VIII se deve à extensão dos resumos, que passou de aproximadamente 250 para mil palavras. Entretanto, mesmo nos formatos mais reduzidos, as informações mais encontradas nos resumos acerca dos procedimentos da pesquisa se referem a instrumentos de construção das informações, descrição das seções com os participantes, assim como técnicas de análise.

Quando no II CBPD ocorreu referência a método, cinco (3,33%) entre os estudos empíricos declararam o estudo de caso, e apenas um resumo cada (0,66%) para: análise transcultural, estudo de validação, estudo comparativo, estudo experimental, exploratório, geracional, quase-experimental. No VIII CBPD a maior frequência se manteve nos estudos de caso (9,29%), seguido pelos métodos: clínico piagetiano (2,23%), quase-experimental (0,93%), fenomenológico (0,74%), pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção (0,56%), etnografia (0,56%), inserção ecológica (0,56%), qualitativo (0,37%), e em apenas um estudo (0,19%): descritivo exploratório, método psicanalítico winnicottiano, escuta sensível, estudo comparativo, experimental.

É evidente que as características de um resumo não permitem aprofundar questões de método, mas em muitos casos não encontramos informações mínimas para compreender o desenho da pesquisa. A construção do texto de um desses trabalhos, por exemplo, dá a entender que os dados foram produzidos a partir da “técnica estatística de análise”.

Avaliando abaixo o gráfico referente aos instrumentos e estratégias utilizados na construção dos dados em trabalhos empíricos notamos equivalência entre os dois congressos:

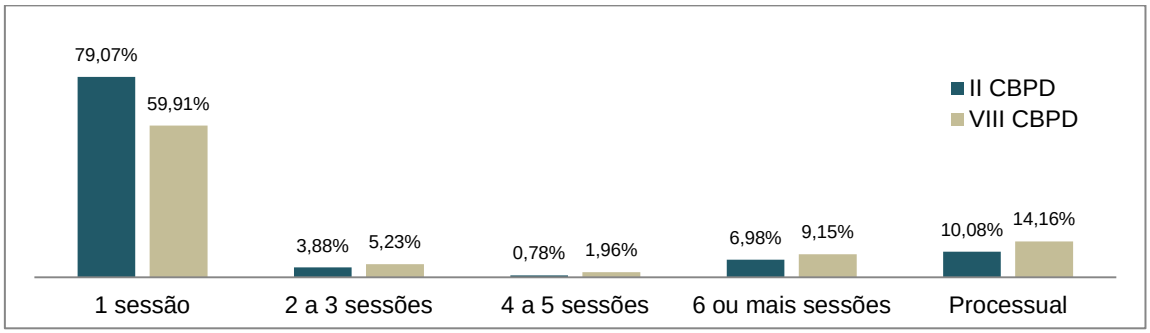
Gráfico 16 - Classificação dos trabalhos quanto aos instrumentos utilizados na pesquisa



Diante das variações observadas, destacamos a acentuada redução proporcional do uso de testes, escalas e questionários e reduções menos expressivas da proporção do uso de entrevistas, observações, filmagens. O aumento mais importante se refere às intervenções e, depois, com menor expressão, diário de campo e o aparecimento dos grupos focais presenciais e online. Essa variação nos indica maior diversidade e equilíbrio no uso dos instrumentos. Parte do considerável aumento dos trabalhos que incluíam intervenção estava relacionado a relatos de extensão universitária, estágios supervisionados, e atividades de ensino, tanto por estudantes quanto por professores.

Quanto ao número de encontros com os participantes da pesquisa, realizamos o cálculo a partir dos estudos empíricos que continham essa informação, desconsiderando os resumos que não apresentaram informações mínimas (12,74% no II CBPD e 14,74% no VIII CBPD) sobre a quantidade de sessões ou o período de construção dos dados. Somam-se a esses os estudos teóricos (5,42% e 17,86%), e aqueles que utilizaram análise documental (4,82% e 7,92%). Com os resumos restantes (129 no II CBPD e 459 no VIII CBPD), encontramos as informações do gráfico abaixo.

Gráfico 17 - Classificação dos trabalhos quanto ao número de sessões entre pesquisador e participante, em porcentagem



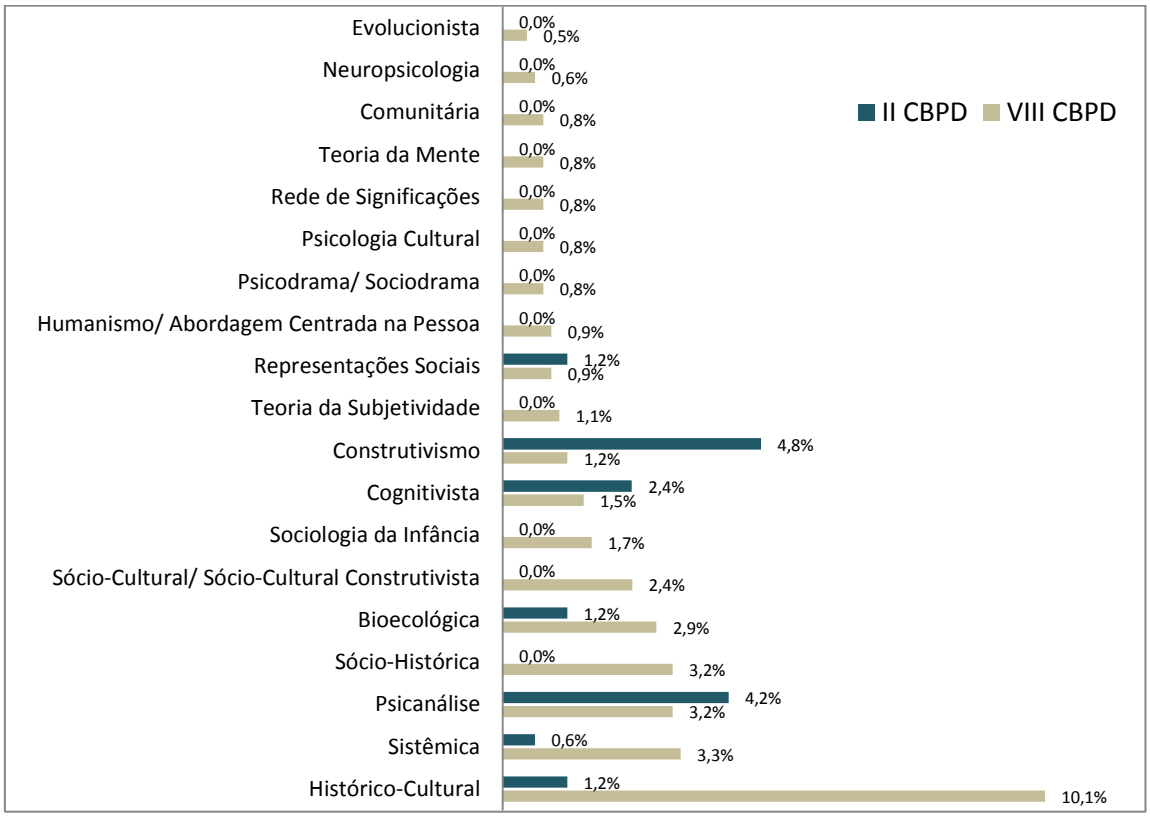
Podemos notar que houve um recuo no número de trabalhos com um único encontro com os participantes das pesquisas, assim como o avanço nos estudos com características processuais. Contudo, ainda consideramos tímida essa mudança. Esses resultados parecem demonstrar um paradoxo já sinalizado em estudos anteriores: a característica axial dos estudos em desenvolvimento, a saber, investigações pontuais, excluindo a dimensão temporal dos procedimentos de investigação. Em se tratando de trabalhos em PD essa característica é bastante significativa, por eliminar o processo através de estratégias marcadas pelo encontro único com o sujeito da pesquisa, abstraindo a implicação temporal do processo de mudança (Lyra e Moura, 2000).

Em síntese, a parte epistemo-metodológica nos pareceu bastante frágil nesses resumos, sobretudo se considerarmos que este é um dos itens obrigatórios para submissão de resumos aos congressos em qualquer área científica, no Brasil e no mundo.

Marcos Teóricos dos Estudos

Provavelmente pela restrição imposta de resumos curtos, poucos trabalhos (15,1%) no II CBPD citaram alguma perspectiva teórica, embora alguns tenham citado mais de uma.

Gráfico 18 - Frequência de citações das teorias por resumo



Assim como o método, em que houve pouca informação e consistência, apenas 25 (15,1%) trabalhos citam alguma perspectiva teórica. Compreendemos que a presença da psicanálise no topo desse quadro, além de ser uma referência tradicional na área, pode estar relacionada à quase obrigatoriedade dessa citação nos trabalhos que tenham a psicanálise como perspectiva, enquanto que em grande parte dos estudos o pesquisador não mostra o lastro teórico de sustentação analítica da pesquisa. Esse panorama é modificado no VIII CBPD, com 34,74% dos trabalhos citando alguma perspectiva teórica.

É marcante o crescimento da perspectiva histórico-cultural nos trabalhos da PD, sobretudo na edição do VIII Congresso. Essa informação é reforçada ao observarmos o quadro dos autores mais citados.

Quanto aos autores do II CBPD, a referência a Piaget ocorre em 15 artigos (9,04%), Kohlberg em 10 (6,02%) e Vigotski em sete (4,22%), destacam-se dos demais autores citados. Dentre todos os 88 autores, apenas sete foram registrados mais de uma vez. Além dos três já apresentados, os demais autores foram: Raven, com dois registros relativos a seu teste de desempenho escolar (TDE) das Matrizes Progressivas Coloridas; Rutter, dois registros de sua escala comportamental infantil;

Cláudia Lemos, sobre a fala inicial da criança; Maria da Conceição Lyra, sobre o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê. Com apenas uma citação, entre outros: Wallon, Bakhtin, Biaggio, Bowlby, Emília Ferreiro, Moscovici, Rogers, Saussure, Todorov, Thorndike.

Provavelmente em decorrência da extensão maior dos resumos, assim como a quantidade quase quatro vezes maior de trabalhos, o VIII CBPD contou com ampla variedade de autores citados. Autores com citações em oito resumos: Alexander Luria, Alexei Leontiev, Serge Moscovici; nove resumos: Ângela Uchoa Branco, Burrhus Frederic Skinner, Michel Foucault; dez resumos: Silvia Helena Koller, Lawrence Kohlberg; onze resumos: Manuel Jacinto Sarmento, Donald Winnicott; doze resumos: Mitjáns Martinez, Yves de La Taille; catorze resumos: Philippe Ariès, John Bowlby; dezesseis resumos: Jerome Bruner, Sigmund Freud, Mikhail Bakhtin; dezenove resumos: Paulo Freire, Laurence Bardin; vinte resumos: Jaan Valsiner; vinte e sete: Urie Bronfenbrenner; trinta e três: Fernando González Rey; cinquenta e um: Jean Piaget; cento e três resumos: Lev Vigotski.

Os resultados nos mostram o “redescobrimento” de Vigotski, autor russo do início do século XX. Importante na área da psicologia e da educação, Vigotski foi mencionado em apenas sete resumos no II CBPD, mas na oitava edição do evento foi referência constante nos trabalhos e até nos títulos de conferências, mesas-redondas, comunicações orais, e pôsteres. Consideramos que um dos motivos para esse efeito possa ser a aproximação da PD com a área da educação, além de sua influência em autores contemporâneos. Apesar de aparecer sua referência sem a presença de outros autores, foi recorrente a citação a Vigotski vir conciliada com a de outros autores, como os russos Alexander Luria, Alexei Leontiev, e Mikhail Bakhtin, o alemão Walter Benjamin, os cubanos radicados no Brasil, Fernando Luis González Rey e Albertina Mitjáns Martínez, e Jaan Valsiner, nascido na Estônia e professor nos Estados Unidos.

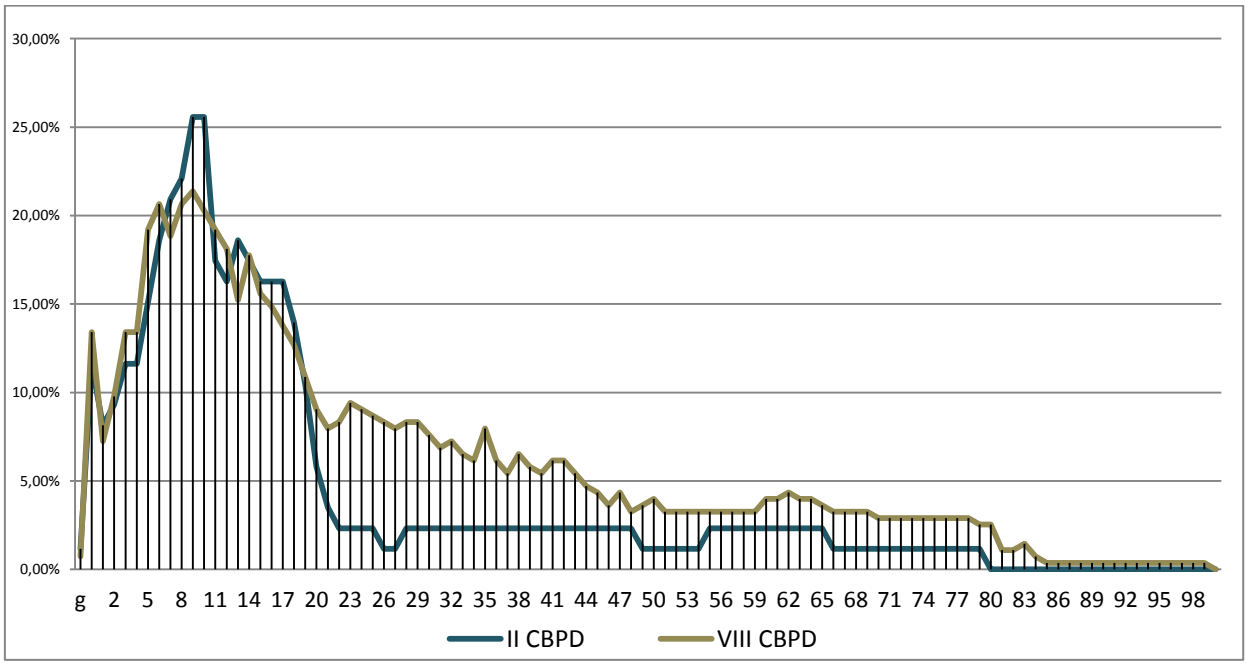
Um dos valores atuais das propostas de Vigotski encontra-se justamente em apresentar alternativa à teoria de Jean Piaget, autor mais citado no II CBPD, e de presença já longeva e profunda na psicologia e na educação nacionais (Campos e Nepomuceno, 2013). A prevalência desse autor, portanto, está intimamente relacionada com a ascensão das perspectivas histórico-cultural, socio-histórica e

socio-cultural, e com a valorização dos aspectos contextuais do desenvolvimento, sejam eles históricos, sociais ou culturais.

Sujeitos e Lócus das Investigações

Em relação à faixa etária, a maior parte dos estudos em ambas as edições do congresso enfocou sujeitos entre os 9 e 10 anos de idade, formando o ápice de uma curva que se inicia com o pré-parto e decresce consideravelmente após os 19 anos de idade.

Gráfico 19 – Distribuição por idade da população investigada nos estudos



Contudo, também podemos observar suavização do ápice da curva e a extensão dos interesses dos estudos para participantes acima de 19 anos de idade. Sinal de que o discurso de atenção da PD a todo o ciclo vital humano começa a se concretizar.

A ênfase em estudos sobre a infância continua em evidência ao observarmos a nuvem de palavras formada pelas descrições dos sujeitos das pesquisas, presentes nos resumos dos congressos:

Figura 7 – Nuvem de palavras com a descrição dos sujeitos das pesquisas, no II CBPD

Figura 8 – Nuvem de palavras com a descrição dos sujeitos das pesquisas, no VIII CBPD

A falta de reflexão sobre o campo parece se refletir com maior incidência nos conceitos centrais da PD, como ‘criança’ e ‘adolescente’. Como sinalizam Ferreira e Araujo (2009), sobre a infância e a escola, e Oliveira (2006) sobre a adolescência, esses conceitos foram construídos ao longo da história, mas são naturalizados no discurso da pesquisa em PD. O que verificamos no II CBPD e no VIII CBPD é a predominância da atenção dos pesquisadores quase que exclusivamente a esses dois momentos do desenvolvimento. Quando o participante do estudo é adulto, geralmente é investigado para compor uma díade com a criança: mãe e filho, professor e aluno, cuidador e criança etc.

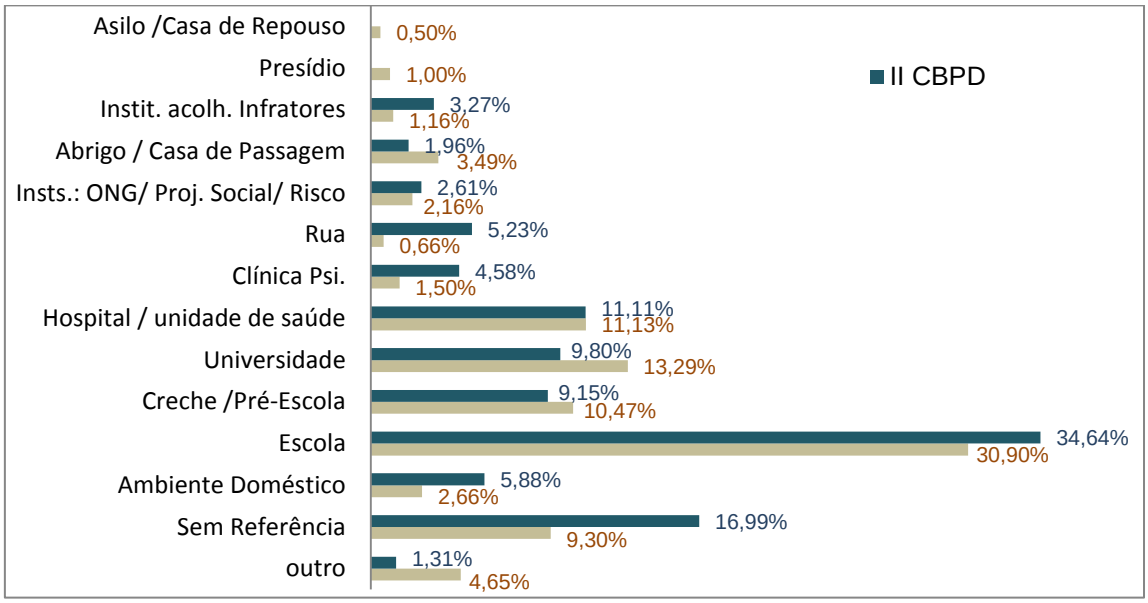
Quando se estudou o adulto, não houve indicação da faixa etária. Esse cuidado mostrou-se predominante em relação aos períodos da infância e da adolescência. Quando apareceram informações referentes à idade dos sujeitos adultos, estas não foram utilizadas como critério de inclusão ou exclusão, mas sim como descrição do perfil de um grupo. Assim, estudos referiram-se às mães das crianças atendidas em determinado centro de saúde e, então, verificaram a idade dessas mães.

Notamos, assim, que essas informações não trazem novidades ao panorama encontrado pelo levantamento de Matos (1992) sobre a produção de Projetos de Pesquisa em PD nos PPGs durante a década de 1980. A autora declara que nessa área predominavam “inquestionavelmente” estudos referentes ao comportamento da criança e que não foram registrados estudos sobre o adulto e o idoso. Nos resumos do II CBPD, as únicas menções à presença do adulto estavam relacionadas ao seu papel como interlocutor importante do desenvolvimento da criança, mas o foco continuava na criança; encontramos também poucos estudos interessados na etapa da velhice.

Biaggio (2011) lembra que a PD foi frequentemente denominada como psicologia da criança ou psicologia infantil, mas teria ampliado sua formulação para abrigar o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Podemos observar que a autora também demonstra predileção por estudos relativos a essa faixa etária, considerando a importância da PD ao focalizar os fatores que incidem sobre o desenvolvimento das crianças, por entender que o conhecimento é “[...] essencial para a formação de uma nova geração que conduza os destinos do mundo para o bem e não para a destruição.” (Biaggio, 2011, p. 10).

Embora tenhamos encontrado estudos envolvendo sujeitos com mais de 19 anos de idade, essas investigações se interessavam, em sua maioria, pela relação desse adulto com alguma(s) criança(s). O *lócus* acompanha o interesse pela população infantil, como se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 20 - Comparativo entre locais de realização das pesquisas, no II CBPD e no VIII CBPD

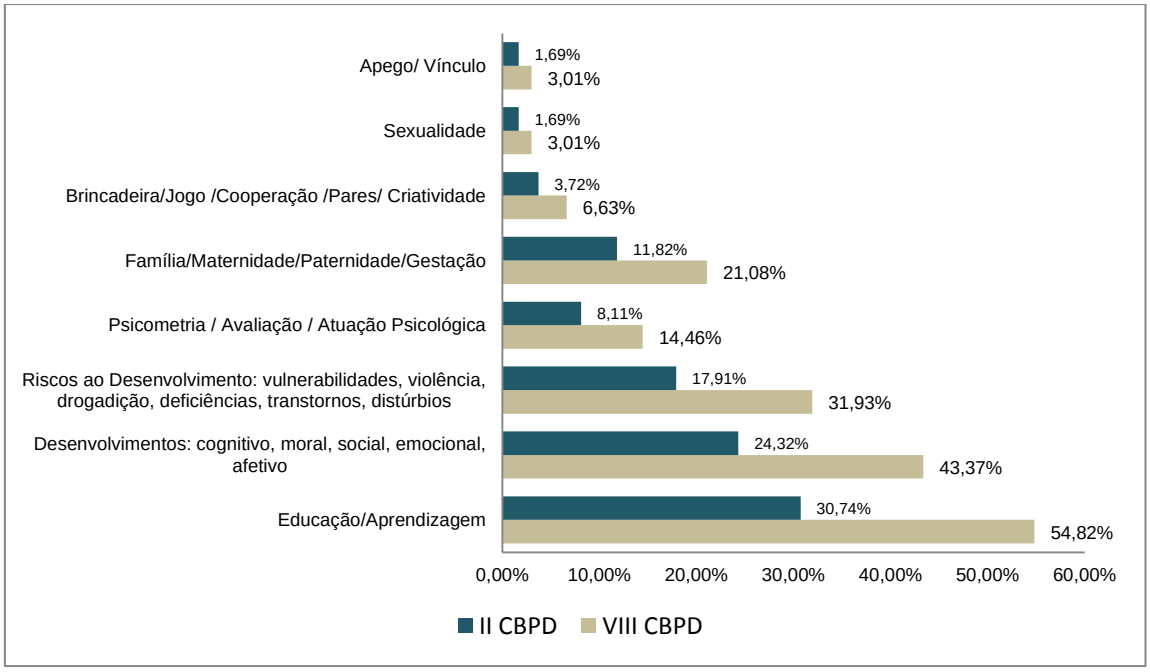


Casa, escola ou creche, esses são os lugares nos quais a PD se localiza espacialmente. Rua e hospital e, em ainda menor proporção, a clínica, também são secundariamente considerados. Os sujeitos foco das investigações circulam do berçário (os bebês e lactentes nas creches) até a escola de ensino médio (adolescentes).

Quanto aos temas de interesse, elegemos 30 temas específicos no II CBPD e depois elevamos esse número para 82 no VIII CBPD, em decorrência da leitura e análise dos resumos, contabilizando todos os temas que pudemos identificar, havendo, portanto, multiclassificações. Posteriormente, realizamos composição dessas informações em oito temas semelhantes: 1. relacionados à educação (formação de educadores, método de ensino, escolarização, escrita, leitura, aprendizagem, novas tecnologias etc.); 2. interessados nos riscos ao desenvolvimento (violência, drogadição, malformação, vulnerabilidades, deficiência, distúrbio); 3. em relação direta com os anteriores, esse grupo de interesse está ocupado com as características gerais do desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo, subjetivo, social; 4. o que talvez possamos chamar de interesse no desenvolvimento pleno e diverso da criança (relação mãe-criança ou bebê, brincadeira/jogo/ludicidade, relação criança-criança, criatividade, sexualidade); 5. a experiência adulta em relação à criança (família, maternidade/ paternidade/ gestação); 6. Sexualidade; 7. Apego/vínculo. Compreendemos que a psicometria (e

avaliação psicológica), área de relativo interesse nesse II CBPD (10,24%), atua gerando informações e tecnologia para pesquisadores em todos os temas.

Gráfico 21 – Comparativo entre temas de interesse no II CBPD e no VIII CBPD



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do material que estudamos se dá tanto por sua inserção no contexto fortalecimento e organização da PD no Brasil, quanto pelo fato de ser o caderno dos Anais do II CBPD o primeiro registro desse momento significativo de inauguração do CBPD. Contudo, não podemos deixar de destacar que o material analisado é somente parte da produção científica da PD.

Os resultados aqui apresentados sinalizam para certa arbitrariedade ou contingências ao atribuir a esses estudos o nome de psicologia do desenvolvimento, por alguns motivos. Primeiramente, notamos o desinteresse desses estudos pela população adulta, principalmente se o sujeito em questão não estiver em relação com uma criança ou um adolescente, e apenas um leve aceno a idosos, talvez por força da composição da população brasileira que, até pouco tempo, era marcadamente jovem.

Notamos, também, pouco interesse por características processuais do desenvolvimento, abstraindo o fator tempo dos objetos de estudo, e aparentemente mais dispostos à busca de novas tecnologias psicométricas, de registros instantâneos e aptos às consequentes comparações com uma suposta curva normal de frequência. É comum nos depararmos com estudos em PD que poderiam facilmente ter inserção nas demais subáreas da psicologia, sobretudo se considerarmos que há pouco investimento em discussões processuais. Quando observamos essas duas características juntas, interesse pelas crianças ou adolescentes e desinteresse por processos, temos a impressão de que a escolha de sujeitos a serem perscrutados pontualmente seria o principal fator de eleição dos pesquisadores em PD.

Como nos lembra Miller (2012, p.7), não é suficiente, de modo algum, focalizar a criança para constituir um estudo característico de psicologia do desenvolvimento. Se o foco não é o processo e a mudança ao longo do tempo não podemos dizer que se trata de um estudo que vise à produção de conhecimento (teoria) em PD:

> What makes these theories developmental? Simply studying children does not make a theorist a developmental theorist. For example, studying learning in 6-year-olds, or even children of several ages, does not necessarily lead to conclusions about development. What is critical about a developmental theory is that it focuses on change over time.[22].

Talvez ainda concorra para a intensificação desse efeito a característica produtivista com a qual nos deparamos no ambiente científico brasileiro em geral, e que Lyra e Moura (2000) destacaram tão bem em relação à PD. Parece que a exigência em produzir muito favorece o interesse por situações pontuais. Somado a isso, encontramos tanto a conhecida indefinição conceitual da PD, como o interesse expresso por seus agentes mais destacados, e responsáveis pela organização dos diferentes CBPDs, em atrair um número crescente de pesquisadores e instituições, destacando como valores a diversidade teórica e conceitual do evento, como no caso do VIII CBPD.

---

[22] O que torna estas teorias desenvolvimentais? Estudar crianças simplesmente não faz de um teórico um teórico do desenvolvimento. Por exemplo, estudar a aprendizagem em crianças com seis anos de idade, ou até mesmo em crianças de várias idades, não necessariamente leva a conclusões sobre o desenvolvimento. O que é central em uma teoria do desenvolvimento é que ela se concentra em mudanças ao longo do tempo.

Por outro lado, parece-nos, na condição de participantes dos últimos congressos, que poucos critérios são utilizados para a seleção de trabalhos, o que concorre para colocar em xeque a constituição do campo, visto que sua autonomia, materializada sob a forma de objetos e métodos próprios, parece precariamente constituída, e com poucos aspectos de distinção (Bourdieu, 2004, 2007) em relação às demais subáreas.

Em terceiro lugar, um dos nossos achados, a presença da escola e da creche como *lócus* privilegiados da observação ou intervenção de muitos pesquisadores, impõe uma reflexão sobre o grau de interesse e autonomia da PD em relação à educação. Como sinaliza Barros (2013): "[...] a Psicologia do Desenvolvimento aparece quase que subordinada à Psicologia Escolar, compreendida como um conjunto de formulações teóricas que embasam a atuação profissional do psicólogo no campo da Educação" (ibid., p. 23). A estreita relação de interesses entre ambos é uma característica marcante nas duas edições do CBPD aqui analisados. Como vimos, crianças e adolescentes continuam sendo o principal foco dos estudos, e é a escola o *lócus* preferencial dos pesquisadores. O adulto geralmente aparece nas pesquisas como suporte ou díade significativa para o favorecimento, ou risco, do desenvolvimento da criança. Enquanto ambiente ideal, escola e creche dominam os interesses e, quando as condições parecem colocar em risco o desenvolvimento considerado normal, são outras instituições que aparecem nesse cenário: hospitais, unidades de saúde, organizações não governamentais, a rua, unidades de acolhimento a jovens infratores, a clínica psicológica e, às vezes, a universidade (quando oferece um desses serviços).

Notamos, em concordância com vários autores (Ferreira & Araujo, 2009; Ferreira, 2010; Lyra & Moura, 2000) e com o que diz Foucault sobre a psicologia em geral que a PD continua participando intensamente do projeto educacional contemporâneo, construindo e reforçando procedimentos e métricas de compreensão e regulação do normal e do patológico, do desvio e do esperado, do adiantado e do atrasado. Nessa perspectiva, compreendemos a urgência de refletir a profundidade dos interesses e das aderências entre a PD e outros campos, principalmente educação e saúde, assim como a participação desta vertente da psicologia no abastecimento de tecnologia, sustentação teórica e ideológica para a

prática do exame, da descrição, da análise, e, em decorrência, do controle dos corpos.

Questionamo-nos se a ênfase em estudos de performances (Foucault, 2011), com encontros únicos e amplas generalizações, desalojando a história do processo psicológico, não estaria favorecendo a construção dessa tecnologia eficaz, instantânea e descompromissada com o desenvolvimento da trajetória humana.

Entre uma edição (1998) e outra do evento (2011), passou-se mais de uma década. Houve, de fato, recente valorização do contexto no qual estão os sujeitos participantes da investigação, expressa por meio de referências teóricas e mesmo da repetição quase exaustiva da palavra 'contexto'. Contudo, as investigações se concentraram nos locais habituais: escolas, creches, hospitais, casa, rua. A quase inexistência de estudos em assentamentos rurais, comunidades indígenas, e mesmo os mais conhecidos da prática acadêmica, como a rua, casas de passagem, presídios, etc., contribuem para sinalizar e acentuar o contraste. Indício também de um pensamento fortemente colonizado e disciplinarizado, o que se pode facilmente deduzir de um tipo de formação acadêmica que dá pouca importância ao pensamento e às práticas locais.

De acordo com Rodolfo Kusch (2012), construiu-se nas Américas, dois tipos antagônicos de seres humanos: "Uno está comprometido con el hedor y lleva encima el miedo al extermínio y el otro, en cambio, es triunfante y pulcro, y apunta hacia un triunfo ilimitado aunque imposible"[23] (Kusch, 2012, p. 18). Este é o desafio e a encruzilhada: ao atribuir-se o significante 'desenvolvimento', numa perspectiva contextual de capitalismo dependente que o toma como triunfo e marca distintiva, e sem os meios para refletir e debater firmemente tais injunções, por ausência de repertório formativo, a psicologia parece fadada a furtar-se ao debate. Assim, a saída mais confortável é manter naturalizado o termo.

Para futuros trabalhos, será importante problematizar, na constituição do campo da PD, em que medida o CBPD afasta-se do – ou se mantém-se como – "Simpósio de Pesquisas Brasileiras em Desenvolvimento Cognitivo", seu nome em 1996. Será que

[23] Um deles está comprometido com o mau cheiro e assume o medo de extermínio e o outro, no entanto, é triunfante e puro, e aponta para um triunfo ilimitado, ainda que impossível.

a contextualização cresceu em importância a ponto de suplantar o interesse pela cognição normal, universal, e anistórica?

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento. (1998). *Ata de Criação da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento*. Gramado, RS: Autor.

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (1996). *VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP*. Teresópolis, RJ: Autor. Recuperado em: http://www.infocien.org/Interface/Simpo06.htm.

Barros, R. (2013). *Quadros teóricos e escolhas metodológicas de dissertações em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil entre os anos de 2007-2009* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA.

Biaggio, A. M. (1989). Psicologia do desenvolvimento: tendências e exemplos. In *Anais do II Encontro de Pesquisadores da ANPEPP*. Gramado, RS: ANPEPP.

Biaggio, A. M. B. (2011). *Psicologia do Desenvolvimento* (22a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalinas*. (Miceli, S. trad.) Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2004) *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. (Catani, D. B., trad.). São Paulo, SP: UNESP.

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. (Kern, D. & Teixeira, G., trad.). São Paulo, SP: Edusp.

Campos, R. H. F., & Nepomuceno, D. M. (2013). O Funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas ideias no Brasil. In Jacó-Vilela, A. M, Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.), *História da psicologia: rumos e percursos* (3a ed., p. 277-298). Rio de Janeiro, RJ: NAU.

Ferreira, A. A. L. (2010). O campo psicológico e os seus múltiplos sistemas circulatórios. In: Ferreira, A., Freire, L. L., Moraes, M., & Arendt, R. J. J. (Orgs.). *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Ferreira, A. A. L., & Araujo, S. F. (2009, julho/dezembro). Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. *Psicologia em Pesquisa*, *3*(2), 3-12. Recuperado de: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/06/v3n2a02.pdf

Foucault, M. (2011). A psicologia de 1850 a 1950. In Foucault, M. *Ditos e escritos I - problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise* (3a ed., Vol. 1, Ribeiro, V. L., trad., Motta, M. B., org., p. 133-151). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Hutz, C. S. (Org.) (1998). II Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Gramado, RS: [s.n.].

Kusch, R. (2012). *América profunda*. Rosario, Argentina: Fundación A. Ross.

Lyra, M. C. D. P.; Moura, M. L. S. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13*(2), 217-222. Recuperado em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000200002&script=sci_arttext.

Madureira, A. F. do A. & Branco, A. U. (2000). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Pesquisa*, 9(1), 63-75. Recuperado em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpepsic.bvsalud.org%2Fscielo.php%3Fpid%3DS1413-389X2001000100007%26script%3Dsci_arttext&ei=ZGZOVenqFoPAggSM8YBI&usg=AFQjCNEcFBQVHJ0KLwHX8VCrSFyQQJKMHQ&sig2=dvmqpvWM9hUOdlgQMoz3Zg&bvm=bv.92885102,d.eXY.

Massimi, M. (2013). Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira do século XVI ao século XVIII. In: In Jacó-Vilela, A. M, Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.), *História da psicologia: rumos e percursos* (2a ed., p. 85-93). Rio de Janeiro, RJ: NAU.

Miller, P. H. (2012). *Theories of Developmental Pshychology* (5d ed.). New York, Estados Unidos: Worth Publishers. Recuperado em: http://echd611-2012.wikispaces.com/file/view/Theories_of_Developmental_Psychology,_5th_Edition_(1429216344).pdf.

Matos, M. A. (1992). A pesquisa em psicologia no Brasil na década de 80: características, instrumentos e distribuição institucional. *Cadernos da ANPEPP*, *1*, 135-157. Recuperado em: <http://www.infocien.org/Interface/Cadernos/Cd01A12.pdf.

Mota, M. (2005, dezembro). Psicologia do desenvolvimento humano: uma perspectiva histórica. *Temas em Pesquisa*, *13*(2), 105-111. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v13n2/v13n2a03.pdf.

Mota, M. (2010, julho-dezembro). Metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano: Velhas Questões Revisitadas. *Psicologia em Pesquisa*, *4*(2), 144-149. Recuperado de: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/12/v4n2a07.pdf.

Moura, M. L. S., Correa, J., & Spinillo, A. (1998). *Pesquisas brasileiras em psicologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.

Oliveira, M. C. (2006, maio-agosto). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, *11*(2), 427-436. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a21.

Oliveira, M. C. S. L. (2011). Apresentação. In Oliveira, M. C. S. L. (Org.). *VIII congresso brasileiro de psicologia do desenvolvimento*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, 2011.

Pires, A. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. (Org.). *A Pesquisa Qualitativa* (2a ed., Nasser, A. C., trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Roazzi, A. (2003). Apresentação. In *IV congresso brasileiro de psicologia do desenvolvimento: contextos de desenvolvimento*, educação e cultura. João Pessoa, PB: UFPB.

Schmidt, M. L. S., Sekkel, M. C., Souza, M. P. R., Barbosa, D. R., & Santos, A. A. L. (Orgs.) (2010). *Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano 40 anos*. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia. 2010. Recuperado em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/Livro_PSA_40_ANOS.pdf.

Souza, L. K.; Gauer, G. & Hutz, C. S. (2004, janeiro-junho). Publicações em psicologia do desenvolvimento em dois periódicos nacionais na década de 1990. *PsicoUSF*, *9*(1). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000000007&lng=pt&nrm=iso.

A INVENÇÃO DA IDEIA DE DESENVOLVIMENTO

RESUMO

Este artigo apoia-se nas contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, Philippe Ariès e Michel Foucault com o objetivo de examinar conceitos e instituições centrais para a Psicologia do Desenvolvimento atual. Utilizando o recurso do distanciamento histórico e do debate epistemológico, observou-se como a noção de desenvolvimento sofre deslizamentos de significado em decorrência das transformações históricas que conduzem à formação dos Estados Nacionais forjados no ideal de progresso, recebem sustentação das novas instituições escolares, encarregadas da formação dos novos cidadãos e se reforça com o contexto capitalista de desenvolvimento. Finalmente, debate-se como a psicologia do desenvolvimento, herdeira e colaboradora deste ideal – que alcançou conquistas, mas conhece paradoxos e contradições – poderia reposicionar reflexivamente o conceito de desenvolvimento tomando diferentes modelos em diálogo com áreas diversas, que sublinhem a importância do bem-viver coletivo, das relações comunitárias, culturais, históricas, ancestrais.

Palavras-Chave: Desenvolvimento. Psicologia do Desenvolvimento. Racionalidade Científica. Curso de Psicologia.

ABSTRACT

This article builds on the theoretical contributions of Pierre Bourdieu, Philippe Ariès and Michel Foucault in order to examine concepts and central institutions for Developmental Psychology. Using the feature of historical distance and epistemological debate, this article examines how the notion of development suffers meaning of landslides as a result of historical developments leading to the formation of nation states forged in the ideal of progress, receive support of new educational institutions, engaged in formation of new citizens and is reinforced by the capitalist context of development. Finally, debate up as developmental psychology, heiress and collaborator of this ideal – which reached achievements, but knows paradoxes and contradictions – could reflexively reposition the concept of development taking different models in dialogue with several areas.

Keywords: Development. Developmental Psychology. Scientific Rationality. Psychology Undegraduate Course.

INTRODUÇÃO

> O singular da Razão não é incompatível com o plural das racionalidades, vale dizer, com essas diversas formas de nosso espírito criar estruturas lógicas para aplicá-las ao mundo real e com ele dialogar (Hilton Japiassu).

A psicologia do desenvolvimento introduziu a dimensão histórica nos estudos da psicologia (Foucault, 2011) ao estudar o sujeito em seus aspectos, habilidades, comportamentos etc., ao longo de sua vida. A importância de estudos mais amplos e menos voltados para os tradicionais objetos da psicologia, como o do historiador Philippe Ariès, do filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu e do filósofo-ativista, que não se quis classificar disciplinarmente, Michel Foucault, está em proporcionar a essa área do conhecimento condições de também situar-se criticamente num contexto histórico-epistemológico.

Este artigo objetiva destacar princípios caros à psicologia do desenvolvimento (doravante PD) que se encontram praticamente intocados por problematizações histórico-epistemológicas, embora sustentem investigações, saberes e práticas em quantidade expressiva. Sabemos que o modo de pensar a infância e demais marcadores de vida não é atributo inerente da PD, tampouco encontra-se livre das circunstâncias do mundo; ao contrário, essas concepções e práticas foram e continuam sendo tomadas das reflexões e das práticas sociais, dentre elas o fazer científico, e se relacionam intimamente com a estrutura socioeconômica e com determinados projetos de sociedade e de ser humano.

Utilizando o recurso do olhar histórico-epistemológico implicado sobre algumas camadas de significado dos conceitos de “desenvolvimento”, “progresso”, “evolução”, pretendemos pensar a construção dos grandes marcadores ou etapas da vida com o entrelaçamento de instituições, discursos e práticas, sustentados com formulações provenientes do campo da educação, da psicologia e, mais especificamente, da própria PD.

Tomamos partido da formulação epistemo-metodológica de Patrick Boumard (1999) que separa didaticamente a etnografia como método, no sentido de técnica de trabalho de campo, de uma etnografia como processo investigativo que impõe um trabalho sobre “os contextos, as situações, as perspectivas, as culturas, as estratégias, as carreiras” (ibid, s/p). Tal separação visa apenas alertar que método como técnica não equivale a atitude, como diz o autor. Ir a campo, portanto, não terá função de prova ou demonstração, mas compõe o “material indispensável para que o discurso sobre o outro tenha sentido” (ibid), sendo uma postura da investigação como um todo. Boumard propõe uma torção que implica não tomar o estrangeiro como outro, mas antes considerá-lo como estranho, estranhá-lo, ainda que seja, ou por isso mesmo, muito próximo.

Nossa disposição é refletir sobre conceitos, instituições e teses da PD e interrogá-los, estranhá-los, pois são termos que, de tão naturalizados, já não são pensados como tais (Bourdieu, 2011). Bourdieu considera a análise das prenoções e pressupostos um trabalho difícil, talvez interminável, mas que, aliado à reconstrução histórica, poderia ser o caminho mais potente para rupturas com o “senso comum esclarecido”, e para a compreensão da *doxa* – visão dominante e imperceptível que se impõe como correta sobre as demais.

Temos exemplos de outros trabalhos com essa característica na PD, como a reflexão histórica do conceito de infância e da instituição escolar que realizam Ferreira e Araujo (2009), e da adolescência, por Oliveira (2006), entre outros. Afinal, quando falamos em “desenvolvimento”, conceito central para a PD, que modelo de ser humano e de sociedade temos no horizonte? Há uma etapa final, um degrau último ou nos encontramos enclausurados em armadilhas metafóricas, nas quais os termos ‘formação’, ‘desenvolvimento’ e ‘evolução’ trazem repercussões intermináveis, porém quase silenciosas ou silenciadas, de outros campos? Estaremos na velocidade e no percurso de um peixe em um aquário ou, como Sísifo, condenados a rolar uma pesada carga para cima do escorregadio elevado da ciência? Comecemos, pois, estranhando o termo desenvolvimento.

DERIVAS ETIMOLÓGICAS: PROGRESSO, EVOLUÇÃO, DESENVOLVIMENTO

O termo progresso provém do latim *progressus*, que traz o sentido de avanço para frente, crescimento. Avançar é basicamente deixar coisas para trás. Avançar é pisar num território novo, diferente. Para avançar, bastaria olhar para frente: “O sentido espacial etimológico de ‘movimento para a frente no espaço’ sobreviveu apenas no emprego militar da palavra” (Rey, 1993, p. 1643). A figura geométrica que melhor ilustra o ideal do progresso é uma reta ascendente. De acordo com Rey (ibid), o sentido neutro da palavra, ligado à série de acontecimentos militares, “sem ideia de melhoramento, recua nos séculos XVII e XVIII e desaparece no século XIX, com o emprego generalizado da palavra *evolução*” (ibid, grifo do autor). No chamado Século das Luzes (o século XVIII), o termo diz respeito ao ideal de ‘evolução da humanidade’, nas direções científica, técnica e política. Já no século XIX, sobretudo para o contexto social, a palavra progresso (e não desenvolvimento) é, segundo Rey, essencial, e a ideia neutra de mudança é expressa por “evolução”: “Os filósofos do progresso, típicos do século XVIII e, sobretudo, do século XIX recuaram claramente no século XX, no qual o progresso científico é frequentemente julgado de modo mais nuançado” (ibid, p. 1644).

Após a Segunda Guerra mundial, porém, quando se escolhe um termo para descrever tarefas de reconstrução e combate da desigualdade entre os países como forma de evitar futuras guerras e de construir um mundo mais justo, a palavra escolhida não é progresso nem evolução, mas desenvolvimento. A Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE), que administrou o Plano Marshall, se transforma em 1960 na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, em 1965, cria-se o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Diferentemente de ‘desenvolvimento’ e ‘evolução’, o termo ‘progresso’ não é muito encontrado na PD. Apesar de usos distintos nessas investigações, os dois primeiros termos têm origens comuns. Enquanto ‘desenvolvimento’ conhece um emprego mais abrangente, com difícil delimitação a um único corpo teórico, ‘evolução’ vem sendo recorrentemente utilizado, embora sem exclusividade, em estudos relacionados à abordagem evolucionista, com referências diretas às contribuições de Charles Darwin.

Desenvolvimento é uma palavra formada a partir do verbo latino *volvere* (rolar, fazer girar) e de dois prefixos: o prefixo *des* que frequentemente significa oposição (exemplo: *des*fazer, *des*penalizar) e o prefixo *en* que remete a uma posição interior ou a um movimento para dentro (exemplos: *en*céfalo, *em*brião). Na palavra espanhola *desarrollo*, encontramos essa mesma ideia: desenrolar. Já na palavra francesa *développement*, conforme dissemos na introdução, refere-se a: "action de déplier ce qui était enroulé sur soi-même"[24]. Teve também o sentido de tirar a envoltura de algo, descobrir, desvelar. É interessante notar que, no caso da língua francesa, esse sentido de desenrolar era o mais comum desde o século XIV, mas a partir do século XVIII aparecem novos valores semânticos: em 1754, "Ação de desenvolver, de crescer" (Bonnet, 2006, p. 61); em sentido figurado, "ação de evoluir" (ibid., p. 143). O uso de 'desenvolvimento' para referir crescimento e evolução seria mais recente e o encontramos a partir do século XVIII na psicologia e também na retórica para nomear, em uma exposição, o acréscimo ou aprofundamento de um tema (Bonnet, 2006; Rey, 1993).

O termo 'evolução' é analisado por Giddens (2009), interessado pela influência dos princípios evolucionistas das descobertas de Darwin nas teorias sociais. Segundo o autor, o termo sofreu oscilação entre um momento de acentuada popularidade e, posteriormente, um declínio de interesse. O autor compreende que a palavra provém do termo em latim *evolutia*, derivado de *e*- ('fora de') e *volutus* ('enrolado'), com seu uso relacionado ao desenrolamento de livros em pergaminho. Somente no final do século XVII o termo passa a ser aplicado em sua acepção moderna, designando processos ordenados de mudança, observados em estágios. Ainda segundo o autor, essa noção de mudança ordenada teve uso extenso na segunda metade do século XIX entre pensadores sociais.

Voltemo-nos para uma compreensão mais ampla do termo, consultando dicionários de uso comum, visando obter as mais variadas ressonâncias da palavra. Para Houaiss (2002) os termos 'evolução' e 'desenvolvimento' conheceram uma gênese comum, marcada pelo elemento de composição "*volv*-", de raiz indoeuropeia "*wel-/welw*-", com sentido de rolar, rodar, e com correspondentes em diversas línguas. No grego, dois termos: *elútron*, empregado para designar estojo, bainha de espada,

[24] Ação de desenrolar o que estava enrolado sobre si mesmo. [Todas as traduções são de nossa autoria].

casca de frutos, reservatório de água e, por extensão, o corpo como invólucro da alma; e *héliks*, *ikos*, com o sentido de espiral, movimento circular. No latim *volvo, volvi, volutum*, com os sentidos de rolar, revirar, rodar; enrolar; folhear; fazer decorrer o tempo, passar; pensar, meditar. O termo em latim dá origem a diversos termos, dentre os quais *evolvère*, com o sentido de "rolar de cima ou para fora; desdobrar, desenrolar; desenvolver etc.". O vocábulo *revolvere*, com o sentido de rolar para trás, enrolar, enroscar, girar, que dará origem ao termo revolução, por exemplo.

Observamos a constância das noções de movimento e de desvencilhar-se de algum envoltório. O exemplo do pergaminho, utilizado por Giddens, parece apropriado e coerente com o percurso histórico do termo, tal como empregado e utilizado como ferramenta heurística na escola e, consequentemente, para uma apropriação e cristalização de uma determinada noção de infância, que discutiremos mais adiante.

Até o surgimento da imprensa, o principal suporte material do conhecimento fora o pergaminho (Serres, 2013). Desenvolvimento, portanto, pode ser interpretado como o desenrolar de uma suposta essência da criança, o desembaraço de uma situação provisória de incapacidades e fragilidades. O termo 'infância' (bem como infante e infantil), decorre do latim *infans* (Rey, 1993), formado de *in* (prefixo negativo) e *fari* (falar): "aquele que não fala" (ibid, p. 691). Por sua vez, *fari* remete a uma raiz indoeuropeia que significa, ao mesmo tempo, "esclarecer", como seu sucedâneo 'fenômeno', e "falar", como em afasia (ibid).

Essa noção é bastante próxima da concepção que Hall (2006) identifica no "sujeito do Iluminismo":

> O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou 'idêntico' a ele – ao longo da existência do indivíduo (ibid, p. 10-11).

A nomenclatura utilizada pelo autor nos remete imediatamente a uma localização histórica que merece considerações. Discutiremos a seguir o caminho constitutivo dessa concepção de desenvolvimento que já aparece consolidada no Iluminismo.

No final do século XVIII, segundo Japiassu (2006, p.30), “os êxitos da física permitem se conceber um universo determinista totalmente inteligível ao cálculo”. Desse modo, continua o autor, constrói-se uma visão hegemônica, cujas origens remontam à filosofia racionalista.

> Doravante, o racionalismo dispõe de uma visão do mundo comportando a identidade do real, do racional e do calculável. [...] Desta visão de mundo são eliminadas toda desordem e toda subjetividade. A Razão se converte no grande mito unificador do Saber, da Ética e da Política. Todos deveríamos viver segundo a Razão, isto é, repudiar os apelos da fé e da paixão. E a vida segundo a Razão passa a ser conforme aos princípios utilitários da economia liberal-burguesa: segundo a ordem e a harmonia. Trata-se de uma Razão liberal, pois o homem é suposto naturalmente razoável. Donde se poder optar, não só pelo déspota esclarecido, mas pela democracia e a liberdade que permitirão à Razão coletiva exprimir-se e à Razão individual desabrochar-se (ibid, p.30).

O racionalismo das Luzes, segundo Japiassu, autor que muito abordou a epistemologia da psicologia[25],

> associa sincreticamente o respeito e o culto do homem (ser livre, sujeito do universo) e a ideologia de um mundo totalmente racional. Por isso, apresenta-se como uma ideologia da emancipação e do progresso. Em sua luta permanente contra o mito, as superstições, os obscurantismos e as religiões, promovem um saber empiricamente fundado e experimentalmente verificável: funda-se ao mesmo tempo no consenso e no conflito; ademais, ergue-se sobre quatro pilastras independentes e interdependentes: a racionalidade, o empirismo, a imaginação e a verificação. [...] conduzem, inconscientemente, à promoção de determinada homogeneização e à quebra de inúmeras diferenças (o diferente era considerado inferior). [...] Uma vez abandonadas as idéias humanistas, a racionalização começa a devorar a Razão. E os homens deixam de ser concebidos como indivíduos livres ou sujeitos. Passam a obedecer à aparente racionalidade do Estado, da Burocracia e do Mercado (ibid, p. 31).

Japiassu comenta, extensa e enfaticamente, a redução que o século XVII faz às “determinações ideais” (ibid). Instaura-se um "paradigma de simplificação" caracterizado pelos princípios de disjunção, redução e abstração.

> Descartes instaura o paradigma disjuntivo que vai controlar o pensamento ocidental desde o século XVII até bem recentemente, quando se começa a perceber suas conseqüências nocivas. Mas não estaria esse recalcado voltando à tona? Não estaria querendo

[25] Notadamente em *A Psicologia dos Psicólogos*, Rio de Janeiro: Imago, 1979; e *Introdução à Epistemologia da Psicologia*. 5. ed. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

> manifestar-se essas determinações invisíveis? Não estamos assistindo hoje a uma onda de crítica à raciomania que se instaurou com a revolução científica moderna? Não corre essa crítica o risco de converter-se numa verdadeira misologia (ódio ou hostilidade à Razão: misologos – misos: ódio, aversão; logos: discurso, ciência, razão)? O ponto de estrangulamento dessa aversão se manifesta no jogo da Ciência e de seu Outro, vale dizer, do Saber e do inconscientemente sabido. Este "Outro" é o Oculto da própria Ciência, aquilo que não está revelado ou que por ela foi sistematicamente proscrito, reprimido ou recalcado. No fundo, trata-se da subjetividade, freqüentemente identificada com o irracional e com o passional (Japiassu, 2006, p. 31).

Em concordância com Japiassu, vemos atualmente o esforço empreendido por sujeitos em diversos campos do conhecimento, incluindo grupos em PD, para valorizar uma nova *episteme*: da indeterminação, da descontinuidade e do pluralismo (ibid, p. 36).

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA E DA ESCOLA

Ariès (2012) apresenta-nos uma surpreendente história da infância. A criança dos séculos XIV e XV passa de uma condição absolutamente subalterna, de quase invisibilidade e quase indiferença na relação com os adultos, para uma condição de centro das atenções a partir do século XIX, considerado pelo autor como o século que tem a infância como idade privilegiada. Sobre a fragilidade da criança, o indício mais significativo é o infanticídio. No Império Romano, o pai poderia desconsiderar a criança nascida do ventre de sua esposa e expô-la à sorte, recém-nascida, do lado de fora de sua casa para uma possível adoção ou para saciar a fome de algum animal. Na Idade Média, o infanticídio não era aceito, mas tolerado, tornando-se “moralmente neutro”, inconfesso. Passa a ser praticado silenciosamente, em uma atitude de “deixar morrer” ou de “ajudar a morrer” crianças indesejadas.

Além do infanticídio, Ariès observa a relação entre a indiferença e o alto índice de mortalidade infantil. A partir de diversos relatos históricos, o autor demonstra que embora houvesse alguma dor com a morte de crianças, esse processo era visto sem traços dramáticos ou trágicos e com a concepção de que logo haveria outro exemplar para a distração e o entretenimento dos adultos.

Até o final do século XVII a criança convivia livremente com adultos, frequentava os mesmos espaços, aprendia a vida diretamente por meio desse contato (o que o autor chama de aprendizagem), e havia pouca preocupação com a idade, aspecto que somente se tornaria fundamental a partir do século XIX. Ariès (2012) mostra-se bastante surpreso, e até escandalizado, com essa “promiscuidade das idades”, mas compreende que não poderia ser diferente em uma sociedade indiferente à noção de etapa de vida.

O entendimento de Ariès (2012) sobre a descoberta do sentimento da infância não se refere às relações afetivas entre adultos e crianças, mas corresponde à concepção do momento infantil como distinto das demais etapas da vida. Antes do século XVII, a criança é vista como um adulto pequeno, convivendo e transitando nos mesmos espaços, utilizando roupas similares, dividindo as mesmas salas escolares com crianças mais velhas. Os únicos marcadores seriam a necessidade de atenção constante da ama ou da mãe e a alta mortalidade infantil; assim que a criança atravessava o período de grandes riscos à sobrevivência, confundia-se com os adultos.

Para Ariès (ibid), a “paparicação” foi o primeiro sentimento desta particularização da infância, que chegou acompanhado da “indiferença tradicional” às crianças, devido ao elevado índice de mortalidade infantil e de irritação adulta, como foi o caso de Montaigne, com respeito ao novo devotamento a elas dedicado. O segundo momento de distinção da infância ocorre entre os séculos XVI e XVII através do interesse psicológico e moral por essa fase, inicialmente pelos moralistas, eclesiásticos e legisladores, que viam nas crianças frágeis criaturas de Deus a serem preservadas, vigiadas e disciplinadas. A instituição escolar será o âmbito privilegiado para essa construção pedagógica e disciplinadora.

Os colégios europeus no século XIII, segundo Ariès (2012), eram asilos para crianças pobres, mantidos por doadores, gerido por regras monásticas, que somente se caracterizariam como instituições de ensino a partir do século XV, com o aumento da população (principalmente de leigos, nobres e burgueses) e adoção de disciplina hierárquica e autoritária: “O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao

colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.” (ibid, p. 110).

Com a expansão da população, o colégio, considerado um meio de garantir vida honesta ao jovem clérigo, torna-se condição imprescindível de uma boa educação. Esse resultado decorre de um processo de distinção entre a vida de fora e a de dentro da escola, do isolamento gradual da criança em relação ao universo adulto, evitando assim o contato com as “tentações da vida leiga”, da incorporação crescente da noção da idade como fator classificatório, e da disciplinarização hierárquica cada vez mais intensa (Ariès, 2012).

O autor observa que esse movimento se estabelece tanto pela preocupação com a formação moral e intelectual da criança, a necessidade de “adestrá-la”, quanto pela análise (e consequente fragmentação) que passa a caracterizar a “consciência moderna”. Desse modo, a formação pedagógica passa a se ocupar com parâmetros e métodos idênticos, a partir da divisão do trabalho e da representação das idades, processo que favoreceu a distinção do período da adolescência, antes uma ideia se não inexistente, bastante incerta.

A disciplina até aquele momento estava regulada por grupos de camaradagem, dos quais as crianças participavam de “bando de companheiros” (Ariès, 2012). Esses grupos, compostos por crianças e adolescentes de variadas idades, contavam inicialmente com a aprovação social e exercitavam a autoridade através de ampla aplicação de castigos corporais e de humilhação deliberada. Tal condição não se atenuaria, segundo o autor, até o final do século XVIII, e não era exclusividade dos grupos de camaradagem, mas uma prática comum nos colégios. Inicialmente o uso do chicote era reservado às crianças pequenas e aos plebeus, mas a partir do século XVI se estende a toda população escolar, o que poderia ultrapassar a idade de 20 anos. A mudança desse panorama se dá com a supressão dos castigos:

> O caráter servil e aviltador do castigo corporal não era mais reconhecido como adaptado à fraqueza da infância. Ao contrário, ele provocava uma reprovação de início discreta, mas que se iria ampliar. Surgiu a ideia de que a infância não era uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada (Áries, 2012, p. 118).

Embora ainda hoje persista a discussão sobre a validade de castigos corporais, o que Ariès (2012) e também Foucault (1998) nos apresentam é uma nova disposição

social em meados do século XVIII. Foucault (ibid.) faz vasta análise da passagem dos suplícios públicos a uma nova economia do castigo, resultado de inúmeras reformas nesse período que irão propiciar a reformulação da política do direito de punir. A punição se desloca do corpo como alvo privilegiado para práticas mais sutis, veladas, menos diretamente físicas, e mais despojadas de ostentação cerimoniosa, como no caso dos suplícios em praça pública. Nesse deslocamento, segundo Foucault (ibid.), são mobilizados novos saberes, técnicas, discursos científicos, que justificam e garantem legitimidade a novas práticas do poder de punir, materializadas em imensa quantidade de papeis, organizados por um novo regime de verdade, que se aplica não somente sobre os punidos, mas a todos que "[...] são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência." (ibid, p. 28).

Foucault (2011) destaca as instituições militares, hospitalares e escolares, ao discutir a disciplina como tecnologia política de exercício do poder, que teve sua fase de elaboração mais importante ao longo do século XVIII. Assim como o colégio descrito por Ariès (2012), os hospitais descritos por Foucault não abrigavam finalidades que hoje reconhecemos neles, dedicados que eram ao abrigo de pobres. No caso dos hospitais, pobres moribundos.

Para Foucault (2011) a disciplina surge como técnica de gestão de seres humanos por meio de um conjunto de tecnologias que se associam, se entrecruzam e se complementam: análise dos espaços e dos gestos, vigilância perpétua e constante dos indivíduos em um sistema piramidal de olhares, inspeções constantes, registro contínuo do indivíduo, exames como instrumento fundamental de classificação. Essas técnicas, facilmente reconhecidas nas práticas da escola contemporânea, tiveram seu percurso histórico, passando por uma transformação que Ariès (2012, p. 112) chamou de "diferenciação da massa escolar".

O processo disciplinar para Foucault (1998), que se desenha por volta do século XVIII, estabelece suas práticas concomitantemente na formação dos exércitos, das fábricas, das escolas. O soldado torna-se algo que se fabrica a partir de um corpo inapto, por meio da disciplina incansável e constante, disposta através de sequências de exercícios, em graus crescentes de dificuldade. Os exercícios

compõem métodos minuciosos de controle do corpo, tornando-o tanto mais útil quanto mais obediente e eficaz. É a construção de corpos dóceis que irá se instaurar em locais heterogêneos, como os colégios e os quartéis, onde o biopoder, o poder íntimo e microfísico sobre o corpo, instaura-se ao mesmo tempo em termos de individualidade – porque distingue, separa, e classifica –, e de produção em larga escala, transformando-se em máquina disciplinadora de grandes contingentes populacionais.

Além das técnicas já citadas de exame, vigília e da prática dos exercícios, a disciplina se consolida através da 'arte das distribuições' e do controle dos indivíduos no tempo e no espaço. No espaço, operacionalizado em instituições especializadas (quartéis, escolas), distintas das demais no espaço social e, dentro delas, o princípio da localização imediata, ou o "quadriculamento", dos indivíduos: "Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo." (Foucault, 1998, p. 123). Na "classe" escolar, esse princípio localiza os sujeitos primeiramente seguindo o modelo da legião romana, adotando a disposição de fileiras, hierarquias e vigilância piramidal. Gradativamente a atribuição dos lugares se preocupa em replicar a classificação interna, alinhamentos obrigatórios que atribuem a cada sujeito, tornado estudante, uma posição em relação aos demais de acordo com diversas categorias: idade, rendimento, colocação, comportamento, assuntos ensinados etc. Para Foucault (ibid.), foi essa modificação na distribuição do espaço e também do tempo que permitiu ultrapassar o sistema tradicional escolar, baseado no trabalho do mestre com um estudante por vez, reforçando assim o ideal de individualismo, próprio da Idade Moderna.

> De fato, 'individualismo' já se tornou uma designação clássica no pensamento político e sociológico para nos referirmos à auto-interpretação cultural dominante no Ocidente a partir da Idade Moderna. Tal constatação emerge de um campo muito vasto e variado de disciplinas, saberes e esferas da vida social. Trata-se de recorrência desde as perspectivas da história (período 'antropocêntrico'), passando pelo direito (emergência das liberdades e direitos individuais), pela religião (reforma protestante), pela arte ('expressionismo romântico'), pela política ('liberalismo político'), pela economia ('liberalismo econômico', acumulação monetária, 'propriedade privada dos meios de produção' x contrato de trabalho etc.), até a filosofia ('era do cogito', 'paradigma da subjetividade', etc.) (Carvalho Filho, 2009, p. 2).

O autor citado acima não faz referência às ressonâncias do individualismo no campo da psicologia ou da pedagogia, porém Foucault (1998) esclarece a noção de *continuum* temporal que temos de uma 'individualidade-gênese', ou de uma 'individualidade-célula', ou de uma 'individualidade-organismo', que é tanto o efeito como o objeto da disciplina escolar e psicológica.

A distribuição e o controle do corpo tornaram-se mais precisos com a gestão do tempo, decomposto e subdividido para ser mais bem regulado e acelerado. Essa operação de aprendizagem da eficiência corporal (entre marcações, sinais, apitos, sirenes, comandos), ocorreu tanto nas fábricas e quartéis quanto nas escolas.

Ainda segundo Foucault (ibid.), a tecnologia pedagógica entra em operação para o treino do gesto útil, ágil e produtivo, disposto em séries graduadas, em um tempo linear, evolutivo, individual, cumulativo, orientado para um ponto terminal, positivo e estável. Constrói-se, assim, a ideia de evolução em termos de progresso. Essa "historicidade evolutiva" se constitui tão profundamente que ainda hoje é tomada como evidência e, em decorrência, ligada a um modo de funcionamento do poder.

A Educação como Trajetória

A tarefa de cuidados atribuída a educadores parece se refletir na etimologia das palavras, especialmente em 'aluno' e 'estudante'. Como já discutimos em outro trabalho (Lopez, 2011) aluno deriva do verbo *alère*, relacionado à criança de peito, lactente, discípulo, a quem se deve cuidar, alimentar, sustentar. Por outro lado, estudante deriva do latim *estud-*, e se refere a ações ativas de cuidar, ter zelo sobre algo ou alguém. Assim, enquanto a primeira condição é de dependência externa, o segundo é uma ação positiva no mundo. Embora exista a possibilidade, quase imediata e tentadora, parece ser ingênuo afirmar que a condição de aluno conduz à de estudante, como o desenrolar de um pergaminho, ou de um desvencilhar de um invólucro, como a borboleta de seu casulo, ou a espada de sua bainha.

Como Alain Coulon já discutiu (2008), com exuberância de exemplos na vida universitária, essa passagem, mesmo no limiar da vida adulta, só é possível à custa de intenso processo de aprendizagem das regras institucionais e de conhecimento.

Em trabalho anterior, contribuímos (Lopez, 2011) com a perspectiva de que somente se efetua essa passagem quando (e se) ocorre uma afiliação afetiva e de tempo-espaço, ou seja, quando o estudante consegue atravessar a tarefa emocional de constituir novos laços afetivos na escola, no nosso caso a universidade, ao tempo em que se reposiciona em seu grupo de origem e incorpora as exigências de tempo e espaço universitários, sempre mais exigentes quando há migração entre cidades diferentes.

O que está implicado nessas propostas não está contemplado na etimologia das palavras desenvolvimento, progresso e evolução, assim como na noção comum de infância. A noção tradicional de desenvolvimento, no campo da psicologia, não costuma abrigar o protagonismo da ação criadora do sujeito do processo e, tampouco, a inseparável composição deste com as forças e características de seu contexto.

Nas últimas décadas, observa-se um vertiginoso aumento de investigações sustentadas em perspectivas que tomam como ponto de partida a constituição da infância como um fenômeno multideterminado, do qual fazem parte indissociavelmente seu lugar e sua relação no coletivo, seja a família, a cultura, a rede de apoio, o desejo de pertencimento ao grupo, as condições físicas e sociais de existência, os sentidos e significados atribuídos, ou mesmo o contexto histórico e político de um lugar. Isso não quer dizer, em absoluto, que se encontram em extinção investigações que concebem a criança como universal, comparável em sua faixa etária com qualquer outra nos mais distantes contextos, espacial e temporalmente. Tais investigações comparativas, sem referência ao contexto e a eventuais disparidades singulares, têm sido até reforçadas em investigações do campo das neurociências, por exemplo.

Vigotski, no início do século XX já oferecia uma compreensão integral da constituição do sujeito na cultura e no convívio com seus pares. Contudo, seus estudos somente aparecem de modo significativo nos Congressos Brasileiros de Psicologia do Desenvolvimento, no começo do século XXI. González-Rey (2013) relaciona o atraso da entrada dos estudos da psicologia soviética na América Latina, com exceção de Cuba, à vigilância ideológica presente nesses países, que consideravam subversivas quaisquer produções científicas, culturais ou artísticas

provenientes daquele país, durante o extenso período da Guerra Fria. A publicação de autores soviéticos na América Latina torna-se possível após o retorno de pesquisadores principalmente cubanos e argentinos, de Moscou, onde concluíram seus estudos de doutorado.

A importância crescente do contexto para a compreensão do sujeito aparece nas duas seguintes propostas de classificação de Hall (2006): sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. A noção do sujeito sociológico, ainda com “núcleo” ou “essência interior”, compreende que é na relação deste com o social que se constitui sua “identidade”, através da mediação de valores, sentidos e símbolos. O “sujeito pós-moderno”, tributário de uma filosofia não-metafísica, por outro lado, não será mais visto como herdeiro de uma essência primeira. Se a noção de identidade estava fortemente associada às ideias de fixidez e imutabilidade, passa a ser incorporada, mais recentemente, em diálogo com o contexto. No limite, vemos investigações, não apenas em psicologia, nas quais aparecem uma concepção de formação e transformação contínuas, sem bases estáveis, marcadas pela ideia de transitoriedade e identidades múltiplas e, por vezes, contraditórias: “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (Hall, 2006, p. 13).

Na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu (2004, 2005, 2009, 2011) encontramos como indissociável da compreensão de uma vida ou de uma obra, suas condições de realização, circunscritas a um “espaço dos possíveis”. Nessa perspectiva, a ação de compreensão do pesquisador deve voltar-se para o campo no qual e contra qual uma vida se fez e, primeiramente, para sua própria vida, no movimento reflexivo que Bourdieu (2005) defendeu e exercitou. O autor propõe a noção alternativa de “trajetória” como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente em determinado campo, visando sobretudo, evitar a “ilusão biográfica” (Bourdieu, 2011), que geralmente toma a narrativa de histórias de vida pelas metáforas do rio, da corrida, do caminho.

Para Bourdieu (ibid.), na vertente anterior estão implícitos pressupostos de que a vida constitui um todo coerente, linear, orientado, expressão unitária de uma

intenção ou de um projeto, que transcorre em uma ordem cronológica e lógica, com uma origem e um fim, um objetivo, uma realização. Para o autor, tentar compreender uma vida com essas características seria quase tão absurdo quanto analisar um trajeto no metrô sem considerar a estrutura da rede, ou seja, as condições e as relações objetivas que estão em funcionamento para que se torne possível a passagem de um vagão por aqueles trilhos.

Desenvolvimento como palavra-chave do capitalismo

Como afirmamos acima, após a experiência destruidora da Segunda Guerra mundial, a consigna dos fóruns e organismos internacionais torna-se o desenvolvimento. No Brasil, mesmo que a ideia positivista de progresso continue tremulando na bandeira nacional, é o desenvolvimento a palavra-chave que incita as grandes agências ao desenvolvimento regional, industrial, empresarial, microempresarial etc. Reconstruir e desenvolver são os objetivos, como dissemos, de numerosos organismos: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) que é parte do Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comitê de Políticas para Países em Desenvolvimento [*Policy Committee on Developing Countries*] (PCDC) e diversas ONGs e agências internacionais, nacionais e regionais voltadas ao desenvolvimento.

No que se refere ao campo acadêmico, antes mesmo do ingresso no século XX, a noção de progresso constituía a base para se pensar políticas e práticas em educação, incidindo evidentemente nos discursos que a sustentam, como a psicologia, vetor de produção de conhecimentos e intervenções tanto na esfera pública quanto privada. Desnecessário dizer que ambas, psicologia e educação, contribuíram e contribuem, ainda, para a manutenção e legitimação de privilégios em um regime de práticas (aí incluindo-se as práticas discursivas).

As profundas transformações sociais, apresentadas aqui por meio das reflexões de Ariès (2012), Foucault (1998) e Bourdieu (2004, 2005, 2009, 2011), convergem para o mesmo período histórico, e se intensificam entre os século XVII e XVIII, com a invenção do Estado burguês a partir do século XVIII. Além da ascensão da

burguesia, ocorre o aparelhamento do Estado por meio de conceitos e instituições que lhe dão sustentação, com destaque para o desenvolvimento da instituição escolar, intimamente relacionada com a reprodução das condições de vida de uma elite hegemônica. Através de estratégias familiares e da lógica específica da escola, segundo Bourdieu (2011), coloca-se em operação a “máquina infernal” que mantém a ordem preexistente de desequilíbrio entre quantidades desiguais de capital cultural entre os estudantes.

Capital cultural para Bourdieu (ibid.) é qualquer capital (econômico, cultural, escolar, social, acadêmico) percebido de acordo com princípios de visão, divisão, e classificação (*habitus)*, compartilhados em um campo específico com os demais agentes. Em linhas gerais, o sistema escolar atua como reprodutor da ordem preexistente ao impor operações de seleção e triagem, que reconhecem e premiam justamente os herdeiros do capital cultural específico de classes e famílias privilegiadas. Ocorre que a chancela da instituição escolar, ao final do processo, funciona como um “ato de *ordenação*”, assim como a entrega do diploma pode ser comparada com a sagração do cavaleiro, atos de distinção e consagração, como nas ordens medievais, nas qual eleitos eram marcados em definitivo e, assim, legitimados a exercer o poder e dominar os demais. Para Bourdieu (ibid.), exames, certificados, concursos, modos pretensamente racionais e imparciais, terminam por consagrar e legitimar, através da escola, uma diferença social preexistente, reforçando-a.

Em seu *Esboço de Auto-Análise* (2005), Bourdieu observa que no processo escolar de avaliação e seleção estão implicados diversos conteúdos que ultrapassam os limites conteudistas. Nessa obra, o autor discute os conceitos que desenvolveu ao longo de suas obras, a partir de sua própria experiência, tendo nascido em uma pequena cidade rural do interior da França. Ele relata como alguns professores se mostravam bastante impressionados com o capital cultural dos estudantes parisienses que se exibiam em maneiras, trajes, e “elegância burguesa”, pretensões literárias, vendo e premiando essas disposições, indicadores de propriedades intelectuais, morais e materiais.

Além do poder reprodutor e consagrador, a instituição escolar faz parte dos planos estatais por suas características de reprodução dos modos, costumes, ideologias e

práticas da elite dominante, acima discutido por meio do funcionamento de toda uma máquina de disciplinar e ‘civilizar’ corpos ou lugares (Foucault, 1998).

Em linhas gerais, foi essa a intenção dos jesuítas que vieram para o Brasil, na segunda metade do século XVI: pensar e construir um país, e dar-lhe contornos de humanidade. Segundo Massimi (2013), a criação de escolas jesuíticas foi um dos principais objetivos do plano missionário jesuíta que, imbuído do espírito da pedagogia humanista aristotélica medieval, compreendia a educação formal como instrumento privilegiado para criar o homem novo da Terra de Santa Cruz: “Tal empreendimento acarretava a necessidade de formular conhecimentos e práticas que, na nossa linguagem atual, designaríamos como pedagógicos e psicológicos.” (ibid., p. 86).

Como já vimos, a partir das contribuições de Foucault (1998), é justamente nesse espaço de vazio discursivo e de práticas que os novos saberes passam a operar. Como pontuam Ferreira e Araujo (2009), há um longo percurso de invenção e construção da infância, da escola como lugar privilegiado e “natural” e da psicologia, sobretudo a PD e a psicologia escolar como corpo de conhecimentos e saberes legítimos, portanto, de poder.

Foucault (2011) compreende que a constituição da psicologia se dá no esforço de compreender e classificar ”o anormal” e no esforço para dominar tais contradições humanas. Ao fazê-lo, advém, como consequência, uma psicologia do “normal”. Desse modo, a psicologia, como fundamento racional e científico, estabelece relações com a prática da educação, da medicina mental, da organização de grupos, e começa a lidar teoricamente com as dificuldades que a prática impunha, e que Foucault chama de “fracassos temporários” (2011). O autor vê nesse ponto a localização de diversas especialidades da psicologia, incluindo PD, concebida, segundo ele, para lidar com as falhas nos planos de desenvolvimento (2011).

No século XVIII os laços de interesses entre as ideias psicológicas e as de educação estão tão estreitos que Vidal (2013) não vê nenhuma originalidade quando Heinrich Pestalozzi (1746-1827) declara seu objetivo de psicologizar a educação humana.

Notamos que o conceito de desenvolvimento, operado e, mais que isso, naturalizado pela PD, sustenta procedimentos de compreensão e regulação do normal e do patológico, do desvio e do esperado, do adiantado e do atrasado. Lyra e Moura

(2000) compreendem que o estudo do desenvolvimento deslocou seu interesse dos processos de mudança para as distinções entre etapas ou estágios de desenvolvimento, marcada por indícios de capacidades ou habilidades: “[...] respondendo à necessidade de uma psicologia das diferenças na qual o objetivo está voltado para classificar, sobretudo atrasos de desenvolvimento, ou separar os mais competentes daqueles menos competentes” (ibid, p. 218).

Consideração bastante próxima a essa faz Ferreira (2010), que analisa como as principais teorias que embasam a PD criaram práticas de adaptação e ajustamento, escalonando e separando os grupos humanos em categorias, e interessando-se pelo “ajuste” aos “desajustados”, na “adaptação” dos “desadaptados”.

A participação da PD nesse processo é apenas uma das inúmeras variantes que o termo desenvolvimento experimentou.

ALGUNS EFEITOS DA NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO: O DESENVOLVIMENTISMO PSICOLÓGICO

A ideia de progresso, desenvolvimento, evolução conhece longa trajetória no campo das ciências humanas. O sociólogo estadunidense Robert Nisbet (1986), ao discutir o termo progresso, demonstra que a noção está presente desde povos antigos. Entretanto, o autor afirma que somente nas civilizações ocidentais o conceito é aplicado à história, compreendida como avanços de aperfeiçoamento da humanidade. Vale, porém, uma ressalva diante do já discutido. Pela trajetória que Nisbet (ibid.) desenvolve, observamos que as ideias de progresso, aperfeiçoamento e avanço estavam relacionadas a aspectos coletivos como riqueza, conhecimento, raça, civilização, técnicas de guerra. Embora o autor anteveja em Sêneca princípios comuns ao evolucionismo de Darwin, é em Santo Agostinho (354 a 430 d.C.), que a formulação de um crescimento individual, apoiado no ideal ascético cristão, dar-se-ia. Aqui a referência etimológica de ‘desenvolvimento’ como um desenrolar que tem início na infância está em primeiro plano. O ser humano é visto como portador, em sua “essência”, das potencialidades da perfeição, acessíveis através do movimento de desembaraço e desenrolar, que o termo abriga.

A ideia de progresso, contudo, ainda segundo Nisbet (ibid.), somente ganhará força séculos mais tarde, no século XVIII, quando é debatida por diversos autores por toda a Europa, e conhecerá sua pujança durante o início do século XIX. Em seguida, passa a ser desacreditada por um número crescente de autores – Schopenhauer, Nietzsche, Max Weber, entre outros –, antes mesmo das mais graves contestações históricas como as duas grandes guerras mundiais, ditaduras militares, o holocausto, a quebra da bolsa de valores de Nova York, que colocam em xeque os princípios de um crescimento econômico ilimitado (que envolve uso dos recursos da Terra) e reordenamento jurídico (em termos de igualdade entre povos e entre pessoas).

Uma demonstração do lado obscuro desses termos, segundo Nisbet (ibid.), foi a relação estabelecida, em alguns povos, entre a ideia de progresso com a existência de supostas "raças superiores", como ocorreu na Alemanha nazista, mas não somente lá. A concepção de avanço necessário e irremediável da humanidade à perfeição foi suficiente para sustentar absolutismos, totalitarismos e ditaduras: "[...] el inexorable afianzamiento del estado político, la interferencia cada vez más acentuada del estado – y de sus fuerzas militares y policiales – en nuestras vidas individuales, o el ascenso igualmente inexorable de una raza determinada para dominar el mundo"[26] (ibid., p. 12).

Ignacy Sachs (2008), reconhecido ecossocioeconomista polonês[27] e um dos principais teóricos do desenvolvimento sustentável, compreende que o desenvolvimento inspirado no ideário moderno do progresso legitimou concepções racistas e visões totalitárias, nas quais povos mais avançados economicamente foram chamados a dirigir os destinos dos outros, supostamente atrasados, inferiores, os que não "evoluíram", e assim, impuseram as vias pelas quais aqueles deveriam encaminhar seu futuro para se aproximar das "metas universais" da civilização.

Embora tais facetas da noção sejam suficientes para nos colocar em sobreaviso com o termo, podemos ainda analisar alguns desdobramentos cotidianos. Como já discutimos anteriormente, com as contribuições de Nisbet (1986) e de Foucault

---

[26] [...] a consolidação inexorável do estado político, a interferência cada vez maior do Estado – e de suas forças militares e policiais – em nossas vidas individuais, ou a ascensão igualmente inexorável de uma raça determinada a dominar o mundo.

[27] Ver matéria em *O Estado de São Paulo*, em 14 mar. 2007: "Precisamos do conceito de desenvolvimento". Disponível em: http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2014/05/entrevista_ignacy_sachs.pdf.

(1998), a gênese da noção de desenvolvimento se relaciona com a ascese cristã, com o trabalho sobre si e a realização plena de uma essência que conduziria, por meio do merecimento, a uma vida futura feliz, utópica, inevitável, em um ambiente paradisíaco e saturado de graça e contentamento. É provável que a origem comum tenha guardado o sentido de valorização de etapa futura, idealmente perfeita e plena, e de desqualificação do momento atual: imperfeito, incompleto, marcado por embaraços que devem ser desfeitos; concebido, enfim, como uma etapa a ser superada.

No território de indiferenciação da "família antiga" descrita por Ariès (2012), o principal desafio de uma criança era sobreviver aos primeiros anos de vida com seus desafios iminentes de vulnerabilidade física a que estava exposta, enquanto seu lugar na família, e, do mesmo modo, nos ofícios e no mundo dos adultos, já estava assegurado. A criança era um adulto pequeno que, caso sobrevivesse, iria crescer, se não fosse acometida por magia ou doença. Ao final do século XIX, o principal desafio da criança parecia ser o de vencer o percurso que o conduziria, indivíduo, ao convívio com os adultos, para aprender seu ofício, tornar-se capaz de exercê-lo e enfrentar a tarefa de posicionar-se no mundo: "A modernidade substitui a determinação heterônoma da posição social pela autodeterminação compulsiva e obrigatória." (Bauman, 2001, p. 41).

A Educação, com suas tecnologias e discursos, lugar e campo do qual se origina e progressivamente se afasta a psicologia, ao padronizar seus métodos, exames, triagens, provas de eficiência e competência, em etapas descritas em graus minuciosamente compartimentado, esquadrinhado, que devem ser observados e superados pelo indivíduo, cria instrumentos e discursos que colocam em operação a prática banalizada de medir, classificar, comparar.

Índices classificatórios ganharam ampla circulação e estão facilmente disponíveis para operações cotidianas de mensuração e exame. Basta a primeira consulta do pré-natal para pais urbanos contemporâneos entrarem na corrida desenvolvimentista com infinitos e surpreendentes parâmetros, como o tamanho da tíbia, o diâmetro do crânio, conquistas motoras antes mesmo do parto, o desenrolar da marcha, da fala, etc. Os intervalos temporais de referência na etapa gestacional são observados em

semanas, e assim segue pelo primeiro ano de vida do bebê, aos poucos se espaçando em meses, depois em anos.

Se a criança ou o adolescente descrito por Ariès (2012), assim como seus pais ou instituições, não sabiam ao certo a idade de uma criança devido a falhas no registro e pelo desinteresse social com esta etapa de vida, agora a precisão da informação individualizada é utilizada cotidianamente. Num encontro entre desconhecidos com suas crianças a questão da idade aparece para se realizar a avaliação imediata do posicionamento do próprio filho em relação à criança que acabou de conhecer. Uma prática de exame rápida e embasada por indicadores que, em geral, os pais conhecem.

Ao questionar a pertinência de uma avaliação tão instantânea e disseminada pelo menos em populações urbanas, temos que confrontar a proximidade desse exemplo com o modo como a PD realiza metodologicamente suas avaliações, que consiste geralmente em um único encontro com a criança, quando esta responde algum teste ou desempenha alguma tarefa a ser examinada. Essa abordagem desenvolvimentista, além de potencializar individualismo e competição, pode aproximar-se de um determinismo desenvolvimental, que premia aqueles de melhor performance nos exames, ao passo que desqualifica e constrange “atrasados” (em oposição aos precoces), “deficientes” (em oposição aos eficientes), “desobedientes” (em oposição aos dóceis), e todos os demais, falhos, que se encontram fora da curva normal de representação estatística.

EM FAVOR DE DIFERENTES DESENVOLVIMENTOS

As bases da ideia de desenvolvimento sustentável surgem na Declaração de Cocoyoc, em 1974, e no relatório *What Now*, de 1975. No primeiro documento, a pobreza e a desigualdade são consideradas causas maiores da crise ambiental, enquanto o segundo enfatiza a questão dos abusos do poder como fator determinante dessa crise planetária. Em ambos, expõe-se a necessidade de pensar limites para crescimento desordenado, consumo e produção e busca-se encontrar soluções para a desigualdade e para as urgentes questões ambientais. O ideal de crescimento a qualquer preço, nas últimas décadas, demonstrou mais claramente

seu acelerado potencial de destruição: extinção de espécies, contaminação das fontes de água, desertificação, poluição, perigos derivados da mudança climática, problemas da gestão dos lixões etc.

Ignacy Sachs (2009) critica claramente o modelo de desenvolvimento pensado como crescimento homogeneizante e propõe uma visão centrada em cada sociedade, em suas peculiaridades, possibilidades, potencialidades, desejos, em seus valores e projetos etc. Ao mesmo tempo, aberta ao contexto global. A proposta de sustentabilidade defendida por esse autor integra componentes éticos, políticos, geográficos, econômicos, sociais, psicológicos e ecológicos[28]. Essa integração, que supõe deveres, obrigações e compromissos, é resultado de articulação laboriosa que requer participação livre e informada por parte da sociedade, mas demanda autonomia, liberdade e protagonismo dos sujeitos.

Essa linha de pensamento não pertence exclusivamente aos princípios do desenvolvimento sustentável, mas é compartilhada por alguns movimentos mundiais.

> O bem-viver não é nosso 'viver melhor' ou 'qualidade de vida'. O bem-viver andino visa a uma ética da suficiência para toda a comunidade, e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano na grande comunidade terrenal que inclui, além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais, o Sol, a Lua e as estrelas; e busca um caminho de equilíbrio e estar em profunda comunhão com a Pacha (energia universal) que se concentra na Pachamama (Terra) [...] (Boff, 2013, p.62).

Esse espírito também está presente na proclamação dos direitos da natureza da constituição do Equador[29] (Capítulo VII, artigo 71). Observamos que, pelo menos na América Latina e no continente africano, uma *cultura do cuidado* com o meio ambiente e do respeito à mãe Terra e seus elementos, forma parte de um legado ancestral que, mesmo tendo sido em muitos casos subjugado, invisibilizado e silenciado, resiste e se reafirma no presente.

O conceito de desenvolvimento humano que podemos pensar a partir desses princípios implica o imperativo ético de não sacrificar o bem-viver dos outros em

---

[28] Gostaríamos de acrescentar que também compreende uma dimensão estética. Quando se pensa na sociedade na qual queremos viver, não temos como eliminar essa dimensão. Essa dimensão estaria presente no que Sachs denomina sustentabilidade cultural.

[29] Disponível em: http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

nome de seu próprio crescimento, progresso, evolução. Esse imperativo baseia-se em ideais de justiça e fraternidade, em sentimentos como a solidariedade e a compaixão, e em práticas de cooperação e cuidado. Assim sendo, tais tarefas não podem ser assumidas por sujeitos cuja formação está inteiramente contida num único e mesmo campo disciplinar, como é o caso da psicologia ensinada no Brasil ainda hoje. Sem uma formação ampliada, que inclua no mínimo a psicologia ambiental, presente nos cursos de psicologia da Europa e dos Estados Unidos desde a década de 1960, e em trajetos formativos que contemplem interface com os campos da política, educação, ciências sociais e saúde coletiva, dificilmente ultrapassaremos a noção desenvolvimentista de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ‘desenvolvimento’ não ser um termo obrigatório nas investigações em PD, tem predomínio assentado em muitas décadas de pesquisas de diferentes perspectivas teóricas. Seu uso, de tão recorrente, não chega a ser questionado sequer pelos trabalhos que problematizam esse campo de estudo e práticas. Como já afirmamos anteriormente, há pouquíssimos trabalhos no Brasil dedicados a desnaturalizar o conceito, no campo da psicologia. Sendo assim, parece-nos justificado o presente trabalho que se concentra em refletir sobre – e problematizar – a constituição do conceito, sua inserção naturalizada na PD, suas implicações éticas e práticas para a pesquisa e, por fim, propor possíveis perspectivas.

Consideramos que diferentes miradas adotadas neste estudo podem contribuir para alargar o alcance de novas investigações, suas análises e interpretações de resultados. O estudo da etimologia dos termos desenvolvimento’ e ‘evolução’ revelou uma origem comum, relacionada ao desenrolar de uma unidade, como um pergaminho que se abre. Como vimos, a imagem do pergaminho parece se relacionar diretamente com a infância. Antes de o antigo colégio medieval tornar-se a atual escola, os pergaminhos eram objeto central para a ascese cristã, e é também ali, em conventos cristãos, que a concepção de desenvolvimento individual e linear da alma, que se aperfeiçoa para alcançar a graça da vida feliz na Terra, apresenta seus primeiros traços.

A reinvenção da instituição escolar e de seus processos classificatórios, de separação e distinção do mundo externo, a distribuição do tempo e do espaço, o esquadrinhamento e as classificações, a aplicação disciplinar em exames, exercícios e manobras, a construção de um projeto evolutivo disposto em graus (processo linear, crescente, evolutivo, necessário, desenvolvimental), produziram distinções entre as idades da vida, a mudança sobre a ideia de infância – e depois a adolescência – como momentos singulares e diferenciados da etapa adulta. Se antes o contato da criança com o mundo dos adultos e seus ofícios era imediato e direto, agora é necessário atravessar um percurso, cujas etapas e regras foram produzidas pelo igreja católica em conjugação de esforços, saberes e práticas com educadores, sendo sustentadas sobretudo pelo aparato médico-psicológico, jurídico, educacional e, em menor escala, pela religião ao longo da vida da maioria das pessoas que nasce e cresce em cidades urbanizadas no Brasil contemporâneo.

Coloca-se como natural, nos países capitalistas, um forte e positivado investimento no termo ‘desenvolvimento’, para além da esfera individual, com reverberações políticas, culturais, sociais e éticas. A fé capitalista no progresso, limitado apenas por empecilhos técnicos (que poderiam ser contornados), na suposta abundância inesgotável de recursos materiais, assim como na equação que compreendia que o crescimento econômico e científico somados se traduziriam em crescimento humano já não convence. Do mesmo modo, o conceito de desenvolvimento como desenrolar de uma essência a partir de um centro estável e fixo não se sustenta. Primeiramente porque o modelo religioso que pensa a alma aperfeiçoando-se para o convívio sublime na Terra sofre, em comparação com o momento de Santo Agostinho, cada vez mais competição com outros discursos e práticas religiosas, incluindo divisões e rupturas no próprio catolicismo. Em segundo lugar, porque a crescente complexidade social não garante mais um contexto estável de referências que mantenha a estabilidade societária dos tempos pré-modernos. O contexto passa a ser, reconhecidamente, parte da constituição do sujeito que se reconstrói ao construir e reconstruir o mundo à sua volta.

Além disso, o termo sofreu duros golpes em sua formulação ideal que projetava bem-estar para todos, como consequência do progresso científico. No nível planetário, a humanidade começa a compreender que o ritmo e o modelo de progresso econômico são de difícil conciliação com valores relacionados à qualidade

de vida e à proteção dos recursos naturais. Historicamente, os principais desgastes na noção de desenvolvimento foram sua associação a momentos e experiências trágicas: as guerras mundiais, as ditaduras, o holocausto, as práticas de eugenia e racismo.

Assim como em sua popularização no século XVIII, a ideia de desenvolvimento, no século XX, também reproduz práticas e concepções que extrapolam a esfera do individual. Valores como produtividade, assiduidade, disciplina (obediência), competição são comuns tanto nas corporações industriais como nas instituições escolares, assim como as práticas de triagem, classificação e seleção entre os mais e os menos aptos. Não por acaso competência e competição possuem a mesma origem etimológica.

Em contrapartida, movimentos por todo o planeta revisam o modelo de desenvolvimento que centra no âmbito financeiro-econômico sua maior e melhor métrica. As práticas e o discurso da sustentabilidade expõem, por sua própria razão de existência, as características do modelo vigente: insustentabilidade ecológica, descompromisso ético, social e moral com os lugares da Terra e suas populações.

Diante dessas características e da histórica disciplinarização da psicologia que, na formação acadêmica, pouco examina injunções socioeconômicas e que, por sua vez, relaciona-se intimamente com um projeto de nação e sua concepção de sujeito, é importante abrir o debate de qual será o posicionamento dessa ciência doravante. Em termos práticos, questionamo-nos se a ênfase em estudos de performances, com encontros únicos e amplas generalizações, desalojando ou subdimensionando a história do processo e do contexto, não estaria favorecendo a construção de tecnologias eficazes, instantâneas e descompromissadas com a trajetória humana.

> O universo é muito mais rico do que podem concebê-lo nossas estruturas lógicas e racionais. O que é particular ao Ocidente é esta forma de racionalidade denominada racionalismo, isto é, a crença segundo a qual todo objeto só pode ser pensado e resolvido por um bom uso da Razão [...] Em suma, o racionalismo consiste no fato de se erigir a Razão (sob sua variante ocidental de razão científica) em sistema absoluto promovendo um cientificismo para o qual ‘fora da ciência não há salvação’ e que a Ciência constitui o único caminho susceptível de conduzir-nos à Verdade (Japiassu, 2006, p.28-29).

Num contexto no qual as maiores economias de mercado do planeta já reconheceram a necessidade de uma regulação estatal para sair das últimas crises

econômico-financeiras, num contexto no qual os estados definem seus papeis levando em consideração tanto a regionalização quanto a globalização, e no qual diferentes projetos de desenvolvimento competem para garantir a necessária sustentabilidade socioambiental; se o pensamento não é único e as miradas para abarcar tal complexidade são necessariamente plurais, o desenvolvimento também não poderia ser único. Como responderá a PD a esse desafio de pensar diferentes desenvolvimentos para um outro desenvolvimento?

REFERÊNCIAS

Ariès, P. (2012). *História social da criança e da família* (2a ed., Flaksman, D., trad.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.

Bauman, Z. *Modernidade Líquida* (Dentzien, P., trad.). Rio de Janeiro, RJ: 2001.

Boff, L. (2013). *Sustentabilidade: o que é – o que não é.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Bonnet, C. (2006). *Essai de psychologie*. Paris, França: L´Harmattan.

Boumard, P. (1999, novembro). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, *1*(2). Recuperado de: http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm.

Bourdieu, P. (2004) *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. (Catani, D. B., trad.). São Paulo, SP: UNESP.

Bourdieu, P. (2005). *Esboço de auto-análise.* (Miceli, S., trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Bourdieu, P. (2009). *A economia das trocas simbólicas* (6a ed., S. Miceli, trad.). São Paulo, SP: Perspectiva.

Bourdieu, P. (2011). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (11a ed., Corrêa, M., trad.). Campinas, SP: Papirus.

Camus, A. (2008). *O mito de Sísifo* (6a ed., Watch, A. R., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Record.

Carvalho Filho, A. (2009). Auto-edificação idiossincrática como modelo liberalburguês de educação. *Redescrições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana*. *1*(1), 1-17. Recuperado de: http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/01/3Aldir.pdf.

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária* (Sampaio, M. R. & Santos, G. G., trad.). Salvador, BA: EDUFBA.

Ferreira, A. A. (2010). *A pluralidade do campo psicológico.* Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.

Ferreira, A. A. L., & Araujo, S. F. (2009, julho/dezembro). Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. *Psicologia em Pesquisa*, *3*(2), 3-12. Recuperado de: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/06/v3n2a02.pdf.

Foucault, M. (1998). *Vigiar e punir* (17 ed., Ramalhete, R., trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (2011). A Psicologia de 1850 a 1950. In Foucault, M. *Ditos e escritos I - problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise* (3a ed., Vol. 1, Ribeiro, V. L., trad., Motta, M. B., org., p. 133-151). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Giddens, A. (2009). *A constituição da sociedade* (3a ed., Cabral, A., trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

Gonzalez-Rey, F. L. (2013). A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980. In: Jacó-Vilela, A. M, Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.), *História da psicologia: rumos e percursos* (3a ed., p. 395-414). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed., Silva, T. T. & Louro, G. L., trad.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Houais, I. A. (2012, novembro). *Dionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. [Versão Digital]. [S.l.]: Autor.

Japiassu, H. (2006). A crise da razão no ocidente. *Pesquisa em educação ambiental*, *1*(1), 27-41. USP. Recuperado de: http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30007/31894.

Lopez, F. N. (2011). *Do interior do Estado ao interior da UFBA: uma experiência de tempo-espaço* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA. Recuperado de: http://www.pospsi.ufba.br/Fabio_Nieto.pdf.

Maria C. D. P. & Lyra, M. L. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(2), 217-222. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-9722000000200002&script=sci_arttext.

Massimi, M. (2013). Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: Jacó-Vilela, A. M, Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.), *História da psicologia: rumos e percursos* (3a ed., p. 85-93). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Nisbet, R. (1986, outubro). La idea de progreso. *Revista Libertas*, *5*, 1-30. Recuperado de: http://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/45_2_Nisbet.pdf.

Oliveira, M. C. (2006, maio/agosto). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo, 11*, 427-436. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a21.

Rey, A. (1993). *Dictionnaire historique de la langue française*. Montréal, Canada: Dicorobert, 1993.

Sachs, I. (2009). Caminhos para o desenvolvimento sustentável. (Albuquerque Filho, J. L., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Garamond.

Serres, M. (2013). *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. (Bastos, J., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Vidal, F. (2013). "A mais útil de todas as ciências": configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In: Jacó-Vilela, A. M, Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos* (3a ed., p. 55-84). Rio de Janeiro, RJ: NAU.

TRAJETÓRIA COMO NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA PARA PENSAR A REINVENÇÃO DO SI MESMO

RESUMO

Este ensaio tem como objetivos apresentar a noção de trajetória como espaço de possibilidades, potência de reinvenção para discutir a construção de si, capaz de abrigar contribuições coletivas (contextuais, ancestrais, familiares, culturais), da ordem da iniciativa, da tomada de posição individual; acentuar o uso da narrativa como ação transformadora e promotora de mudanças de percurso e conscientização reflexiva do sujeito como autor de sua própria destinação histórica, por meio do aprofundamento do vivido e da produção de novos significados; discutir ideias psicológicas e educacionais subjacentes às práticas de pais e professores; identificar essas ideias no âmbito da psicologia do desenvolvimento; assumir a função biográfica da escrita como dispositivo para construção de autonomia e transformação. O ponto de partida desta construção são lembranças de experiências do autor no campo da educação, desde a pré-escola até o momento da construção da tese, num doutorado em psicologia do desenvolvimento.

Palavras-Chave: Narrativas. Educação. Psicologia do Desenvolvimento. Construção de si.

ABSTRACT

This essay aims to introduce the notion of trajectory as a space of possibilities, reinventing power to discuss the building itself, capable of housing collective contributions (contextual, ancestors, family, cultural), the order of the initiative, the individual position taken; emphasize the use of storytelling as transforming action and promoter of route changes and reflective awareness of the subject as the author of its own historical destination, through the deepening of the living and the production of new meanings; discuss psychological and educational ideas underlying the practices of parents and teachers; identify these ideas in the context of developmental psychology; take the biographical role of writing as a device to build autonomy and transformation. The starting point of this construction are the author's experiences of memories in the field of education, from pre-school to the time of construction of the thesis, a doctorate in developmental psychology.

Keywords: Narratives. Education. Developmental Psychology. Building itself.

INTRODUÇÃO

> O aprendiz é o vir a ser do mestre: essa é a premissa de toda educação. O lugar do professor precisa conter essa virtualidade e estar sempre aberto para fora dele mesmo, de tal forma que o aluno possa agir sobre ele. Autoridade e autonomia tecem-se mutuamente na efetuação de um objetivo maior: fundar o domínio político do mundo a fim de que este tenha durabilidade e a liberdade adquira realidade concreta. (Sônia Moreira França)

> Para apreender o ponto de vista dos outros, é necessário partilhar a sua realidade, a sua descrição do mundo e as suas marcas simbólicas. (Patrick Boumard)

Em **O inconsciente estético** (2009), Jacques Rancière afirma que o grande interesse despertado pelas questões que Freud descreve e examina em artistas e em obras artísticas se deve ao fato de que as singularidades que ele encontra serviriam para demonstrar que “existe sentido no que parece não ter, algo de enigmático no que parece evidente, uma carga de pensamento no que parece ser um detalhe anódino (ibid, p. 10). Ele adverte, contudo, que tais detalhes de uma vida não precisam ser tomados como “material” a comprovar tal ou qual interpretação. Ao invés, são “os testemunhos da existência de certa relação do pensamento com o não-pensamento, de certa presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante” (ibid, p. 10-11).

Ao propor esta torção, que não visa saber a que serve um detalhe da existência sensível na configuração de uma obra, seja ela artística ou não, Rancière amplia a nossa possibilidade de ler o mundo e a nós mesmos numa chave estética, isto é: um modo de pensamento não marcado pela cientificidade e pela prova material, “não um domínio de objetos”, não um pensamento artístico, no sentido de poético, como ele diz, mas uma passagem à estética como pensamento que, ancorado no regime das artes, não se ocupa com o pensamento efetuado sobre obras de arte.

Nesse sentido, o pensamento que aqui expomos pretende inscrever-se no regime estético, que tem familiaridade com o pensamento das artes, mas não recolhe deste o julgamento sobre produção de objetos. Pretende tão somente cumprir três

elementos que Rancière indica como importantes para uma configuração estética: produzir ressonâncias no psiquismo humano, ter estrutura ficcional, o que não significa ser falso ou falacioso, e compor uma estrutura dramática a ser compartilhada até o desenlace, no caso, a finalização deste percurso narrativo.

A configuração estética também é trabalhada por Deleuze (1992) em **Conversações**. Ali, sobretudo no capítulo "A vida como obra de arte", e tomando a trajetória de vida de Foucault, ele aposta no "pensamento como estratégia" ou "um pensamento como processo de subjetivação" (ibid, p. 120). Ele pergunta:

> quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos construirmos como 'si', e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente 'artistas', para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que estão aí em jogo? (ibid, p. 124).

Deleuze crê no estilo como "invenção de uma possibilidade de vida". Ele diz: "Às vezes, basta um gesto ou uma palavra. São os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro" (ibid, p. 126). Não lhe parece estranho, pelo contrário, "dizer coisas simples em nome próprio, de falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações" (ibid, p. 15), porque

> Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem. [...] Falamos do fundo daquilo que não sabemos, do fundo de nosso próprio *subdesenvolvimento*. Tornamo-nos um conjunto de singularidades soltas, de nomes, de sobrenomes, unhas, animais, pequenos acontecimentos: o contrário de uma vedete (ibid, grifo nosso).

Tais elementos são muito caros ao meu percurso como diretor teatral e, por que não admitir, à minha trajetória de psicólogo interessado – e implicado – nos enigmas do ato de educar. Escrever um ensaio encontra respaldo em numerosos testemunhos de autores do campo da ciência, como Bourdieu, Einstein, Rodolfo Kusch, Freud, e do campo das artes, inúmeros, que crêem na força e potência do ensaio, tão bem delineado por Adorno no magnífico escrito "O ensaio como forma" (2003). Em resumo, a marca desse trajeto, tantas vezes reinaugurado anteriormente, significa ter a coragem, mas também a humildade, de expor o "*pathos* do saber" (Rancière,

2009, p. 22), que não encontra correspondência, sendo antes seu avesso, no acúmulo de conhecimentos e informações.

São muitas as histórias que me conduziram para os caminhos da educação. Algumas delas se mantêm com vitalidade e energia, e as reencontro facilmente. Nem sempre as convido. Certas vezes sou simplesmente tomado pelas lembranças e pelo contexto afetivo que as acompanham. Pacotes afetivos de sentimentos e texturas: táteis, sonoras, olfativas, oníricas, visuais. Permaneço assim por alguns instantes e, depois, deixo-as seguir como uma onda que passa e que voltará. Essa recorrência não é frequente. Sigo meus dias, mas estou certo de que não prossigo sem o contorno delas, que orientam silenciosamente minhas decisões.

O encontro com as figuras parentais e professorais sempre foi muito intenso para mim e, provavelmente, o seja, com diferentes nuanças, para cada um de nós. Ocupar-me com a potência dessas visitas, cultivar a proximidade delas, e esboçar narrativas, passou de uma ação sofrida a um hábito reflexivo, um devotamento interessado, e minha principal oportunidade de inventar uma performance distante dos modelos que recebi.

A força das experiências me guia, principalmente, no estabelecimento das distinções que pretendo encarnar nas relações com estudantes e com meus filhos. Guia de ações que evitarei. Talvez seja exatamente por suas qualidades de inquietude incansável, de dor intermitente, que essas histórias me colocaram em movimento pelas salas, pelas aulas, pelos corredores, pelos professores. Até que, um dia, me tornei um deles.

Há, evidentemente, boas e saborosas memórias, mas o empenho é mais árduo e contínuo com as investidas agudas das experiências difíceis. É como se no mesmo instante da angústia já estivesse em movimento a construção da superação. Desde minhas primeiras memórias guardo com imenso carinho a boniteza das relações humanas, quase palpável, que por vezes observava entre outros pais e filhos. Às vezes reconhecia semelhanças com meu cotidiano, às vezes notava distâncias.

Minha composição, portanto, como pai e professor, decorre de tudo o que me marcou como filho e como estudante. Da minha revolta, quando muito pequeno, diante da insensibilidade em relação à minha voz, minha vontade, minha presença no mundo, fez nascer o esforço em ouvir, ver, entender, dialogar. Mas não sigo

desprovido de excelentes exemplos que me encheram de alegria e potência. Encontrei alguns mestres pelo caminho que me indicavam possibilidades práticas de método e manejo em gestos simples que, por si só, reinventavam um cotidiano gasto, mecânico e de pouco sentido. Três dentre eles foram tão exuberantes que me sentia na presença do mestre no sentido budista. Os gestos cotidianos, a fala, a presença, a construção do espaço do encontro, tudo parecia encarnar sabedorias. Diante deles me sinto transportado para meus melhores sentimentos de gratidão, prazer pela vida, crença na humanidade. Não se trata de uma relação de devoção, mas, ao contrário, de encontro com minhas possibilidades de maior lucidez. Reconheci neles a justa sintonia entre a ação e o discurso (Arendt, 2014; Freire, 2007), como resultado de uma longa trajetória de cuidado de si (Foucault, 2010).

Através desse plataforma não consigo conciliar meu trabalho sobre mim mesmo com as noções de desenvolvimento que encontrei na psicologia que carrega essa particularização. O que se segue não é um relato desenvolvimental. Não identifico em meu princípio elementos que me conduziriam ao ponto a que deveria chegar. Quanto ao relato que se segue, poderia ocorrer ao leitor a dúvida quanto à participação do que conhecemos por psicologia do desenvolvimento nas práticas e nos discursos de professores ou parentes. De fato, embora haja estreita correlação entre o campo da educação e o da psicologia, ainda é relativamente recente o estabelecimento de psicólogos nas escolas, assim como da psicologia, enquanto disciplina curricular na composição dos cursos de licenciatura.

O objetivo deste ensaio é recontar algumas histórias que vivi como possibilidade de discutir a trajetória como construção singular e coletiva, de contribuições múltiplas, composta por determinantes históricos, culturais, materiais e simbólicos, mas disponível a rupturas, desvios, reinvenções. Ao mesmo tempo, ao contar fragmentos de minha história, tenho a disposição de assumir a função biográfica da escrita, com o interesse de exercitar a autonomia proposta por Paulo Freire e Hannah Arendt de descobrir-me e conquistar-me como sujeito da minha própria destinação histórica.

Inspirado por Larrosa e por Foucault, essa ação em forma de discurso é uma experiência que não tem a pretensão da verdade, mas de reinvenção, ao transformar histórias conhecidas em possibilidades de futuro diverso, ou como diz Bourdieu, distinto. A função narrativa assume aqui a primeira pessoa, tão

sintomaticamente excluída do discurso cientificizante da ciência e, portanto, da psicologia brasileira. Experimentar a reinvenção proporcionada pela escrita da trajetória enquanto espaço de possibilidades, potência de reinvenção. Uma transformação criativa de mim mesmo a partir de uma imensa constelação.

> Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.
>
> Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (Larrosa & Kohan, 2005, p.5).

A compreensão contextual e dialógica da teoria freireana compreende que só posso olhar para o mundo a partir de meu contexto, minhas experiências, minha história. Gaston Bachelard havia pleiteado, há quase um século e, parece, sem grande sucesso, a tarefa do novo espírito científico: “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir” (1996, p. 14). Tal princípio pedagógico libertador só lhe foi possível, porque Bachelard aceitou fazer uma autoreflexão; ou, como ele mesmo diz, por ter acreditado na “contribuição para uma psicanálise do conhecimento”, subtítulo do livro *A formação do espírito científico*, publicado em 1938, na França. Vejamos seu comentário irônico:

> No decurso de minha longa e variada carreira, nunca vi um educador mudar de método pedagógico. O educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. [...] a relação psicológica professor-aluno é muitas vezes relação patogênica (ibid, 24).

Compreensão semelhante podemos encontrar na teoria de Pichon-Rivière (2007, 2009), ao considerar que o sujeito aprende, comunica-se, relaciona-se e lê o mundo, por meio dos vínculos que estabelece interna e externamente. Desse modo, não é possível considerar que o cientista seja um caso de exceção e imaginar que seus esquemas de referência se estruturam através de organizações unicamente

conceituais, neutras ou objetivas. Ao contrário, Pichon-Rivière considera que o itinerário de um pensamento é necessariamente autobiográfico e se sustenta em alicerce motivacional de experiências vividas. O investigador precisa considerar-se participante do fenômeno estudado.

MINHAS AVÓS

> Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez (Bourdieu).

A cena foi simples e rápida. Início de tarde, minha avó Maria, sentada, conta um pouco de suas divertidas histórias, quando, ao falar do ônibus, diz “ônimu”, como de costume. Meus sobrinhos adolescentes, sentados à frente dela, riram. Não era um riso conciliador ou amigável daquele que, mesmo notando o desvio inesperado, se solidariza. Não. Era o riso debochado, de escárnio, que desqualifica e foi expresso em seus tons mais ásperos, contundentes e desconcertantes, que somente adolescentes bem treinados em “urbanidade” conseguem performar.

Nada daquilo era novidade para mim. Há mais de vinte anos ocupava a mesma função do adolescente arrogante, praticante assíduo do ensino da desumanização alheia que transcorria em um convívio pobre em padrões éticos, cujo valor maior parecia ser o das conquistas individuais e competitivas. Eu tinha todos os sentidos aguçados para a percepção da menor fragilidade na qual pudesse saborear o vexame alheio. Era uma espécie de diversão através do rebaixamento de quem quer que fosse.

Há mais de vinte anos, na cozinha da casa de minha mãe, ri do mesmo uso de “ônimu” que minha avó Maria fez para se referir a “ônibus”. Ao meu lado estava minha irmã, justamente no dia de seu aniversário. Com aquele gracejo fomos estraçalhados pela dignidade ofendida de minha avó que, antes de elencar argumentos, chorou. Não me lembro de tê-la visto chorar em qualquer outra ocasião.

Minha mãe, que a tudo acompanhou, olhou significativamente para nós. Era isso que vocês queriam? Por alguns minutos, que duram eternamente, suportamos a tristeza dela diante de seu netos, diante de nosso gracejo pretensiosamente inocente. Nada mais precisava ser dito, mas ela disse. E cada palavra que encontrou nos atingia sem qualquer resistência. A arrogância havia se desmanchado.

Enquanto meus sobrinhos riam de minha avó, notei, pelo olhar dela, a compreensão do motivo da graça. Relembrei a cena e aguardei o desdobramento. O que ali se seguiu, contudo, foi novamente aterrador e paralisante para mim. Minha avó Maria não reagiu. Isso faz um ano, e há um ano retorno mentalmente a essa cena, ensaiando intervenções em defesa dela. Há um ano, leituras que faço adquirem sentido amplificado e desejo repensar minha história através do percurso coletivo que me enlaça nos caminhos de meus bisavós, nas condições de vida dos meus avós, nas mudanças de vida de meus pais e tios e nas possibilidades que se abriram somente da minha geração em diante.

A principal inquietação teve como efeito ensaiar explicações que me ajudassem a compreender o percurso familiar que, em transformações vertiginosas, em apenas duas gerações, fragilizaram profundamente os laços de reconhecimento, tradição e pertencimento.

França (1999), ao discutir a relação da educação formal com os conceitos de autonomia e autoridade, retoma o processo de desagregação que o mundo moderno experimentou e que atacou principalmente a tradição e a religião. Com a falência da tradição, rompe-se um fio imemorial que ligava cada sujeito a seus ancestrais, a um rastro narrativo que se dava através do testemunho de seus antepassados, e “[...] proporcionava durabilidade aos feitos humanos e às coisas do mundo, como também, conferia profundidade à narrativa humana.” (ibid, p. 160). O elo rompido com a ancestralidade era o mesmo que ligava os seres humanos às próximas gerações, e que tecia pertença, permanência e sustentação da autoridade.

Em meu cotidiano, na infância e na adolescência, não foram poucas as vezes que notei julgamentos de desqualificação de um *habitus* que minha avó Maria encarnava. As histórias sobre tempos de superação, de pobreza, de condições precárias de vida, do trabalho sob sol intenso nas roças, “panhano” algodão, café,

cana-de-açúcar, apareciam raramente e sempre de modo pontual, um pouco vago para mim. Era como se estivéssemos ainda no meio da caminhada e o importante era continuar seguindo, sempre. O passado parecia ter sido tão doloroso que não se podia demorar nele.

Na casa de minha avó Virgínia, mãe de meu pai, ao contrário, foram abundantes os momentos narrativos de um tempo feliz. De qualquer modo, noto a importante cisão entre um mundo ao qual não tinha acesso, das histórias que não vivi, e tudo o que ocorreu desde a migração familiar do contexto rural para uma cidade maior. Parte importante das informações que tive sobre a passagem de um mundo ao outro foram conseguidas através de minhas perguntas específicas, mas não compunham o rol de histórias contadas na mesa do café da tarde.

Nesse sentido, me parece significativa a relação de meu pai com o *habitus* da família de minha mãe, mas, antes de seguir, é importante esclarecer esse conceito. Setton (2002) nos faz lembrar da história desse termo desde a noção grega *hexis*, que Aristóteles utilizava para dizer das características adquiridas pelo corpo – portanto, incorporadas – e pela alma através do processo de aprendizagem. Somente mais tarde essa noção é traduzida por *habitus,* pela tradição escolástica. Séculos depois, será utilizada por diversos autores, como Durkheim, Dubar, Bourdieu e Lahire, para "[...] designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável" (ibid, p. 61).

O *habitus* na obra de Bourdieu (2011b) é um mecanismo tanto individual como coletivo, pois embora seja uma *com*posição, ocorre *com* a participação do agente, cristaliza-se no corpo em decorrência do lugar ocupado pelo sujeito no campo, constituindo princípios comuns de visão e de divisão compartilhados. Seriam, portanto, estruturas mentais socializadas e incorporadas pelo agente, por meio de sua participação em instituições como família, escola, Estado. Tais agências constroem modos de percepção e de prática que fundamentam e legitimam o consenso sobre o sentido do mundo social. É por meio desse processo que reconhecemos "princípios de diferenciação" entre diferentes capitais, econômico e cultural, por exemplo, e possibilidades válidas de sua acumulação naquele campo.

Organicamente associada a essa noção está outra, a de distinção. O *habitus* carrega a dupla função de promover a unificação de um estilo de vida comum e de

realizar sua distinção em relação aos demais. É por meio do contraste em relação à figura do citadino que teremos uma definição mais nítida das características do camponês (ibid, 2009a). Isso ocorre a partir das categorias sociais de observação de diferenças, muitas vezes imperceptíveis a um estrangeiro, mas com amplo espectro de variações: "[...] o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial" (idem, 2011b, p. 22).

Mas, como nos lembra Setton (2012), *habitus* não é destino. Não se trata de uma determinação social irrevogável, porque o próprio campo e o agente encontram-se em movimento ininterrupto, há sempre um "espaço dos possíveis". A possibilidade de migração para outros campos, incorporar *habitus* distintos, como o próprio Bourdieu (2005) descreve seu percurso, ao sair de uma pequena comunidade camponesa do interior da França e chegar ao convívio dos "bem-nascidos" de Paris.

É provável que a apaixonada rejeição de meu pai ao *habitus* de minha avó Maria decorra do esforço de distinção, do esforço e do desejo de identificação com signos eruditos, por oposição ao modo de vida campesino (maneiras, gostos, linguagem) encarnado por ela. Contudo, a contrariedade de meu pai em relação a todas as marcas do *habitus* da família de minha mãe é anterior e mais nítida do que a encarnação de um refinamento que buscava. Era recorrente e antiga, por exemplo, a irritação dele diante das músicas que minha mãe ouvia, mas foi somente na adolescência que fui conhecer, e depois ouvir, suas músicas prediletas.

Talvez meu pai tenha passado por processo semelhante ao que Bourdieu (2005) denomina como *habitus clivado*, que ele também enfrentou, ao viver tensões e contradições de se encontrar prensado entre dois campos antagônicos, a infância campesina e uma vida de empenho e submissão às regras da cidade. O caminho familiar foi a aposta na educação formal, consolidada em outra migração: de Bueno de Andrada, comunidade rural, para Araraquara, cidade urbanizada.

Essa travessia, que indicava ganhos significativos em termos de capital cultural, implicava consequências imediatas quanto ao capital econômico através do abandono de um modo de vida conhecido da família. Minha avó Virgínia, principal protagonista desse movimento, partia com algumas vantagens em relação a minha

avó Maria. Além de seus anos de estudo no primário do pequeno distrito municipal de Mutuca, morava com meu avô Cândido, seus filhos e sogros, em uma chácara da família. Eram pequenos proprietários de terra e meu avô trabalhava na estrada de ferro.

Embora não representasse privilégios, a situação era muito mais favorável em relação à família de minha avó Maria, trabalhadora rural do pequeno distrito de Silvânia, desprovida de qualquer propriedade, mãe solteira de cinco filhos, e analfabeta. Condições que compunham um “espaço dos possíveis” muito mais restrito. Pelo lado da família de meu pai, e devido ao trabalho de meu avô Cândido na ferrovia, seus filhos tiveram o direito ao “passe livre” e, assim, foi possível que meu pai e meus tios cursassem o ensino médio na cidade vizinha, Matão.

Minha avó Virgínia, talvez devido a sua experiência na educação básica, esteve em condições de realizar uma “tomada de posição” a partir de sua leitura do jogo. Habilidade para a qual Bourdieu (2011b) chama a atenção como característica dos jogadores que se movimentam bem no campo, antecipam jogadas e se posicionam onde a bola vai estar no próximo movimento, e não onde ela está agora.

A migração era uma jogada de risco e mobilizou todas as forças familiares na travessia de um campo ao outro, de uma condição de nativo a estrangeiro. Talvez a força coletiva e concentrada, mobilizada pelo risco do fracasso e pela exposição aos riscos de um contexto desconhecido, tenham configurado no mesmo movimento a unidade familiar, como recurso imprescindível de superação e o interesse apaixonado de submissão ao novo *habitus*, o aprendizado das regras do jogo de que agora faziam parte. É possível que seja em consequência desta condição ainda baste vulnerável que decorra a estranha rejeição de meu pai, que fora um aprendiz de trabalhador rural, ao *habitus* campesino.

Desse modo, além das características de pouca aderência às tradições e autoridades, que França (1999) destacou como característica da contemporaneidade, somam-se ansiedades e desejos que os processos de mudança mobilizam (Pichon-Rivière, 2007, 2009), como modo de enfrentamento de medos básicos relativos à perda do que ficou para trás, no mundo conhecido e dos riscos que poderão advir na chegada a um mundo novo.

Minha entrada nessa história ocorre em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, distante das duas famílias de origem e de meu pai, que viajava muito pelo Estado, e próximo, eu e minhas duas irmãs, de minha mãe, nossa companhia constante. Ouvíamos suas músicas, observávamos seus modos, aprendendo e incorporando suas preferências. Mesmo na raridade do contato e da pouca clareza de um *habitus* distinto, meu pai apresentava-se claramente em ruptura com o nosso mundo cotidiano. Em suas escolhas e em seus atos, rapidamente entendi que o caminho mais seguro para ganhar visibilidade e respeito e, quem sabe, algum quinhão a mais de seu carinho e atenção, seria me destacando na educação formal.

Contudo, essa escolha jamais foi tranquila e livre de profundas crises. De algum modo também acolhi com carinho e respeito os ecos do mundo rural e do *habitus* campesino que experimentei na companhia de minha mãe, de minha vó Maria e dos meus tios. Talvez fosse um modo de rebeldia a meu pai pelo modo como tratou minha mãe, minha avó e a mim mesmo. Sentia com muita clareza que estávamos localizados nas posições mais marginais de seu apreço, desprovidos de capital simbólico diante dele e de sua família.

Mas com toda a complexidade que comporta a psique, mantive as duas disposições simultaneamente, dialogando com o *habitus* erudito e popular[30], simultaneamente, com todos os atritos e contrariedades decorrentes, reconhecendo-me nas expressões artísticas que mantêm e aprofundam o diálogo entre os dois campos e rejeitando apaixonadamente a arrogância intelectual e as pretensões esnobes de alguns colegas da universidade ou das artes cênicas. Ao invés de Baudelaire e Chopin, sempre preferi Manoel de Barros, Ariano Suassuna, João Cabral de Melo Neto, Almir Sater, e o Movimento Armorial. Eu mesmo, depois, busquei no Teatro a realização dessa conciliação, tornando-me diretor teatral interessado em cultura popular.

Ao rir e desqualificar minha avó Maria, agia inconscientemente com os princípios mais comuns e ativos de meu *habitus* urbano, pretensamente intelectual, e sempre colocado no primeiro plano da minha ação no mundo. Desconhecia quase completamente a história que acabei de relatar e considerava que o caminho de acumulação de capital localizava-se na distinção de tudo o que fosse rural ou

[30] Como diz Bourdieu (1983, p. 105), “o *habitus* é um capital que, sendo incorporado, se apresenta com as aparências de algo inato”.

popular. Consequentemente, aproximar-me do que fosse considerado refinado e erudito era um movimento que se foi tornando natural.

Além disso, entendo que essa ação também é construída a partir de uma concepção bastante comum na psicologia do desenvolvimento, de que minha história é individual, dependendo quase exclusivamente de mim e de meus esforços na superação das adversidades. Atualmente, contudo, não consigo separar minha vontade e empenho em jogar o jogo (*illusio*) acadêmico, ao longo de décadas, da aposta familiar que me foi atribuída: participar do campo da educação formal.

Quando ri de minha avó Maria, desconhecia completamente que se não fosse o trabalho dela, de minha mãe, minhas tias, meus tios, de todas as condições que suportaram, não teria tido acesso às categorias de análise que realizam a distinção entre os usos oficiais e populares da língua. Não veria graça na diferença, porque nem a notaria, ou, se a notasse, não veria nisso nenhuma superioridade. Provavelmente, estaria compartilhando a mesma roça, a mesma enxada, a mesma visão de mundo, e a mesma linguagem. Outros adolescentes estariam rindo quando eu dissesse “ônimu”?

PENSANDO ATRÁS DA PORTA

Eu tinha entre oito e nove anos de idade e estava na segunda ou na terceira série da educação básica. Até aquele momento, minha experiência na escola era comum e de raríssimos destaques, principalmente na relação dos professores comigo. Lembro, em repetidas reuniões de pais, ouvir a mesma sentença da escola para minha mãe: não há nada para falar do Fábio. Vivia na escola, assim como em casa, em uma penumbra de quase invisibilidade.

Naquele dia, como de hábito, estávamos todos sentados em fila, quando a professora chamou um aluno, que se sentava no fundo da sala, e lhe fez uma pergunta. O protocolo daquele ritual exigia silêncio absoluto e, daquele aluno, que se levantasse e respondesse. Voltamo-nos para trás e aguardamos a resposta. Ele, visivelmente indeciso, inseguro e desconfortável com a situação, titubeia, fica em silêncio, olha para o chão, e daquele mergulho íntimo e tenso volta com a resposta.

Nesse momento, devo ter me alegrado com ele, era um de nós, e devo ter sorrido. A professora, então, pergunta: Fábio, por que você disse a ele a resposta?

Fiquei estarrecido, confuso, chocado. Devo ter dito algo como: eu não disse nada, professora. Ela, convencida de que eu e meu colega estávamos trapaceando, conduziu-me até a frente da sala, colocou-me atrás da porta e sentenciou: então você ficará atrás da porta e pensará no motivo pelo qual soprou a resposta para seu colega. Tentei ainda uma vez: não disse nada, professora. Ela, resoluta, encostou a porta que abria para dentro da sala, e eu fiquei no pequeno vão, em silêncio, ouvindo o transcorrer da aula.

Naqueles instantes, como não tinha motivo algum para examinar o que não fizera, ocupei-me com a estranha sequência dos fatos que tinham me levado até ali. Primeiramente, embaraçado com aquela exposição, constrangido com o descrédito lançado contra minha palavra, contrariado com a acusação de uma suposta trapaça minha e de meu colega, também não entendia porque ela estava segura de que ele não sabia a resposta. Por outro lado, e apesar de tudo, havia naquela confusão de sentimentos uma vaidade que me alegrava. Estava espantado com o fato de ela considerar que eu conhecesse a resposta. Na verdade, já me envaidecia por ela saber meu nome, distinguir-me dos demais.

Evidentemente que ali ainda não havia me livrado da situação e não sabia como resolvê-la, porque não havia nada a dizer à professora. Mas, de alguma forma, aquele momento foi vivido como um espaço de liberdade. Se o silêncio que eu deveria manter atrás da porta era o mesmo de sempre, de todos os dias, enquanto estava sentado, ali, atrás da porta, sentia-me protegido. A porta me protegia do olhar investigativo, das perguntas, da exposição aos olhares dos colegas e de outras formas de humilhação. Aquela prisão me libertava da outra.

Ao final daquele castigo, a professora voltou com a mesma pergunta e eu com a mesma resposta. Dali em diante, voltei para meu anonimato na fileira encostada à parede. Havia desenvolvido a estratégia de manter-me invisível na sala-de-aula, porque ser destacado do grupo, geralmente, significava ser colocado em uma situação de pressão, constrangimento, julgamento, na qual o melhor desfecho era o alívio do fim.

Essa experiência de sala-de-aula somente teve uma exceção na quarta-série, quando, por algum motivo que me escapa à compreensão até hoje, passei a receber as melhores notas, as meninas queriam dançar a quadrilha comigo, e a professora expressava carinho por mim. Depois disso, tudo voltou ao normal.

Na sexta série, voltei a viver o mesmo clima intimidador. Dessa vez, de modo ainda mais tenso e constrangedor pela pressão que o professor de português, chamado de "seu" Luis, exercia sobre a sala-de-aula. Ele perguntava para cada um, em voz alta, se havíamos feito a tarefa deixada para casa. Quem fizesse ganhava pontos e bastaria dizer um sim ou um não. Não sabíamos ao certo quando ele conferiria se havíamos dito a verdade, mas quando esse dia chegava, a tensão se instalava imediatamente. Algumas vezes sonhei com esse momento de imensa ansiedade, com receio da aproximação dele e o desespero de não ter realizado os exercícios pedidos.

Tínhamos que levantar quando éramos chamados pelo professor. Para mim, momento de muita angústia no qual não conseguia pensar direito, me atrapalhava, gaguejava, enrubescia, e, por várias vezes, ouvi gracejos irônicos depois de minha resposta. Uma vez, em especial, lembro dele me chamando para questionar o motivo pelo qual eu havia conseguido uma nota excelente e superior à nota dos estudantes comumente destacados com os melhores escores. Em pé, sendo castigado publicamente por ter me saído bem em seu teste, expressou sua grande surpresa e debochou dizendo que eu também deveria estar surpreendido. Apesar de tudo, esse professor vivia envolto pela aura de ser o melhor da escola.

Considero assustadora a tranquilidade com que essas práticas docentes de silenciamento, pressões, constrangimentos, retaliações, perseguições, rebaixamento, eram tratadas pelos professores, diretores, e alunos. Eram as regras do jogo. As características dessa classe de escolas parece estar bem adequada ao que Casassus (2009) denominou como "escola antiemocional", instaurada no modelo das primeiras escolas modernas, em meados do século XIX, com a emergência dos Estados Nacionais, cujas bases são os pressupostos positivistas e racionalistas. Essa escola controladora, punitiva, e vigilante, que Foucault (1998) apresentara como herdeira da tradição dos monastérios, dos exércitos e do século cartesiano, via na racionalidade, continua Casassus (2009), o caminho privilegiado

para o progresso e a felicidade. O corpo, as emoções, as distrações, o tempo, o espaço, tudo deveria ser controlado para o livre progresso cognitivo.

> No entanto, por mais surpreendente que possa parecer, os objetivos da escola antiemocional são emocionais. Procura-se criar a submissão à autoridade por meio de elementos como o medo (castigos), a vergonha (a exposição humilhante diante de 'erros'), a culpa (juízos) ou a estigmatização (rotulação segundo raça, origem sociocultural ou gênero) (Casassus, 2009, p. 202).

Ao contrário do que diz Arendt (2014) em relação à ação como atividade humana, nada na escola me convidava a falar ou a agir, mas sim a calar e obedecer. A revelação de si mesmo pelo discurso ou pela ação era temida por nós, porque iniciativas nesse sentido geralmente desencadeavam consequências punitivas. Falar e agir era se expor ao risco da coação institucional.

Serres (2013) observa que, apesar das imensas transformações tecnológicas e, agora, na invenção de novos modos de aprendizado, a lógica hierárquica mais arcaica continua a se materializar nas construções arquitetônicas modernas, destinadas aos cursos mais tecnológicos.

> Já formatado pela página, o espaço das escolas, dos colégios, dos campus se reformatava seguindo essa hierarquia inscrita na atitude corporal. Silêncio e prostração. O foco de todos na direção do estrado em que o porta-voz exige silêncio e imobilidade reproduz, na pedagogia, o mesmo do tribunal com relação ao juiz, do teatro com relação ao palco, da corte real com relação ao trono, da igreja com relação ao altar, da habitação com relação ao lar... da multiplicidade com relação ao um. Bancos apertados, em fila, para os corpos imóveis dessas instituições-cavernas. (Serres, 2013, p. 42).

É surpreendente como cada detalhe do cotidiano escolar parece estar esquadrinhado, como disse Foucault (1998), para o exercício do controle através da vigilância e do exame. Nem a linguagem escapa, está meticulosamente organizada, controlada, selecionada, e disposta em regras de uma "polícia discursiva" com procedimentos de uso e validade (Foucault, 2008).

O ambiente pedagógico que vivi nada lembra a proposta de Freire (2007), que compreende que um dos principais exercícios do professor é criar e cuidar desse espaço, porque entende que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção. Ao realizar essa tarefa com os estudantes, o professor está construindo as condições para o exercício da reflexão,

da liberdade, da autonomia, do afeto, da ação, da alegria do encontro, mas também capaz de acolher a revolta resultante da compreensão das injustiças. Freire (ibid), assim como Pichon-Rivière (2007, 2009) e Bleger (2003) compreendem que esse espaço contém uma dimensão comunicativa, um texto que deve ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Espaço democrático, dialógico, alegre, de aposta na mudança do sujeito e do mundo, porque ambos são considerados em sua característica de incompletude, destinados à transformação e a "ser mais".

Criar esse espaço em sala-de-aula seria como recriar o que os gregos da Antiguidade se esforçaram para estruturar com a *pólis*. Arendt (2014) analisa que, muito além de uma configuração material, essa configuração da cidade estava organizada para criar as condições para um espaço onde os sujeitos materializam seu aparecimento por meio da ação e do discurso, exercitam sua condição de cidadãos para além de outros seres simplesmente vivos ou inanimados. A autora lembra que, embora todos os seres humanos sejam capazes de agir e de falar, a maioria deles, mesmo na Grécia antiga, encontrava-se excluída desse espaço de possibilidades: "o escravo, o estrangeiro e o bárbaro na Antiguidade, o trabalhador e o artesão antes da idade moderna, o empregado e o homem de negócios da atualidade" (ibid, p. 246).

E o que dizer do estudante de nossas escolas, o que dizer dos sujeitos das investigações em psicologia do desenvolvimento? Quando construímos o espaço para o aparecimento dele, quando criamos condições para que exercite sua liberdade e reflexão, sua ação e discurso, seus afetos, desejos e medos? Quando o professor ou o pesquisador abrem a oportunidade para ouvir além de uma resposta padronizada? Quando o pesquisador considera e se movimenta para a expressão dos *outliers*? Realmente, se o sujeito não tem espaço para conquistar qualquer liberdade para falar ou agir, não há individualidade a ser considerada, e a comparação torna-se não apenas possível, mas simples e lógica.

No cotidiano que experimentei, o convívio da sala-de-aula me aparece nas lembranças de hoje distante de uma ágora. Ao contrário, a palavra e o gesto estavam rigidamente vigiados e de nós se esperava o desempenho dos papeis pré-fixados. Fugir desse *script* significava o risco do constrangimento e das retaliações. Nada me faz lembrar o exercício do diálogo, da experimentação, da construção

coletiva de argumentos, do deslocamento de tradições gastas. Ter bom desempenho, ali, era manter-me disponível, dócil aos pronunciamentos do professor, aos comunicados que fazia de modo absolutamente vertical, e, depois, quando exigido, repetir as sentenças o mais próximo possível do original.

Regras fáceis de assimilar, porque o exercício da obediência era a regra central em todos os ambientes que frequentava. Em casa, quando algo não ocorria como deveria ser, éramos castigados fisicamente. Uma vez, bem pequeno, muito chateado com minha mãe por ter me dado alguns tapas, lembro de ter considerado a mesma estratégia que ela havia usado em mim. Ainda chorando, repeti o gesto da mão levantada como quem se prepara para revidar. Para meu azar, esse pensamento me ocorreu justamente quando minha avó Maria estava nos visitando.

Se aquele gesto já seria considerado imensa afronta à minha mãe, na presença de minha avó o ocorrido tornava-se exponencialmente mais grave. Agora, minha mãe precisava prestar contas a mim e à minha avó. Apanhei novamente e ouvi o sermão das duas.

Além da contenção do discurso e do gesto, também precisávamos, eu e minhas irmãs, manter outro nível de atenção. Mesmo após apanhar, e principalmente nesses momentos, não podíamos chorar. Ouvíamos algo tradicional nas famílias com as quais convivi: engole o choro!

Exagerando minha análise, poderia dizer que, em casa ou na escola, havia pouco espaço para o exercício humano nos termos propostos por Arendt (2014). Em casa, meu refúgio era permanecer sozinho, em silêncio, e dar liberdade à imaginação e às narrativas. Ou, então, com minha cúmplice preferida e querida, minha irmã Angélica.

Na escola, lugar de pensar era atrás da porta.

ANCORAGEM TEÓRICA

As noções e prenoções que a palavra ‘desenvolvimento’ carrega, hegemonicamente, referem-se ao desenrolar de algo a partir de um centro, de um desvencilhar-se de amarras para tornar-se “o que se é” desde o princípio, como um botão de flor, ou um pergaminho que é desenrolado e mostra “a que veio”, desvela seu ser ao

observador. Noção presente no ideal cristão de essência que vence as tentações e perversidades do mundo para alcançar plenitude e o merecimento de habitar o paraíso.

Noção bastante semelhante dá sustentação a investigações que se inserem na psicologia do desenvolvimento. Partem da premissa de que temos algo que se libera, em um curso pré-determinado, o contexto podendo contribuir ou dificultar a completude do processo, mas sem interferir na essência ou na finalidade daquela maneira de existir. Como o herói romântico que vence as adversidades somente para revelar seu brilho ao mundo, ou como uma semente de feijão que se desvencilha dos limites da casca.

Nesses termos, não é difícil comparar qualquer criança em culturas distantes e estranhas umas às outras, utilizando a variável idade[31]. Se há desenrolar de algo, que está escondido ou ainda não bem caracterizado, poderá progressiva e independentemente de uma história, cultura, de marcas singulares e contingências, dar-se a conhecer. Decorre daí que parte importante de investigações em psicologia e, notadamente, em PD, ocupam-se justamente dos desvios de um roteiro esperado.

Trata-se de uma compreensão bastante sedutora, quando aliada a gráficos estatísticos de comparação entre crianças “estudadas”. Um olhar mais atento sobre questões epistemológicas, porém, nos indica uma majoritária concentração de pesquisas sobre uma mesma composição amostral (crianças e adolescentes urbanos, de classe média, inseridos no sistema educacional formal), com estratégias de construção de informações, na sua grande maioria, em uma única sessão.

Ao realizar estudos com uma arquitetura metodológica que retrata um instantâneo da criança, o pesquisador da psicologia do desenvolvimento se assemelha àquele parente distante que, mesmo em uma única e rápida visita à criança, ali mesmo, na presença dela e de seus pais, analisa preferências, hábitos, dá significados a gestos e falas, faz recomendações, advertências e mais: classifica-a em termos de

[31] Apesar de bem incorporada atualmente, a noção de idade praticamente não existia até o final da Idade Média. Ariès (2012) observa que somente no século XVIII os clérigos passam a realizar os registros de nascimento “[...] com a exatidão ou a consciência de exatidão que um Estado moderno exige de seus funcionários de registro civil” (Ariès, 2012, p. 2). Essa noção, nada natural como parece ser, segundo o autor, começa a cumprir uma função suplementar de individualização, exatidão e autenticidade, nos retratos dos séculos XVI e XVII.

precocidade ou atraso no rol das demais crianças, que conhece tão bem quanto aquela.

Diferentes manuais (referências) da área, autodefinem o escopo da psicologia do desenvolvimento circunscrito a estudos sobre o processo de transformações de características ao longo do tempo; assim, parece um contrassenso que grande parte das investigações no Brasil sustentem-se em estudos ou intervenções pontuais. Além disso, muitos pesquisadores utilizam estratégias de avaliação de performance, seja em forma de teste, tarefas ou entrevistas. É como se aquele instante, quase mágico em termos de desdobramentos, fosse suficiente para dizer sobre um indivíduo, esmiuçar e isolar determinada característica de interesse, para depois compará-lo, classificá-lo, e descrevê-lo. Onde ficaria a promessa “ao longo do curso da vida”?

Apesar de apresentar potencialidades para abordar estudos populacionais ou estudos de coorte, não é essa a características dos estudos desenvolvimentais em psicologia no Brasil. Em contrapartida, recentemente, é visível o aumento de investigações voltadas para a compreensão das características dos contextos sociais, materiais, culturais e históricos. Nas últimas edições do Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, houve significativo aumento de citações a autores cujas obras seguem essa perspectiva, especialmente: Alexander Luria, Alexei Leontiev, Paulo Freire, Jaan Valsiner, Lev Vigotski. Vale destacar que Vigotski e a perspectiva histórico-cultural aparecem significativamente nos resumos dos congressos, posicionados destacadamente como a principal presença entre os autores e teorias da PD.

Tomando a categoria “*vita* activa” que borra fronteiras entre trabalho, obra e ação, proposta por Arendt (2014), podemos pensar que investigações desenvolvimentais de características biológicas, pautadas pela funcionalidade ou maturação de estruturas biológicas, e na comparação de indivíduos segundo esses critérios, ou outros, mas ainda limitados às características orgânicas, localizar-se-iam dentre as três atividades humanas no primeiro patamar, isto é, a mais fundamental e elementar: o trabalho.

> O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e

> fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida (Arendt, 2014, p. 9).

A ação, segundo a autora, é a expressão do início, do novo. O início da vida a partir da matéria inorgânica, ou da vida humana a partir da vida animal, não é o resultado de uma evolução linear, mas próprio da "surpreendente impresciência" inerente a todo (re)começar:

> O novo sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua possibilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um milagre. O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo (ibid, p. 220).

Segundo a autora, desde os gregos da Antiguidade há o deliberado esforço social de libertar-se do trabalho. Sua interpretação é de que o ser humano é movido pelo desprezo por atividades cujo único fim é atender a necessidades da vida, que não deixam vestígios, marcas, monumento ou obra que mereça ser lembrada e contada. *Skholè,* palavra grega que significa ócio, mas também origina 'escola', é retomada por Arendt (ibid.) e por Bourdieu (1997) que destacam na *skholè* antiga a função do "tempo livre e liberado das urgências do mundo que torna possível uma relação livre e liberada em relação a essas urgências e ao mundo" (Bourdieu, 1997, p. 9). Contudo, o autor faz uma vigorosa crítica ao sentido contemporâneo de *skholè* ou escolástica, porque, segundo ele, tais urgências seriam prioritariamente econômicas, favorecem trocas sociais instrumentais, fazendo com que sua eficiência só aconteça, no mundo escolar, condicionada ou dobrada às "regras do diálogo metódico e da crítica generalizada" (ibid, p. 158).

O termo 'escolar', portanto, relacionado à liberdade diante das exigências fundamentais da vida para ocupar-se com a ação, a possibilidade do convívio social, de revelar-se e distinguir-se, de ver e ser visto, agir e testemunhar a ação, discursar e ouvir torna-se obnubilado pelas restrições do mundo capitalista liberal.

O campo da educação formal contemporânea dificilmente cria condições para o sujeito agir, apropriar-se do discurso, descobrir-se e reinventar-se, ou seja, exercitar a ação política entre pares, solidariamente. A educação formal raras vezes trata os

estudantes como sujeitos da ação, “produtores de sua própria estória de vida” (Arendt, 2014, p. 228), mas, ao invés, trata-os como trabalhadores.

Por outro lado, há no campo da educação significativas propostas de superação do primado normativo, universal, com desdobramentos para compreensões e práticas mais compreensivas: menos coladas ao discurso estatístico e mais sensíveis às singularidades e ao trabalho significativo compartilhado. Referência importante no campo, com consequências para uma outra psicologia do desenvolvimento, a obra de Paulo Freire é exemplo contundente, ainda que pouquíssimo explorado na psicologia, de formulação teórica e prática que reposiciona o lugar do sujeito que se torna estudante por um longo e, geralmente, penoso tempo de vida. Sua perspectiva apresenta como pontos centrais a prática da liberdade, o diálogo, a reflexividade e o imperativo ético do respeito à autonomia, à dignidade e à leitura do mundo do estudante, compreendendo-o como sujeito histórico, criativo, político, e cultural.

Também em Freire (2007), encontramos a mesma atenção à prática da liberdade do sujeito e à capacidade deste em descobrir-se e conquistar-se como autor de sua própria destinação histórica. O processo educacional pode criar condições para a agência do sujeito e estabelecer um cotidiano reflexivo e político, desde que enraizado na vida de cada estudante. A partir deles, e *com* eles, é possível criar caminhos para o “ser mais”.

A *ILLUSIO* PARTIDA

> Uma tese tem a rara capacidade de suscitar nossos anjos e demônios, que só são revelados a nós e aos que nos rodeiam. (Maria Ester de Freitas)

A construção da tese representou uma travessia difícil e dolorosa. O mestrado havia me ensinado a dimensionar a dureza da tarefa, principalmente referente à sequência de procedimentos cansativos, aos desafios do trabalho, ao mesmo tempo coletivo e solitário, e ao alto nível de complexidade de conciliar métodos científicos, objetivos de pesquisa, referências teóricas e minhas experiências, quase sempre invisibilizadas em prol de um discurso neutro e desimplicado.

O exercício que a condição de estrangeiro impõe também não foi novidade. Experimentei a condição em diversas ocasiões devido a mudanças de cidades, escolas, graduações (três iniciadas e duas concluídas), campos acadêmicos quase antagônicos (ciências, por meio da psicologia, e artes, pelo teatro) e teorias contraditórias. Minha entrada na psicologia do desenvolvimento nunca deixou de ter essa marca, embora seja impossível simplesmente ser um nativo de referencial teórico ou de uma área específica da ciência. Tornamo-nos, aos poucos, membro do grupo.

Considerando o fato de me ter formado psicólogo por meio da submissão a todos os requisitos formais e tradicionais, realizando o primeiro ano com estudos na psicologia do desenvolvimento (aliás meu melhor rendimento na graduação), participando de atividades de extensão específicas da área, e atualmente finalizando o doutorado, não consigo imaginar qual seria o portal mágico que me tornaria membro confortável desse grupo. O fato é que essa minha "estrangeirice" foi comentada nos dois exames de qualificações pelos quais passei, como argumento para problematizar algumas reflexões críticas da tese em construção.

O momento mais recorrente dessa espécie de marca inglória ocorre quando o estrangeiro revela seu estranhamento diante da *doxa*[32] (Bourdieu, 1983), colocando em evidência o caráter arbitrário das convenções que já se encontram assentadas, pacificadas e invisíveis. Encontram-se em situação semelhante: turista, imigrante, palhaço, criança –, funções já vividas por mim em diferentes momentos da vida e que revelam o olhar do deslumbramento, do assombro, da descoberta, da desconstrução. Simmel (1983) diz que a condição de estrangeiro, embora possa estar silenciada, jamais é esquecida pelo grupo que o recebe e isso poderá vir à tona em qualquer momento.

No plano das ciências, a condição de estrangeiro pode ser considerada um desafio a ser enfrentado, principalmente quando o pesquisador encontra-se em estudos etnográficos, interessado na aproximação íntima com o objeto pesquisado. Por outro lado, as características do estranhamento são muito úteis para o processo de reflexividade, que deveria ser inerente a toda prática científica. Ocorre, entretanto, que dificilmente encontramos no âmbito das ciências, com exceção das ciências

[32] Esta noção contempla tudo aquilo que é admitido sem questionamento pelos agentes de um campo.

sociais, o movimento de reflexividade que tanto Bachelard (1993) quanto Bourdieu (2005) recomendam. Continuamos observando incontáveis pactos não-reflexivos, porque prévios, em geral, em investigações em psicologia.

Abdelmalek Sayad (1998), sociólogo e ex-assistente de Bourdieu compreende que o estrangeiro, mesmo nas ciências, encontra-se em um situação de *atopo*, de sem lugar, deslocado, muitas vezes incongruente e importuno, por proceder sem respeito a pressupostos ou visões oficiais. Ato contínuo, segundo Bourdieu (2011a), aparece a força do campo, por meio de seus representantes, para restabelecer a normalidade das classificações, utilizando-se, muitas vezes de argumentos relativos à identidade étnica ou regional, propriedades ligadas à origem e seus sinais. O termo ‘região’, nos lembra Bourdieu (ibid.), está relacionada a *régio*, relativo ao “rei” e seus decretos de separação das fronteiras do reino.

Nas duas qualificações da tese, minha condição de estrangeiro foi lembrada por destacados membros do campo. Particularmente incomodados com informações referentes à dispersão encontrada, passaram a exercer o que Bourdieu (ibid.) denominou de ato de autoridade, no sentido de circunscrever a região, o território, retomar a definição legítima, conhecida e reconhecida. Para isso, um dos professores fez extensa referência a materiais, livros, grupos de pesquisa, e Programas de Pós-Graduação em psicologia, sendo que aqui, claramente, minha escolha pendeu sempre para o campo da sociologia, justamente porque não encontrei material crítico-reflexivo e não naturalizado sobre a ideia de desenvolvimento, para além do que os manuais recomendam.

Após a repetição da experiência, atravessei um desânimo profundo, como se estivesse perdido, desinteressado. Nada do que foi sugerido conseguia me motivar a continuar. Meu desejo, aliás, era abandonar não somente a tese, mas também a vida acadêmica. Um intenso sentimento de distanciamento do que havia ocorrido, a postura de um dos professores especialmente, levava-me a rejeitar a continuidade daquele caminho.

Apesar da confusão de sentimentos vagos, porém contundentes, esforçava-me diariamente para dar sentidos à minha tristeza. Acostumado com críticas em situações semelhantes, não me contentei com a explicação da vaidade intelectual arranhada. O que melhor ordenou meu desassossego foi a imagem da *illusio* se

dissolvendo. Considerei genial que Bourdieu tivesse concentrado na mesma noção o interesse pelo jogo com a falta de clareza de que se está jogando. Trata-se, portanto, de uma ação mobilizada por forças inconscientes.

Quando olhei para o jogo durante o movimento, talvez empurrado a isso por certa postura de rejeição de um ou outro agente reconhecido no – e pelo – campo, senti-me como Sísifo, em sua tragédia, descrita por Camus (2008), quando, após o sacrifício de levar a pesada rocha ao alto da montanha a vê retornar mais uma vez para a base, de onde ele terá infinitamente que voltar a levá-la até o cume. Camus (ibid.) imagina que, nesse momento de regresso, Sísifo toma consciência de seu destino e passa a ter algum poder sobre ele. Seu destino passa a pertencê-lo, porque o movimento automático atravessou um instante de lucidez.

É também assim que Bourdieu vê a força transformadora do *habitus*. Ele recusa a palavra hábito, não por uma veleidade erudita materializada no uso do termo latino, mas expressamente para dizer que hábito refere-se a algo rotineiro e reproduzido automaticamente; o *habitus*, ao invés, "é algo que possui uma enorme potência geradora. [...] que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação" (1983, p. 105). Essa transformação acontece porque, diz ele, o *habitus* é um princípio de invenção que, produzido pela história, é relativamente arrancado da história" e, a partir daí, "uma infinidade de soluções podem ser levantadas, soluções que não se deduzem diretamente de suas condições de produção" (ibid, p. 105-106).

Assim como, de um momento para o outro, reconheci-me em um jogo que não fazia mais sentido, pude ultrapassá-lo. Revisitei minha participação no jogo sendo jogado, antevi a recompensa prometida no *habitus* envolvido, isto é, o título de doutor, e reavaliei minha posição. Repensei a trajetória de minha família, o investimento nos estudos em detrimento de uma vida no campo, os avanços a que cada geração deu valor e a parte que assumi...

Paralisei-me em pleno campo de lutas e as armas caíram ao chão. O interesse, transformado em força de sustentação do jogo, e portanto de todas estratégias, encenações, e posturas corporais, desmanchara-se. Corpo relaxado e sem alvo. Talvez estivesse atravessando um momento meditativo de consciência, tal como pensa o budista, que observa cada gesto durante a ação, cada flutuação do

pensamento, ou, enfim, assimilado a reflexividade proposta por Bourdieu (2011a), colocando em perspectiva, no processo da investigação científica, não somente a própria ciência, mas a minha participação nela: interesses, disposições e *habitus*. Dúvida radical que Bourdieu (ibid., p. 38) sugere para desmontar “essa ciência sem cientista”.

Se a *illusio*, como define Bourdieu (2011b) é estar preso ao jogo, pelo jogo, mobilizado pela libido que nos coloca em movimento, sem a consciência de reconhecer-se jogador; romper com esta ilusão é reconhecer a arbitrariedade das convenções, questionar se o jogo vale a pena ser jogado e passar por uma espécie de naufrágio. O esquema referencial, que dava sentido às ações, às disposições, às classificações, perde sua característica de invisibilidade.

Uma travessia que me permitiu retomar o “cuidado de si”, que Foucault (2010) estudou e tanto prezou ao final de sua vida. Ação que tradicionalmente se inicia como um primeiro despertar: “Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira” (ibid., p. 9). Cuidar de mim mesmo como um princípio de despertar, de movimento de atenção e cuidado dispostos em práticas, em uma milenar “história das práticas da subjetividade”.

Diante do que vivi com a tese, esse mergulho investigativo das forças de sustentação do movimento ao longo da trajetória significou mais do que a retomada do trabalho e a problematização da noção de desenvolvimento: foi um aprofundamento da experiência de naufrágio. Amparado na parceria de amigos, queridos e generosos co-autores, forjei a emergência de novas possibilidades de mim, por meio desta narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mesmo momento em que sou exigido a me inventar pai e professor, sou lançado a repensar minha trajetória como filho e estudante. Nesse exame, não consegui identificar a noção de desenvolvimento no sentido que tradicionalmente fundamenta o termo, de uma individualidade que se desenrola a partir do centro, desvencilha-se das amarras sociais, contextuais, e se apresenta ao mundo.

Ao contrário disso, vi na sombra de meus passos os contornos da história familiar, na vontade de jogar o jogo acadêmico, o desejo de conquistar uma etapa de fé política na educação e em seu capital simbólico. Pessoalmente, na trajetória familiar, pareço ter assumido essa missão para receber a visibilidade dos inauguradores, dos pioneiros. Sem a história familiar e o modo como a interpretei, sem minha iniciativa e minha rebeldia diante do que vivi como desrespeito com minha presença no mundo, sem a ruptura com modelos relacionais indesejados, o trajeto seria bem diferente.

A narrativa foi uma parceira constante para compreender o movimento no qual estava lançado e meu principal recurso para construir possibilidades de reinvenção. Imagino, hoje, que o melhor a fazer como pai e professor é construir relações disponíveis ao diálogo atento, aos afetos, à reflexão sobre excessivas arbitrariedades do jogo, ao reconhecimento do campo e das possibilidades de trajetória. Estar ao lado do estudante não é estar debruçado sobre ele, nem conter seus ímpetos, mas colocar-se à disposição da relação, respeitá-lo como mestre em processo de vir a ser, aventurar-se com ele no risco da experiência.

Assumir-se mestre não é aceitar a coroa, o cetro, sentar-se no trono e tentar restabelecer a ordem de uma *illusio* partida, remendada, em nome da tradição. O estudante não precisa do mestre para a atualização da tradição, mas para seguir com ele em rota imprevisível que a ação acolhe, gesta e promove.

REFERÊNCIAS

Adorno, T. W. (2003). O ensaio como forma. In _____. *Notas de literatura I*. (Almeida, J., trad.). São Paulo, SP: Ed. 34.

Arendt, H. (2014). *A condição humana* (12a ed., Raposo, R., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. (10a reimpressão, Abreu, E. dos S., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.

Bleger, J. (2003). *Temas de psicologia: entrevista e grupos.* São Paulo, SP: Martins Fontes.

Boumard, P. (1999, novembro). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, *1*(2). Recuperado de: http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm.

Bourdieu, P. (1983). Questões de sociologia (Vaitsman, J., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero.

Bourdieu, P. (2005). *Esboço de auto-análise.* (Miceli, S., trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Bourdieu, P. (2009a). *A economia das trocas simbólicas* (6a ed., Miceli, S., trad.). São Paulo, SP: Perspectiva.

Bourdieu, P. (2009b). *O senso prático* (Ferreira, M., trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, P. (2011a). *O poder simbólico* (15a ed., Tomaz, T., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2011b). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (11a ed., Corrêa, M., trad.). Campinas, SP: Papirus.

Camus, A. (2008). *O mito de Sísifo* (6a ed., Watch, A. R., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Record.

Casassus, J. (2009). *Fundamentos da educação emocional.* (Zatz, L., trad.). Brasília, DF: UNESCO.

Deleuze, G. (1992). *Conversações 1972-1990*. (7a. reimpressão, Pelbart, P. P., trad.). São Paulo, SP: Ed. 34.

Foucault, M. (1998). *Vigiar e punir* (17a ed., Ramalhete, R., trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (2008). *A ordem do discurso* (17a ed., Sampaio, L. F., trad.). São Paulo, SP: Loyola.

Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito* (3a ed., Fonseca, M. A., & Muchail, S. a., trad.) São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

França, S. A. (1999). Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: Aquino, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola* (p. 155-168). São Paulo, SP: Summus.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia.* São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freitas, M. E. (2006). Viver a tese é preciso. In: Bianchetti, L. & Machado, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever* (2a ed., p. 215-226). Florianópolis, SC: UFSC.

Larrosa, J. & Kohan, W. (2005). Apresentação da Coleção. In: Rancière, J. *O Mestre Ignorante* (p. 5). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Massimi, M. (2013). Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: Jacó-Vilela, A. M, Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.), *História da psicologia: rumos e percursos* (3a ed., p. 85-93). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Nisbet, R. (1986, outubro). La idea de progreso. *Revista Libertas*, *5*, 1-30. Recuperado de: http://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/45_2_Nisbet.pdf.

Pichon-Rivière, E. (2007). *Teoria do vínculo* (7a ed., Zamikhouwsky, E. T., trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Pichon-Rivière, E. (2009). *O processo grupal* (8a ed., Velloso, M. A. F., & Gonçalves, M. S., trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Rancière, J (2009). *O inconsciente estético*. (Netto, M. C., trad.). São Paulo, SP: Ed. 34.

Sayad, A. (1998). *A imigração ou os paradoxos da alteridade.* São Paulo, SP: EDUSP.

Serres, M. (2013). *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber* (Bastos, J., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Setton, M. G. J. (2002, maio-agosto). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. *20*. 60-70. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.

Simmel, G. (1983). O Estrangeiro. In: Filho, E. D. *Georg Simmel: sociologia* (Pavanelli, C. A., trad., p. 182-188). São Paulo, SP: Ática.

FINALIZANDO O PERCURSO

Certo dia, quando ainda fazia graduação em psicologia, deparei-me com uma criança de seis a sete anos de idade que ajudava seu pai em um pequeno restaurante. Me chamou bastante a atenção o fato de que aquela criança mimetizava quase completamente a disposição corporal do pai, ombros frouxos, caídos, o modo de manejar o pano na mesa ou de pousá-lo no balcão. Aparentemente o *habitus* do subalterno estava precocemente incorporado. Aquela imagem matutina me importunou por dias.

Sosseguei depois de ver o diretor de teatro Zé Celso pessoalmente. Ao vê-lo com aquela intensa potência de vida e fluidez nos gestos, com cerca de 65 anos naquela ocasião, concluí que a rigidez física estava de algum modo relacionada com o aprisionamento de certezas, próprias ou alheias, no corpo. Imaginei, assim, que cada certeza ou cada ponto intocado de convicções enrijece alguma parte do corpo. Algo ali fica indisponível para modificações, aberturas, rupturas, mudanças. Assim, estranhamente, uma criança poderia estar mais fechada ao mundo do que um velho, em pleno exercício da dúvida, à espera do inesperado.

Essas duas cenas parecem abrir possibilidades de dialogar com diversos aspectos discutidos neste trabalho. A presença da criança no ofício dos pais é uma característica que Ariès (2012) chamou de aprendizagem em contraposição à prática escolar que se estabeleceria depois, promovendo uma espécie de “quarentena” em que a criança é mantida afastada dos adultos na escola, para só depois ser devolvida ao mundo. Essa transformação, segundo o autor, insinua-se de modo mais evidente no fim do século XVII e dá início ao “[...] longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (ibid., p. X).

Retornando à lembrança inicial, podemos pensar que a rigidez imposta ao corpo da criança pode ser, de algum modo, transposta ao campo das ciências. A atitude científica ainda dominante entre nós apresenta essa característica acentuada, exacerbando posições que mais se aproximam de dogmas religiosos e pouco têm a ver com as atitudes de criatividade e imaginação próprias ao espírito científico de que nos falava Bachelard (1996).

Em sua aula no Collège de France em 1982, Bourdieu comenta duramente:

> [...] sem esperar que a crítica histórica e sociológica possa algum dia desencorajar completamente a utilização teológica ou terrorista dos escritos canônicos, poderíamos ao menos esperar que leve os mais lúcidos e os mais resolutos a despertarem do sono dogmático para pôr em funcionamento, ou seja, para pôr à prova, teorias e conceitos aos quais a magia da exegese sempre retomada assegura a falsa eternidade dos mausoléus (BOURDIEU, 2003 [1982], p. 8-9).

No último Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento a que compareci, no final de 2013, em João Pessoa, a mesa redonda dedicada à Epistemologia, tomou-a como sinônimo de Epistemologia Genética de Jean Piaget. Tinha viajado certo de que ouviria um raro debate epistemológico sobre injunções e conjunções históricas que conformam o campo da PD. Não era nada disso; porém, naquela plateia, não notei qualquer sinal de desapontamento semelhante ao meu. Não houve, tampouco, qualquer justificativa ou esclarecimento, parecia muito natural o deslizamento do foco, com um tema interno à psicologia, sem conexão com um pensamento sobre a constituição do campo, próprio a uma perspectiva epistemológica. No mesmo evento, outra mesa-redonda, dedicada a discutir as relações entre PD, psicologia escolar e o campo da educação, nada abordou sobre a PD, limitando-se a considerá-la como fundamento da relação entre psicologia e educação. A citação da PD no título e uma única vez na introdução da fala de um dos membros da mesa foram as únicas ocorrências do termo, no contexto do principal evento em PD do país.

A quase inexistente reflexividade na programação dos CBPDs reflete-se evidentemente na composição dos resumos, com escassa referência a marco teórico, método e procedimentos de construção e análise da informação ou interpretação sobre o conhecimento produzido. Desde os últimos trabalhos de Biaggio (2011) que revisam a PD, poucos pesquisadores se lançaram ao desafio de examinar essa produção, o que nos parece contribuir para sua forte endogenia e pouca relação dialógica com outros campos, principalmente educação.

Com enunciados que valorizam o aumento cada vez mais significativo de participantes nos eventos do CBPD, os organizadores desses congressos estimulam a pluralidade temática, metodológica e teórica, mas quase não há espaço para a reflexão sobre a área. Se o interesse se mantém na atração de novos membros e participantes, a problematização do campo tende a perder força, sentido e interesse.

Se, ao contrário, houver motivação conceitual, teórica ou de interface com outros campos, a reflexividade se apresenta como a primeira e mais decisiva necessidade. Não encontrei nenhum trabalho em PD que problematizasse o princípio ou a noção de desenvolvimento humano.

Bourdieu diz que a indiferença em relação a interesses outros que aqueles explicitados por agentes reconhecidos, em qualquer campo, produz naqueles que tomam a si essa tarefa a percepção de estarem trazendo temas absurdos, insensatos, ou no máximo, curiosos. Poderosa estratégia internalizada e nem sempre consciente de conservação da *doxa* e eliminação de heresias.

> Aqueles que, num estado determinado da relação de força, monopolizam (mais ou menos completamente) o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, tendem a estratégias de conservação [...] enquanto que os que possuem menos capital (que frequentemente são também os recém-chegados e portanto, na maioria das vezes, os mais jovens) tendem à estratégia de subversão – as da **heresia** (Bourdieu, 1983, p. 90, grifo do autor).

Nos congressos da PD no Brasil, bem como em projetos, linhas e produtos de PPG em São Paulo, vimos expressiva quantidade de estudos cujo foco é a criança ou o adolescente, independentemente do fato de abordar ou não transformações humanas ao longo do tempo. Como observamos, representam larga maioria estudos de um único encontro com os sujeitos, quase sempre crianças, nos quais considerações processuais sequer são mencionadas. Além disso, a impressão que tivemos ao ler alguns trabalhos é que quase tudo pode ser traduzido e mensurado pelas escalas, como se o sujeito humano coubesse no intervalo de 1 a 7, variando de pouca a muita intensidade na categoria em questão.

Nos CBPDs examinados, o ápice da curva de ocorrência de trabalhos refere-se à crianças entre 9 e 10 anos de idade, com declínio considerável a partir dos 19 anos. O critério de inclusão de adultos nos estudos geralmente se dá por ocuparem função importante para uma criança, na condição de pais ou educadores. Questões referentes à velhice ocorrem em escala bastante reduzida, quase desconsiderando o impacto que o prolongamento do envelhecimento tem em estudos sobre o desenvolvimento em outras áreas como saúde, por exemplo.

Além dessas questões, em boa parte já conhecidas da literatura nacional, há outros pontos apresentados neste estudo. Um deles é a importância da década de 1990

para a PD no Brasil em termos de organização institucional, visibilidade e crescimento da produção. Isso ocorre, principalmente, por dois marcos concomitantes: a criação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, em 1995, e a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, então Simpósio de Pesquisas Brasileiras em Desenvolvimento Cognitivo, em 1996. Em seguida, em sua segunda edição, já com o nome atual, é criada a Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD), que assume a coordenação do evento bienal.

Nesse período, nos PPGs do Estado de São Paulo, o descritor mais utilizado era ‘desenvolvimento’, mas algo que mereceu nossa atenção foi encontrar mais de 30% de trabalhos sem o termo. Dentre os descritores observados, ‘constituição’ teve crescimento significativo ao longo dos anos, passando de seis registros em 1998 para 31 em 2008, apresentando-se como principal alternativa a ‘desenvolvimento’. Esse descritor também apresentou a maior diferenciação de relação entre termos, na análise das nuvens de palavras. Somente nessa nuvem de ‘constituição’ aparece em destaque uma perspectiva teórica, a psicanálise, bastante ligada à pesquisa e à dimensão social, assim como os temas violência, trabalho e subjetividade. O destaque para palavras como: social, relações, trabalho, subjetividade pode indicar uma tendência de investigações que compreendem processos envolvendo o sujeito em seu contexto.

Ainda em termos de referencial teórico, foi notável o crescimento de referências a Vigotski e às perspectivas histórico-cultural, socio-histórica e socio-cultural. A histórico-cultural saltou de uma participação de apenas 1,2% entre todos os resumos na segunda edição do congresso, para 10,1% na oitava edição, tornando-se, destacadamente, a principal referência teórica. Quanto a Vigotski, que aparecia em apenas sete resumos no II CBPD, no VIII CBPD foi referência constante nos trabalhos e até nos títulos de conferências, mesas-redondas, comunicações orais, e pôsteres.

Os raros estudos em assentamentos rurais, comunidades indígenas e quilombolas, parecem indicar que não há ainda interesse em questões sociais nacionais, nossas diversidades étnicas, culturais, históricas, materiais. Investigações em PD se interessam, em sua esmagadora maioria, por uma mesma etapa: infância, em

especial nos primeiros 10 anos de vida, cujo perfil inclui serem moradoras de centros urbanos, frequentadoras do sistema escolar, ou, por algum desvio que coloca em risco o “desenvolvimento normal”. Lyra e Moura (2000) compreendem que, na década de 1990, a PD deslocou seu interesse dos processos de mudança para as distinções entre etapas ou estágios de desenvolvimento, marcada por indícios de capacidades ou habilidades, respondendo ao interesse de classificar atrasos de desenvolvimento ou separar os mais competentes daqueles menos competentes. Tais questões aproximam a PD, como vimos de uma perspectiva restrita do campo da educação.

REVISÃO CONCEITUAL

A revisão histórica das noções de infância, desenvolvimento e escola nos mostrou que, embora possuam lastro anterior, essas ideias foram reconfiguradas pelas profundas transformações sociais dos séculos XVII e XVIII, culminando com a formação dos Estados Nacionais. A noção de ‘desenvolvimento’ torna-se palavra de ordem, e será utilizada para impulsionar a economia, a indústria e as novas configurações institucionais, entre elas a escola.

Ao invés de entender que a escola foi levada de roldão, compreendemos, como Bourdieu (2011), que ela está estrategicamente localizada na sustentação da ideologia do Estado, operando com as categorias oficiais e funcionando como uma “máquina infernal”, que mantém a ordem preexistente de desequilíbrio entre quantidades desiguais de capital cultural entre os sujeitos, com evidente interesse na reprodução das condições existentes utilizando, para isso, procedimentos idealmente científicos como objetividade e imparcialidade.

Foucault (1998) em sua análise das transformações na economia de castigos físicos analisa o processo disciplinar na formação de três modalidades principais de corpos úteis e dóceis: o soldado, o trabalhador, o aluno. O treinamento é realizado em suas próprias instituições – quartel, fábrica e escola – cada uma configurada como máquina disciplinadora de grandes contingentes populacionais.

A reinvenção da instituição escolar e de seus processos classificatórios, de separação do mundo externo (suas tentações e convivência direta), a distribuição do

tempo e do espaço, o esquadrinhamento e as classificações, a aplicação disciplinar em exames, exercícios e manobras, a construção de um projeto evolutivo disposto em graus (processo linear, crescente, evolutivo, necessário, desenvolvimental), produziu a distinção entre as idades da vida, a percepção da infância – e depois a adolescência – como momento singular.

O ideal desenvolvimentista do século XX logo apresentou-se falho. Essa concepção de avanço necessário contribuiu para sustentar guerras, regimes totalitários e ditatoriais, acolher discursos racistas e imperialistas que estabeleceram relações desastrosas para nações e povos considerados não evoluídos. Na esfera micropolítica, o ideário desenvolvimental em sua potencialização capitalista promove competitividade e reforça dualismos. Entre os principais dispositivos para a marcha desenvolvimentista estão instituições que formulam padrões e exames de seleção, e compartilham esses critérios principalmente entre os especialistas escolares, mas que não demoram a circular entre professores, psicólogos, pais e até entre alunos.

A noção de desenvolvimento não costuma abrigar nem chamar para si a ação criadora do sujeito do processo. Essa desgastada noção dificilmente prevê ou enfatiza rupturas, criações, inovações, mudança de percurso; antes compreende o diferente sobre um mapa universal, destacando-se aquele sujeito que atende bem às expectativas formuladas de antemão, sejam elas no sentido da normalidade ou da patologia e do desvio.

Nos termos de Arendt (2014), em sua tipologia das atividades humanas, poderíamos pensar que parcela significativa da produção científica da PD, pautada pela funcionalidade ou maturação de estruturas biológicas, e na comparação de indivíduos segundo esses critérios, ou ainda outros, mas ainda limitados às características orgânicas, localizam-se no primeiro patamar dentre as três atividades humanas, a mais fundamental e elementar: o trabalho. Para abrigar a dimensão da ação, a PD necessita acolher o diálogo e a ação do sujeito, abrir-se para o imprevisível de que o novo é porta-voz.

LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS

É importante, de início, destacar as inegáveis limitações desse trabalho. Seu *corpus* é composto por parte da produção científica em PD em um período que vai de 1998 a 2011. Dizemos “parte” porque há outros materiais importantes que poderiam ser analisados, dentre eles: livros, teses, artigos científicos, dissertações, Programas de Pós-Graduação de outros Estados além de São Paulo, diferentes congressos de Psicologia além do CBPD, outras edições do CBPD além da segunda e da oitava, outros contextos de produção na América Latina e outros países no mundo, outras extensões temporais.

Por outro lado, também foi nosso interesse concentrar esforços na compreensão sobre a produção nacional, geralmente negligenciada pelos próprios cientistas da área, que proporcionalmente estabelecem poucas parcerias regionais, estaduais e nacionais. Contudo, ao examinar referências internacionais recentes, notamos que ali estavam apontadas as críticas que tecemos ao modelo tradicional e contraditório de desenvolvimento da maioria das investigações nacionais, porque justamente lhes falta aquilo que dizem Tudge, Shanahan e Valsiner (1997), há quase uma década: compor com discursos e saberes que atravessam fronteiras disciplinares, acolhidas contribuições da história, antropologia cultural, sociologia, psicologia, biologia, educação.

“A psicologia de 1850 a 1950” é um contundente texto de Foucault, organizado em 1994 pela editora francesa Gallimard por meio dos “ditos e escritos” que ele produziu em viagens ao redor do mundo. O texto, em primeiro lugar, situa o projeto da psicologia no contexto do iluminismo, na medida em que pretende transferir para o ser humano o modelo que regia as ciências naturais. Esse esforço disciplinar que é, ao mesmo tempo, metodológico e de poder, concentra suas bases na crença de que a verdade poderia ser encontrada, tal como nas ciências da natureza, e que a verificação experimental, num mundo a ser lido por meio da linguagem matemática, completaria o projeto de uma nova ciência.

Para Foucault o desafio no primeiro século de constituição do campo teria sido tentar fazer do ser humano um objeto natural, extensão da natureza, com os mesmos supostos de cientificidade: matematização, neutralidade, rigor (*mortis*-experimental), objetividade. Extensão também do projeto cartesiano, cuja meta seria

a síntese do objeto, desmembrado anteriormente por minuciosa análise, descartando tudo o que pudesse lembrar características humanas: erro, conflitos e contradições, processos irreversíveis e aquilo que ele já abordara em *As palavras e as coisas* (2007): o projeto de constituir o homem a um só tempo sujeito e objeto do conhecimento.

Eis um ponto que merece toda a nossa atenção, no momento em que concluímos este percurso de tese, tendo encontrado que a relação histórica e talvez permanente da psicologia com a educação não pode mais sustentar-se na premissa de que ambas, psicologia e educação, devem corrigir rotas, equívocos, desembaraçar o sujeito humano de seus erros, da deriva que é justamente um dos mais potentes caminhos para avançar na direção da autonomia e liberdade. Entre a física, como paradigma da ciência moderna, e a filosofia, como uma metafísica sobre as condições do conhecer, parece haver espaços de positivação desse estatuto tenso, porque fundado em paradoxos, e potente, porque em busca de seu estilo no mundo contemporâneo, e com o qual compartilha as mesmas tensões, contradições e incertezas, sobretudo num país tão marcado pela ausência de um pensamento próprio sobre questões nacionais, fruto de nossa colonização histórica e intelectual eurocentrada, e as já cristalizadas denúncias de iniquidades em saúde e educação.

> a idéia de uma precisão objetiva e quase matemática no domínio das ciências humanas não é mais conveniente se o próprio homem não é mais da ordem da natureza. Portanto, é a uma renovação total que a psicologia obrigou a si própria no curso de sua história; ao descobrir um novo status do homem, ela se impôs como ciência, um novo estilo (Foucault, 2011, p. 134).

Que estilo possível é esse a ser reinventado em nossos saberes e práticas educativos e psicológicos? O vasto campo da PD poderá fazer do erro, como elemento significativo da aprendizagem e de um novo desenvolvimento socioambiental, da deriva inter e transdisciplinar, e de sua relação incontornável com educação e saúde os eixos de renovação radical a que Foucault nos convida? Abriríamos assim o caminho que vai de uma psicologia do desenvolvimento adaptada e adaptativa ao desenvolvimento de uma psicologia, radicalmente comprometida com seu/nosso tempo.

Ao pensarmos a psicologia e, mais especificamente a PD, em seu surgimento, como dispositivo de controle, avaliação, adequação, em estreita relação com o cotidiano

escolar, desenvolvendo e estabelecendo aí suas ações, contribuindo, para o fortalecimento do discurso evolucionista competitivo, de um sujeito anistórico e universal, encontraremos a imagem exemplar descrita pelo jovem indígena, citado na introdução deste trabalho, em sua compreensão da humanidade “des-envolvida”, apartada de sua coletividade, história, ancestralidade e de parte significativa de sua cultura. Se, ainda hoje, a PD persevera nessa disposição anacrônica e disciplinar, restam inúmeros espaços para sua reinvenção como um campo de fato conectado a outros saberes e práticas e, portanto, mais solidário e dialógico.

REFERÊNCIAS

Ariès, P. (2012). *História social da criança e da família* (2a ed., D. Flaksman, trad.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.

Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. (10a reimpressão, Abreu, E. dos S., trad.). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.

Biaggio, A. M. B. (2011). *Psicologia do desenvolvimento* (22a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, Pierre. *Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France*. (Rangel, E. de O., trad.). São Paulo, SP: Ática, 2003 [1982].

Foucault, M. (2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. (Muchail, S. T., trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2011). A psicologia de 1850 a 1950. In Foucault, M. *Ditos e escritos I - problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise* (3a ed., Vol. 1, Ribeiro, V. L., trad., Motta, M. B., org., p. 133-151). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

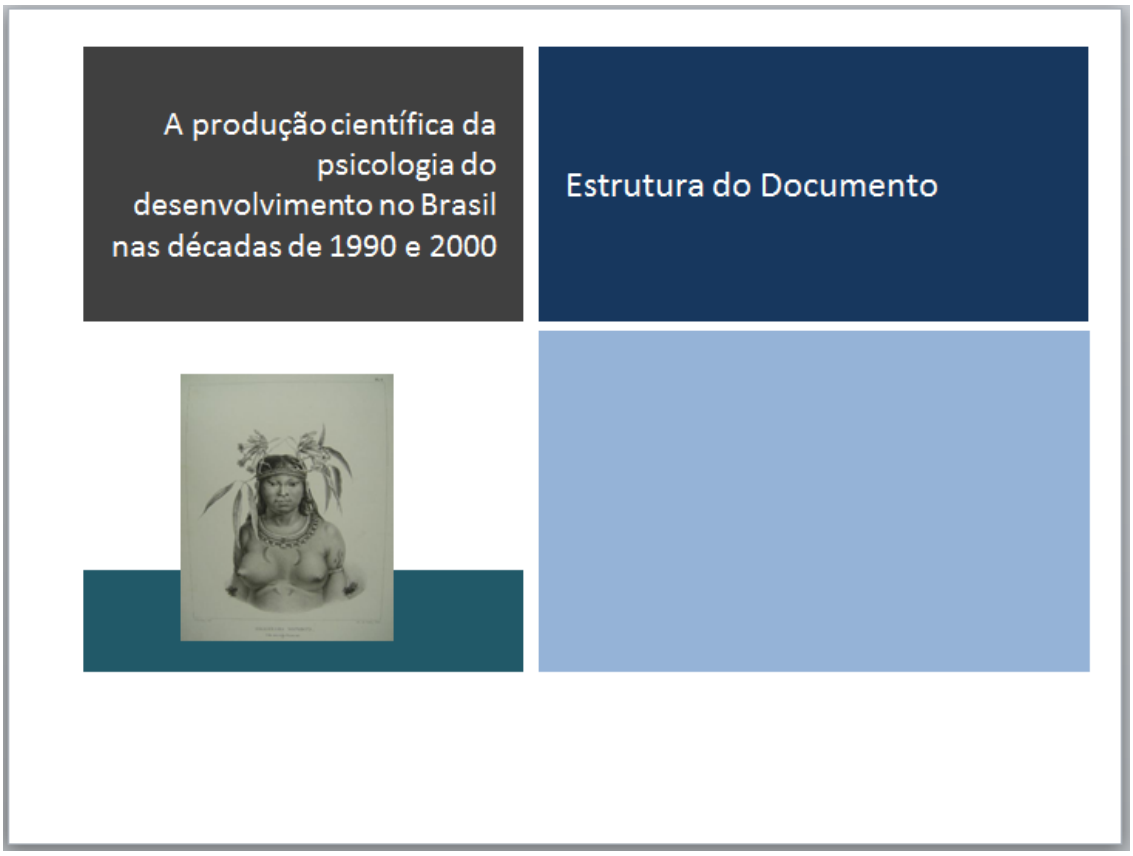
Thiry-Cherques, H. R. (2006, janeiro/fevereiro). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Rev. Adm. Pública*, *40*(1). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000100003&script=sci_arttext.

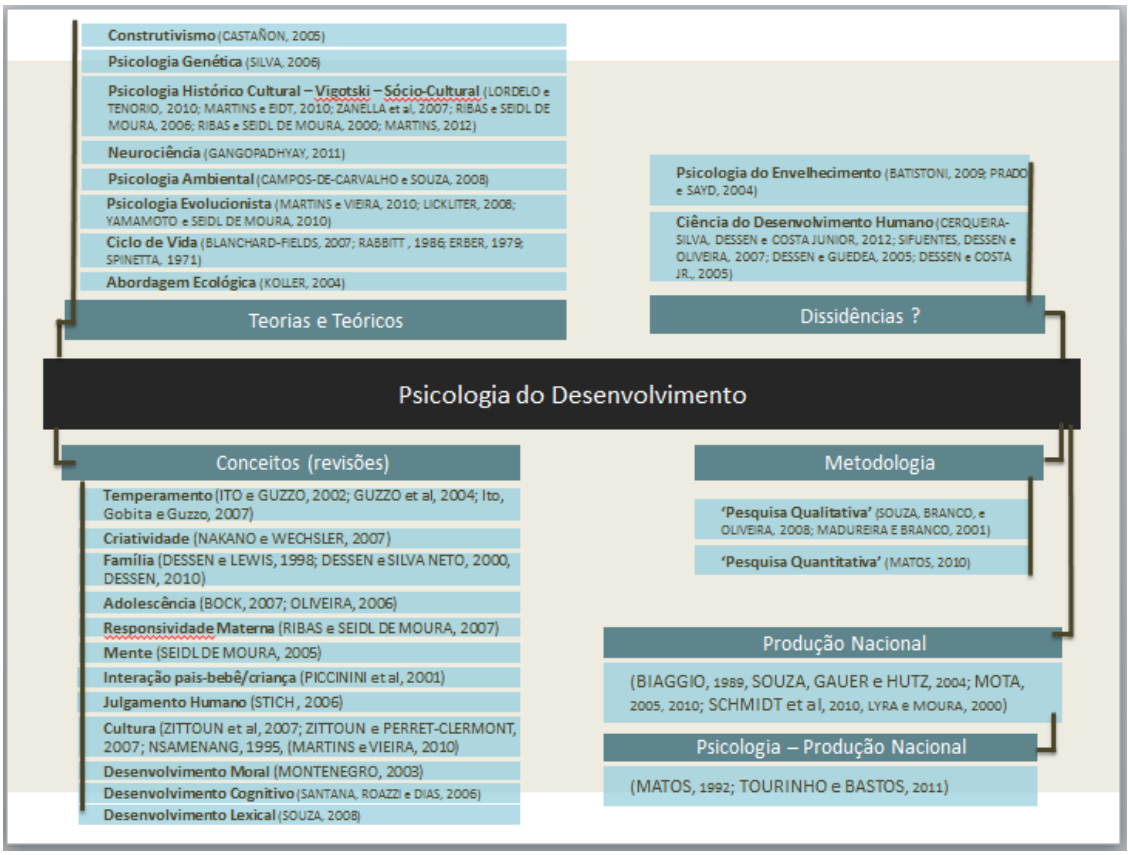
APÊNDICE A – Slides Apresentados na Defesa da Tese, dia 9 de junho de 2015

LOPEZ, Fábio Nieto (2015). *De uma psicologia do desenvolvimento ao desenvolvimento de uma psicologia: revisão de uma práxis científica*. Tese de Doutorado. Salvador, BA.

[...] a ausência de pensamento – a despreocupação negligente, a confusão desesperada ou a repetição complacente de 'verdades' que se tornaram triviais e vazias – parece-me ser uma das mais notáveis características do nosso tempo. O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo.

Arendt, H. (2014). A condição humana. (12 ed.). (R. Raposo, Trad.) Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.





Quadro de revisão de literatura construído com artigos reflexivos da área da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil, encontrados na base de dados SCielo.

Descritores da psicologia do desenvolvimento nos programas de pós-graduação do Estado de São Paulo: pistas sobre a constituição do campo

Estado de São Paulo

Palavras-Chave

Descritores

Recorte Temporal
1998 – 2009

Desenvolvimento

"Termo de conceito amplo para designar o processo de crescimento, diferenciação, ou evolução direcionado para a maior complexidade ou organização de processos ou organismos. ***Se possível use um termo mais específico***"

BVS-Psicologia, 2014, p. 344

Descritores

DESENVOLVIMENTO

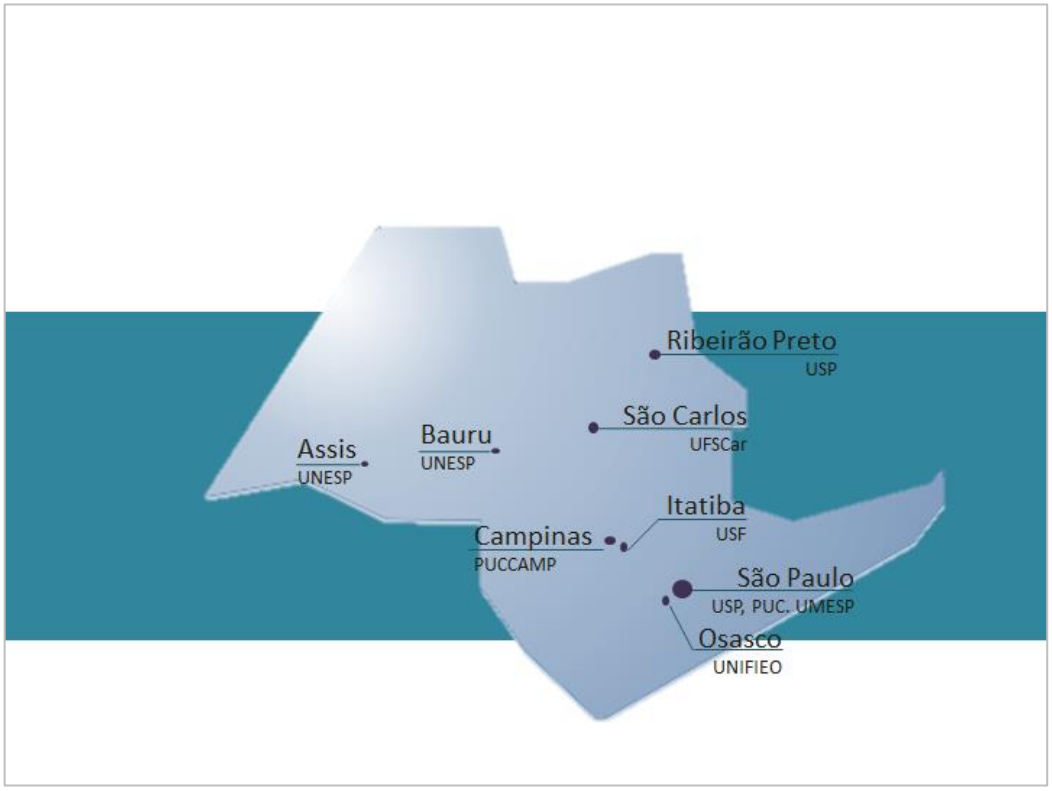
(história de vida, curso de vida, *life span*) CICLO DE VIDA

(ontogênese, filogênese, epistemologia genética) GÊNESE

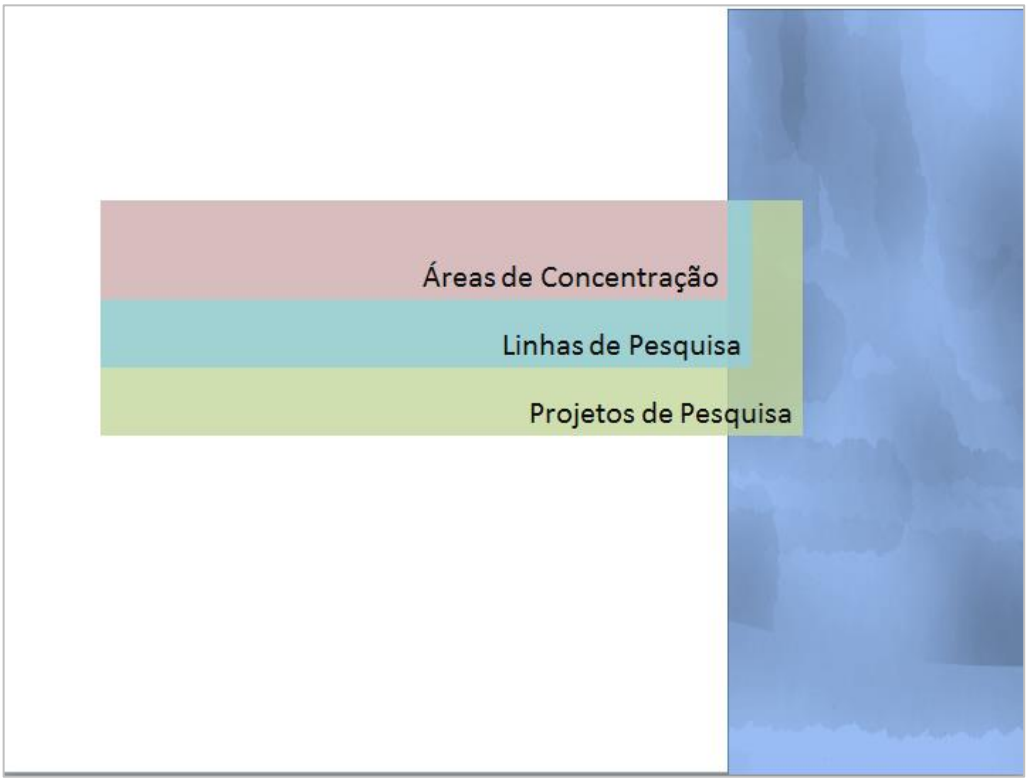
(evolutivo) EVOLUÇÃO

CONSTRUÇÃO

CONSTITUIÇÃO



Mapa do Estado de São Paulo com os Programas de Pós Graduação em Psicologia no período de 1998 a 2009.



CAPES

Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos

"Os programas estão relacionados por ordem alfabética do respectivo nome e, no interior dos homônimos, por Unidade da Federação"

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS

ÁREA: PSICOLOGIA

PROGRAMA	IES	UF	NOTA		
			M	D	F
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	UEL	PR	3	-	-
ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA	PARADIGMA	SP	-	-	3
CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO	UNB	DF	4	4	-
NEUROCIÊNCIA COGNITIVA E COMPORTAMENTO	UFPB/J.P.	PB	3	-	-
NEUROCIÊNCIAS E COMPORTAMENTO	UFPA	PA	3	-	-
NEUROCIÊNCIAS E COMPORTAMENTO	USP	SP	4	4	-
PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAUDE	UNB	DF	4	4	-
PSICANÁLISE	UERJ	RJ	4	4	-

CAPES

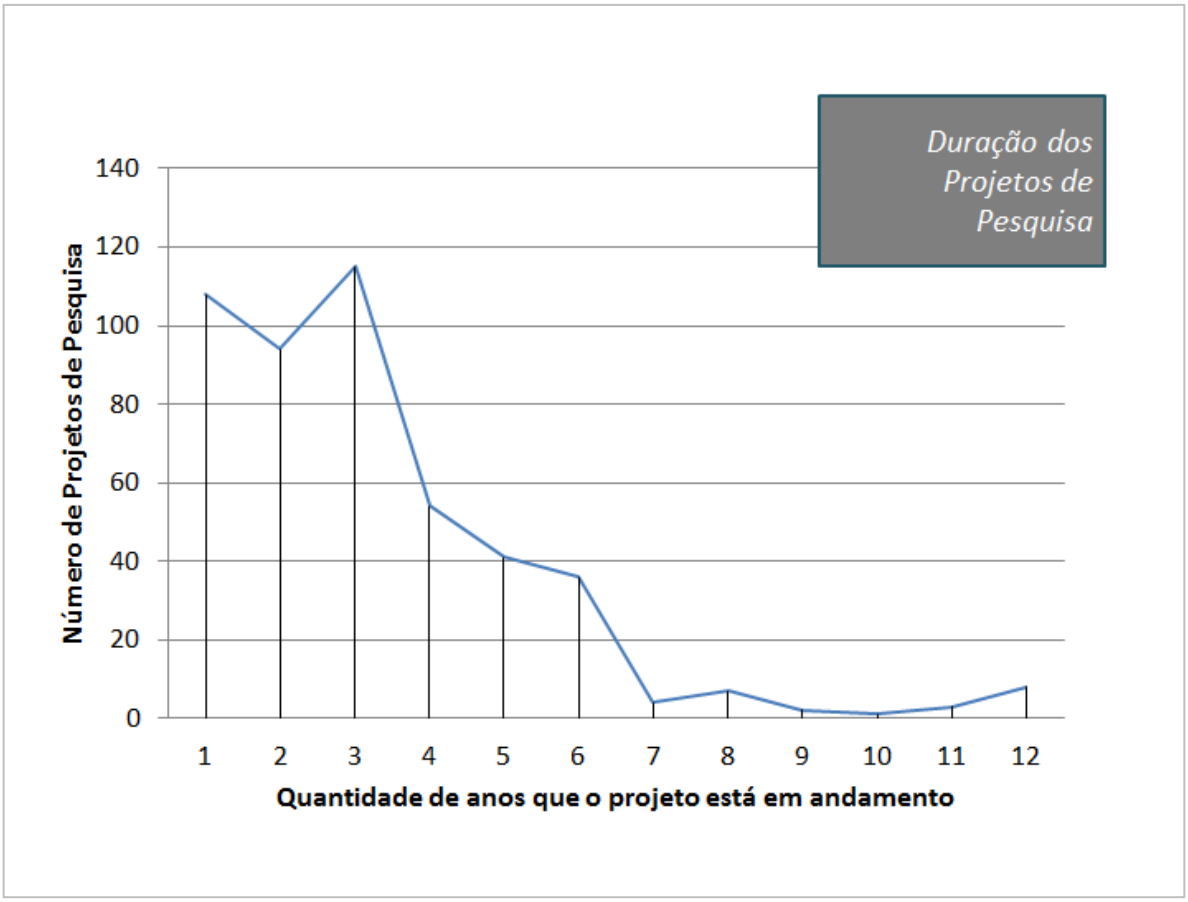
Cadernos de Indicadores

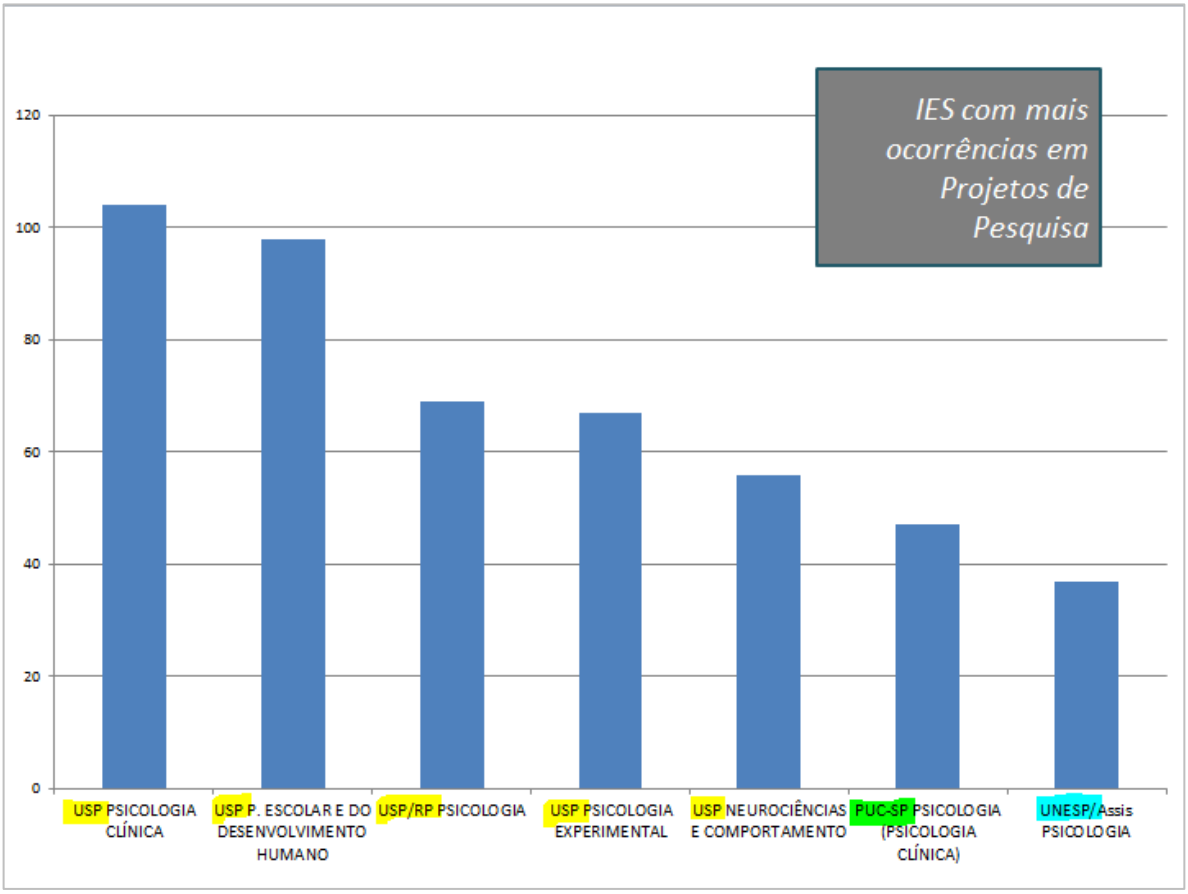
Para fazer o download, clique no X do caderno desejado, segundo legenda a seguir:

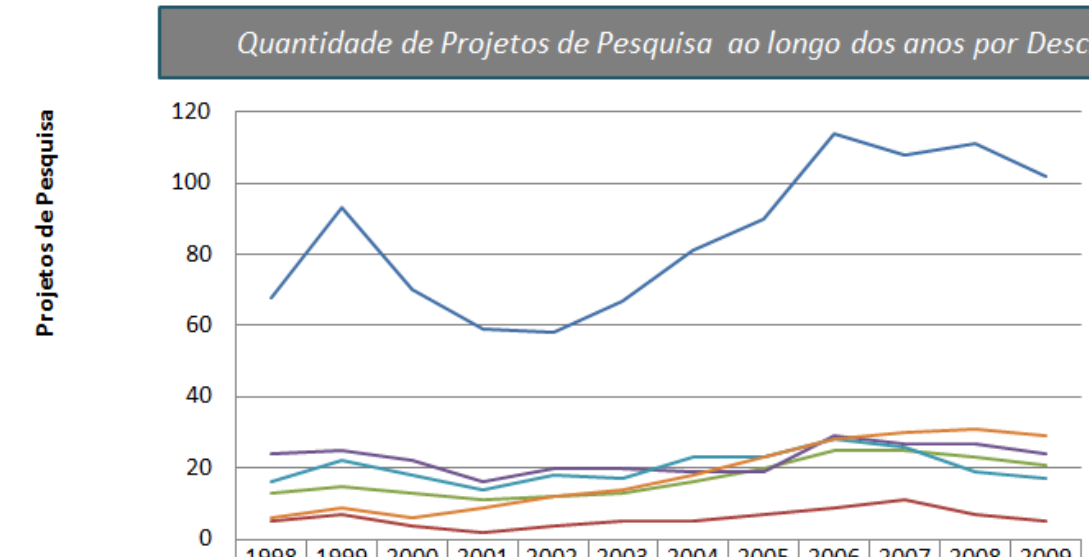
PR - Programa	TE - Teses e Dissertações	PB - Produção Bibliográfica
PT - Produção Técnica	PA - Produção Artística	CD - Corpo Docente, Vínculo Formação
DI - Disciplinas	LP - Linhas de Pesquisa	PP - Projetos de Pesquisa
PO - Proposta do Programa	DA - Docente Atuação	DP - Docente Produção

IES: UNESP/BAU

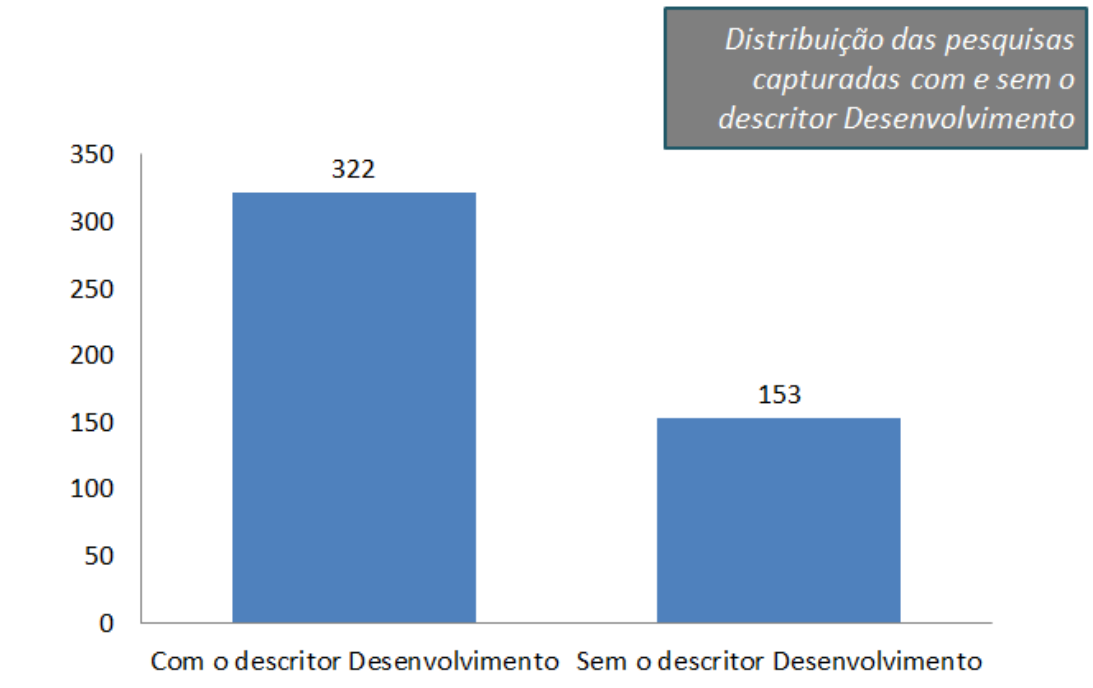
ANO BASE	DOCUMENTOS											
	PR	TE	PB	PT	PA	CD	DI	LP	PP	PO	DA	DP
2005	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2006	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2007		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2008		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2009		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X


Duração dos Projetos de Pesquisa
Número de Projetos de Pesquisa
140
120
100
80
60
40
20
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
Quantidade de anos que o projeto está em andamento


IES com mais ocorrências em Projetos de Pesquisa
120
100
80
60
40
20
0
USP PSICOLOGIA CLÍNICA
USP P. ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
USP/RP PSICOLOGIA
USP PSICOLOGIA EXPERIMENTAL
USP NEUROCIÊNCIAS E COMPORTAMENTO
PUC-SP PSICOLOGIA (PSICOLOGIA CLÍNICA)
UNESP/Assis PSICOLOGIA



	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Desenvolvimento	68	93	70	59	58	67	81	90	114	108	111	102
Ciclo	5	7	4	2	4	5	5	7	9	11	7	5
Evolução	13	15	13	11	12	13	16	20	25	25	23	21
Gênese	24	25	22	16	20	20	19	19	29	27	27	24
Construção	16	22	18	14	18	17	23	23	28	26	19	17
Constituição	6	9	6	9	12	14	18	23	28	30	31	29



Programas	USP - **PSICOLOGIA ESCOLAR** E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
Áreas de Concentração	UNESP/Bauru - PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E **APRENDIZAGEM**

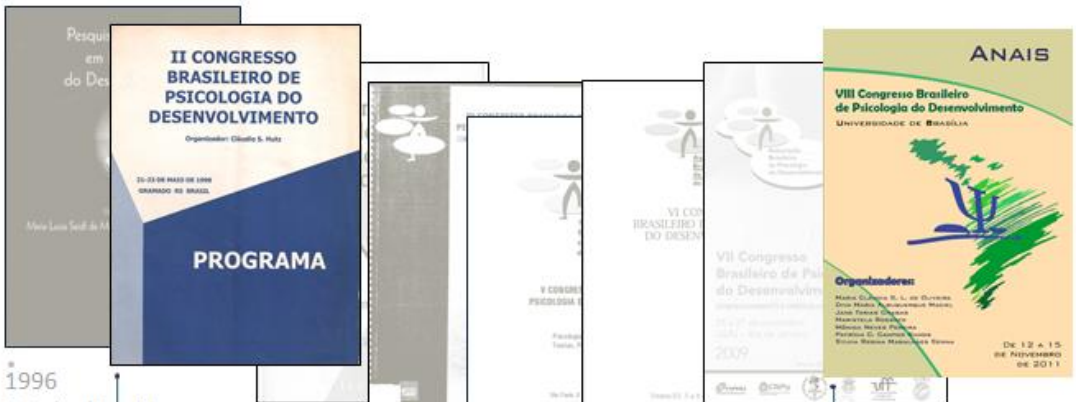
Linhas de Pesquisa	UNESP/Bauru – Desenvolvimento: comportamento e **saúde**
	UNIFEO – **Ensino/aprendizagem**
	USF – Avaliação em psicologia educacional

[...] reunindo estudos de avaliação de constructos cognitivos e afetivos em contextos educacionais relacionados à **aprendizagem**, ao desenvolvimento, à **escolarização** e ao **desenvolvimento de carreira**.

Característica Interdisciplinar

2

A pesquisa em psicologia do desenvolvimento em dois congressos brasileiros de psicologia do desenvolvimento



1996
Petrópolis - RJ

1998
Gramado - RS

166 resumos

2000
Niterói - RJ

2003
João Pessoa - PB

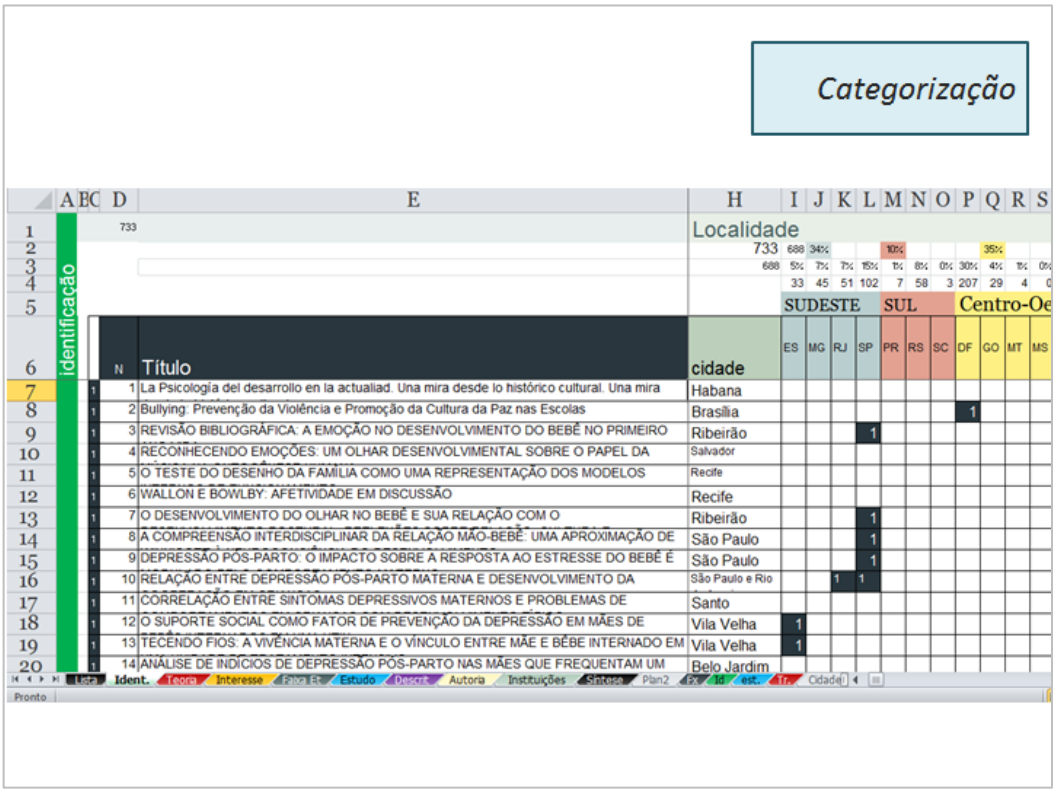
2005
São Paulo - SP

2007
Vitória - ES

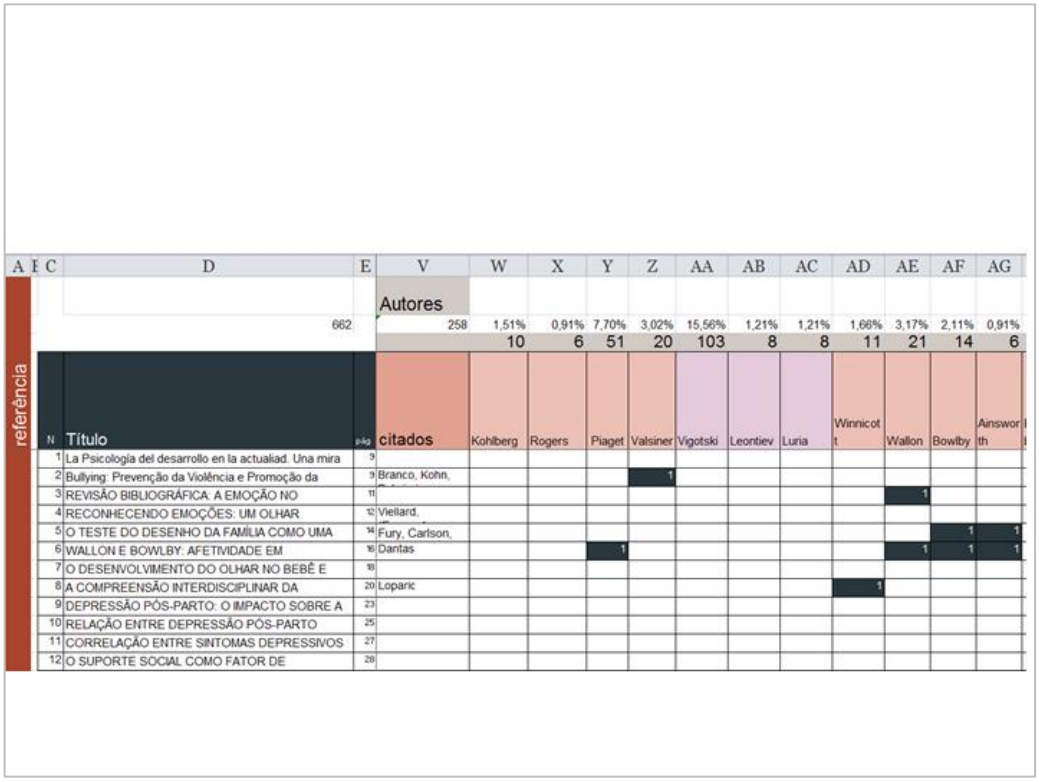
2009
Rio de Janei

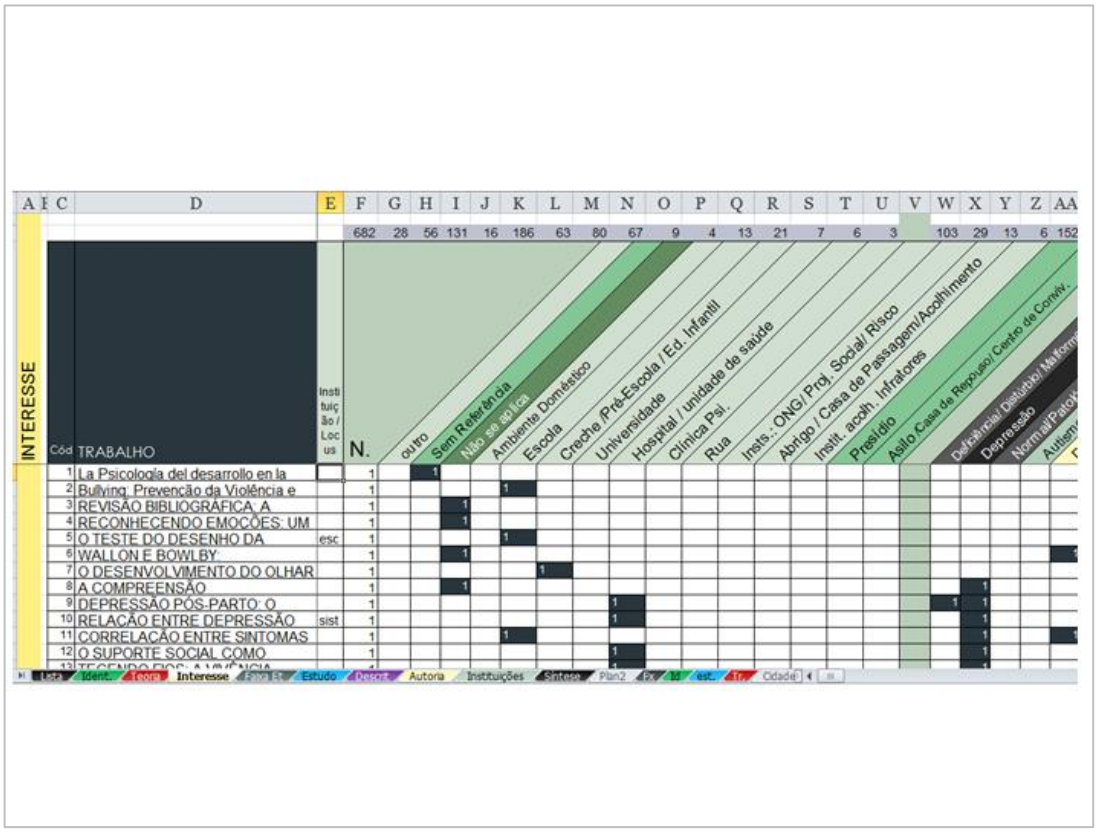
2011
Brasília - DF

672 resumos

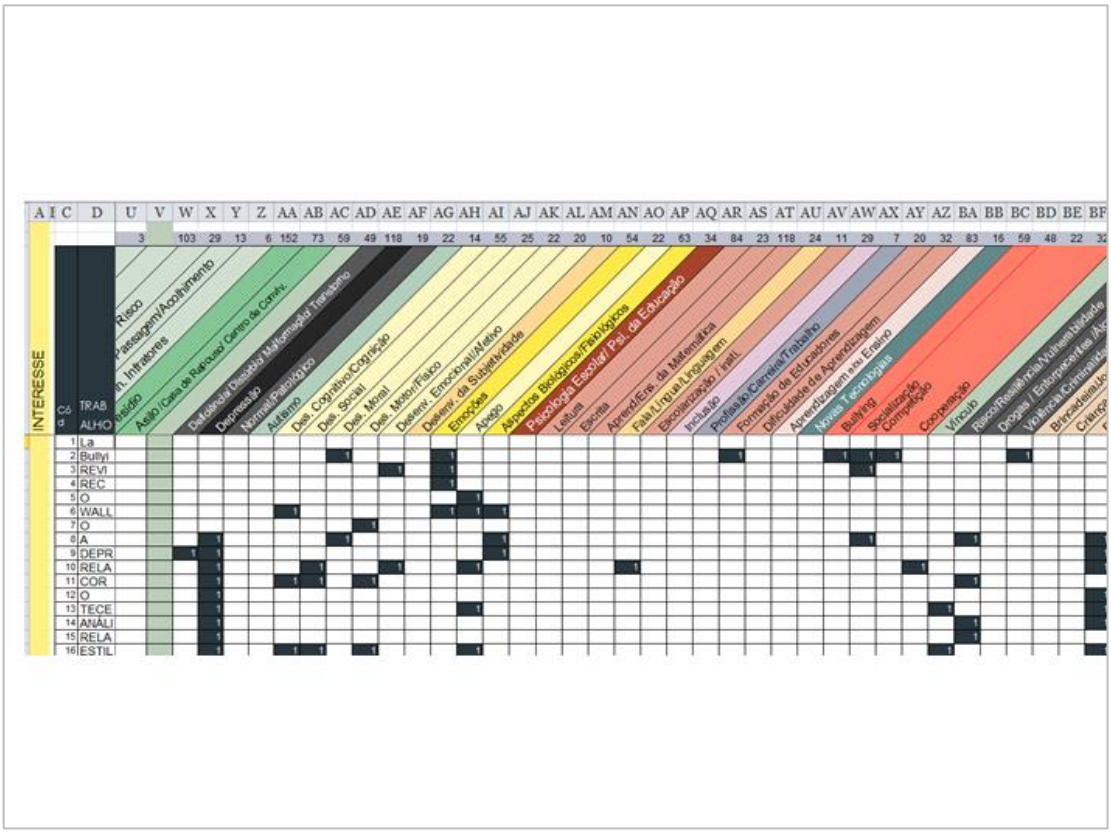


Apresentação de planilhas construídas no programa Excel para categorizar as informações dos Anais dos Congressos Brasileiros de Psicologia do Desenvolvimento.





Cód	TRABALHO	Instituição / Locus	N.	outro	Sem Referência	Não se aplica	Ambiente Doméstico	Escola	Creche /Pré-Escola / Ed. Infantil	Universidade	Hospital / unidade de saúde	Clínica Psi.	Rua	Insts.: ONG/ Proj. Social/ Risco	Abrigo / Casa de Passagem/Acolhimento	Instit. acolh. Infratores	Presídio	Asilo /Casa de Repouso/ Centro de Conviv.	Deficiência/ Distúrbio/ Malformação	Depressão	Normal/Patoló	Autism
			682	28	56	131	16	186	63	80	67	9	4	13	21	7	6	3	103	29	13	6	152
1	La Psicología del desarrollo en la		1		1																		
2	Bullying: Prevenção da Violência e		1					1															
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A		1			1																	
4	RECONHECENDO EMOÇÕES: UM		1			1																	
5	O TESTE DO DESENHO DA	esc	1					1															
6	WALLON E BOWLBY:		1			1																	1
7	O DESENVOLVIMENTO DO OLHAR		1						1														
8	A COMPREENSÃO		1			1														1			
9	DEPRESSÃO PÓS-PARTO: O		1								1								1	1			
10	RELAÇÃO ENTRE DEPRESSÃO	sist	1								1									1			
11	CORRELACÃO ENTRE SINTOMAS		1					1												1			1
12	O SUPORTE SOCIAL COMO		1								1									1			
13	TECENDO FIOS: A VIVÊNCIA		1																	1			



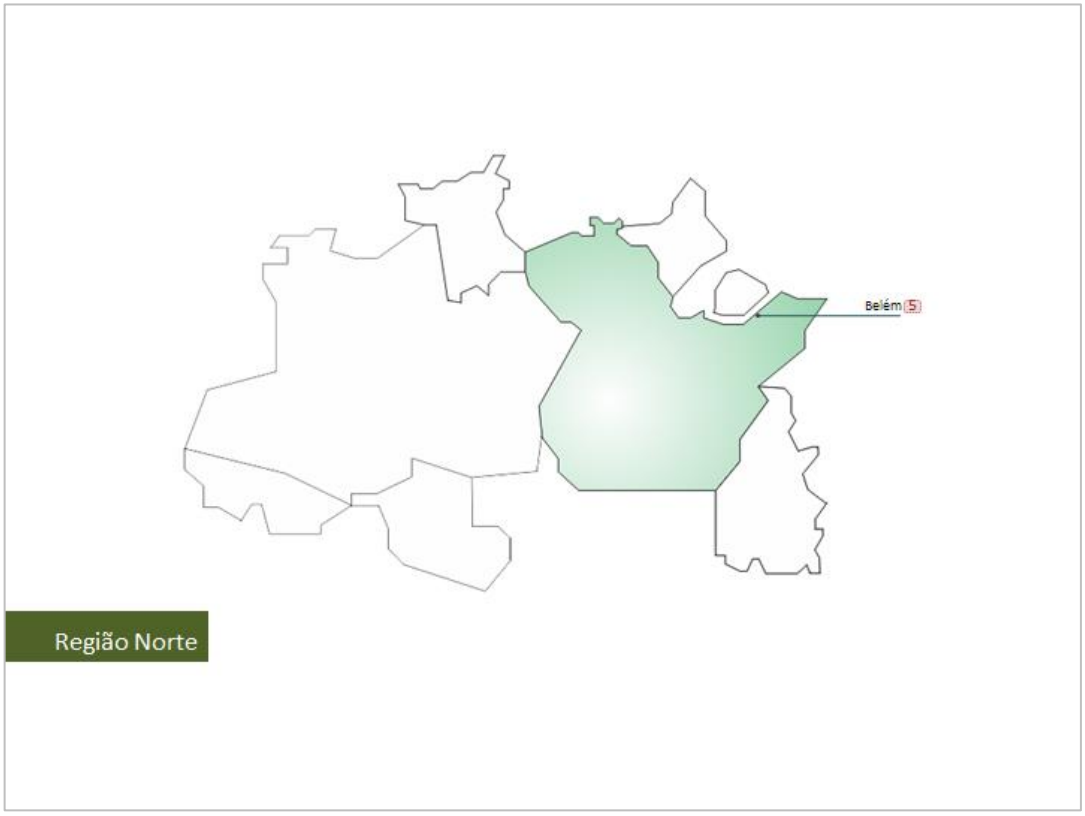
Cód	TRABALHO	Risco	Passagem/Acolhimento	Infratores	Asilo /Casa de Repouso/ Centro de Convi.	Deficiência/Distúrbio/Malformação/ Trabalho	Diagnóstico	Normal/Patológico	Autismo	Desl. Cognitivo/Cognição	Desl. Social	Desl. Moral	Desl. Motor/Físico	Desenv. Emocional/Afetivo	Desenv. da Subjetividade	Emoções	Apego	Aspectos Biológicos/Patológicos	Psicologia Escolar/ Psi. da Educação	Leitura	Escrita	Aprend/Ens. da Matemática	Fala/Língua/Linguagem	Escolarização / inst.	Inclusão	Profissão/Carreira/Trabalho	Formação de Educadores	Dificuldade de Aprendizagem	Aprendizagem no Ensino	Novas Tecnologias	Bullying	Socialização	Competição	Cooperação	Vínculo	Risco/Reali/Vial/Vulnerabilidade	Drogas / Enterpecentes /Álc	Violência/Criminalid	Brincadeira/Jo	Criança
		3		103	29	13	6	152	73	59	49	118	19	22	14	55	25	22	20	10	54	22	63	34	84	23	118	24	11	29	7	20	32	83	16	59	48	22	32
1	La																																								
2	Bullyi									1				1											1				1	1	1					1				
3	REVI											1		1																1										
4	REC													1																										
5	O														1																									
6	WALL							1						1	1	1																								
7	O										1																													
8	A				1					1						1														1				1						1
9	DEPR			1	1											1																								1
10	RELA				1				1			1			1						1											1								1
11	COR				1			1	1		1																							1						
12	O				1																																			1
13	TECE				1										1																		1							1
14	ANÁLI				1																													1							1
15	RELA				1																													1							1
16	ESTIL				1			1	1		1				1																		1							1

Faixa

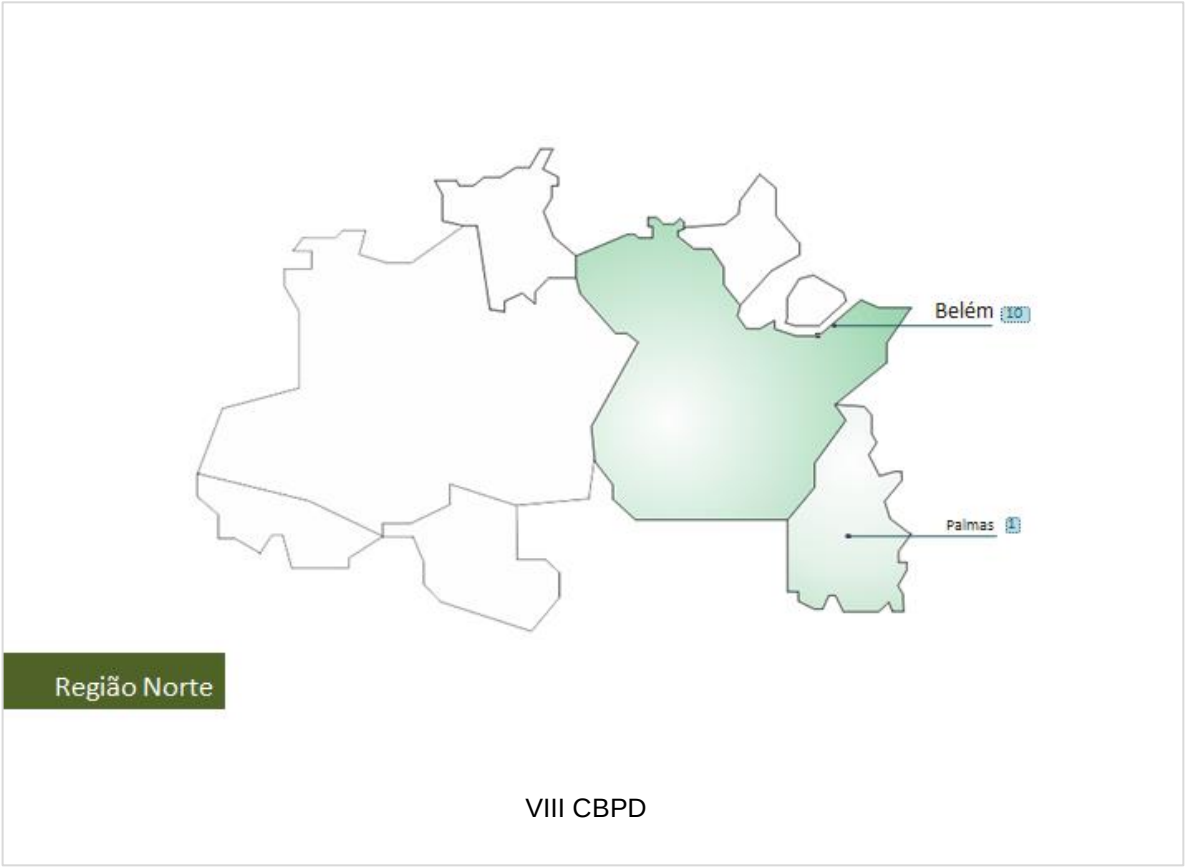
				136	24																		
Cód	TRABALHO	descrição Ente Ont.	Adultos (R.-ças ou adolesc)	Adulto	Faixa Etária	Ñ se aplica	Ñ		9	BB	1	2	3	4	5	6	7	8	9	#	11	12
1	INTER-RELAÇÕES ENTRE	fase inicial da		1		1		0														
2	CONJUGALIDADE E OS DESAFIOS DA			1	30-35 [ñ	1		0														
3	CRIMINALIDADES E MULHERES: OS	cinco mulheres		1				1		1												
4	A CRIMINALIDADE COMO RECURSO	duas mulheres		1		1		0														
5	PSICOLOGIA ESCOLAR:	professores e		1				1									1					
6	A MORAL NO ESTÁDIO DE FUTEBOL –	integrantes da		1			1	0														
7	A MORAL DO GOIANIENSE NA FAIXA	pessoas		1				1		1												
8	A MORAL DO GOIANIENSE NAS	usuários de		1		1		0														
9	ASPECTOS DE RESILIÊNCIA NA	288		1	média de idade			1		1												
10	UM ESTUDO DO PERDÃO	jovens		1	14 a 16 ; 22 a			1					1									
11	RELAÇÃO ENTRE O PENSAMENTO	estudantes		1	17 e 24			5									1	1	1	1	1	
12	AMIZADE E SUPORTE SOCIAL:	jovens adultos		1	18 a 30			1		1												
13	AS EXPECTATIVAS DA GESTANTE	gestante de 22		1				1		1												
14	DEPRESSÃO NA MATURIDADE: UM	usuários de		1	53 a 62 anos		1	1		1												
15	UM ESTUDO SEMIÓTICO E DIALÓGICO	professora		1				1		1												

estudo

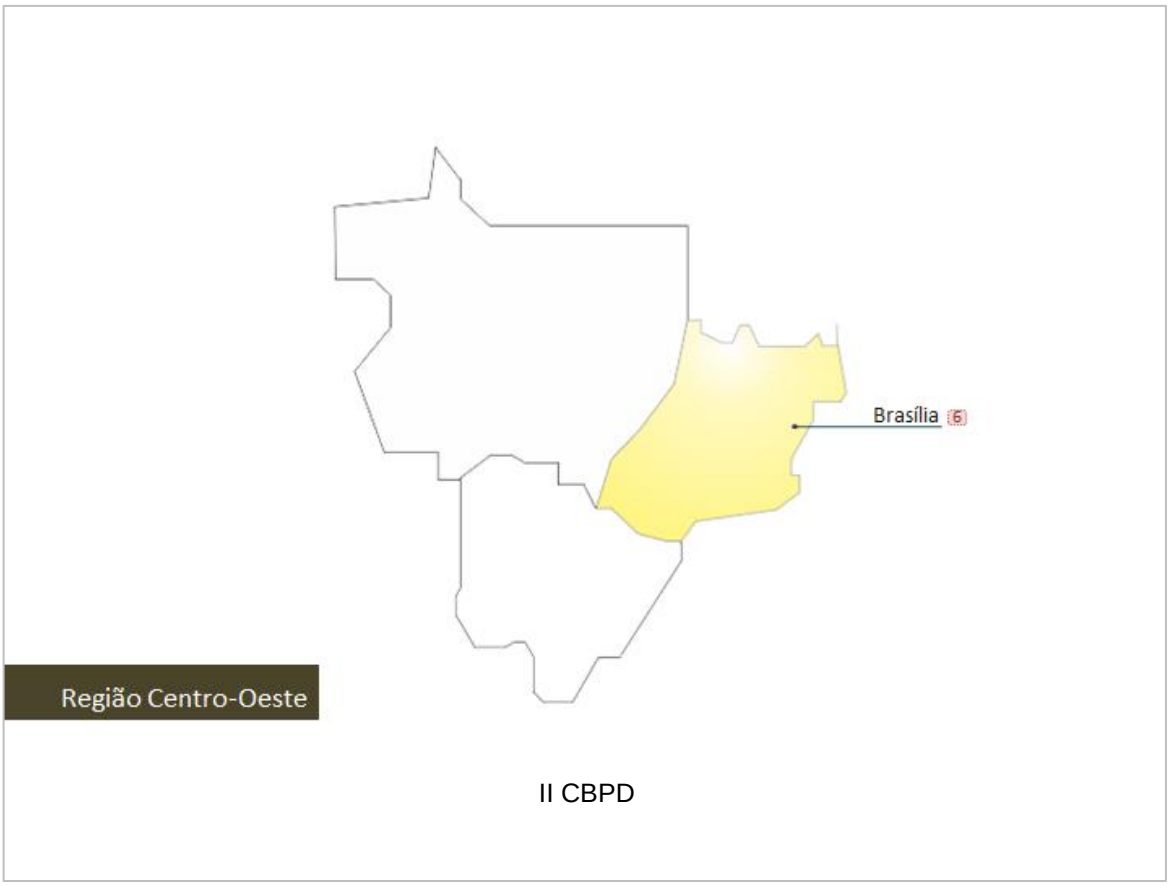
A	C	D	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB
									7,92%													
									8,76%			8,10%			#####	9,21%	0,55%	0,74%	0,55%	2,21%	0,74%	0,37%
		662	21	156	75	119	58	179	58	36	30	44	87	63	88	50	3	4	3	12	4	
		732																				
Cód	TRABALHO		Ñ	Teste/ Quest/ Inventário/ Escala	TAREF	Obser.	F	Entrev.	Projeto ou Em andamento	Relato de experiência	Diário de Campo	Documentos	Intervenção	outros	Método	Estudo de Caso	Pesquisa-Ação/Pesquisa Intervenção	Etnografia	Inserção Ecológica	método clínico piagetiano	fenomenológico	qualitativa
76	ESTRATÉGIAS					1	1	1														
77	O PROCESSO																					
78	ATENDIMENTO																					
79	AÇÕES																					
80	A MORAL NO													"construção de conhecimento"								
81	EDUCAÇÃO				1								1									
82	ESCOLA E												1	ação educativa								
83	A MORAL DO												1									
84	A MORAL DO							1					1									
85	LIVROS DE			1	1								1									
86	A				1	1	1	1	1				1									
87	JOGOS					1	1	1	1		1											
88	A LITERATURA					1		1														
89	O CIRCO: UMA					1	1				1		1	fotogra	Estudo	1	1					



Construção de mapas com a participação de trabalhos por região. Gráfico referente ao II CBPD.

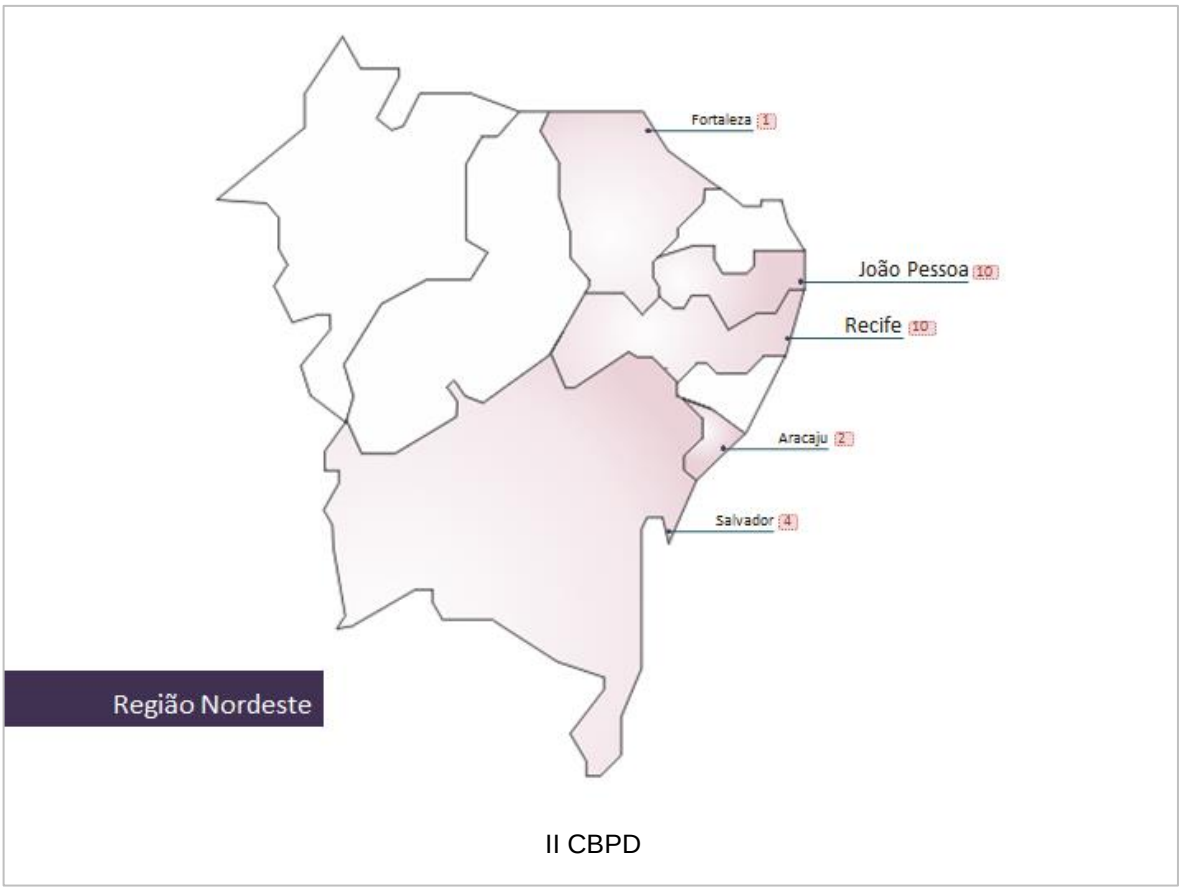


VIII CBPD

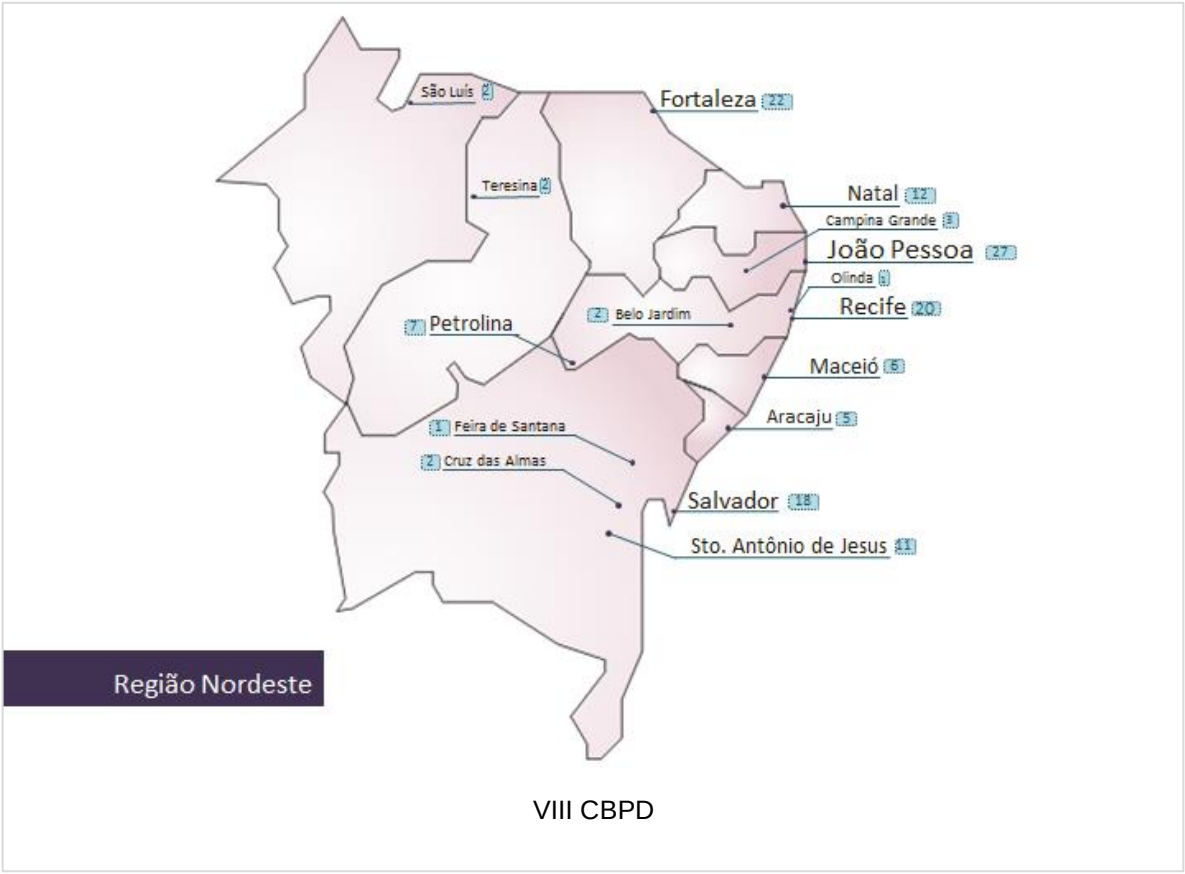


II CBPD

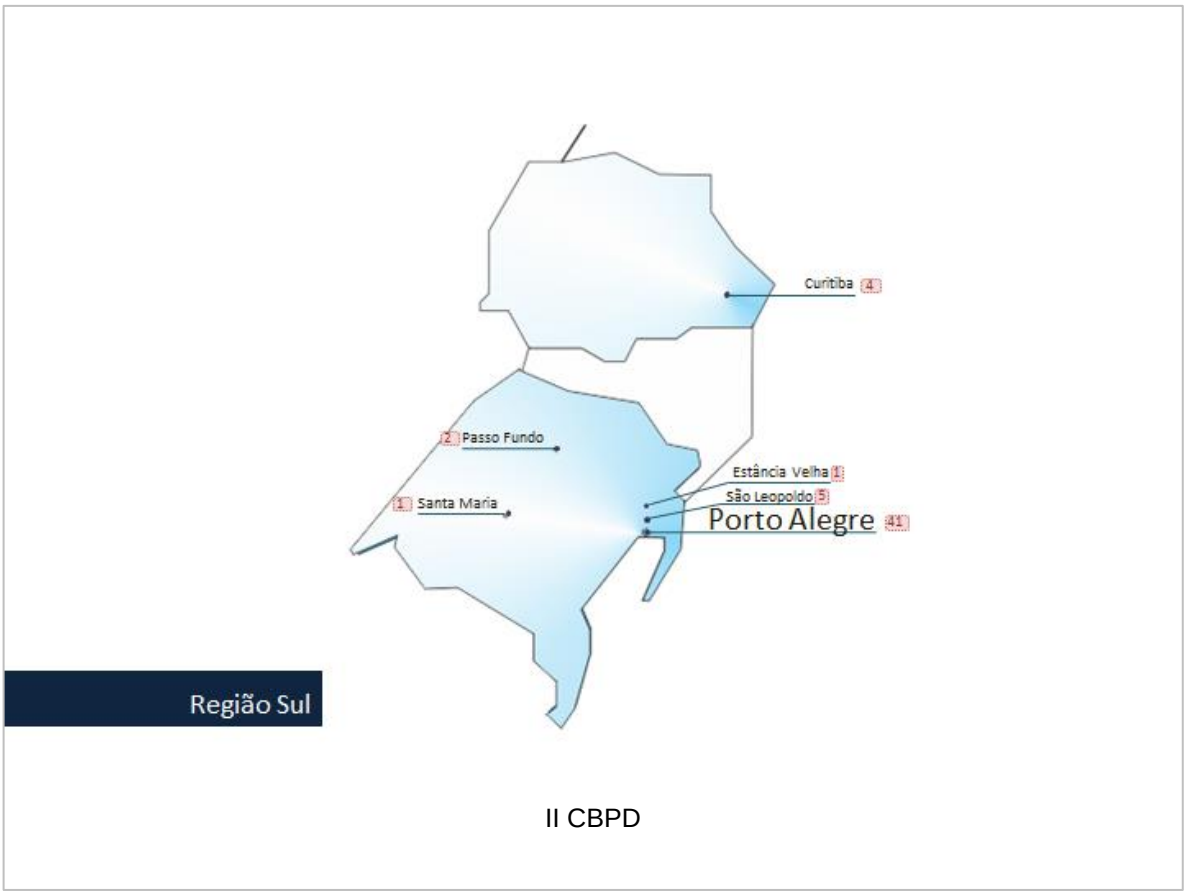
VIII CBPD



II CBPD

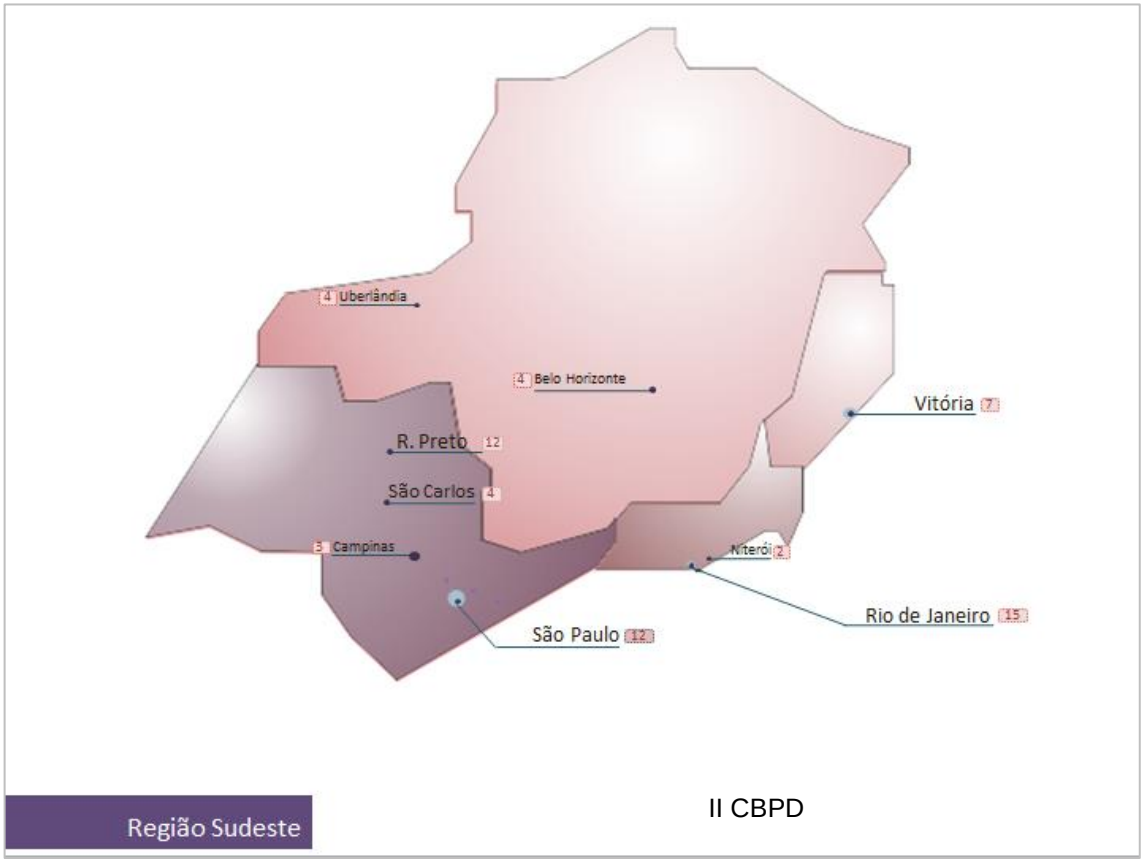


VIII CBPD

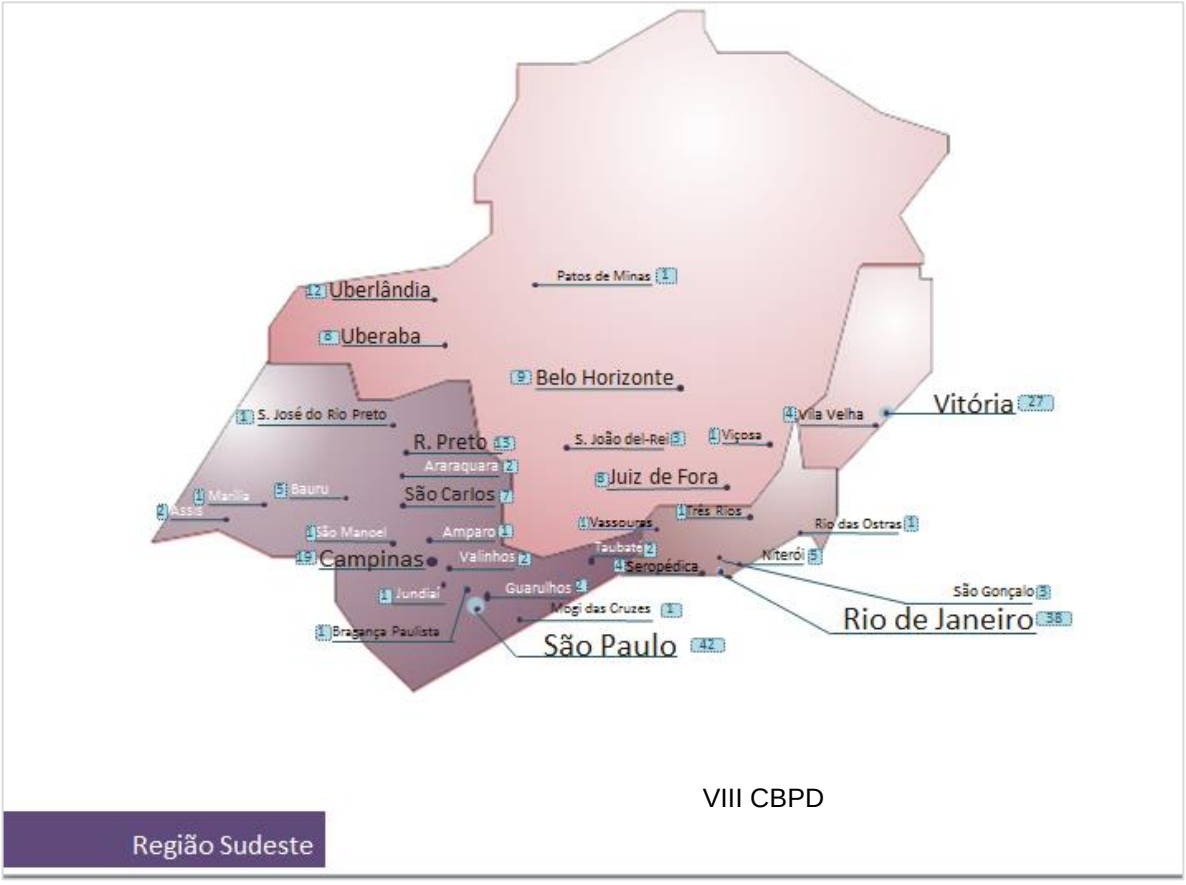


II CBPD

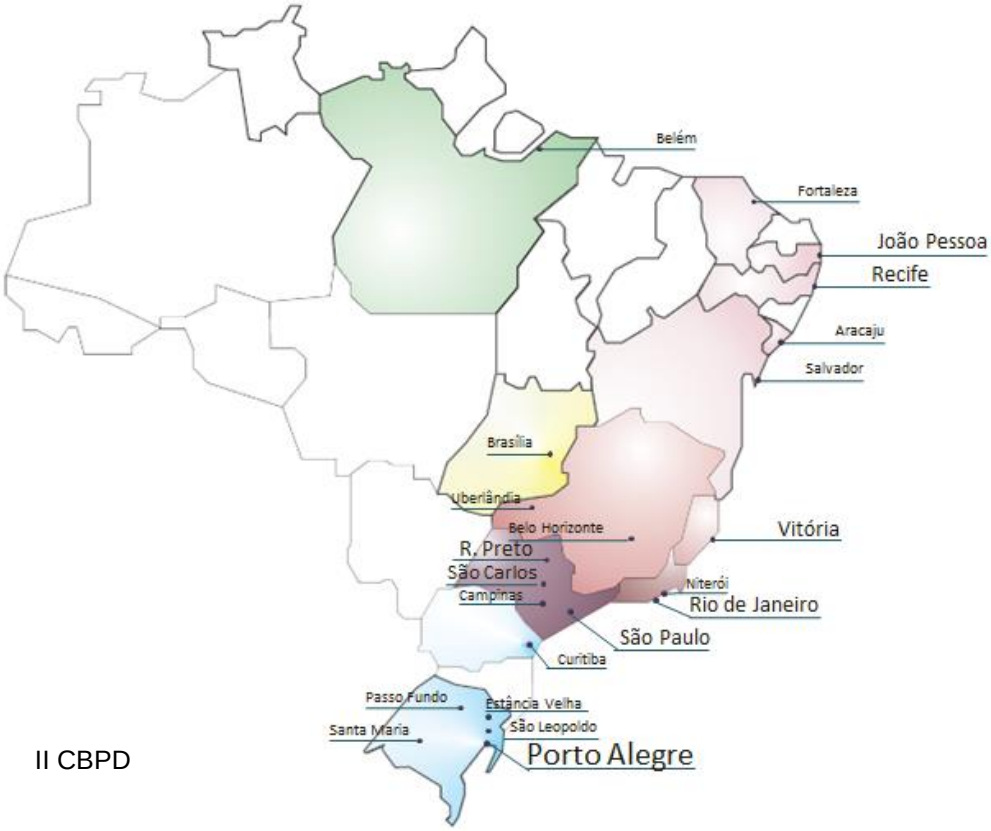
VIII CBPD



II CBPD

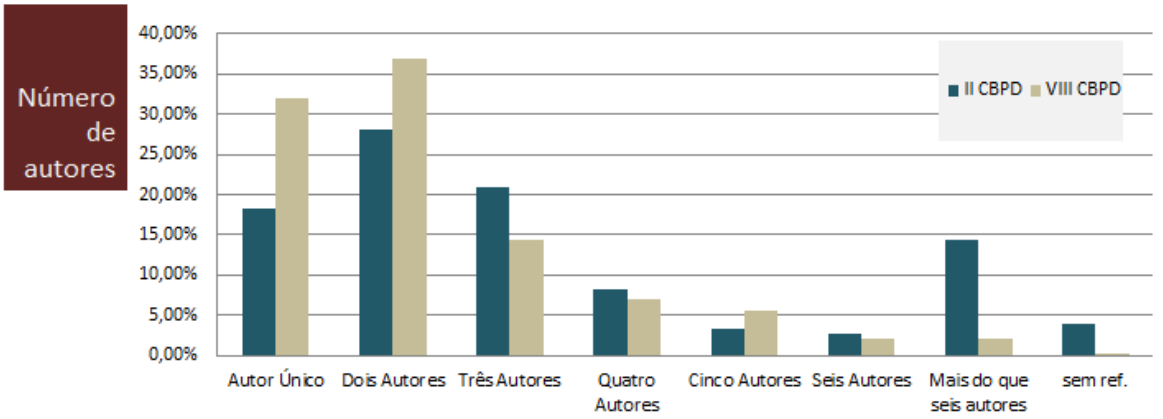


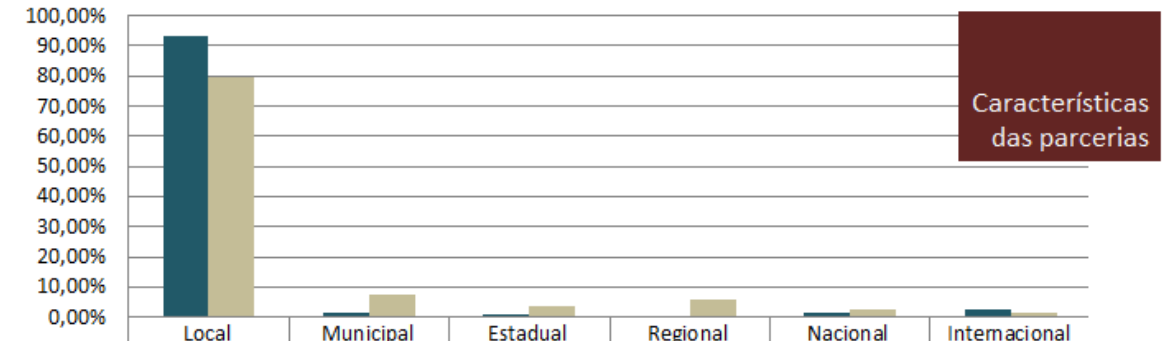
VIII CBPD



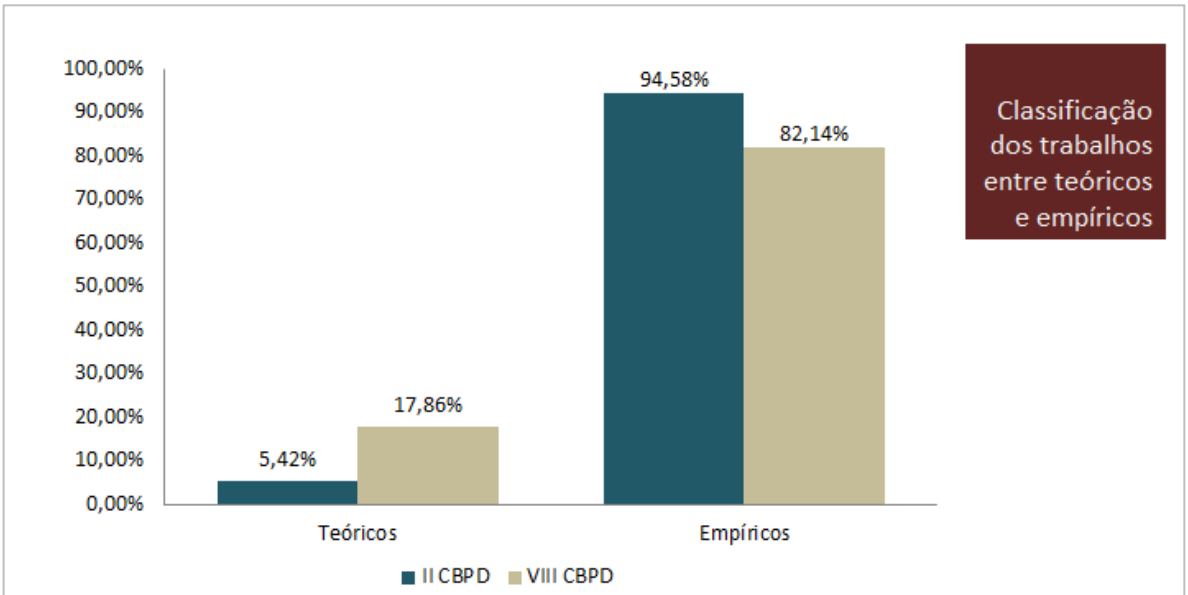
II CBPD

VIII CBPD



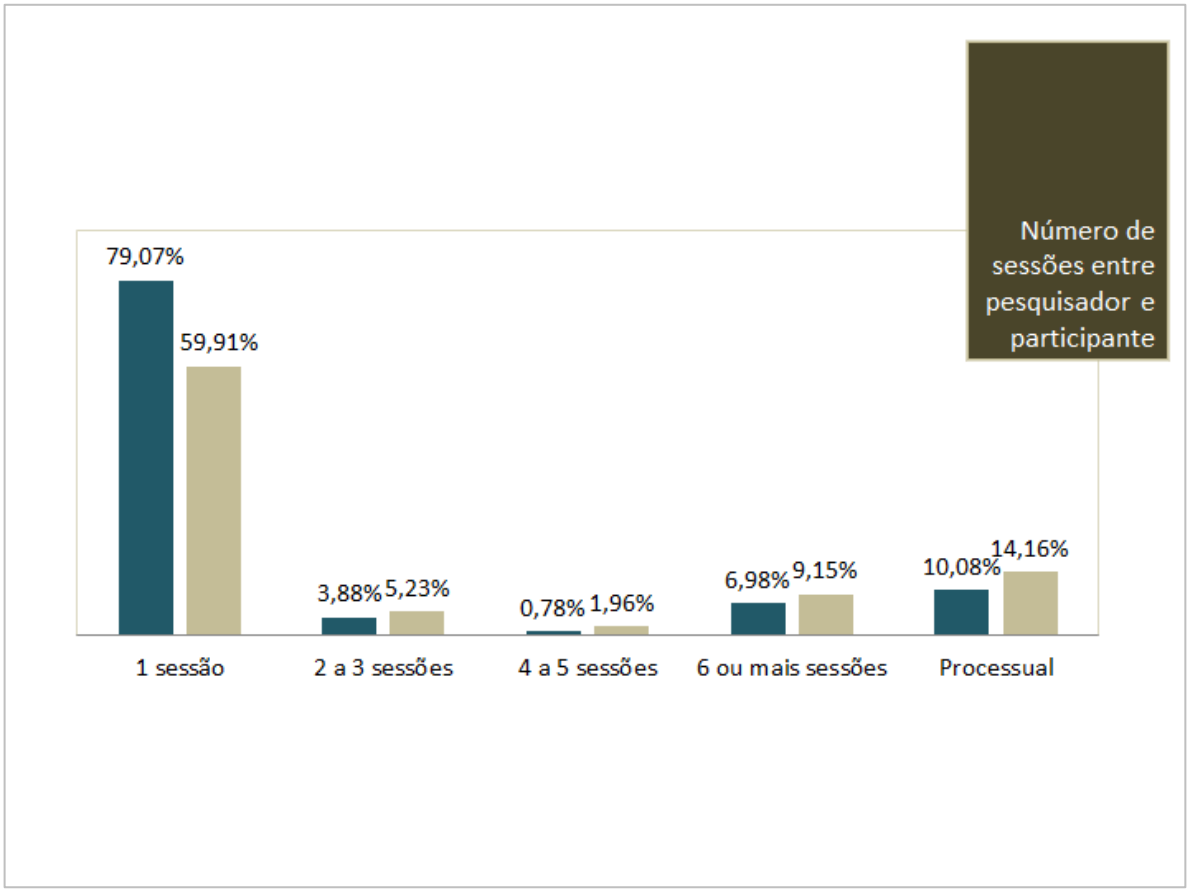


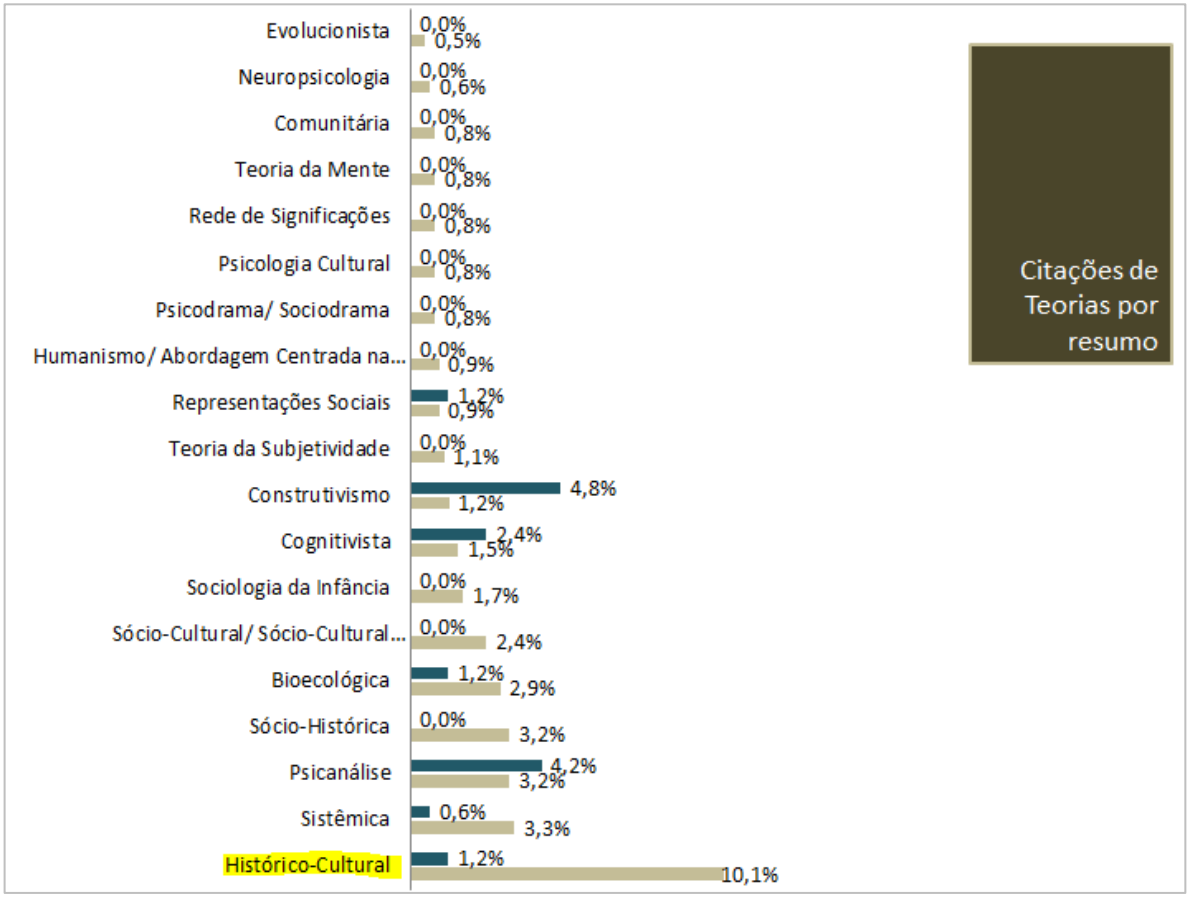
	Local	Municipal	Estadual	Regional	Nacional	Internacional
II CBPD	93,44%	1,64%	0,82%	0,00%	1,64%	2,46%
VIII CBPD	79,43%	7,66%	3,35%	5,74%	2,63%	1,20%

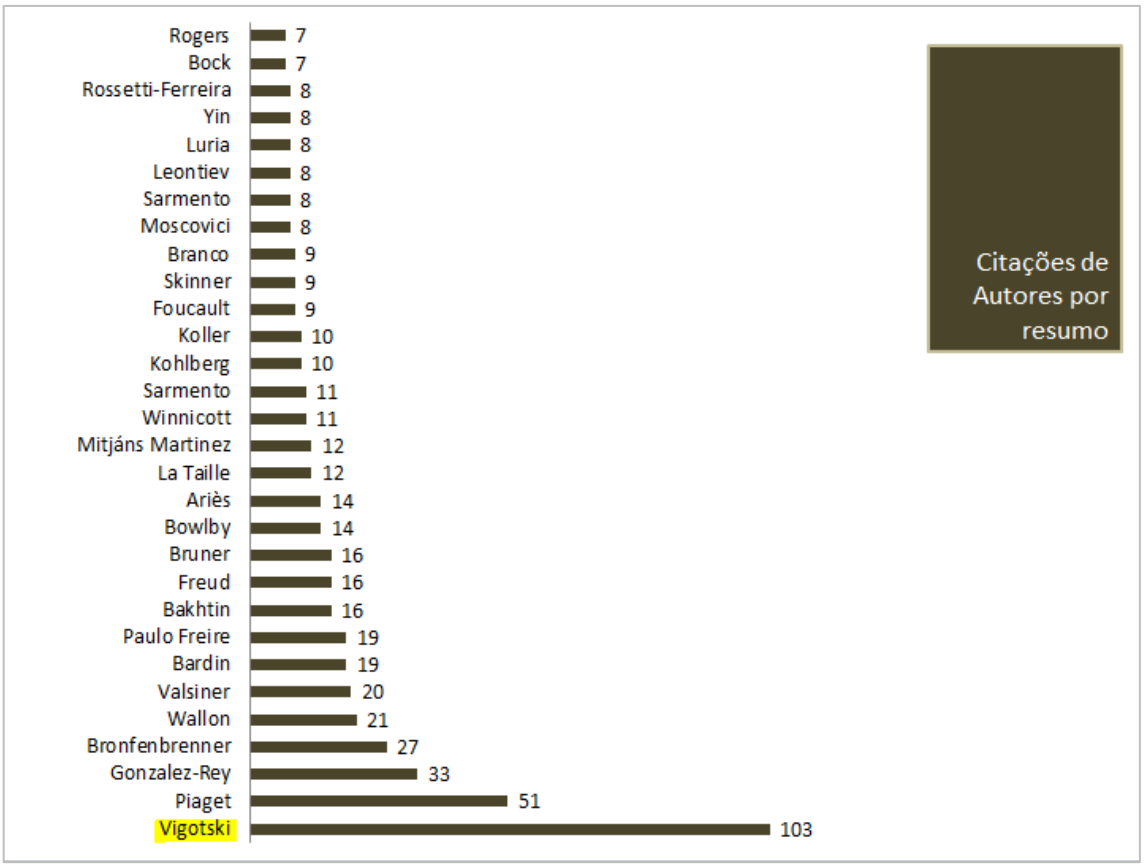


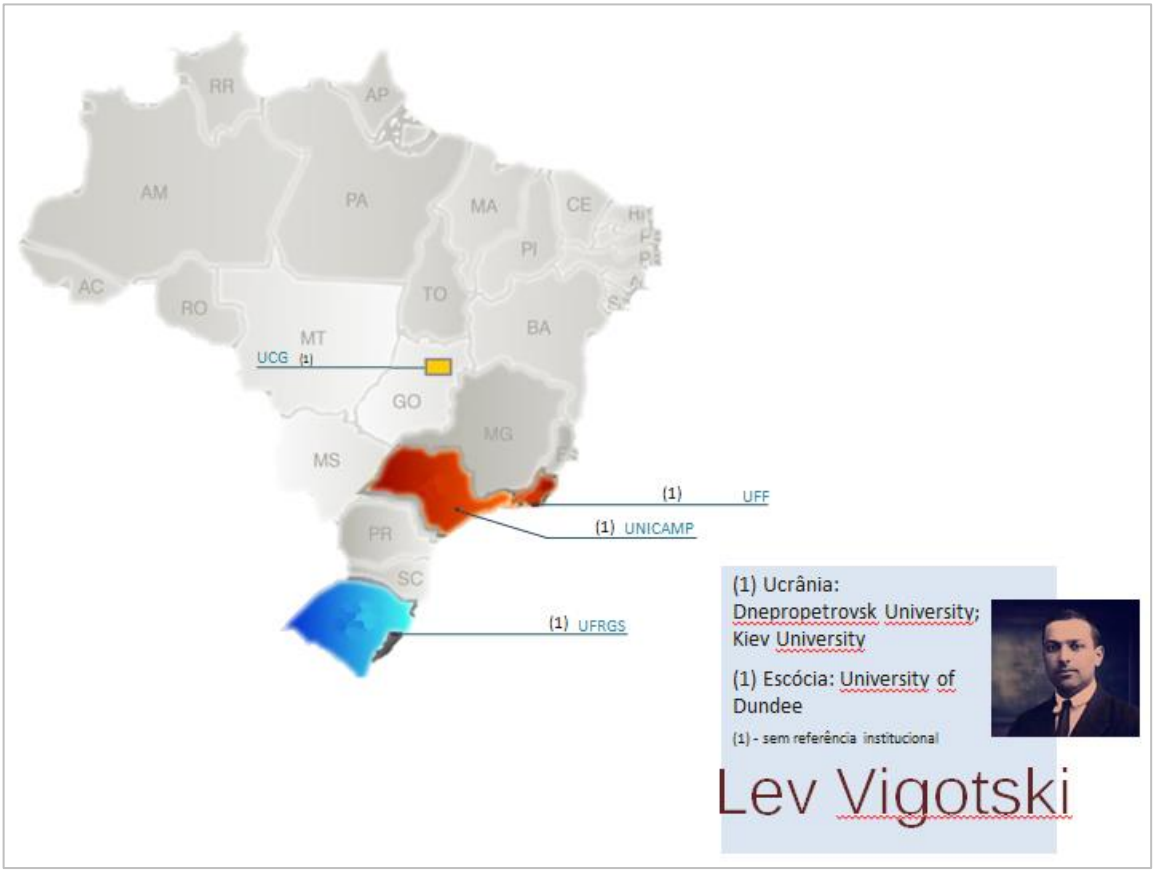
3,34% dos trabalhos tomam a Psicologia do Desenvolvimento como objeto de estudo

3,63% dos trabalhos tomam a Psicologia Escolar ou Educacional como objeto de estudo

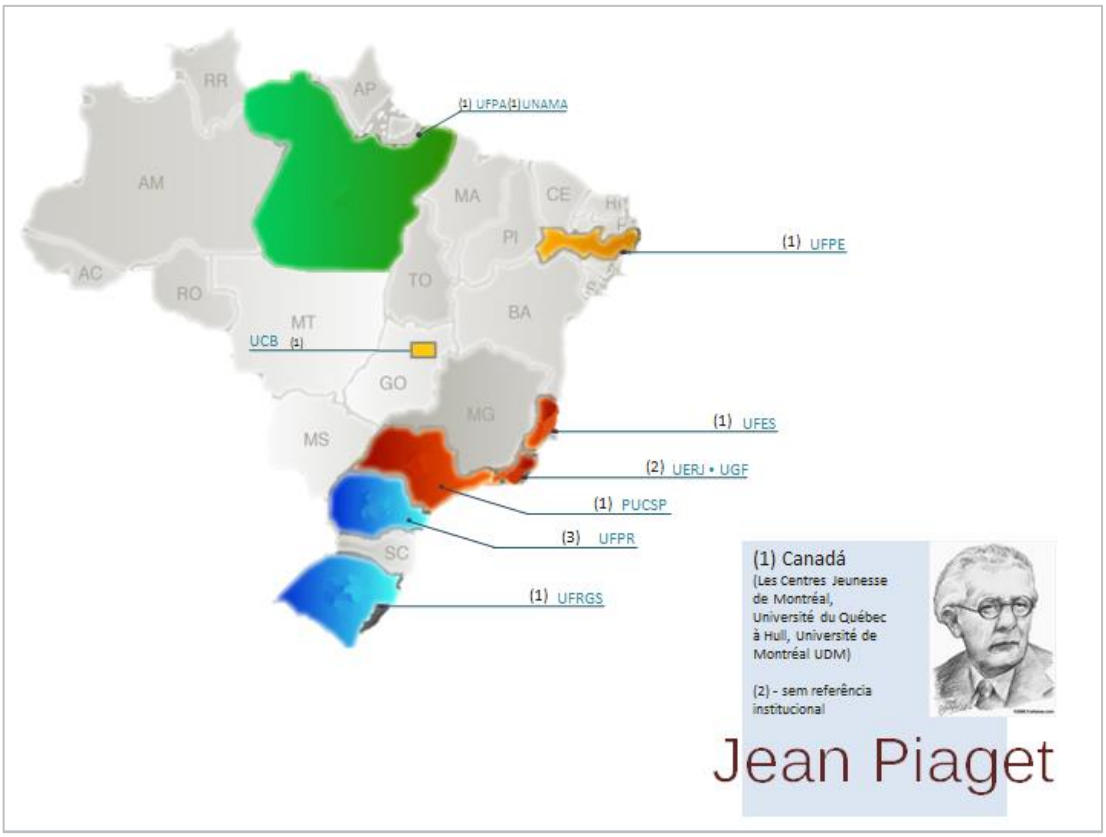

Número de sessões entre pesquisador e participante
79,07%
59,91%
3,88%
5,23%
0,78%
1,96%
6,98%
9,15%
10,08%
14,16%
1 sessão
2 a 3 sessões
4 a 5 sessões
6 ou mais sessões
Processual


Citações de Teorias por resumo
Evolucionista 0,0% 0,5%
Neuropsicologia 0,0% 0,6%
Comunitária 0,0% 0,8%
Teoria da Mente 0,0% 0,8%
Rede de Significações 0,0% 0,8%
Psicologia Cultural 0,0% 0,8%
Psicodrama/ Sociodrama 0,0% 0,8%
Humanismo/ Abordagem Centrada na... 0,0% 0,9%
Representações Sociais 1,2% 0,9%
Teoria da Subjetividade 0,0% 1,1%
Construtivismo 4,8% 1,2%
Cognitivista 2,4% 1,5%
Sociologia da Infância 0,0% 1,7%
Sócio-Cultural/ Sócio-Cultural... 0,0% 2,4%
Bioecológica 1,2% 2,9%
Sócio-Histórica 0,0% 3,2%
Psicanálise 4,2% 3,2%
Sistêmica 0,6% 3,3%
Histórico-Cultural 1,2% 10,1%

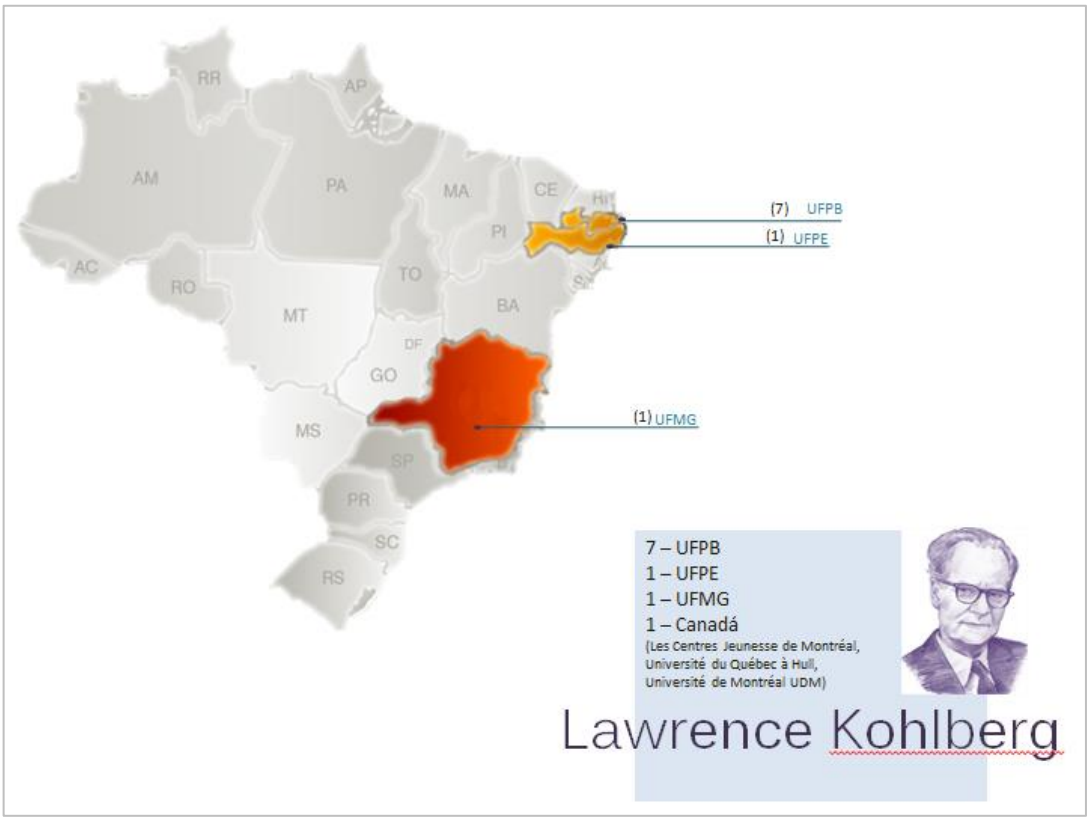




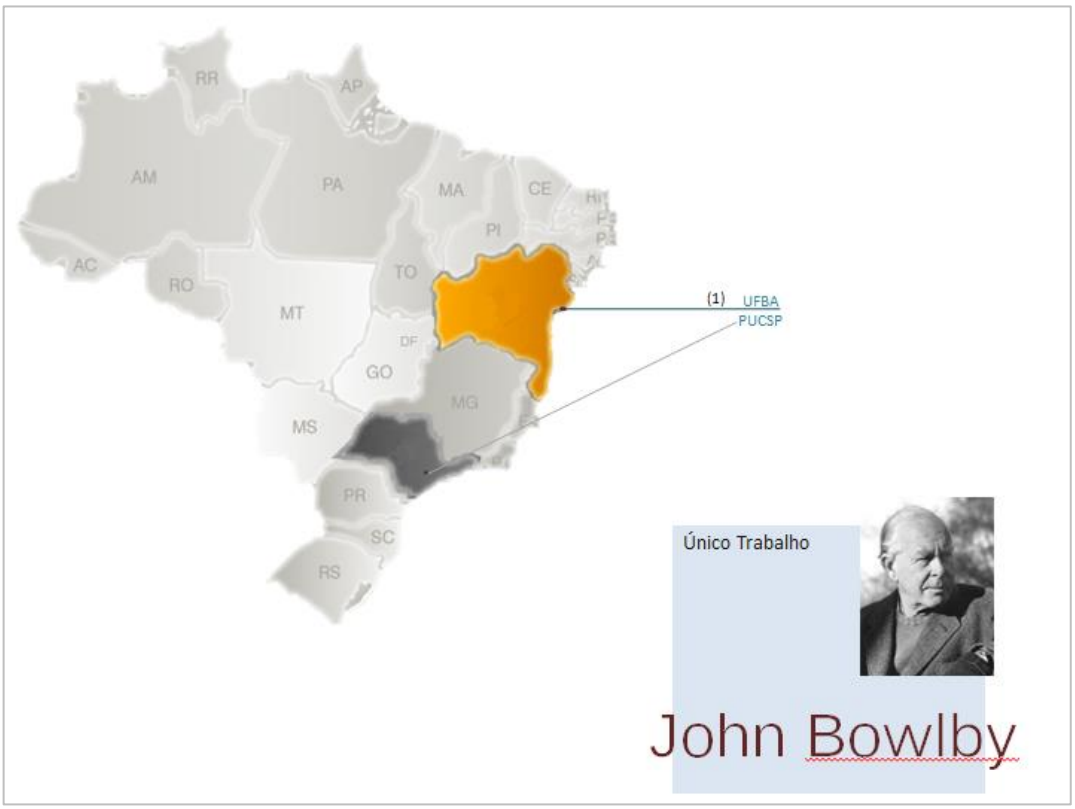
Construção de mapa com informações do II CBPD referentes à localização geográfica dos trabalhos que fizeram referência a Lev Vigotski.



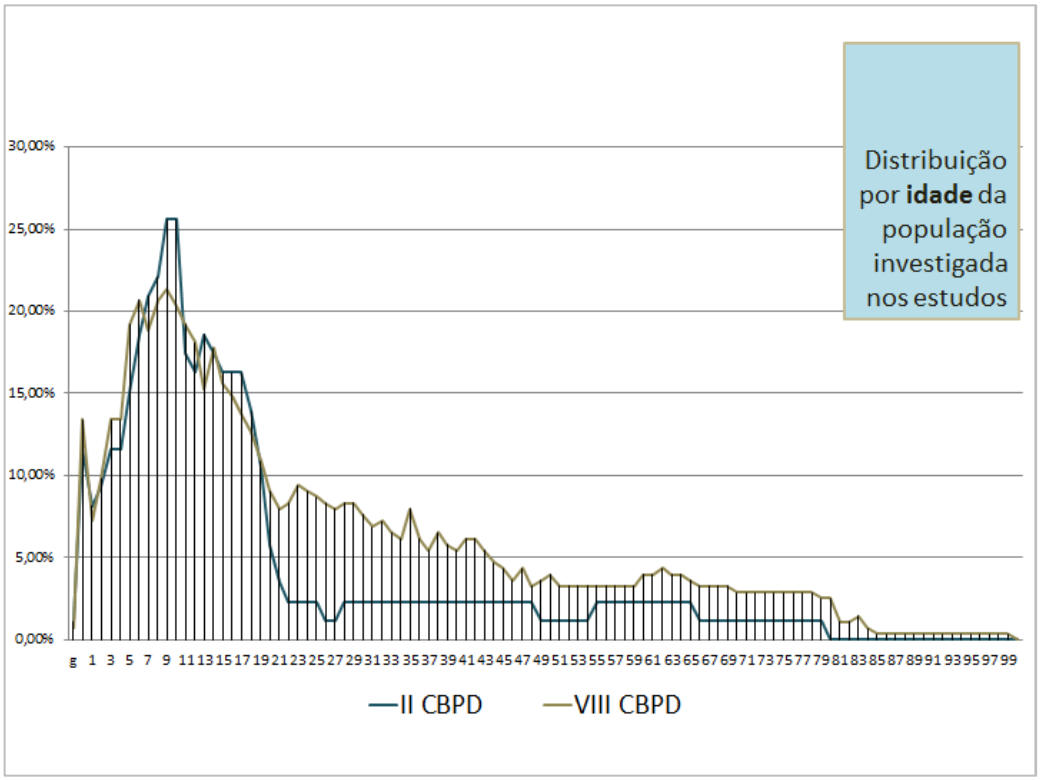
Construção de mapa com informações do II CBPD referentes à localização geográfica dos trabalhos que fizeram referência a Jean Piaget.

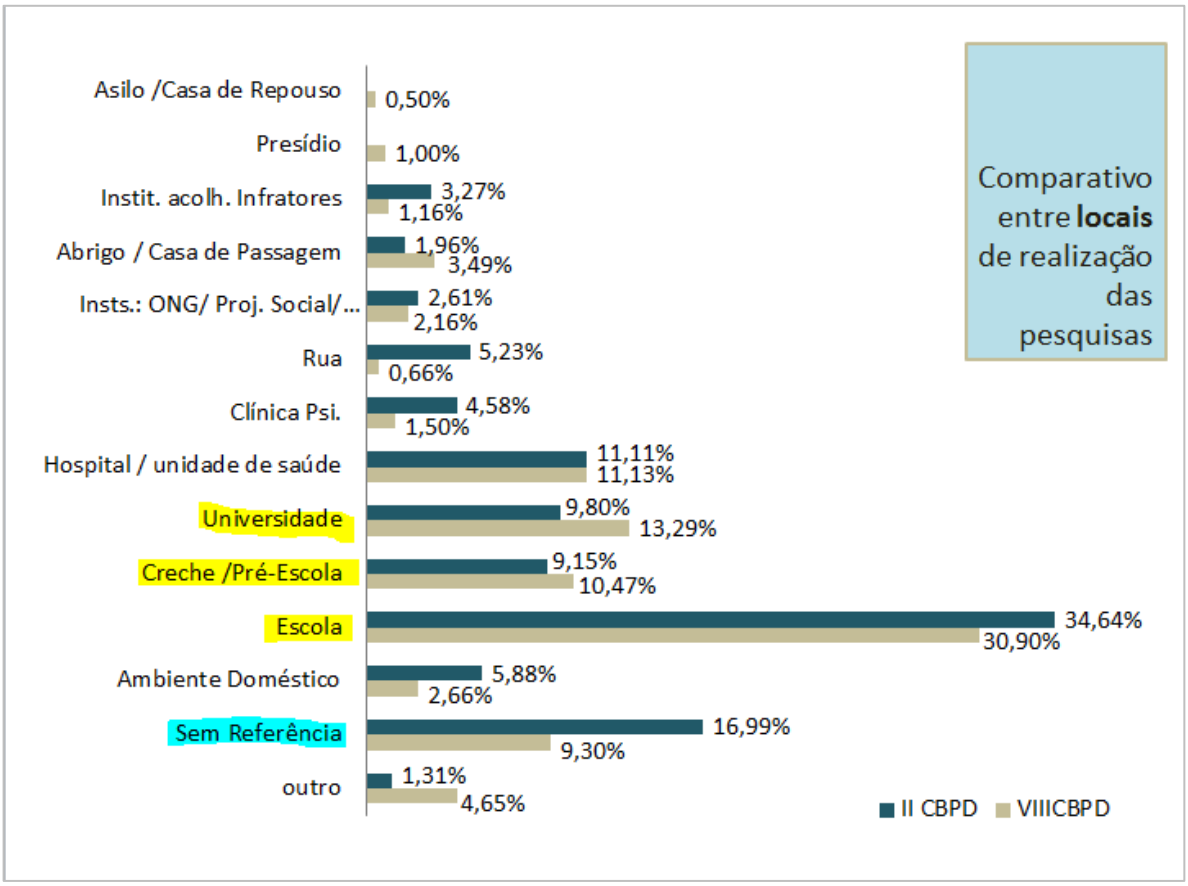


Construção de mapa com informações do II CBPD referentes à localização geográfica dos trabalhos que fizeram referência a Lawrence Kohlberg.



Construção de mapa com informações do II CBPD referentes à localização geográfica dos trabalhos que fizeram referência a John Bowlby.

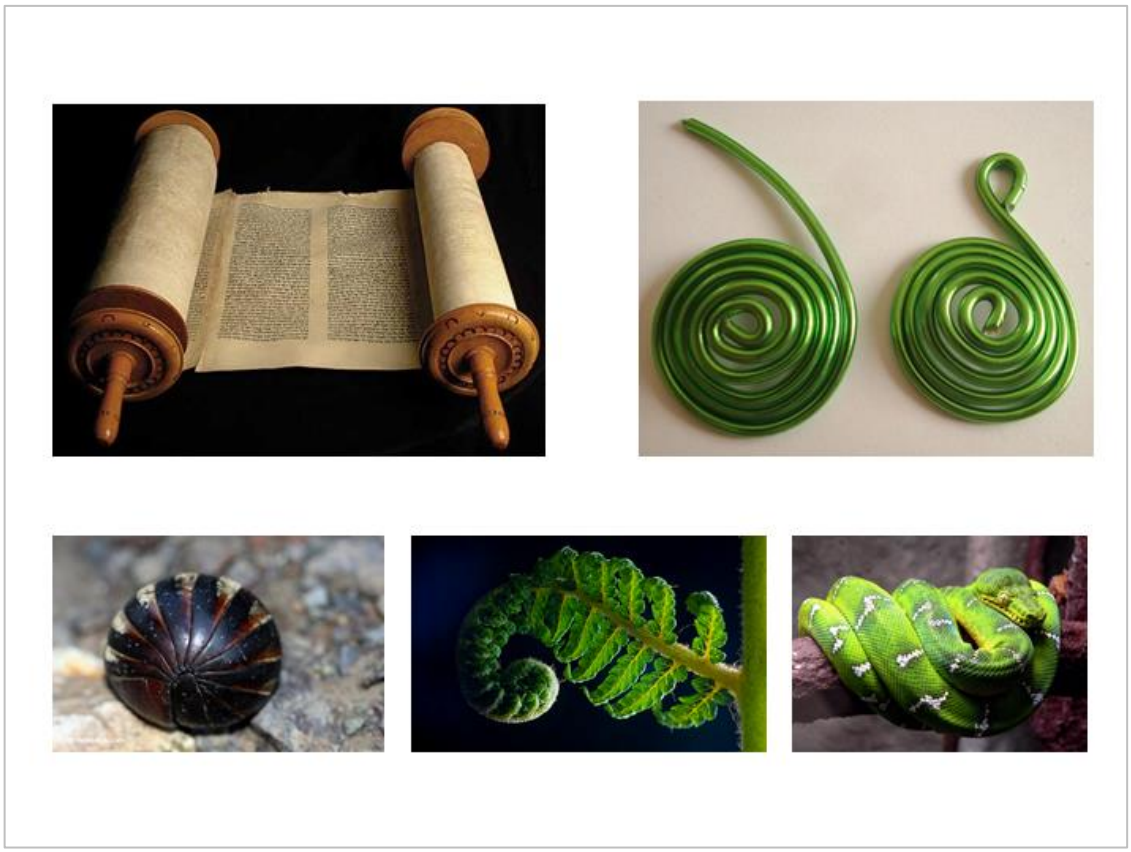



Comparativo entre **locais** de realização das pesquisas
Asilo /Casa de Repouso
0,50%
Presídio
1,00%
Instit. acolh. Infratores
3,27%
1,16%
Abrigo / Casa de Passagem
1,96%
3,49%
Insts.: ONG/ Proj. Social/...
2,61%
2,16%
Rua
5,23%
0,66%
Clínica Psi.
4,58%
1,50%
Hospital / unidade de saúde
11,11%
11,13%
Universidade
9,80%
13,29%
Creche /Pré-Escola
9,15%
10,47%
Escola
34,64%
30,90%
Ambiente Doméstico
5,88%
2,66%
Sem Referência
16,99%
9,30%
outro
1,31%
4,65%
II CBPD
VIIICBPD

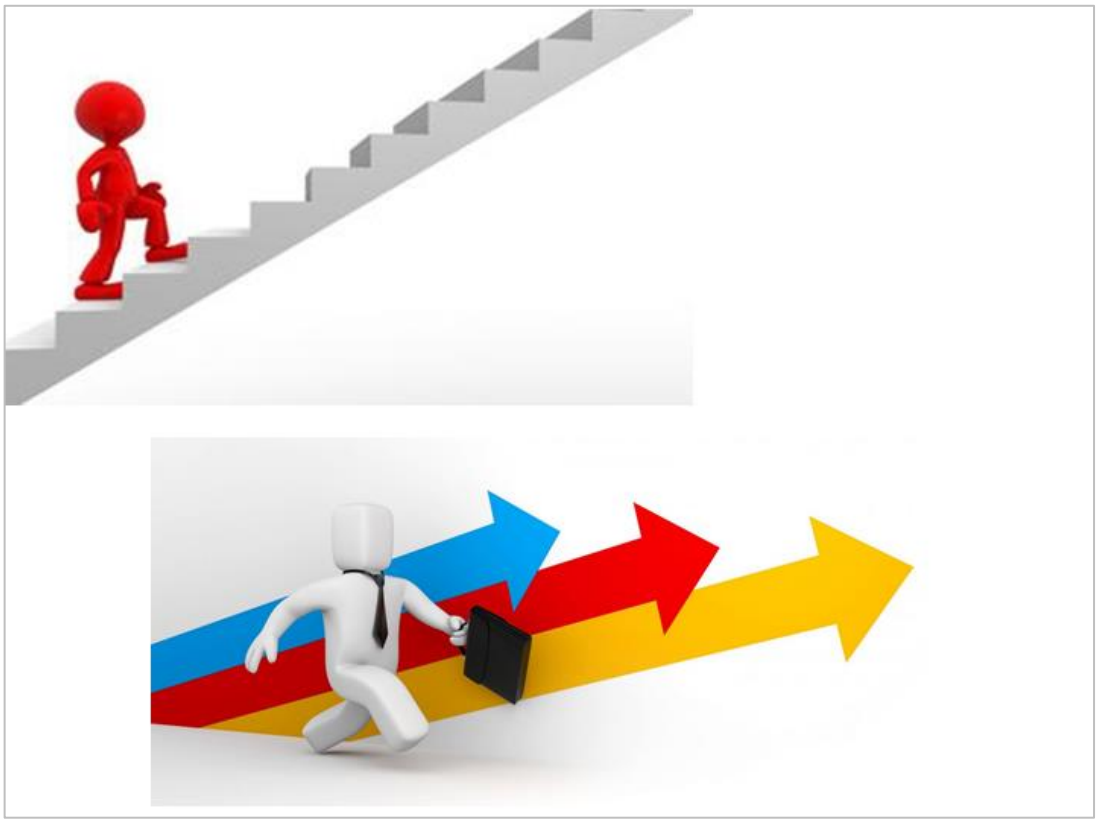
II CBPD – Descrição dos sujeitos das pesquisas
adolescentes
aluno
gestantes
mãe
jovens
pai
portadora
criança

VIII CBPD – Descrição dos sujeitos das pesquisas
professores
alunos
professoras
crianças
anos
estudantes
pais
educação
famílias
criança
bebês
mães
ensino
educadores
jovens
profissionais
educadores
universitários
professora
adolescentes

Representação gráfica da etimologia da palavra “desenvolvimento”.

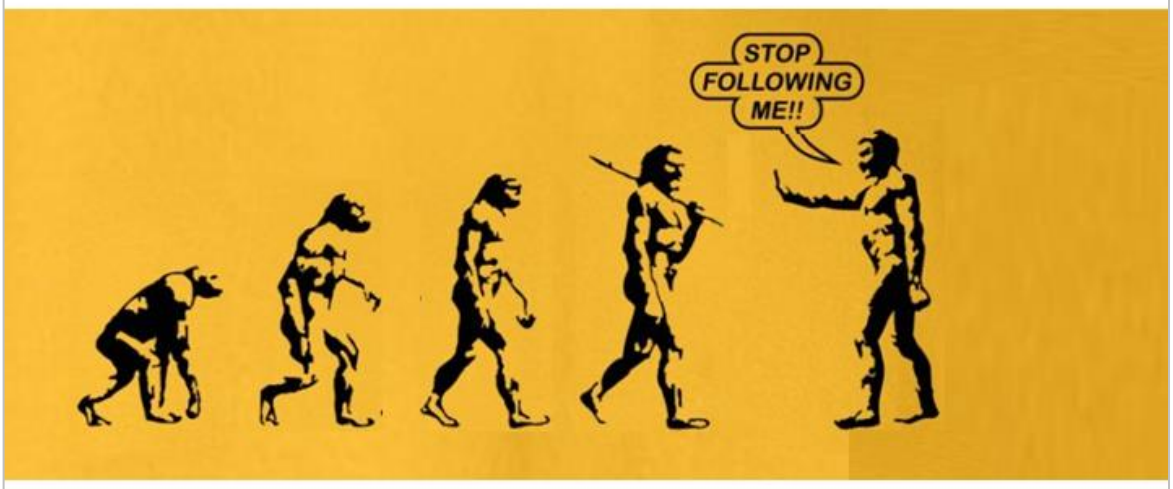


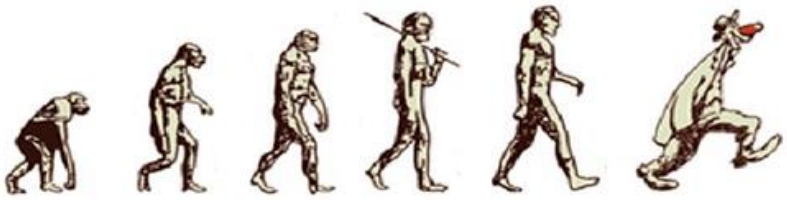
Outras possibilidades de representação gráfica da etimologia da palavra “desenvolvimento”.

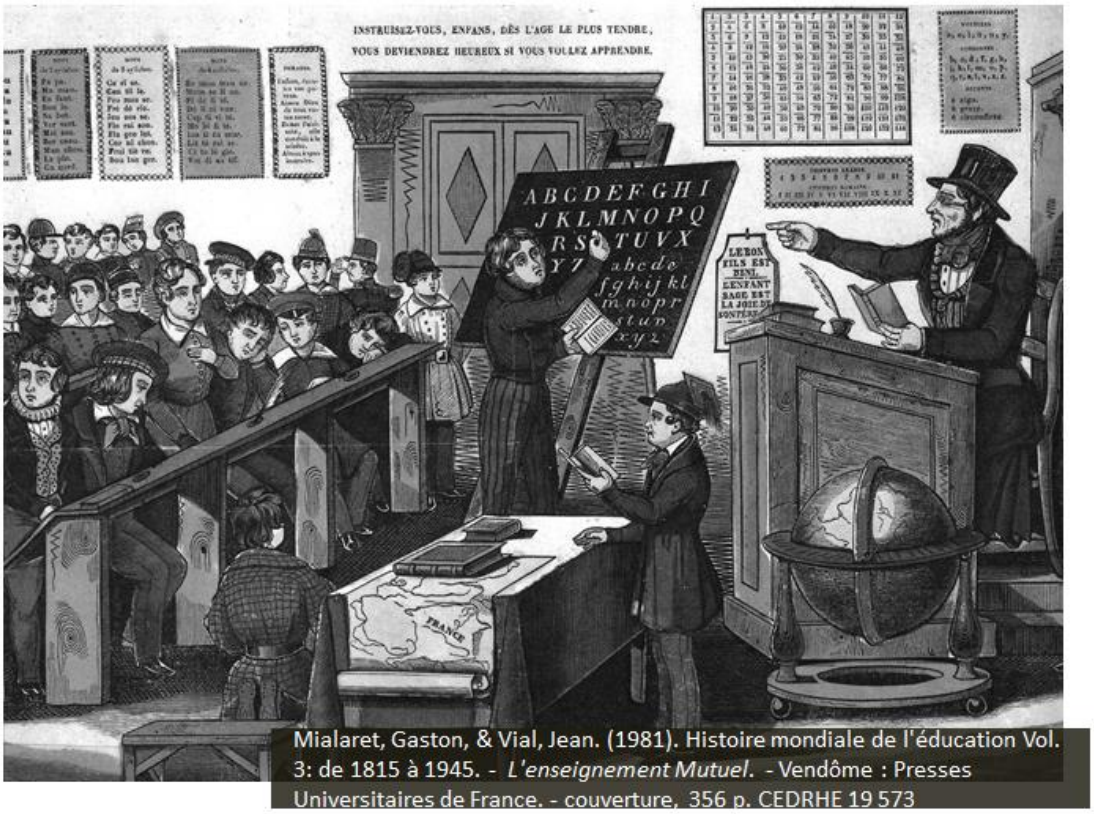


Atualmente o uso do termo “desenvolvimento” confunde-se com o do termo “progresso”, e geralmente são representados de modo semelhante, por linhas retas e ascendentes.

Atualmente a noção de “evolução” aparece fortemente associada com a teoria evolucionista de Charles Darwin.







Mialaret, Gaston, & Vial, Jean. (1981). Histoire mondiale de l'éducation Vol. 3: de 1815 à 1945. - *L'enseignement Mutuel*. - Vendôme : Presses Universitaires de France. - couverture, 356 p. CEDRHE 19 573

Registro pictórico de uma sala de aula no século XIX.

Apprentissage des mouvements en classe. Apud: Archives municipales de Tourcoing, collection iconographique. Recuperado em: http://www.natationpourtous.com/.

Análise dos espaços

Vigilância perpétua

Sistema piramidal de olhares

Inspeções constantes

Registro contínuo do indivíduo

Exames classificatórios

Técnicas de gestão de seres humanos

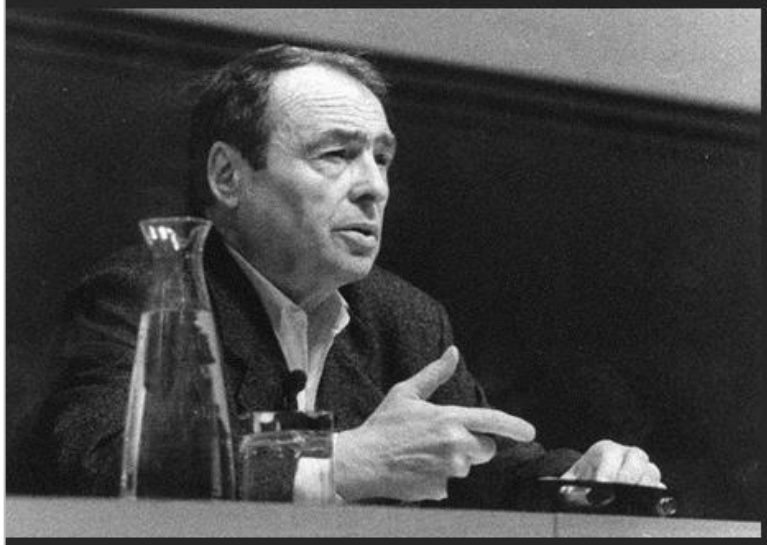
"A disciplina é uma anatomia política do detalhe." (Foucault, 1998, p. 120)

Hierarquia

Exame

Sanção Normalizadora

O soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi 'expulso o camponês' e lhe foi dada a 'fisionomia de soldado'.



Ilusão biográfica

'máquina infernal'

Progresso em questão

Nova Délhi - vista aérea

lixão em Gana

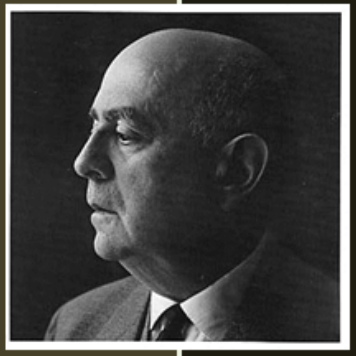
floresta no Canadá

Se trata de una **ruptura radical con la cultura occidental, con las ideas de progreso y desarrollo. Y con la modernidad.** Vivimos una crisis civilizatoria, ambiental, social, cultural, que radica en gran medida en un modelo depredador de la naturaleza, cuyo dominio y explotación ha sido la base del bienestar y la riqueza de una parte de la humanidad. **Las ideas de crecimiento continuo y de consumo ilimitado – defendidas tanto por liberales como por socialistas – están mostrado su radical incompatibilidad con la conservación de la vida en el planeta.** [grifos do autor]

Zibechi, Raúl. (2012). El 'Buen Vivir' como el 'outro mundo posible'. Metiendoruido.com. Recuperado de: http://metiendoruido.com/2012/09/el-buen-vivir-como-el-otro-mundo-posible/

Trajetória como narrativa da experiência para pensar a reinvenção do si mesmo

Ele [o ensaio] se revolta sobretudo contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável e o efêmero não seriam dignos da filosofia; revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório, pela qual este é novamente condenado no conceito. O ensaio recua, assustado, diante da violência do dogma, que atribui dignidade ontológica ao resultado da abstração, ao conceito invariável no tempo, por oposição ao individual nele subsumido.



Adorno, T. W. (2003). O ensaio como forma. In _____. Notas de literatura I. (Almeida, J., trad.). São Paulo, SP: Ed. 34. (p. 25)

Construções Coletivas/ Iniciativas

Olhar o mundo

Ancestralidade/ História

Ação e Discurso

Proposta de reinvenção – possibilidade de futuro diverso [distinto]

Invisibilidade

Humilhação

Obediência

Escola controladora, punitiva e vigilante

Racionalidade como caminho privilegiado para o progresso e a felicidade

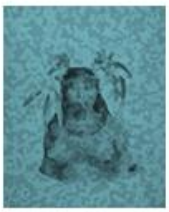
Tornar-se o que se é ou tornar-se o mesmo? – sério, responsável

Exercício de si mesmo?

PD

O *novo* sempre acontece em oposição à esmagadora possibilidade das leis estatísticas e à sua possibilidade que, para todos os fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre aparece na forma de um *milagre*. O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o *infinitamente improvável*. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo.

Arendt, H. (2014). A condição humana. (12 ed.). (R. Raposo, Trad.) Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.



Obrigado.

fabionieto@gmail.com