

As contribuições da psicologia do desenvolvimento nas concepções das professoras da educação infantil

Mirella Mac Cormick Diniz Cabral
Leonardo Lemos de Souza

Como citar: CABRAL, Mirella Mac Cormick Diniz; SOUZA, Leonardo Lemos de. As contribuições da psicologia do desenvolvimento nas concepções das professoras da educação infantil. *In*: FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; ABDIAN, Graziela Zambão; CASARIN, Helen de Castro Silva; SARAVALI, Eliane Giachetto (org). **Educação e Informação em contexto de políticas públicas** : pesquisas em foco. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.137-160. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-330-4.p137-160>



AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

*Mirella Mac Cormick Diniz Cabral*²

*Leonardo Lemos de Souza*³

Resumo: O presente artigo trata a relação da Psicologia do Desenvolvimento Humano com a Educação Infantil a fim de se investigar como os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento se fazem presentes nos relatos das professoras e como elas percebem isso no fazer pedagógico. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a respeito da história da Psicologia do Desenvolvimento e como ocorreu a construção sobre a noção de infância e criança. Após a investigação teórica, realizou-se uma pesquisa através de um questionário *on-line*, semiaberto com 79 professoras da educação infantil do interior do estado de São Paulo e 5 entrevistas em profundidade. A partir dos dados coletados, utilizou-se inspirações da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. A partir desses dados pudemos destacar aproximações e distanciamentos dessa disciplina com a prática pedagógica, pontuados em três temas centrais que englobam: a Psicologia do Desenvolvimento na formação, os conteúdos e demandas da Psicologia do Desenvolvimento e a avaliação da Psicologia do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento; Educação Infantil; Formação de professoras.

¹ Esta pesquisa é derivada de uma mais ampla *Epistemes feministas e a produção da Psicologia do Desenvolvimento: o gênero na problematização dos processos de mudança* financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (proc. 17/14706-3)

² Professora da rede municipal de Educação Infantil de Marília, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília

³ Professor Associado do Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Unesp – Campus de Assis. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília.

Abstract: This article discourses about the relationship between Human Development Psychology and Early Childhood Education in order to investigate how the knowledge of Developmental Psychology is present in the teachers's reports and how they perceive this in the pedagogical practice. Therefore, a bibliographical analysis was carried out about the history of Developmental Psychology and how the construction of the notion of childhood and child occurred. After the theoretical investigation, a survey was carried out through an online, semi-open questionnaire with 79 teachers of early childhood education in the inland of the state of São Paulo and 5 in-depth interviews. From the data collected, inspirations from Laurence Bardin's technique of Content Analysis were used. Based on these data, we were able to highlight similarities and differences between this discipline and pedagogical practice, punctuated in three central themes that encompass: Developmental Psychology in academic continuing education, the contents and demands of Developmental Psychology and the evaluation of Developmental Psychology.

Keywords: Developmental Psychology; Child education; Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A Psicologia, ao longo do processo histórico, possui uma ligação com a educação que não só influencia na produção teórica, mas também acompanha o pensamento humano desde a antiguidade. À título de exemplo, a filosofia da Grécia Antiga já orientava jovens quanto à organização da educação ou, na era medieval, em que as ideias psicológicas estavam intimamente relacionadas com a teologia/filosofia e a pedagogia/educação. Enquanto no Brasil, a Psicologia, nos tempos coloniais, deu-se por meio do ensino religioso e posteriormente pela Medicina e Educação com sanatórios, laboratórios de pesquisa, entre outros (ANTUNES, 2008; ANTUNES, 2014; MASSIMI, 1987).

É através de Escolas Normais que a Psicologia começa a ganhar espaço na Pedagogia, em 1830, época em que houve uma maior preocupação com a formação docente para a construção de nação e ideários burgueses no Brasil (ANTUNES, 2008). A importância de se realizar um estudo histórico está voltada para a elaboração de uma linha do tempo que viabiliza o entendimento sobre como ocorreu a percepção de infância e a forma de a sociedade moderna e educação lidar com esta, já que a Psicologia do Desenvolvimento Humano, um ramo da Psicologia, busca, por meio de conjunto interdisciplinares, compreender os sujeitos e seus processos de mudanças biológicas e culturais (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2008).

Ou seja, a visão de infância está atada a concepções de fragilidade, disciplina, orientação, vigília e afins, sob uma perspectiva adultocêntrica, que atende a interesses políticos, econômicos e sociais liberais e neoliberais

e é, neste contexto, que as teorias científicas, sejam da Psicologia, da Medicina ou da Educação, vêm como respaldo para legitimar a noção dominante, demonstrando como a compreensão da evolução da criança perpassa por um olhar da sociedade, da história e da cultura (LIRA; MATE, 2010). É sob este viés que a culpabilização do sujeito permanece até os dias atuais por se desviarem do padrão típico de desempenho, consagrados por instrumentos de avaliação da Psicologia, da Medicina e da Educação, de forma a fomentar práticas segregacionistas e discriminatórias, com disposições racistas, preconceituosas, machistas e normatizadoras e acobertados por narrativas de “neutralidade” e “imparcialidade”.

A partir disto supracitado, buscou-se compreender o papel, na profissão de professora na Educação Infantil, a apropriação dos conceitos de infância e criança, adquiridos pela formação inicial e continuada atrelada à Psicologia do Desenvolvimento. Para tanto, utilizou-se o questionário online, semiaberto, através da plataforma digital *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas, feitas por meio remoto no *Google Meet*. Após, claro, ter-se investigado em sítios de repositórios de teses, dissertações e artigos, com a *Scielo*, de pesquisas que abordassem a temática similarmente.

1.1. A PSICOLOGIA E ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Da fonte da Filosofia, a psicologia, de fato, embebeu-se para crescer como ciência, tanto que é dificultoso delimitar seu ponto de origem. As diversas discussões não encontram consenso, há quem considera as especulações de tempos remotos, datados desde o século V a.C, sobre assuntos a respeito de memórias, aprendizagens, percepções e afins, evidências suficientes de uma construção rudimentar do saber psicológico.

Já outros, que creem se tratar de uma ciência um tanto quanto recente, vinculam o nascer da psicologia à desvenciliação da filosofia, ou da filosofia antropológica, em prol de visões metodológicas de outras abordagens científicas emergentes que conferiam uma autonomia e formalidade sob os padrões do positivismo (SCHULTZ; SCHULTZ, 2014). Elegeu-se, pois, o primeiro laboratório de pesquisa experimental de Wihelm Wundt, na

Alemanha, em 1879, como o marco histórico do nascimento da psicologia científica (HORTHERSALL, 2019).

No período de transição, de um regime monárquico e feudal para um mais “democrático”, baseado na exploração do proletariado, que houve uma mudança no modo de organização social, em que novos desafios, como densidade demográfica, saneamento básico, habitação, entre outros, exigiam transformações profundas na política, economia e sociedade (BARBOSA 2011).

As ideologias da burguesia em ascensão vieram, então, para reforçar perspectivas individualizadas a fim de modificar a maneira de enxergar o sujeito em seu contexto, proliferando-se da Europa para outros continentes. Um exemplo desta transformação é por meio da alteração semântica da palavra progresso que, antes do século XVIII, vinculava-se à ideia de “ir para frente” no meio militar e agora, com outra conotação, passa a indicar evolução humana e social, como um ápice do nível civilizatório, conquistado pela sociedade ocidental europeia. Entretanto, mais que uma mera mudança de substrato do termo, trata-se de novas roupagens para relações de dominância e superioridade com justificativas “modernas” para barbaridades (LOPEZ; COUTINHO; DOMECCQ, 2017).

Portanto, surgem, por parte dos intelectuais da “Escola de Frankfurt”, as análises culturais advertindo sobre a falibilidade do projeto modernista: o progresso traz também a barbárie, o nazismo, o fascismo, a “ditadura da produção”, o desencantamento do mundo, onde passam a vigorar a fetichização dos objetos, o isolamento entre os indivíduos, o jugo da máquina sobre o homem, e o trabalho e o lazer alienados. (CASTRO, 1999, p. 18-19).

E as Ciências Sociais e a Psicologia vieram com o respaldo científico sob o comportamento humano para justificar e naturaliza valores e crenças como fatos dados. Então, nos séculos XIX e XX, estudos com crianças, por meio da ciência positivista e o discurso de neutralidade, serviram para construir narrativas que sustentam posições universais e naturalizadas, de caráter determinista e higienista (GOUVÊA; GERKEN, 2010). A Psicologia do Desenvolvimento (PD) é o ramo da Psicologia que concretizou, de fato,

tais ideias por intermédio de instrumentos psicométricos e metodologias que demarcavam estágios, habilidades, segregando entre normal e anormal (BURMAN, 2008; BURMAN, 2017; CASTRO 1999; SALGADO, 2005).

Como reflexo da época, a Psicologia cumpriu o seu papel em laboratórios de fisiologia, fundamentadas em teorias da evolução, positivistas, liberais e raciais, para encontrar o “lugar ideal” de cada sujeito de modo a mascarar desigualdades sociais históricas e milenares em características pessoais, regado pelos discursos de igualdade, oportunidades e justiça (PATTO, 2015). A Psicologia científica viabilizou ideologias iluministas e liberais a respeito do individualismo que, por meio de seus não dizeres (ou melhor, entrelinhas), visavam não somente à estratificação das pessoas por segmentos sob critérios arbitrários, como talento pessoal, mas também o reforço da culpabilização do fracasso ou do mérito do sucesso a aspectos idiossincráticos do sujeito.

Dessa forma, a Psicologia ganha território em outros âmbitos da vida pública, principalmente na educação, em meio as transformações tecnológicas, e industriais, com as necessidades de solucionar os problemas que ocorriam por conta do sistema capitalista. É sob esta retórica que Psicologia, inclusive, passa a trazer a cientificidade à prática pedagógica a fim de torná-la mais eficaz, o que, no entanto, mostrou-se como uma clivagem entre a teoria e a prática na área da educação (MAGOTTO, 2019).

1.2. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

Em relação ao cenário brasileiro, a psicologia só teria maior notoriedade no final do século XIX, a área que estudava os assuntos psicológicos era a medicina sobre questões de higiene mental, neuropsiquiatria e fenômenos psicossociais. Inclusive, o *Pedagogium*, um centro de ensino e laboratório no Rio de Janeiro, em 1890, tornou-se um marco consensual em referência às questões de psicologia na educação (ANTUNES, 2014; MARGOTTO, 2019). Outrora, em tempos coloniais, estes temas já eram retratados no ensino religioso que abordavam para além da leitura e escrita, adentrando também em aspectos de sentimentos, comportamento e como

controlá-los (MASSINI, 1987). É, na Primeira República, no entanto, que a psicologia em si fez-se presente como base científica para a qualificação de educadores, chegando até a introdução de novas cadeiras nas Escolas Normais (MARGOTTO, 2019).

Os diversos eventos, pelos quais o Brasil enfrentava, no decorrer do século XIX, como a fuga da Corte para terras brasileiras, a Independência da República em 1822, a abolição da escravatura em 1888, a alteração do regime político no governo em 1889, trouxeram profundas transformações sobre o ensino que vislumbravam reformas na educação, como a de Benjamin Constant em 1890, que, como princípios fundamentais, possuía a liberdade, laicidade e gratuidade no ensino primário com a difusão, em concomitância, do cientificismo através, por exemplo, da substituição, na formação de professores/as, da disciplina de Filosofia pela de Psicologia e Lógica (JACÓ-VILELA, 2012; ANTUNES, 2014).

As ideias liberais do ocidente europeu chegaram em terras tupiniquins através não só da classe média intelectualizada, como também da prole de latifundiários que se formavam no exterior, retornando com ideologias de progresso, positivismo, de ciência e de psicologia, chamados de geração 70 (JACÓ-VILELA, 2012). Cabia, então, ao ser humano descobrir a verdade e conquista o progresso e o avanço por meio da ciência replicável sob regras da natureza, não mais mediante leis divinas, a educação brasileira passou pelo mesmo processo europeu de encontrar a função e o local ideias para cada indivíduo. Entretanto, estes tipos de conduta camuflavam desigualdade de gênero, de classe e de raça em questões de escolaridade (PATTO, 2015).

A partir desta perspectiva, as escolas foram concebidas como meio de implementação dos moldes europeus em favor da manutenção dos interesses da elite através da difusão de pensamentos higienistas, projetos de saneamento físico e moral. No entanto, tais implantações divergiam-se em regiões metropolitanas e interiores de cidade, como em São Paulo, em que a elite, por demasia, estava insatisfeita com o Império. Em vistas à qualificação de formação docente, laboratórios de Psicologia foram criados dentro de Escolas Normais, ou seja, o caminho para a consagração da psicologia no Brasil ocorreu por intermédio na educação, como elucidada

Antunes (2003, p. 150), que “apesar da presença sistemática das ideias psicológicas no interior da Medicina, foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil”. Com base nisso, o conhecimento adquirido pelo professor sobre o desenvolvimento infantil permitiria a atuação preventiva e corretiva da natureza da criança em uma educação mais adequada e adaptada que buscava tolher as inclinações negativas.

Diante várias eclosões de problemas na educação, durante o século XX, como a insatisfação com o regime oligárquico do café-com-leite, os movimentos políticos-culturais modernistas, a fundação do Partido Comunista do Brasil, entre outros, em junção às altas taxas de analfabetismo e ao baixo número de escolar elementares, movimentos, como Escola Nova, ganharam visibilidade a fim de conceber um novo projeto de homem, o que repercutiu em mudanças substanciais na educação brasileira e embasou seus pressupostos educativos na ciência da Psicologia. Durante o Golpe Militar de 64, a visão sobre a educação tornou-se mais tecnicista, voltada para a produtividade com narrativas desenvolvimentistas econômicos e de segurança nacional, a Psicologia comportamental passou a exercer fortes influências na época (GOULART, 2003). Somente, após o findar da ditadura, que a categoria de professores teve de buscar uma nova identidade profissional em razão do desmantelamento feito pelas políticas ditatoriais (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Um desses marcos foi a nova LDB de 1996 que, apesar de não suprir as expectativas por nivelar por baixo, trouxe numerosos avanços legais (SAVIANI, 2009).

1.3. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO

A Psicologia do Desenvolvimento é um ramo dentro da Psicologia que estuda as transformações no desenvolvimento do ser humano para além de aspectos relacionado à faixa etária, ao desenvolvimento ou comportamento, desta forma, transita por diversas áreas, como a biologia, sociologia, antropologia, educação, e aborda as mais variadas questões, como de afetividade, de socialização, de intelectualidade, de psicomotricidade (MOTA, 2005; BLAGGIO, 1988).

Mota (2005, p. 107) conceitua determinada área como o “estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida”. Inclusive, alguns autores, como Dessen, Costa Júnior e Bronfenbrenner, nomeiam-na de “Ciência do Desenvolvimento Humano” (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2008) em razão de tais características, que, por vezes se torna referência a outros campos e a práticas profissionais, como ocorre na saúde e na educação, especialmente, a Educação Infantil (MOTA, 2005; BARROS; COUTINHO, 2020).

Ainda que a própria terminologia, Psicologia do Desenvolvimento, evoque o sentido de que o objeto de estudo seja todo o ciclo da vida, na prática somente determinadas fases são exploradas, como infância e adolescência, de modo que fiquem aquém, em termos teóricos e metodológicos, os demais períodos da vida (BIAGGIO, 1988). Apesar de já existir esforços de alguns autores em romper com os estudos clássicos e focar, de fato, na integralidade de todas as etapas, da infância até a velhice, a PD ainda é marcada por divisões cronológicas com a intenção de demarcar os contornos de cada época (BARROS; COUTINHO, 2020).

Não obstante, foi através da lógica cartesiana que se estabeleceu quatro ênfases na relação ambiente versus hereditariedade. A primeira realça a hereditariedade (inatismo) no desenvolvimento humano, como natural e maturacional, sendo, além do mais, base às formulações para o darwinismo social. Concebido por Hebert Spencer, um dos principais representantes do liberalismo cientificista, ao aplicar a teoria de seleção natural no contexto político-social, justificando as desigualdades sociais e a falta de intervenção estatal pelo pretexto da sobrevivência dos mais aptos como uma nova roupagem.

Já na segunda, o destaque volta-se ao ambiente (empirista) como fator condicionante ao desenvolvimento, ou seja, para as abordagens behavioristas e comportamentais, os estímulos e o ambiente são responsáveis por moldar respostas desejáveis, sendo o comportamento observável a comprovação desta hipótese. Há uma visão interacionista na

terceira ênfase, em que ambos aspectos são necessários para a constituição do ser humano, não sendo clarificado a sobressalência de um fator sobre o outro.

Por fim, para quarta vertente, é impossível conceber o ser humano fora de seu contexto, do seu histórico, da sua cultura e da sua realidade social, posto que, ao retirá-lo do conjunto sócio-histórico cultural, recai-se sobre o erro de fixá-lo como natural e universal, impassível de mudança (PILETTI et al., 2018).

É mister possuir a ciência de que a prática educacional envolve fenômenos para além dos tratados na PD, a fim de não incorrer em um olhar simplista e unidimensional, baseada somente em uma única área de conhecimento que rotule, mascare ou alimente equívocos educacionais. Em outros termos, é importante a análise crítica das proposições da Psicologia aplicadas fora da própria da área, sendo repensadas quando utilizadas no embasamento teórico em outro campo de conhecimento.

A partir dos movimentos de subdivisão da Psicologia em uma psicologia dos educadores, ainda que autonomize em um campo diferente e específico, introduz-se também os mesmos problemas, dilemas e questões epistêmicos e históricos da área, como a dificuldade em adotar uma mesma metodologia, por exemplo. Outra problemática trazida é a definição de um recorte específico em detrimento de outras produções psicológicas tão importante quanto para a educação, como as meras replicações e os equívocos interpretativos dos experimentos de Piaget que embasaram diversas propostas educacionais redentoras, nos anos 70 (MIRANDA, 1992; POLONIA; SENNA, 2008).

Tratam-se, portanto, de teorias sobre o desenvolvimento humanos que norteiam não só a formação continuada de educadores(as), mas também diretrizes, leis, propostas pedagógicas, programas públicos, entre outros, sendo imprescindível modificar o sistema educacional e o ensino das universidades sobre teorias salvadoras ou inquestionáveis a fim de não recair em práticas escolares levianas e soluções apressadas e superficiais (KRAMER; JOBIM; SOUZA, 1991).

1.4. AS ORIGENS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Embora a origem da PD esteja em um conjunto de questões filosóficas e epistemológicas sobre a natureza do conhecimento do ser humano, também foi requisitada a testar teorias concorrentes, utilizando-se principalmente da biologia e da epistemologia como embasamento. A PD tem seus primeiros ensaios por meio dos estudos das crianças, e durando o final do século XIX e início do século XX seus estudos foram inspirados na teoria da evolução, com estudos comparativos de animais e humanos, de diferentes grupos humanos, buscando relações com o papel da hereditariedade (BURMAN 2017).

Dessa maneira, a PD esteve relacionada com os estudos do desenvolvimento humano que foram estudadas por diferentes áreas como a Biologia, Antropologia e utilizaram-se de outros campos como a incipiente Estatística. Nesses estudos, ao longo do século XVIII e XIX, escrutinou-se a criança, relacionando aos estudos da evolução da sociedade, servindo de base teórica para estudos sobre progresso de raças e progresso da civilização, criando um modelo linear e universal a ser alcançado pela humanidade, sendo que a civilização europeia foi posta no centro como o modelo a ser seguido, em um conceito de civilização eurocêntrico utilizados como subterfúgios, inclusive para colonizar, escravizar e estigmatizar outros povos. De forma que as teorias do evolucionismo, teorias da recapitulação e teorias raciais fazem parte da herança da PD (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Nesse sentido, a Psicologia e a PD, por meio dos estudos de quantificação, padronização e comparação dos indivíduos e comportamentos, foram base para os estudos psicogenéticos, utilizando-se de estatísticas para legitimar estudos comparativos de grandes populações. Os estudos do desenvolvimento humano, ao final do século XIX, embasavam-se principalmente em produções de Herbert Spencer (1820-1903), Charles Darwin (1809-1882) e Willian Preyer (1841-1879) mesclado com a denominada estatística social, que serviu de escopo teórico-metodológico (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Dessa forma, surgiram estudos de Adolphe Quéletet (1796-1874) em 1842 em que fazia diferenças entre raças e cognição, estudos de Francis Galton (1822-1911) sobre hereditariedade da inteligência, em que tais estudos serviram de base para uma ciência eugenista, que, inclusive fundamentou as políticas de estado da Alemanha nazista (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Como explica Castro (1999) a psicologia buscou sistematizar o desenvolvimento humano, de modo a atender a crença do ideal de aperfeiçoamento da espécie e do indivíduo ao longo do tempo, parte do projeto da modernidade. Assim, práticas de intervenção e regulação social caracterizada por explicações naturais e universais da trajetória de vida, que desconsidera o ponto de vista sócio-cultural originaram, por meio do discurso de neutralidade, normas que fragmentam em etapas e fases o amadurecimento e crescimento dos seres humanos dentro da PD (SALGADO, 2005).

Nesse panorama, a PD surge de movimentos sociais ligados ao aparecimento do capitalismo e da ciência, e participa desses movimentos direcionados a comparação, regulação e controle de grupos e sociedade, que se norteia por práticas científicas com modelos normativos excludentes de gênero, raça e classe, de forma a alienar e mercantilizar o indivíduo (BURMAN, 2017). Isso demonstra que a produção do conhecimento científico não se desvincula das questões históricas, o que carrega consigo a possibilidade de sua utilização advir de interesses específicos de uma classe, dentro de movimentos políticos e ideológicos (FERREIRA, 1986).

Com isso, as pesquisas psicológicas determinam uma função interpretativa sobre a formação do sujeito, que ocasiona produções e consumo de conceito pela sociedade (JOBIM; SOUZA, 1997). Dessa forma, o discurso da PD pode se voltar a uma noção de linearidade do desenvolvimento que normatiza e uniformiza controlando os corpos e reiterando concepções hegemônicas que “[...] parte do pressuposto de que o sujeito inteligível é o sujeito branco, burguês, masculino e heterossexual.” (ANDRADE, 2018, p. 76).

Isso, também afeta as questões relacionadas a criança, a infância até a atualidade. O que Castro (2001) pontua como uma lógica desenvolvimentista que enquadra a criança em concepções sequenciais, ordenadas e fásicas, no qual a infância se torna o ponto de partida. Essas noções estão tão enraizadas que a dificuldade de pensar a infância para além as normas sistematizadas pela psicologia presume-se em uma desordem conceitual (CASTRO, 2001). Dentro dessa racionalização da criança, encontra-se a racionalidade do capitalismo, em que a valorização do psiquismo individual, o liberalismo formatariam o cidadão típico-ideal, dócil e produtivo, facilmente controlável e conhecido dentro dessa noção de desenvolvimento ordenado e progressivo de competências maiores e maturidade (BURMAN, 2017). De forma que a PD “[...] autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivos-emocionais, psicomotores, sociais etc.) da infância e da adolescência.” (JOBIM; SOUZA, 1997, p. 39).

1.5. A CRIANÇA NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Assim, quando se trata de criança e o que se pensa sobre a infância, percebe-se tais conceitos perpassam por constructos sociais, culturais e históricos, influenciados por uma gama de áreas, como a Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, entre outros, sendo legitimada pela ciência e retroalimentada pelas demandas de políticas públicas.

Ou seja, a infância é um fenômeno construído historicamente e não dado de forma natural, estando vinculado, inclusive, a objetivos e interesses do projeto de modernidade (LIRA; MATE, 2010). Isto é notório em autores, como Ariès (2014), que elucidou sobre a criança ser considerada como subalterna e indiferente, nos séculos XIV e XV, de modo que houvesse quaisquer separações entre os afazeres e a convivência de adultos e crianças. Já, nos séculos XVI e XVII, os eclesiásticos viam-nas como frágeis criaturas de Deus que careciam de proteção, vigília e disciplina. É justamente com a burguesia que vem as primeiras “paparicações” às crianças como espelho da visão da época sobre a infância, um período distinto de vida. Hilleshein (2007) e Guareschi (2007) citam alguns fatores que influenciaram na

construção de infância e no conhecimento gerado acerca desta, como decréscimo da mortalidade infantil, formar de vida familiar, influências religiosas, o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Com isso, pode-se presumir que “diferentes representações da infância, presentes no bojo das ditas teorias científicas sobre a criança, emergem a partir de determinadas condições socioculturais da modernidade[...]” (CASTRO, 1999, p. 28). No período moderno, no qual a PD emergiu, esta área de conhecimento veio como missão de controlar, normatizar e classificar os sujeitos com base em suas diferenças, aptidões, habilidades, cognição, intelecto e afins de forma relativamente rápida e estável. Assim, a partir da estratificação por idade, com o intuito de universalizar idiosincrasias individuais, estabelecia-se normas e critérios de modo que facilite o controle do sistema capitalista sobre o ciclo da vida ao direcionar os espaços, as oportunidades e as participações das pessoas (CASTRO, 1999).

Burman (2017) assinala como a criança serve de fonte e objeto de estudo a fim de fornecer maiores dados e informações a respeito do adulto através de pesquisas focadas atualmente no desenvolvimento embrionário, graças aos avanços tecnológicos. Trata-se, portanto, de uma preocupação direcionado aos valores produtivos do trabalho que visam maximizar o desempenho e minimizar resultados ambíguos e indeterminados. Entretanto, as pesquisas com recém-nascidos apresentam problemas metodológicos, seja no âmbito conceitual ou técnico, ou seja, por se tratar de bebês, tanto o repertório comportamental, quanto a interpretação sobre este são dúbios que geram resultados descritivos diferentes. Em decorrência disto, é-se dedicado grande tempo para relatórios e descrição dos processos, das técnicas e dos aparelhos por se acreditar que, quanto mais cedo se documenta um comportamento, maiores são as chances de ser inato, com utilidade para intervenções posteriores.

Em percepção da importância dos cuidados físicos e psicológicos, após descobertas da Psicologia científica sobre a inteligência e a personalidade do bebê, as práticas, envolta da infância, foram permeadas por demarcações de desempenhos, de acordo com a idade, que supriam expectativas institucionais e a visão do adulto em parâmetros universais,

sejam educacionais, familiares ou sociais. A psicologia, então, elabora instrumentos para a padronização de tarefas que mensuram, classificam e ordenam as crianças no sistema escolar de modo fragmentado e fracionada, e não integral, criando o conceito de infância sob medida e de criança ideal-típica, baseada em scores a serem seguidos e conquistados e não um ser em interatividade com o meio que são mutuamente afetados. É esta visão adultocêntrica sobre a infância que serve de aporte para políticas de bem-estar, idealização de criança e famílias, correções de desvios que perpetuam a ideia de ambiente ideal para a criança crescer, viver e ser (BURMAN, 2008; CASTRO, 1999; JOBIM; SOUZA, 1997).

Diante disso, a representação da infância fica circunscrita a uma racionalização que se ajusta a ordem vigente legitimada pela Psicologia, em um contexto de desenvolvimento que exclui outras formas de desenvolvimento segregadas em patológicas, ou indesejáveis, sendo aquilo que não pode ser normatizado como algo que deve ser eliminado ou controlado (CASTRO, 1999). Nesse sentido o campo discursivo da criança se enquadra na inocência, visto como inerente a natureza infantil constituída nas famílias, instituições sociais e escolares, que destitui das crianças as mais diversas idiosincrasias, sua sexualidade, expressões de gênero entre outro (SALGADO; SOUZA, 2018).

É em uma sociedade “falocêntrica, masculinista, heteronormativa, binária e burguesa” (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 241) que a inocência, destituída de sexualidade, é dado como original, de modo que os “corpos infantis plurais, diversos, contraditórios e híbridos não podem sobreviver” (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 246), o que indica a dominância dos interesses adultos para o controle e a educação da criança, sendo esta utilizada como artefato biopolítico. A diversidade de sexualidade e expressão de gênero logo são enquadrados nas normativas sobre o desenvolvimento ideal assim que percebidas em suas produções lúdicas e culturais, sendo um assunto proibido ainda que já abordado na psicanálise freudiana.

Ainda que os estudos sobre a infância tenham se afastados da ciência biológica evolucionista e voltado mais para a PD, atualmente, percebe-se um movimento em direção à sociobiologia, o que indica uma simplificação ao retornar à biologização e ao darwinismo social renovados.

Ainda é possível visualizar explicações com tendências às justificativas genéticas, como a genética comportamental da psicologia evolucionária. Em contrapartida, há também um maior combate com denúncias à polarização crescente entre sujeito e sociedade ou natureza e cultura, de forma a fomentar a descontextualizar o indivíduo, centralizando neste a fonte de todos problemas e fracassos e não compreender este inserido em uma dinâmica com o mundo (PIZZINATO; SOUZA; VIEIRA, 2021).

Além disso, observa-se uma maior variedade nos objetos de pesquisas, indo para além da criança e do adolescente, abarcando também o período da velhice, durante no ano 2000, no entanto, já existia alguns poucos estudos, em 1903 e nos anos 50, de Metchnokoff e Erikson sobre o ciclo da vida, respectivamente (BARROS; COUTINHO, 2020). A noção de criança também passa por uma alteração que a vê como ser passivo e é com base neste tipo de concepção que os esforços nas políticas educacionais são direcionados, ou seja, que priorizem “[...] a noção de ideário de eficiência, produtividade, competências etc.” (ANDRADE, 2018, p. 76). Por isso, é tão importante em um pensar sobre PD que procure meios de superação das exclusões na sociedade.

2. O CAMINHO DE UMA PESQUISA SOBRE O PAPEL DA PDH NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Desta maneira, entender qual o papel da PDH na educação infantil engloba muitas faces, entretanto buscaram-se nas falas das professoras da educação infantil as discussões a respeito dos recursos que a PD oferece para responder as práticas pedagógicas. Para este intento, esta pesquisa de caráter qualitativa, os recursos utilizados foram a aplicação de questionário semiestruturados para recolher alguns dados de formação, experiência de atuação e tempo de serviço, assim como, para recolher as informações pertinentes sobre os recursos utilizados de PD nas práticas das professoras. Após o questionário, utilizou-se da entrevista semiestruturada para o aprofundamento dos assuntos levantados no questionário. Essa aplicação foi feita dentro da rede pública de um município do interior paulista.

Por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), os questionários foram enviados para todas as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), totalizando 43 escolas, contando com 847 docentes no ano de 2021. Dentro deste universo obtivemos 79 respondentes do questionário e 5 participantes para entrevista.

As análises dos dados obtidos foram inspiradas na Análise de Conteúdo da Laurence Bardin (2011) e nos percursos descritos dessa análise por Moraes (1999), de forma que foram descobertos temas e subtemas *posteriori* que englobam diferentes aspectos da PD dentro da concepção das professoras nos questionários e, a partir desse ponto, a análise das entrevistas originou-se de três temas centrais *apriori* englobando a PD na formação, os conteúdos e demandas da PD e a avaliação sobre a PD.

3. TEMAS CENTRAIS

3.1. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO

Em uma análise feita pelos relatos das professoras sobre a formação, fica evidente que dentro da formação inicial, que remete aos cursos de pedagogia em sua maioria, uma variedade de disciplinas de psicologia foram mencionadas pelas respostas dos questionários, assim como evidenciado na pesquisa de Gernnari, Blanco e De Araújo (2020) sobre a maioria dos cursos de pedagogia oferecerem as disciplinas de psicologia e delas terem nomes diferentes em cada universidade e possuírem carga horária também diferenciadas. Dessa maneira, nos cursos disciplinas como Psicologia da Educação, PD, são as mais recorrentes nas menções das professoras do questionário.

Dentro dessa disciplina, constatamos que os autores mais estudados são Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, os autores mais lembrados tanto nas entrevistas quanto nos questionários, mas foi possível observar outros nomes como o de Henri Wallon, Sigmund Freud e Burrhus F. Skinner entre outros, com menores frequências, o que demonstra alguma variedade de autores e abordagens psicológicas dentro da formação inicial. O que, como salientam Gernnari et al. (2020), se torna de suma importância

que diferentes correntes teóricas da Psicologia estejam dentro do curso de pedagogia, e embora sejam ministradas de forma geral é preciso ter cuidado e atenção para apropriações equivocadas desses conhecimentos. Outro fator, mencionado pelas autoras citadas, engloba a questão da carga horária das disciplinas de psicologia na educação serem relativamente curtas, dificultando o aprofundamento nos diversos conteúdos.

Em relação à formação continuada vemos que dentro dessa realidade 53% (42) possuem alguma especialização ou mestrado, que podem estar ligados às questões de tanto continuar e sanar as lacunas deixadas na formação como questões de Plano de Carreira e Remuneração, que incentivam a formação continuada por meio da valorização por meio da remuneração condigna ao processo de formação contínua. A maioria das especializações se concentrou na psicopedagogia e na Educação Especial.

Mas um dos fatores determinantes para a formação continuada está estabelecido pelo município, regido pela LDB, que regulamenta a obrigatoriedade dos sistemas de ensino e os órgãos governamentais a garantirem formação continuada e capacitação dos/as profissionais do magistério. É por meio dessa oferta do município que muitas professoras relatam estarem em formação contínua 37% (no questionário), sendo que nas entrevistas constatou-se que das 5 professoras 3 relataram se aprofundarem somente naquilo que é oferecido pela SME.

Muitos relatos retomam a importância da formação contínua por meio do município, pois é o que auxilia na visualização da teoria na prática e sana algumas das lacunas deixadas na formação. Como pontua Leone (2011) a formação contínua se torna um importante processo do qual a articulação entre teoria e prática possibilitam o encontro entre os conhecimentos e apropriações feitas durante a formação inicial e os novos conhecimentos que são construídos e reconstruídos ao longo da carreira profissional. As professoras também relataram que houve um aumento na oferta de estudos dentro das escolas por conta da pandemia. E os conteúdos estudados dentro dessa formação continuada estão a Proposta Curricular do Município, e a Teoria Histórico-Cultural, abordagem teórica oficialmente implementada no município desde 2020 junto com a proposta.

3.2. OS CONTEÚDOS E DEMANDAS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Os conteúdos da PD que se fazem presentes na rotina dessas professoras são norteados em sua maioria por diversas abordagens teóricas da Psicologia e da Pedagogia. Quando perguntado sobre as preferências pelos autores da PD que mais se identificavam notou-se que 61% (no questionário) das professoras responderam mais de um autor concomitantemente. Dentro desse quadro a menção a 2 autores apenas foi a maior correspondendo a 34% (27) sendo que Jean Piaget e Lev S. Vygotsky foram a dupla mais citada 48% (13).

Entretanto, vemos que, nesta realidade, a preferência dos autores se concentra em Lev S. Vygotsky tendo uma frequência de 37% (58) de citações e em segundo lugar Jean Piaget com 25% (39) citações. Nas entrevistas tivemos a menção de 100% (5) de Lev S. Vygotsky, embora dentro desse universo 2 citaram mais identificação com Jean Piaget.

As demandas apresentadas que envolvem a PD estão nos conhecimentos oferecidos para entender a criança, para nortear sobre a aprendizagem e envolve diferentes entendimentos de desenvolvimento que estão relacionados com as teorias psicológicas que se identificam. Dessa forma os conteúdos tratados que dizem respeito ao desenvolvimento remetem os embasamentos dos dois teóricos citados anteriormente. Para algumas professoras o desenvolvimento remete as estruturas do pensamento cognitivo dentro dos estádios de desenvolvimento, na maturação e consolidação do pensamento, que remetem as teorias de Jean Piaget. O desenvolvimento cognitivo na teoria de Jean Piaget é visto como uma conquista do indivíduo, pois permeia em uma série de organizações internas por meio das experiências externas, que desenvolvem progressivamente a gênese e as estruturas mentais, em processos denominados por Jean Piaget de assimilação, acomodação e equilíbrio (POLONIA; SENNA, 2008). Ao mesmo tempo, o desenvolvimento foi entendido por outras professoras, ocorre pela interação social, pela atividade guia, a apropriação da cultura e a periodização do desenvolvimento.

Sim, a abordagem histórico-social privilegia a importância das interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo. A aprendizagem obtida na relação das crianças com os adultos, outras crianças impulsionaria o desenvolvimento da criança. (Participante 03).

Como no exemplo de uma fala das participantes, no qual resumidamente na perspectiva da THC o desenvolvimento está atrelado a aprendizagem, pois é ela que oportuniza o despertar dos processos internos do desenvolvimento, e a maturação do organismo é uma parte desse desenvolvimento que é próprio da espécie humana (OLIVEIRA, 1997). Entretanto, apesar de o papel da educação seja de suma importância para o desenvolvimento da criança, ainda existe uma reprodução das teorias científicas que determina dentro de expectativas institucionais, de como deve ser e acontecer o desenvolvimento e a aprendizagem, de maneira a criar uma noção de criança adequada aos espaços escolares, como aquela que é sempre curiosa, disposta ou envolvida nas tarefas propostas (CASTRO, 1999). De forma que é importante problematizar as questões éticas e políticas em torno da criança que a PD circunscreve, que muitas vezes desconsidera os vários outros aspectos históricos, socioeconômicos, culturais, de gênero e de raça das crianças.

Também apareceram nos relatos que os conhecimentos da PD ajudam nas questões de planejamento, organização, as escolhas dos conhecimentos ofertados para as crianças entre outros. Que nos remete ao terceiro tema.

3.3. A AVALIAÇÃO SOBRE A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Dentro dessa avaliação, o principal tema surgido tanto nos questionários quanto nas entrevistas informaram que a PD se apresenta como subsídio para entender a crianças que está inserida no cotidiano escolar, pois a PD oferece informações sobre o desenvolvimento da criança e como ela aprende, dessa forma muitas falas englobaram a importância de se entender as fases de desenvolvimento da criança, ou a periodização da criança, os seus modos de pensar, o comportamento e as formas como vão

considera-las ora como produtora de cultura e participante de seu próprio conhecimento e capacidade, ora como um sujeito que precisa aprender e ‘vir a ser’, alguém que precisa ser avaliado. São formas que às vezes se contrapõem e buscam o entendimento dessa criança.

Essas falas demonstram o quanto a PD está presente nas concepções das professoras e o quão hegemônica são suas influências nas explicações sobre a criança e a infância. Embora percebemos avanços nas concepções de criança e os pensadores russos acrescentem ao debate uma visão mais descontínua e cheia de transformações e rupturas (SALGADO, 2005) e esses estudos estejam mais presentes na realidade deste município a busca por esse caminho entre teoria e prática ainda enfrenta muitas dificuldades, das quais as professoras relataram.

Assim, a PD possui uma avaliação um tanto quanto positiva em seu papel na educação. Mas também em algumas falas podemos perceber os questionamentos feitos, em que embora contribua, ela não pode delimitar e aprisionar a conduta de ninguém. Outra ênfase as contribuições do desenvolvimento estão atribuídas a aprendizagem, valorizando assim apenas o desenvolvimento cognitivo, sendo que o desenvolvimento engloba múltiplas variáveis, transformações, rupturas, que englobam a cultura, a história, a fisiologia entre outros. Nesse sentido, a educação tão importante quanto o embasamento na Psicologia precisam estar atenta em não cair em um discurso que considera somente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como regimes de verdade do que e como deve se aprender, esquecendo-se das subjetividades do ser criança, com suas singularidades, histórias, cultura e comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que ao longo da história a PD busca entender o indivíduo em suas transformações e auxilia em muitas práticas em diversas áreas como na medicina, nas políticas públicas educacionais e no dia a dia dos indivíduos. Por isso, problematizá-la se faz importante para entender suas origens e perceber, que ela como ciência não é neutra, o que mostra o quanto possui também contradições ao normatizar, enquadrar e dizer o

melhor caminho para os indivíduos, principalmente quando são crianças. É perceptível que ao enquadrar dentro de uma lógica de linearidade evolutiva de progresso, universalizante desconsidera as subjetividades do ser humano em todos os seus aspectos enquanto indivíduo e determinam uma única forma de se viver e se desenvolver.

Nesse sentido, a busca pelos conteúdos que estão presentes na Educação Infantil demonstra alguns avanços, contradições e estagnações ainda em conceitos presentes e hegemônicos dentro daquilo que se propaga como universal. De forma que os conceitos de desenvolvimento e de criança ainda precisam ser problematizados em questões éticas e políticas principalmente por elas embasarem as práticas educativas e políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, H. H. P. de. “**Quem poderá normatizar a criança?**”: o que diz a psicologia sobre infância, sexualidade, gênero e desenvolvimento em cursos de licenciatura e de formação de psicólogo/a. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 140-168.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura sobre sua constituição**. 5. ed. São Paulo: EDUC, 2014.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 674 f. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BARROSO, R. de A.; COUTINHO, D. M. B. Psicologia do desenvolvimento: uma subárea da psicologia ou uma nova ciência? **Memorandum**: memória e história em psicologia, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, abr. 2020. 26 p. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/12540>. Acesso em: 1 jul. 2021
- BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BURMAN, E. **Deconstructing developmental psychology**. 2nd ed. Nova Iorque: Routledge, 2008.
- BURMAN, E. **Deconstructing developmental psychology**. 3rd ed. Nova Iorque: Routledge, 2017.
- CASTRO, L. C. (org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, L. R. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001. p. 19-46.
- DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERRERIA, M. G. **Psicologia educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GENNARI, A. P. G. A.; BLANCO, M. B.; DE ARAÚJO, R. N. Ensino de psicologia da educação nos cursos de pedagogia: uma análise nas universidades públicas paranaenses. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-21, jan./dez. 2020.
- GOULART, I. B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOUVEA, M. C.; GERKEN, C. H. **Desenvolvimento humano: história, conceitos, polêmicas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?: algumas reflexões. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 25, p. 75-92, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n25/v25a05.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- HORTHERSALL, D. **História da psicologia**. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2019.
- JACO-VILELA, A. M. O trabalho do psicólogo no Brasil. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 90-92, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572011000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jan. 2022.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 39-55.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 69-80, 1991.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011

LIRA, A. C. M.; MATE, C. H. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio/ago. 2010.

LOPEZ, F. N.; COUTINHO, D. M. B.; DOMEQ, M. A invenção da ideia de desenvolvimento: reflexões e propostas dialógicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 41-52, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/32409>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MARGOTTO, L. R. **Psicologia e educação na primeira república**. Curitiba: Appris, 2019.

MASSIMI, M. As origens da Psicologia brasileira em obras do período colonial. **Cadernos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, n. 23, p. 95-118, 1987.

MIRANDA, M. G. A Psicologia dos psicólogos e a Psicologia dos educadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 71-74, nov. 1992.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 105-111, nov. 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PILETTI, N.; ROSSATO, M.; ROSSATO, G. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2018.

PIZZINATO, A.; SOUZA, L. L. de; VIEIRA, M. Psicologia do desenvolvimento: panorama de contribuições e desafios para a área no contexto brasileiro. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 41, 2021. 7 f. Número especial 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003012020>. Acesso em: 25 jan. 2022.

POLONIA, A. C.; SENNA, S. R. C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M. A; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 190-209.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 241-258, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30540/22953>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. Tradução de Marília de Moura Zanella, Suely Sonoe Murai Coccio e Cintia Naomi Uemura. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.