

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



7

ISSN 1516-2907

Topografias Psi e Cartografias Pedagógicas: Psicologia, Pedagogia e História

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre psicologia e educação sob uma perspectiva histórico-crítica. Em primeiro lugar, ele analisa os limites de uma história das idéias centrada exclusivamente nas contribuições teóricas de psicólogos educacionais para a construção de práticas psicopedagógicas no cotidiano da escola. Fazendo uso do pensamento de Michel Foucault, tenta-se compreender as íntimas relações estabelecidas entre psicologia e pedagogia através da intrincada rede de relações entre saber e poder que se materializa na escola, instituição social chave para instauração e manutenção das regras do contrato social que regem as sociedades liberais do ocidente a partir da segunda metade do século XIX. Então, propõe-se que a história da psicologia da educação só pode ser escrita a partir do pressuposto de que a Psicologia é uma poderosa tecnologia de produção do sujeito-aluno no coração da escola – a instituição social, por excelência, responsável pela produção de sujeitos autogovernados.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia, Educação, História, Escola e Subjetivação.

Paulo Gurgel

Doutor em Educação
Professor Adjunto da
Faculdade de Educação da UFBA
pg@ufba.br

A história da psicologia e das suas relações com a educação quase sempre nos é contada em forma de uma odisséia do progresso dos seus personagens em busca da verdade a ser revelada em contas e gotas - sempre pronta a se mostrar mais nítida quanto mais atual seja o método utilizado para sua revelação. Haverá uma alternativa possível a esta monótona historiografia dos feitos geniais dos psicólogos em sua divina missão de contribuir para uma educação capaz de conformar o sujeito à forma escolar e aos seus propósitos libertários? Será possível, sem para isto recorrer a ainda mais monótona historiografia marxista, narrar as relações entre psicologia e educação a partir de um outro registro que não o das ideologias e da sanha insana da voracidade do capital? Eis a questão que pretendemos abordar neste artigo, ainda que de uma forma preliminar e sem qualquer compromisso para além de propor uma nova agenda de discussão das relações entre psicologia e educação.

Uma das mais conhecidas odisséias das relações entre psicologia e educação é a da revolução piagetiana ocorrida no início

dos anos vinte do século passado quando, trabalhando no laboratório do Dr. Binet e sob a supervisão do Dr. Simon, o então jovem psicólogo centrou sua atenção não nos resultados dos testes de raciocínio de Burt, mas no porquê das falhas dos sujeitos a eles submetidos. Rezam as narrativas biográficas de Jean Piaget que neste instante se inaugurava a era pós-psicométrica das relações entre psicologia e educação¹. Não obstante o deslocamento operado por Piaget dos resultados para o processo de aplicação dos testes de raciocínio, não podemos nós, contudo, afirmar que isto significou uma crítica, ainda que velada, aos seus resultados, como podem crer alguns dos mais ingênuos leitores de Piaget e de seus *comentadores*². Deixemos narrar o próprio Piaget (1980) para que não nos restem dúvidas:

(1) Cf. Dolle (1983) e Flavell (1986).

(2) *Comentador* é definido por Foucault (1998) como um autor que realiza o trabalho de exegese de uma obra, que não a sua própria, objetivando desvelar a sua significação primeira; ou seja, desdobrar o dito e revelar o não dito em função da verdade enunciada.

Desde as primeiras entrevistas, compreendi que, conquanto os testes de Burt tivessem seus méritos de diagnósticos, baseados nos números de sucessos e fracassos, era muito mais interessante tentar descobrir o porquê das falhas. Então ocupei meus pacientes em conversações padronizadas por interrogatórios psiquiátricos, com o objetivo de descobrir algo sobre o processo de raciocínio, subentendido em suas respostas certas e, especialmente nas erradas. (Piaget, 1952/1980: p. 135)

Este extrato da narrativa autobiográfica de Jean Piaget não nos deixa qualquer dúvida sobre a crença de Piaget na eficácia dos testes de raciocínio para fins de diagnóstico; mais ainda, revela a fonte de inspiração do seu *método clínico*: o interrogatório psiquiátrico. Dois dados que nos são suficientes para propor a necessidade de se rever a odisséia que nos contam os piagetianos de todo o mundo sobre a revolução operada pelo grande mestre, fundador da psicologia genética, a partir de uma crítica aos procedimentos psicométricos e da invenção de um método qualitativo de entrevista psicológica.

Necessário se faz aqui sublinhar que não é nosso propósito tecer comentários críticos à lógica interna da psicologia genética e/ou ao seu método de investigação psicológica. Não temos qualquer intenção, como ficará ainda mais claro alhures, de fazer uma opção por qualquer teórico da psicologia da educação em função das nossas crenças sobre a verdade revelada na coerência do sistema teórico de qualquer um deles. Se nós recorremos à história de suas idéias, é para por em xeque nossa própria capacidade ou incapacidade de pensar diferentemente:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir (Foucault, 1984: p.13)

Também em outro registro nos propomos a repensar a odisséia vygotskiana tal como nos é narrada em sua polarização com a odisséia piagetiana. O psicólogo russo, em sua breve vida e obra, é sempre citado como aquele que, contrariamente ao psicólogo suíço, em sua longa vida e obra, privilegia a dimensão social dos processos epistêmicos, a natureza discursiva do pensamento e a centralidade do papel do professor no processo ensino-aprendizagem.

Certamente que extratos de sua obra permitem ao leitor, principalmente aquele leitor estranho aos escritos de Jean Piaget, a supor que tal polarização entre os dois autores pode ser justificada:

É a sociedade e não a natureza que se deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisto consiste toda a idéia de desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1931/1995: p. 89)

Ou ainda:

A atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que distingue em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico, é a significação, que dizer, a criação e o emprego de signos, quer dizer, de sinais artificiais (Vygotsky, 1931/1995: p.84)

Não somos profundos conhecedores da obra de Vygotsky, mas julgamos conhecer a obra de Jean Piaget o suficiente para garantir que tais citações em nada contradizem as teses da psicologia genética de Jean Piaget. Piaget não é um inatista; portanto, jamais afirmaria ser a natureza e não a sociedade que deve figurar como fator determinante do comportamento do homem. O aparecimento da função simbólica, que marca a passagem do pensamento sensório-motor para o pensamento pré-operatório, é uma função exclusiva dos seres humanos. Não obstante, os estudos em psicologia genética provaram ser possível se pensar sem o uso de sinais artificiais, como atestam os esquemas sensório-

motores que estruturam o pensamento da criança em seus dezoito primeiros meses de vida.

DeVries (2000), para desconforto dos vygotskianos de barricada, aponta para a profunda contradição que atravessa a obra do psicólogo russo evidenciando traços de seus escritos que denunciam uma certa tendência Pavloviana em sua psicologia:

Em 1926, Vygotsky escreveu um pequeno curso de Psicologia Pedagógica no qual ele apresentou a idéia, citando Munsterberg, que “o aluno é um dispositivo reativo”. Segundo Van der Veer e Valsiner (1991), “ele parecia convencido que todo o comportamento humano consiste em uma cadeia de reflexos e que, em última instância, seria possível traduzir os conceitos da velha psicologia em termos de uma terminologia de comportamentos reflexos (p.49). Em 1930, quatro anos antes de sua morte, Vygotsky ainda apresentava o reflexo condicionado como um exemplo primo de instrumento psicológico. Ele afirmava que “toda composição do ato instrumental pode, sem exceção, ser reduzida a um sistema de conexões de estímulo-resposta” (Vygotsky, 1930b/1981, p.140). Ele defendia a idéia de que “todo comportamento humano encontra a sua origem em reações a estímulos advindos do mundo externo”, apoiando-se firmemente na teoria de Pavlov dos reflexos condicionados” (Van der Veer e Valsiner, p.50). (Devries, 2000: p.188. Tradução nossa)

E se registramos esta veia Pavloviana daquele que, no campo da psicologia da educação, é reconhecido como a expressão maior de uma psicologia do desenvolvimento de traços marcadamente dialéticos não é para pormos em xeque sua marca marxista, muito pelo contrário, somente queremos sublinhar não haver qualquer contradição entre materialismo dialético e reflexos condicionados. Não enfartem ainda, contudo. As nossas provocações aqui acessam, não sem antes remetê-los a Lajonquiere (1997) para uma excelente crítica deste monólogo coletivo que tem marcado a discussão entre Piagetianos e Vygotskianos ao longo dos últimos anos. Aos mais interessados em se aprofundarem nas similitudes e diferenças entre a psicologia genética e a psicologia russa, um bom começo é a leitura de um texto do próprio Piaget, datado de 1962, intitulado *Comentários sobre as observações críticas de Vygotsky acerca da linguagem e o pensamento da criança*.

Retomemos, neste instante, o nosso fio de Ariadne. Propusemos a explorar a possibilidade de narrar a história das relações entre

psicologia e educação para além do registro das odisséias pessoais de cada um dos seus gênios e para aquém da historiografia marxista das lutas de classes e dos usos da escola como instrumento de formatação da classe operária³. Ilustramos com extratos das obras de Piaget e Vygotsky o monólogo coletivo polarizado que atravessa a agenda do debate das relações entre psicologia e educação com o objetivo de problematizar esta história genial das idéias que paralisa o olhar crítico da maioria dos profissionais envolvidos com a psicologia educacional em função de um compromisso com a verdade a ser revelada, mas sempre adiada, da origem; i.e, se o social antecede o sujeito ou se o sujeito precede o social. Uma questão, como diria Piaget, irritante:

(3) Ver Williams (1961), Bowels & Gintis [(1976), (1977), (1989)] e Apple (1980).

Indagar qual dos dois termos, indivíduo ou sociedade, precede o outro, é como quando se pergunta se o ovo veio antes da galinha ou a galinha antes do ovo. Há aí uma correlação sem anterioridade assinalável. Há covariância e paralelismo entre a sociedade e o indivíduo; é mister estudar o fenômeno pelos dois métodos do psicólogo e do sociólogo, sem os por numa posição irreduzível. (Piaget apud Menezes, 1997: p.123)

Esta, contudo, continua sendo uma questão central e fascinante para os embates, nem sempre produtivos, entre psicólogos e sociólogos mesmo ainda em nosso tempo, ou seja, tempos de multirreferencialidades e novos paradigmas. Neste sentido, vale o registro da interessante empresa de Henriques et alli (1998) *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*. Neste trabalho, seus autores realizam uma seminal crítica ao binômio indivíduo-sociedade, central para a constituição do discurso das ciências humanas. Os limites desta obra, contudo, para nós, são traçados pelo uso do conceito de *intersubjetividade*, desenvolvido pelo psicanalista francês Jacques Lacan e apresentado pelos autores como uma alternativa possível para construção de um novo discurso no âmbito da psicologia e ciências afins.

Nossa questão, ou seja, a problemática que nos proponho enfrentar neste instante não se constitui em saber se a utilização de um novo conceito no âmbito do discurso das ciências humanas poderia ou não aproximar o seu discurso da verdade que ele se propõe a enunciar. Nossa preocupação exclusiva é de tentar, dentro de uma perspectiva histórica, pensar porque este binômio indivíduo-sociedade, o que inclui sua possível superação, se tornou central para os construtos teóricos em psicologia educacio-

nal, tal como já citamos, por exemplo, no embate entre piagetianos e vygotskianos. Dito de outra forma, meu problema não é de ordem epistemológica, e sim histórico-crítica.

É mister, pois, que definamos a seguir o que entendemos nós que seja uma história crítica da psicologia em oposição à sua história oficial dos grandes feitos dos homens desta centenária ciência. Em primeiro lugar, necessário se faz sublinhar que o objetivo de uma história crítica não é, como já afirmamos acima, estabelecer uma cronologia dos graus de verdade dos discursos científicos, mas sim o de desvelar como os regimes de verdades foram construídos ao longo dos anos permitindo que verdades fossem enunciadas, ainda que para serem logo em seguida desmentidas⁴. Trata-se de uma história da produção da verdade e não da história de sua revelação. Assim como Rose (1988), acreditamos ser esta historiografia possível se pusermos a nossa questão em termos das relações entre a psicologia, o poder e a produção de subjetividades:

(4) Ver, nessa direção, por exemplo, Caldart, 2000.

Como devemos fazer a história da psicologia? Gostaria de propor um procedimento particular para abordar esta questão: uma história crítica das relações entre o psicológico, o governamental e a subjetividade. Uma história crítica é aquela que nos ajuda a pensar sobre nossa natureza e nossos limites, sobre as condições pelas quais aquilo que tomamos por verdade e por realidade foi estabelecido. Uma história crítica incomoda e fragmenta: ela nos revela a fragilidade daquilo que parecia sólido, a contingência daquilo que nos parecia necessário, as raízes mundanas e cotidianas daquilo que acreditávamos possuir uma nobreza elevada. Ela nos leva a pensar contra o presente, permitindo explorar seus horizontes e suas condições de possibilidade. Seu objetivo não é predeterminar nosso julgamento, mas torná-lo possível. (Rose, 1998: p.111. Tradução nossa)

Nesta história, o método de abordagem é denominado genealógico tal como propõe Foucault (1982) em texto seminal intitulado Nietzsche, a genealogia e a história. Sua principal característica é por em xeque as verdades reveladas e sublinhar os seus mecanismos de produção a partir do binômio saber-poder encarnado no conjunto de práticas institucionais que lhe dão forma e materialidade. Assim sendo, necessário se faz abordar o conteúdo das ciências humanas, sobremaneira a psicologia, como tecnologias de produção de indivíduos⁵.

Este procedimento metodológico revelado em toda sua nudez certamente choca os humanos mais pudicos. Afinal, sempre fomos levados a crer que as ciências humanas, principalmente a psicologia, foi inventada tendo como fim último o bem-estar do ser humano e a realização plena de suas potencialidades. A morte de Deus, anunciada através do nascimento da modernidade em sua fé cega na ciência, legou a nós, psicólogos, a tarefa de convencer os mais crédulos da possibilidade de fundar um paraíso terreno, bastando para tanto que os eleitos aceitassem proceder segundo os nossos mandamentos.

Um claro exemplo de que a psicologia talvez tenha sido a mais eficaz das tecnologias de produção do sujeito, sobremaneira na primeira metade do século XX, pode ser buscada nas suas íntimas relações com a escolarização em massa. Relações que resultaram na fundação do ramo hoje denominado psicologia educacional, onde podemos encontrar, ainda que sob o protesto dos piagetianos de barricada, todo um conjunto de práticas institucionais ancoradas em teorias psicológicas como a psicologia genética, somente para citar a mais popular na história das idéias pedagógicas no Brasil.

Talvez devamos creditar ao furor educandis, este incontrolável desejo que move pedagogos e psicólogos educacionais de redimir o homem da sua ignorância como via régia para se atingir o paraíso, a cegueira própria destes profissionais no que diz respeito à natureza tecnológica de suas práticas⁶. Foi assim no início do século passado com o advento da psicometria e assim também foi com as práticas pedagógicas derivadas da psicologia genética e da psicologia sociohistórica ao longo do breve século XX. Isto não significa, contudo, crer que Piaget e Vygostsky tivessem consciência clara das relações entre saber-poder implicadas na construção de seus sistemas teóricos ou ainda que os tenham concebido com a finalidade última de instrumentalizar a psicologia com tecnologias de produção de sujeitos:

De fato, foi sobre o homem, enquanto sujeito do saber, de conhecimento, de vontade, que os autores se debruçaram, agenciando idéias e contribuições de inúmeros outros pensadores e investigadores. Suas elaborações teóricas guardam nuances significativas. Os olhares, as formulações, os textos produzidos trazem as marcas das biografias. Nesse sentido, torna-se relevante, por exemplo, pensar em Wallon, médico atuante na Primeira Guerra, engajado na resistência da Segunda Guerra, secretário-geral do Ministério da Educa-

(6) Ver Walkerdine (1998) para uma excelente análise crítica da pedagogia construtivista como tecnologia de produção do sujeito-aluno da modernidade.

ção francês, após a guerra; pensar em Piaget vivendo em Genebra entre as duas guerras, isento do serviço militar, ensinando História do Pensamento Científico na Universidade, conduzindo várias pesquisas simultâneas, assumindo o lugar de Claparède em 1940, e constatando, em sua autobiografia, que a “guerra poupou a Suíça sem que compreendêssemos exatamente por quê” (Piaget, 1976: 19); pensar em Vygotsky, vivendo, aos vinte anos, a Revolução Russa, experienciando a discriminação pelo fato de ser judeu, com um histórico de tuberculose na família, e sofrendo ele próprio, da doença, desde os 20 anos. Muitos outros eventos poderiam ser narrados ou ressaltados na vida de cada um deles. Mas a questão aqui é: Como os acontecimentos da vida pessoal estão entrelaçados à história cultural, às práticas sociais, às elaborações de caráter teórico? O que eles escolheram e privilegiaram a partir de suas condições concretas de vida? (Smoka, 2002: p. 115)

É, pois, neste interstício entre a vida pessoal e as práticas sociais do tempo de cada um deles que devemos buscar a gênese de suas elaborações teóricas. E em se tratando de Piaget e de Vygotsky, necessário se faz nomear a escolarização em massa como uma das mais relevantes práticas sociais que determinaram a escolha que fizeram eles a partir de suas condições concretas de existência. Dito de outra forma, é na escola, enquanto instituição na qual se materializaram as relações de saber-poder do tempo em que viveram Piaget e Vygotsky, que devemos centrar o nosso foco de análise se quisermos realizar uma história crítica das relações entre psicologia e educação.

Ainda que raros, não obstante seminais, merecem destaque estudos historiográficos alinhados com esta perspectiva crítica que buscam explicitar as razões pelas quais a escola, lugar privilegiado da educação das massas, tornou-se a instituição por excelência de produção de tecnologias de subjetivação, dentre estes Hamilton (1989), Hoskin (1979) e Pineau (1996). Entretanto, nenhum destes parece ser mais provocativo do que o de Hunter (1996), intitulado *Assembling the school*:

Deixe-me ser o mais provocativo possível. O sistema escolar, eu sugiro, não é burocrático e disciplinar por natureza, tendo traído sua missão de auto-realização do ser humano por causa de um estado repressivo ou uma economia ávida. Ele é positivamente e irrevogavelmente burocrático e disciplinar como ele é porque emergiu das exigências de um governo social e das disciplinas pastorais com as quais o estado administrativo

tentou atender estas exigências. Isto não significa que o sistema escola tenha sido hostil ao ideal de auto-realização. Muito pelo contrário, uma das mais distintivas características da escola pública moderna – a que mais torna difícil aos seus críticos compreenderem – é que, em adaptando o ambiente da atividade pastoral aos seus próprios usos, a escola fez da auto-realização pessoal seu objetivo disciplinar central.

(Hunter, 1996: p.149. Tradução nossa).

Assim sendo, fica claro, por exemplo, a insistência de Piaget (1976) e defender os métodos ativos de educação como sendo o único em consonância com as teses da psicologia genética de produção de sujeitos autogovernado. Sujeito claramente adaptado ao funcionamento dos estados nacionais do século vinte e do compromisso de cada um destes para com o cidadão trabalhador consciente de seus deveres e direitos em sociedades democráticas. Em verdade, o sujeito epistêmico de Jean Piaget é a encarnação viva do ideal das sociedades industriais, mesmo ainda em tempos de capitalismo tardio⁷.

(7) Ver Gurgel (2003).

Também a psicologia sociohistórica de Vygotsky, propomos, não pode ser pensada sem que façamos referência explícita ao papel da escola como instituição por excelência de formação de subjetividades socialistas nos tempos que sucederam a Revolução Russa. Ainda que assumamos o nosso pouco conhecimento da obra deste autor, não nos parece viável pensar conceitos científicos e zona de desenvolvimento proximal para um cientista não diretamente envolvido com o ambiente escolar.

Tanto para Piaget como para Vygotsky, a escola se apresenta como instituição a ser criticada em suas práticas, mas nunca em seus fundamentos, ou seja, em seus fins últimos que é o de formar sujeitos autogovernados moralmente e competentes o suficiente para desempenhar suas funções de cidadão e trabalhador seja em sociedades capitalistas ou socialistas. A escola, pois, se apresenta para estes autores como uma instituição a ser transformada, não pensada em termos de sua função de lugar de produção de saberes e de constituição de subjetividades.

É neste sentido, ou seja, a escola como lugar privilegiado de produção de saber e de constituição de subjetividades, que propomos mapear historicamente as fricções entre psicologia e educação neste interlúdio da modernidade. As relações de saber-poder que em seu espaço se instauram não são exclusivamente de cunho repressivo e alienante, tal como supõe a historiografia

marxista, mas, e principalmente, de cunho positivo. Desde a sua instauração, este espaço institucional é lugar de produtividade de saber sobre o educando e sobre o educador. A psicologia educacional é a testemunha desta positividade, por excelência.

RESUMEN: Este artículo analiza el papel de las relaciones entre la psicología y la educación bajo una perspectiva histórico-crítica. En principio, él analiza los límites de una historia de las ideas que enfoca solamente las contribuciones teóricas de los psicólogos educativos a la construcción de prácticas psicopedagógicas en la escena escolar. Haciendo uso del pensamiento de Michel Foucault, intenta-se comprender las relaciones íntimas entre la psicología y la educación a través de la intrincada red de poder-conocimiento que se materializa en la escuela: una institución social clave para la instauración e manutención de las reglas del contrato social que gobierna las sociedades liberales del occidente desde la segunda mitad del siglo XIX. Entonces, propone-se que la historia de la psicología de la educación sólo puede hacerse se uno parte del punto de vista que la ciencia de la Psicología es una tecnología poderosa de producción de subjetivación del sujeto-alumno en el corazón de la escuela – la institución social principal responsable por la producción de sujetos auto-gobernados.

PALABRAS CLAVES: Psicología, Pedagogía, Historia, escuela e subjetivación

ABSTRACT: This article aims to analyse the close relations between psychology and education under a historical and critical perspective. Firstly, it analyses the limits of a history of ideas centered exclusively in the theoretical contributions of educational psychologists to the construction of psychopedagogical practices in the everyday school life. Departing from Michel Foucault's contributions to a history of education and psychology, it tries to understand the very close relations between knowledge and power materialized in the school, a key social institution to installation and maintenance of the governing social contract of the western liberal societies from the second half of the 19th century onwards. Then, it proposes that a history of educational psychology can only be written if one assumes the perspective that psychology itself is a very powerful technology used to assemble the student as a subject in the very heart of the school scene – an institution itself designed to produce self-governed subjects.

KEYWORDS: Psychology, Education, History, schooling and subjectivation.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. (1980). *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BEZERRA DE MENEZES, E. D. (1997). A sociologia de Jean Piaget: uma resposta a questões irritantes. IN: BANKS-LEITE, L. (1997). *Percurso Piagetianos*. São Paulo: Cortez, p. 117-154.
- BOWELS, S. & H. Gintis. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- BOWELS, S. & H. Gintis. (1977). I.Q in the U.S. class structure. In: Karabel, J. & A.H. Halsey (eds.). *Power and Ideology in education*. Oxford: Oxford University Press, p. 215-32.
- BOWELS, S. & H. Gintis. (1989). Can there be a liberal philosophy of education in a democratic society? In: GIROUX, H. A. & P. L. McLaren. *Critical Pedagogy, the state, and cultural struggle*. New York: State University of New York Press, p. 24-33.
- CANGUILHEN, G. (1980). What is psychology? *Ideology & Consciousness*, 7, p. 37-50.
- DEVRIES, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, Elsevier, 18, p. 187-213.
- DOLLE, J. M. (1983). *Para compreender Jean Piaget – uma iniciação à psicologia genética piagetiana*. Rio de Janeiro: Zahar, 4ª. ed.
- FLAVELL, J. H. (1996). *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 2ª. ed.
- FOUCAULT, M. (1982). Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, R. (org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, p. 15-38.
- FOUCAULT, M. (1984). *História da Sexualidade, vol. II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1998). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 4ª. ed.
- GURGEL, P. (2003). *O governo da razão: uma arqueologia do sujeito piagetiano e uma genealogia de suas relações com a história da educação*. Tese de doutorado, PUC/SP. Inédita.
- HAMILTON, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London: Falmer Press.
- HENRIQUES, J. et alli (1998). *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*. . New York; Routledge.
- HOSKIN, K. (1979). The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education*, 8 (2), p. 135-146.
- HUNTER, I. (1996). Assembling the school. In: BARRY, A. et alli. *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities*

- of government*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 143-16
- LAJONQUIERE, L. (1997). A inteligência piagetiana. In: BANKS-LEITE, L. (org). *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez, p. 97-115.
- PIAJET, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 4^a. ed.
- PIAJET, Jean. (1990). Comentários sobre as observações críticas de Vygotsky acerca de: a linguagem e o pensamento da criança; *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 159-171.
- PINEAU, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construye a la modernidad. *Revista de estudios del vitae*. 2 (1). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- ROSE, N. (1985). *The psychological complex: psychology, politics and society in England 1869-1939*. London: Routledge.
- ROSE, N. (1998). *Inventing ourselves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSE, N. (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge University Press.
- SMOKA, A. L. B. (2002). Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M.C & KUHLMANN Jr. M. *Os intelectuais e a história da infância*. São Paulo: Cortez, p. 99-128.
- VASCONCELOS, M. S. (1996). *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- VYGOTSKY, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Madrid, Visor Distribuciones. V. I-V.
- WALKERDINE, V. (1998). Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, p. 143-216.
- WILLIAMS, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto & Windus.