

A natureza da criança e a invenção de um meio *interessante*: a educação da infância enquanto tecnologia do instinto

The nature of the child and the invention of an *interesting* setting: the education of childhood as a technology of instinct

Magda Silva*

RESUMO

Este artigo propõe-se discutir a educação da infância enquanto tecnologia do instinto. Por *tecnologia* revelo a sua filiação às perspectivas abertas por Michel Foucault, a propósito do poder nas sociedades modernas. Por *instinto*, refiro-me a um conjunto de objetos teóricos, identificados pelo mesmo autor, que por meados do século XIX puderam entrar nas regras do discurso psiquiátrico. O que aqui se pretende, portanto, é analisar como uma noção de instinto pôde ser absorvida e funcionar no interior do discurso médico-pedagógico que marcou, de forma inovadora, as primeiras décadas do século XX. Neste sentido, visitam-se autores relevantes, no debate então atual, com o intuito de discutir os modos como ao mesmo tempo que se organizou o emolduramento que melhor proporcionaria um desenvolvimento infantil, esse também se dotou de um caráter terapêutico diante de determinados aspetos inatos, atribuindo à educação da infância as competências de um decisivo e precoce campo de prevenção da *anormalidade*.

PALAVRAS-CHAVE

Natureza infantil; Instinto; Meio natural; Sublimação; Pedagogia

ABSTRACT

This article proposes to discuss education of childhood as a technology of instinct. By *technology* I reveal its affiliation to the perspectives opened by Michel Foucault, regarding power in modern societies. By *instinct*, I mean a set of theoretical objects, identified by the same author, which by the mid-19th century were able to enter the rules of psychiatric discourse. As such, what is intended here is to analyze how a notion of instinct could be absorbed, and work, within the medical-pedagogical discourse that marked, in an innovative way, the first decades of the 20th century. In this sense, authors that were relevant in the current debate are visited in order to discuss the ways in which by the same time the framing that would best provide child development was being organized, this was also endowed with a therapeutic character in the face of certain innate aspects, assigning education of childhood with the competences of a decisive and early field of *abnormality* prevention.

KEYWORDS

Nature of the child; Instinct; Natural setting; Sublimation; Pedagogy

* Este artigo resulta de uma investigação no âmbito de uma Bolsa de Doutoramento (refª SFRH/BD/138019/2018) financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

INTRODUÇÃO

Se os conceitos desenvolvidos por Michel Foucault a propósito das modernas práticas de subjetivação, no Ocidente, são ferramentas úteis para pensar as dinâmicas de articulação entre as práticas educativas e o poder político, é especificamente no contexto dos estudos que realizou sobre as instituições psiquiátricas que o vemos identificar o *instinto*, como aquele que se tornaria, a partir de meados do século XIX, o grande vetor da anomalia e da perturbação mental. O poder encontraria aí um objeto importante a governar no ser humano, o que levaria à organização de tecnologias ligadas ao instinto, entre as quais, a eugenia e a psicanálise (Foucault, 2001). A noção de instinto havia de permanecer e de produzir amplamente pelo século XX, porém, este não seria um objeto exclusivo do discurso psiquiátrico. É possível compreender como essa noção também funcionou no campo da pedagogia onde a criança se viu descrita como um indivíduo primitivo, enunciado que percorreu todos aqueles estudos de pedagogia e de psicologia experimental que puderam fundamentar os movimentos que apareceram no cenário da I Guerra Mundial e que defenderam uma Escola Nova. Neste sentido, pretende-se aqui problematizar os modos como ao mesmo tempo que se organizou o emolduramento que melhor proporcionaria um desenvolvimento infantil, esse também se dotou de um caráter terapêutico diante de determinados aspetos inatos, atribuindo à educação da infância as competências de um decisivo e precoce campo de prevenção da *anormalidade*.

Mais do que uma noção uniforme ou uniformizadora, o *instinto* foi um dado científico novo no discurso que ajudou a caracterizar a natureza da criança, ou seja, a melhor definir as condições dos seus primeiros passos no mundo: isto é, também, o plano térreo, vital e natural de que se partiria para *realizar* o seu desenvolvimento. Assim, no campo de uma educação para a infância, é-nos possível perceber certa engrenagem médico-pedagógica que, atendendo ao estado ainda tão selvagem da criança a que se destinava, a situaria num período de elevado risco dentro daquilo que o instinto poderia anunciar de *anormal* ao seu futuro, por um lado; mas por outro, que o instinto era, também, o material que, na criança, cumpria à pedagogia interpretar e orientar. Neste sentido, por desenvolvimento infantil, como finalidade da educação, pressupõe-se aqui, ao mesmo tempo, um trabalho de correção do sistema instintivo do ser humano.

Este artigo analisa um conjunto de textos de autores relevantes, que circularam, pelas primeiras décadas do século XX, na imprensa pedagógica portuguesa e na imprensa pedagógica internacional dando primazia aos conhecimentos derivados da biologia e da psicologia para a área da educação das crianças mais pequenas. Tem o intuito de apreender não necessariamente uma discussão sobre os instintos, mas a sua absorção e funcionamento no interior de alguns dos conceitos que constituíram o léxico pedagógico *novo*, ao mesmo tempo que busca identificar preocupações, quanto ao instinto, que foram mais explícitas, sobretudo entre os autores que estiveram atentos às perspetivas da psicanálise e à integração de alguns dos seus dispositivos na educação. O texto divide-se, assim, em quatro partes. Começa por localizar o papel de uma esfera afetiva na caracterização da criança como um indivíduo primitivo, observando o quadro teórico que pôde enraizar o discurso pedagógico. Num segundo momento procura-se compreender o papel do meio na compatibilização das energias da criança com as exigências sociais e políticas de regulação e de normalização da sua natureza. Busca-se então compreender relações entre meio, sublimação e jogo. Por fim, procurar-se-ão observar determinadas representações subjacentes ao *jardim da infância*, as quais puderam acomodar a nova ciência pedagógica em realização de funções estéticas essenciais à emergência da criança como sujeito civilizado.

AS TENDÊNCIAS DA NATUREZA INFANTIL E A CRIANÇA COMO INDIVÍDUO PRIMITIVO

É no quadro do programa disciplinar-normalizador da Modernidade que podemos compreender o desenvolvimento das ciências que dariam corpo a esse “projeto muito curioso” que aparecera no início do século XIX com o intuito “de conhecer o homem” na sua própria finitude (Foucault, 1994; Foucault, 1999, p. 206). Neste sentido, os discursos científicos constituiriam regimes de verdade que encontrariam meios de inscrever a vida humana na

naturalidade de um processo evolutivo que não seria apenas o das espécies no curso da sua evolução, mas também o das sociedades no curso da história e, ainda, o do indivíduo no curso do seu desenvolvimento psicológico (Ottavi, 2004). A difusão da teoria evolucionista pela paisagem intelectual do século XIX determinaria então, por volta da década de 1870, que o conhecimento da criança aparecesse como uma inovação no domínio científico. Enquanto “cria da espécie humana”, ela seria compreendida como um meio privilegiado por onde estudar o *homem* e a sua psicogênese. Afinal, a hipótese da evolução perspetivava que o espírito humano pudesse provir de “graus inferiores do psiquismo animal” e, logo, que as faculdades superiores correspondessem a “uma conquista do tempo e da evolução” que a criança reconstituiria ao longo do próprio desenvolvimento, como propunha a *teoria da recapitulação* (Ottavi, 2004, p. 14-37). Abria-se assim uma primeira direção para a psicologia da criança que não tardaria em fornecer à pedagogia conhecimentos incontestáveis, que funcionariam mesmo quando essa direção inicial fosse infletida¹.

Com efeito, quando Adolphe Ferrière (1967, p. 20-22) escrevia que a psicologia infantil estabelecera que a criança atravessava certo caminho prescrito pela natureza desde o início da sua existência, percorrendo “uma série de períodos, em princípio sempre os mesmos”, não só antecipava um dinamismo imanente, um impulso vital que permitiria que esta se elevasse até “ao mais alto grau de perfeição que lhe é possível atingir”, mas também consubstanciava esse paradigma no interior do qual ele próprio poderia afirmar que, diferentemente daqueles que “antes do aparecimento da Psicologia Experimental” somente haviam podido *adivinhar* ou *pressentir* “a Infância”, ele e os seus pares já se encontravam em posse de algo “que se sabe”. Assim, e muito embora as diferenças individuais entre as crianças fossem sendo cada vez mais evidenciadas em função de capacidades e qualidades que a *observação* iria revelando (Ó, 2003), elas também seriam herdeiras de certos instintos que as situavam pelo nascimento num grau elementar do *homem*, a partir do qual deveriam evoluir. Tornara-se claro que, escrevia ainda Ferrière (1934, p. 80), o “motor da vida espiritual” da criança era *interno* e constituído por “instintos, tendências e interesses”. Estes iriam surgindo ao longo das diferentes idades segundo uma “sucessão” que estaria “em relação com o temperamento individual e com a lei biogenética, isto é, com o paralelismo entre a evolução da criança e da humanidade”.

Assim, quando o pedagogo português Faria de Vasconcelos referia a “importância extrema da afectividade na formação do carácter” e a “necessidade primordial do seu estudo” atendendo a um conjunto de processos que condicionavam “a incitação necessária a todas as formas de actividade”, fosse ao nível do “comportamento” ou da “vida intelectual”, reportava-se justamente a essas tendências de uma *natureza infantil* que o discurso evolucionista modificara e que anunciavam a energia proporcionada por forças que se podiam conhecer na criança logo desde o nascimento (Vasconcelos, 2009, p. 421-422). Certas faculdades – inteligência, vontade e sensibilidade –, que no passado se teriam visto submetidas às regras de uma Escola Tradicional (Ó, 2003), estavam agora sob o jugo de uma natureza que começaria por ser da ordem dos *instintos*, esses que colocava junto de tendências, emoções e sentimentos (Vasconcelos, 2009). Portanto, quando o mesmo pedagogo afirmasse que a criança do jardim de infância deveria aprender *a lutar contra si mesma*, era de forças dessa qualidade que falava e que no discurso pedagógico encontravam as suas necessárias traduções (Vasconcelos, 2006b). Com efeito, “as nossas tendências”, explicava já Ovide Decroly (cit. por Bassan, 1978, p. 37), “representam, sob a sua dupla forma estática e dinâmica, o fundo estável que dá à nossa personalidade a sua especificidade e o seu tom geral”. Assim, e aceitando-se que “não se pode suprimir a tendência infantil para realizar os próprios impulsos” (Dewey, s.d., p. 79), havia então, como escrevia já Adolfo Lima (1924b, p. 20), que “se fazer uma educação exclusivamente baseada na natureza

¹ Dominique Ottavi (2004, p. 45, p. 36-37) refere-se ao estudo de Georges Canguilhem, *Du développement à l'évolution*, que evidencia a teoria da recapitulação no aparecimento do interesse pelo desenvolvimento psicológico, e daí a uma primeira direção para a psicologia. No entanto, seria ainda o mesmo autor a observar que essa direção inicial não tardaria a ser infletida, logo que o próprio estudo da psicogênese tendesse a evidenciar “a ‘abertura’ do desenvolvimento psicológico”, isto é, “a sua ligação à aprendizagem mais do que à revelação de um potencial de origem interna, ou à *maturação*”. Neste sentido, “G. Canguilhem opõe assim duas tendências, a repetição e uma indeterminação crescente”, argumentação que permite evidenciar “uma tensão entre duas direções da psicologia da criança”: tensão essa que pode ser detetada no discurso pedagógico, onde a recapitulação funcionaria como um quadro estável e conveniente.

da criança”. Eis os modos como uma *educação do caráter* teria que se afinar no governo da própria afetividade, e dirigir os instintos para modos regulados de atividade, ia se tornando uma função escolar que se confundiria com o desenvolvimento psicológico natural da criança.

UM MEIO PSICOLÓGICA E SOCIOLOGICAMENTE *INTERESSANTE*

A *teoria da recapitulação*, associada a Ernst Haeckel e segundo a qual o indivíduo percorreria, ao longo do seu crescimento, as etapas biológicas anteriores da *espécie* ou *raça*² (Ottavi, 2004, p. 36), traduzira-se nas leis que vinham sendo erguidas sobre o desenvolvimento infantil, mas atender pedagogicamente a esses materiais motores da vida espiritual da criança, também a situava em necessária relação com o meio. Como viria a afirmar Faure, “Decroly foi a Berlim, encontrou os discípulos de Haeckel e aprendeu isto: é preciso que a criança, para ser respeitada no seu desenvolvimento, passe pelas etapas que a humanidade passou” (cit. por Bassan, 1978, p. 28). Num artigo que escrevia em 1925 sobre os fatores que determinam a *libertação dos interesses*, Ovide Decroly explicava que o enquadramento mais rico, mais verdadeiro, mais variado e mais regrado para essa libertação era aquele que oferecia a natureza tal qual ela era, ou tal como desta o homem se apropriara para responder às suas necessidades e gostos. Tomando a natureza como o ponto de partida da humanidade, isto é, tomando-a como a origem a partir da qual esta se desenvolvera, seria já inegável que esse meio se apresentasse como sendo o mais adequado para responder às *tendências latentes* da criança, bem como para exercitar a sua atividade física e mental. Em suma, para o psicólogo, médico e pedagogo belga, o meio natural afirmava-se como sendo imprescindível para que os interesses da criança pudessem *nascer e florescer* no mais justo sentido, pois era nesse meio que estes encontrariam o alimento mais conveniente às próprias manifestações (Decroly, 1925). Segundo Bassan (1976, p. 27), Decroly concebera um tipo de classificação racional daquilo que seria inato no ser humano e que funcionaria como o seu estímulo interno – a saber, tendências e instintos –, tendo em conta uma evolução filogenética, isto é, à escala da civilização. Neste sentido, um meio *natural* seria certamente *interessante* – e necessariamente seria – para aquela criança cujas necessidades estivessem ainda muito próximas do plano fundamental, aquele, talvez, em que ela se encontrasse na etapa do *selvagem caçador*, expressão que o mesmo pedagogo aplicava, ao escrever com o psiquiatra G. Vermeylen (cit. por Bassan, 1976, p. 31). Portanto, quando *natural*, o meio anunciava o palco, o cenário e o pretexto para que o *interesse* estivesse ligado à satisfação do *instinto*. É que, na criança, como escrevia Ferrière (1967, p. 30):

[...] os instintos são soberanos: eles criam necessidades, desejos, tendências, ações que vão ao encontro do mundo exterior, que o tateiam, o penetram, nele se ferem por vezes, recomeçam, buscam, teimam, escolhem, como o animal procura e escolhe o alimento de que tem necessidade para acalmar a fome, instinto fundamental, em relação íntima com o instinto de viver e de aumentar o seu poder.

No entanto, era esse mesmo *poder* que precisava de ser normalizado. Educar parecer-se-ia com a rigorosa oportunidade de trazer a criança da barbárie para a civilização e, assim, de uma natureza selvagem para uma natureza devidamente humanizada, o que seria equivalente a governar certas tendências inferiores e automáticas para abrir caminho à eclosão de um pensamento racional e de uma afetividade cultivada. Era mais ou menos isso que também significava uma certa transformação que deveria acontecer no plano das próprias *tendências*, já que estas, sob os diversos aspetos que tomassem, também expressariam o desenvolvimento atingido, e desde logo, no domínio afetivo (Bassan, 1976, p. 26, p. 31). Toda a criança nascia com instintos, mas a lei biogenética assegurava que do seu inconsciente, e no curso natural do próprio desenvolvimento psicológico, pudesse emergir a civilização, sobretudo atendendo ao facto de que era fundamentalmente sobre a criança filha de homem civilizado que

² Segundo Ottavi (2004, p. 45), a teoria da recapitulação apresentava, quanto a este ponto, um esquema interpretativo pouco preciso, e por isso, abrangente. Ou seja, consoante os casos, tanto poderia abranger “uma relação do indivíduo com a espécie a que pertence, uma relação do indivíduo com o conjunto das espécies ou até uma relação do indivíduo com o progresso da civilização (paralelo da criança e do selvagem)”.

se escrevia. Assim, no que deveria então ser uma educação da infância, propunha-se o ensaio redentor de uma humanidade que através de cada criança caminhasse no sentido de uma vida socialmente responsável e adaptada.

Era também uma promessa de efeitos sociais e políticos a que fundava a intenção de “levar as crianças ao domínio de si próprias”, como se lia na *Educação Social* uns poucos meses depois da Conferência de Praga, em 1927, onde se discutira sobre a *paz*, e onde se começara por focar “o aspecto psicológico do problema: a necessidade de conhecer melhor as forças que, na criança, se opõem ao espírito de Paz e as que também o favorecem” (Bovet, 1927, p. 26). A educação do caráter, que se confundia com a educação da afetividade, só se poderia realizar naturalmente, ou seja, acompanhando a *natureza*, mas, para tanto, era preciso fazer face ao que se afirmava como inato e que estando nesta se poderia opor ao ideal. Porém já não se tratava de conter, de controlar nem de refrear, posições que só poderiam resultar de uma profunda incompreensão da *natureza infantil*. Era dessa que se acusava a Escola Tradicional, a mesma que restava ainda responsabilizar pela má condução dos instintos inatos de que a então recente Guerra Mundial dera provas relativas ao estado em que se encontrava o *homem*.

A “educação nova autêntica” parecia ver-se a si mesma como sendo capaz de solucionar os problemas da violência humana, desde que os “instintos” e as “tendências” fossem “postos ao serviço activo da conservação e crescimento do poder do intelecto”, aquele em que “cada individualidade se desenvolve numa personalidade rica de seiva e de poder criador” como Ferrière (1927, p. 2-3) declarava, no Congresso de Locarno, instantes antes de observar o facto de que “a paz do mundo está ameaçada” e que para a educação daqueles que a *hão de fundar*, seria preciso abrir “aos psicólogos e aos mestres formados pela ciência as portas das escolas.” Na verdade, aquilo de que se tratava era de formar “mentalidades verdadeiramente livres”, considerando que “a liberdade é um processo de libertação”. Dir-se-ia: daquilo que no homem fosse demasiado *animal*. Eis talvez por que Lima (1927, p. 21) veria como evidente, no *sistema Decroly*, “métodos e processos” totalmente distantes daqueles “que só se preocupam em alimentar os instintos da fera, que faz do sêr humano o animal violento e sanguinário, que só se compraz em fazer e ver fazer mal ao seu irmão ou aos outros animais!”. Assim se fazia deste, entre outras abordagens *novas*, clara oposição às fracassadas pedagogias do passado, sob esse eixo singular que era o do instinto enquanto sinal de perigo. Quando a ênfase era esta, o que importava é que em toda a pedagogia se reconhecesse espaço e disponibilidade para a sua ‘melhor’ expressão, e nunca por nunca a sua repressão. É que esses instintos correspondiam a necessidades profundas que não poderiam ser suprimidas, sob pena de elaboração de complexos afetivos, como explicava já a psicanálise.

O JARDIM DA INFÂNCIA E O PAPEL DO JOGO NA SUBLIMAÇÃO DOS INSTINTOS

Vítor Fontes, médico psiquiatra português que dedicaria a sua vida ao estudo e ao tratamento das crianças *anormais*, dirigia-se aos professores, na revista *Educação Social* (Fontes, 1926), em nome da psico-pedagogia – a aplicação da psicanálise à pedagogia – procurando fazê-los compreender a importância de considerar as dinâmicas entre a *psíquica do aluno* e as mais diversas condições externas. As tendências instintivas, e sobretudo sexuais, que logo se manifestavam na criança aquando do seu nascimento, longe de se extinguirem, e se apenas contrariadas, armazenar-se-iam no seu inconsciente podendo originar eventos que podiam ir do *feitio* a crimes da maior gravidade. A psicanálise, que constituía uma das mais importantes tecnologias com que a psiquiatria se permitira atuar sobre os instintos (Foucault, 2001, p. 167), não descurara a relevância do meio como forma da sua censura e Fontes (1926) não deixava de observar o seu papel na formação e eclosão de complexos afetivos: afinal, a criança era sugestível, o que demonstrava a sua tão profunda vulnerabilidade psicológica (cf. Binet, 1900; cf. Rouma, 1914). Era por motivos desta índole que o jardim de infância deveria ser um “meio social organizado”, não uma escola no sentido habitual, mas um “ambiente de vida”, em que se realizasse aquela “educação conveniente” que a família, na opinião de Faria de Vasconcelos (2006a, p. 99-100), nem sempre se encontrava em condições de proporcionar a “esta idade” que “é demasiado importante, sob o ponto de vista da formação dos hábitos, para que possa ser abandonada ao acaso de cuidados mal compreendidos”.

Importava entender que a educação sexual, que consistia precisamente num dos problemas mais complexos da pedagogia, exigia ser abordada desde a primeira infância e já não apenas a partir da puberdade como no passado se fizera. Afinal, quando “o indivíduo chega à puberdade, já a sua constituição psicosssexual está fixada, pelo menos nas suas linhas gerais e definitivas”. Não havia tempo a perder e a “doutrina da psicanálise de S. Freud” embora fosse “exagerada” continha “elementos preciosos para a solução aproximada, relativa do gravíssimo problema da educação sexual” (Vasconcelos, 2010, p. 260-262). Na quinta parte do seu *Problemas escolares*, onde Faria de Vasconcelos juntava *educação artística, moral e social*, podemos encontrar aberto um ponto que se intitula *a educação sexual é antes de tudo a educação das tendências*. A afirmação peremptória permite-nos admitir a preponderância que essa manteria no interior de práticas que se propusessem realizar a transformação de energias vitais e irreprimíveis como as que se conheciam na criança. Com efeito, a sublimação fora desde logo apresentada à prática pedagógica como aquele processo que “interessa sobremaneira ao educador” (Fontes, 1926, p. 7), pois como explicara Vítor Fontes, pela sublimação, todo o excessivo instinto sexual, de outro modo condenado ao inconsciente, poderia devir em “amor pela humanidade, pelo bem dos outros, numa bondade cristã” (Fontes, 1926, p. 11). Tornara-se certo que toda a tendência manifestada pela criança vinha à superfície para satisfazer uma necessidade profunda. Importava, por isso, que “o educador” soubesse substituir uma “tendência nociva” por uma “tendência boa” que cumprisse a mesma necessidade. Era o que explicava Claparède (cit. por Lima, 1936, p. 131) que acrescentava: “é a esta espécie de substituição, – que se realiza muitas vezes espontaneamente, mercê da acção do meio – que Freud dá o nome de sublimação”. O “conceito fecundo”, auxílio da “derivação e satisfação ideal” das “tendências sexuais” podia ter como meios os “exercícios físicos”, os “jogos” e a “actividade estética” (Vasconcelos, 2010, p. 271). Meios, na verdade, de atingir *tendências derivadas complexas*, a noção que Faria de Vasconcelos (2009) traduzia do modelo de *classificação das tendências* elaborado por Ovide Decroly, essa sucção que pressupõe a transformação de *tendências naturais* em *sentimentos superiores*.

Importa ter presente que a criança persistia no discurso pedagógico como “um primitivo, um involuído, um equivalente do selvagem” (Ferrière, 1967, p. 24). Por isso, embora a criança na idade da *educação prè-escolar*, como esclarecia Adolfo Lima, fosse “um sêr curioso”, “movimentado”, “sensorial”, a “sua fraqueza mental” não lhe permitia que fosse “atenta e concentrada” tornando-a “sinceramente dispersiva”, logo, ela era um indivíduo que “confunde os sonhos com a realidade” (Lima, 1924b, p. 20). Por essas razões, a “ambiência” na “educação prè-escolar” não poderia deixar de conter “factores de aperfeiçoamento mental, de desenvolvimento de todos os estados de consciência” (Lima, 1924b, p. 24). Havia mesmo na criança uma certa imaginação, uma *atividade mítica*, como os estudos de psicologia, ainda no século XIX, já haviam compreendido (cf. Dupré, 1905). Esse tipo de imaginação era aquela que faria Fontes (1933, p. 119-121) observar que a criança, ao reproduzir “a evolução da própria humanidade”, viveria um “*período selvagem*” em que não lhe restaria senão atribuir às coisas “qualidades fantásticas, anímicas”, estando, por essa razão, e nessa idade “como em nenhuma outra”, em risco de “cair nos mais errados e perigosos caminhos e tendências”. Com efeito, a educação infantil teria a função de situar a criança *no mundo* mas o mais adequado meio de o fazer seria através da condução de certos “predicados psicológicos” próprios dessa que vamos conhecendo como *natureza infantil* (Fontes, 1933, p. 120). Isto significa que a “eclosão” de certas “virtualidades” – isto é, todo o potencial biogenético que a criança trazia em si por *desenvolver* e que visavam diretamente o pensamento e a afetividade –, “será”, tal como Ferrière (1967, p. 24) explicava, “tanto mais segura” e “tanto mais normal” quanto maiores forem “o equilíbrio nervoso e a calma física e moral do jovem ser”. Para que estes estivessem assegurados seria então indispensável que “ao lado de uma vida física sã – ar livre, sol, higiene – a criança possa viver a sua existência, seguir os seus interesses, iniciando-se na vida real por meio das mil acções e reacções que esta estabelece consigo”. Era premente compreender neste dispositivo um central e decisivo *jogo* que, antes de ser colocado ao serviço dos interesses – sempre em evolução – da criança, lhe era, também, alguma coisa totalmente *natural e instintiva*.

Eis o que nos explicara Pierre Bovet em *L’instinct combatif*. Nesse livro, o psicólogo e pedagogo suíço observava que a aproximação entre as noções de *jogo* e de *instinto* constituía uma das mais fecundas descobertas da psicologia da criança. Bastaria observar as lutas, com maior ou menor agressividade, que poderiam ser praticadas

entre os mais pequenos e perceber que essas correspondiam, na verdade, *a jogo*. Afirmava que quem diz *jogo* também diz *instinto* e que, embora essa descoberta se devesse a Karl Groos, para quem o verdadeiro jogo seria o do pequeno animal e o da criança, nenhum outro soubera demonstrar tão bem as suas aplicações quanto Édouard Claparède (Bovet, 1917, p. 48). Claparède (1909, p. 80-92), no seu *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* explicara a importância do jogo no desenvolvimento da criança salientando, diante de diferentes teorias, a formulação dada por Groos relativamente às suas funções *preparatórias*. O jogo apresentar-se-ia então, nos *animais superiores*, como preparação para a vida *séria* e logo, como meio de exercitar certos instintos que, à nascença, se encontrariam parcamente desenvolvidos. Muito embora Claparède destacasse esta função preparatória, reconhecia que essa não deveria esgotar as funções de todo o *jogo* que, como o norte-americano Harvey Carr mostrara, tinha uma utilidade biológica mais extensa atuando como estímulo do crescimento orgânico, o qual se relacionaria com o desenvolvimento do sistema nervoso. Na verdade, e além de outras utilidades, Carr observara ainda a seu propósito uma *ação catártica*. Esta destinar-se-ia a certos instintos ainda *vivazes* e até *anti-sociais*, que seriam pouco apropriados ao então atual estado da *civilização*. Sobre esta atuação, o psicólogo suíço via necessário fazer um esclarecimento: tratar-se-ia apenas de uma temporária expulsão, não dos próprios instintos, mas das emoções que esses pudessem desencadear.

Numa apropriada educação infantil, como escrevia Adolfo Lima (1924b, p. 20), tratar-se-ia então de “adoptar como ponto de partida os interesses da criança manifestados na sua actividade lúdica”. Assim, a escola deveria ser organizada para “desenvolver essas qualidades activas, êsses motivos de acção, de trabalho da criança”. De um jogo *primitivo* caminhar-se-ia para um jogo pedagogicamente administrado que se estabilizaria como um dispositivo natural de propor atividades à criança que, sendo simultaneamente espontâneas, equivaleriam a exercitar dentro de si e, a partir de si mesma – isto é, pela própria *atividade* –, as tendências nela mesma existentes e geradoras de *necessidades*. Quando administrado, como aconteceria nos *jogos Decroly*, que Irene Lisboa elogiava, as funções do espírito trabalhariam sobre coisas concretas e positivas e a criança participava ativamente na elaboração do seu próprio desenvolvimento: descriminava “as suas sensações”, “observava”, “julgava” e até deixava de correr o perigo de se “perder” em “imaginações” (Lisboa, 1925, p. 261-262). Com efeito, “o espírito da criança” tinha as suas particularidades e, como escrevia Claparède (1977, p. 15) no prefácio do primeiro livro de Piaget, era tecido em dois planos diferentes. Se “o trabalho operado no plano inferior” era “nos primeiros anos, muito mais importante”, tal se devia ao facto desse ser “obra da própria criança, que atrai para si e cristaliza ao redor das suas necessidades tudo o que é capaz de satisfazê-la”. Esse era “o plano da subjectividade, dos desejos, do brinqueado, dos caprichos, do *Lustprinzip*, como diria Freud”. O outro plano, que só poderia ser o da *realidade*, também participava no *espírito da criança*, mas os *primeiros anos* – ao longo dos quais esta se desenvolveria na proporção inversa de certo *egocentrismo* (Piaget, 1977, p. 93-94) –, precisavam de ser acompanhados por influências salutares.

UM DISPOSITIVO TERAPÊUTICO E MORAL ONDE FORMAR O CORAÇÃO

A imagem dos antepassados do *homem* situava a criança num mundo constituído por objetos e materiais a conhecer com os *sentidos*. Era dentro da *vida* que, no meio, se deveria proporcionar que esta encontraria “o fenómeno” ou “objecto” que “vem antes do pensamento” (Lima, 1927, p. 18); sem dúvida de que seria pela observação direta, pela percepção dos factos, que se satisfariam as suas *necessidades* (Hamaïde, s.d., p. 27). Eis o modelo de sujeito e, conseqüentemente, de educação, que se fixara à criança *nova*. Não havia grandes questões a colocar a uma necessária *recapitulação* da grande aventura, positiva e progressiva, da humanidade, que o conhecimento científico da criança viera desvendar, unindo os diversos pedagogos que marcaram o discurso das primeiras décadas do século XX, em *espantoso sincronismo* (Ó, 2003, p. 126). Havia, portanto, que interessar a criança em objetos reais, fazê-la *jogar* nestes – e transformar – os seus predicados naturais. Mas, esses objetos também tinham ensinamentos de paz, de harmonia, de lógica e de beleza para lhe dar, tinham uma representação de mundo de elementos e sinergias visíveis, materiais e calculáveis dentro deste que fariam aparecer no seu coração sentimentos puros.

Isso significaria que no meio organizado que era o jardim de infância, e em que o jogo constituía a mais pura forma da atividade infantil, também se associassem às tendências da criança, e em particular às suas tendências sexuais, objetos “elevados e puros, e não lascivos e baixos”, “de modo a que a sua orientação se não realize numa direcção perigosa”. Afinal, “ainda que primitivas, originárias, constitutivas e permanentes em sua essência, oferecem as tendências certos caracteres de plasticidade, de variabilidade, de educabilidade relativamente consideráveis que permitem actuar sobre elas.” (Vasconcelos, 2010, p. 270-271). No jardim de infância, tornara-se inquestionável que:

As influências lentas e certas do meio exterior actuam profundamente sobre a alma infantil, dando ao seu corpo, à sua inteligência e ao seu coração uma feição característica. A educação é, pois, essencialmente o resultado da influência de poderes mal conhecidos, mas que actuam com a energia, a continuidade e a irresistibilidade das grandes forças da natureza. O papel que cabe às Jardineiras é, portanto, aproveitar, de todas as energias, aquelas que melhor podem favorecer a sua acção (Cardoso Júnior, 1929, p. 268).

Era já inegável que era na idade do jardim de infância que se começava a fazer o *homem*, mas para *fazê-lo* eram precisos “tutores” para que “os vendavais da vida” não quebrassem o “tenro caule”, dizia Adolfo Lima (1924b, p. 21). A educação da afetividade, ponto de partida de toda a educação, e que visava transformar tendências inatas em sentimentos, também era uma obra de estética. Essa devia “vir da mais tenra idade”, pois sem “educação infantil” toda a educação subsequente seria “construída sem alicerces” (Aos ex.mos assinantes, 1925, p. 32). Ora, “o exemplo afectuoso, a amabilidade, o carinho, a paciência com que é tratada a criança”, tanto quanto “uma ambiência de Estética alacre, cheia de luz, de plantas, de flores, de elegância, uma obra de asseio, de higiene, de paz e tranquilidade” constituíam, por “meio de processos mesológicos”, práticas de estética (Lima, 1924b, p. 25; Lima, 1924a, p. 47). Assim, a criança “lançada num meio tão puro e são”, escrevia Beatriz Vasques (1922, p. 293) a propósito dos *princípios pedagógicos de Maria Montessori*, “abre-se toda para a vida”. A sua “inteligência fortalece-se-lhe, o coração enche-se-lhe de bons sentimentos, o carácter forma-se-lhe suavemente, quasi sem custo”. Afinal é “na escola infantil que a raça decadente começará a sua regeneração”, que “a semente lançada nas almas pequeninas pelas grandes almas dos bons educadores há de necessariamente produzir frutos preciosos”.

Num *verdadeiro jardim de infância*, a criança seria estimulada nos seus progressos, cultivaria a sua própria disciplina interior porque afinal “só a disciplina interior tem um valor eficaz” (Vasconcelos, 2006a, p. 106). É que, como escrevia já Vidal Oudinot (1931, p. 133): “as escolas infantis são encantadoras oficinas onde se moldam e se corrigem as almas e os músculos e onde se descobrem, se guiam e fortalecem as boas inclinações”. Do mesmo modo, depois de um *passeio ao campo*, “não houve pergunta, não houve jogo, corrida nem repouso” que não tivesse trazido às crianças de Cecília Gonçalves (1926, p. 19) “um benefício físico ou moral.” Essas crianças “banhadas de luz e alegria” e que “viram um passarito no seu ninho de musgo e penas e não o destruíram”, constituíam-se nessa natureza moral que visitavam e que aprendiam a conhecer como seus seres naturais. O meio natural afirmava-se como sendo o mais favorável às necessidades da criança: afinal, “é no campo que a escola está bem, em pleno ar puro, rodeada de árvores”, escrevia ainda Faria de Vasconcelos (2010, p. 44), “com espaço amplo para uma vida livre, alegre e sã, com os seus jardins, os seus terrenos de jogos, com o céu por cima e os homens trabalhando ao longe”.

Esta descrição da *situação da escola* fala de um meio idealizado. Ir de encontro às necessidades da criança era levá-la livremente, ou seja, através da sua própria vontade a habitar nessa representação – estivesse ela ou não confinada entre alguns muros e paredes –, e o dispositivo de natureza montava-se numa seleção de ordem estética que deveria oferecer *tutores e objetos puros e elevados à formação do coração* da criança. O *eu* infantil que deveria emergir do governo dos próprios instintos era também aquele que pelo menos desde o século XIX já havia sido fixado a uma criança como sendo capaz de grandes manifestações morais e intelectuais (Popkewitz, 1997, p. 76). Tratava-se agora de formar esse *eu* a partir dos graus inferiores do psiquismo humano, ou como escreveu Adolfo Lima, de “transformar a matéria bruta de um pequeno animal – aliás encantador – num ser civilizado” (Lima, 1936, p. 152). As tendências sublimadas ligavam-se à sensibilidade própria daquele que tem horror ao

feito, ao violento e ao sujo: relacionavam-se com essa *estética* formadora do espírito que a educação da infância também teria que assegurar. Eis, portanto, em que consistiria uma grande tarefa do jardim de infância: *formar*, na criança, “o seu coração e o seu carácter” (Vasconcelos, 2006b, p. 510). Tais noções sinónimo representavam o produto dessa luta que a criança teria que fazer *contra si mesma*, que é o mesmo que dizer: contra as forças da sua mais profunda vontade. Eis de onde deveria emergir uma natureza pura e *verdadeira*, plena de bons sentimentos.

FECHANDO: EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA ENQUANTO TECNOLOGIA DO INSTINTO

As perspetivas abertas por Michel Foucault permitem analisar o efeito da governamentalidade que operou e produziu através do discurso pedagógico na Modernidade. Nesse sentido, este artigo procurou discutir a educação da infância enquanto tecnologia do instinto; e portanto, como um domínio de poder-saber capaz de responder com maior eficácia às operações de ordem, de correção e de normalização que deveriam realizar os sonhos e aspirações da Modernidade. Com efeito, no momento de pensar as práticas educativas como sendo guiadas pela natureza infantil, isto é, manifestando confiança nas possibilidades e condições naturais das crianças, os pedagogos não estiveram na ignorância de que o *instinto*, noção que absorveram e traduziram nos seus escritos, tinha potencialidades as mais diversas e complexas; e, nas primeiras décadas do século XX, este teve a capacidade de revelar aquilo que, existente na criança, até aí não se tinha visto, ou melhor: não se tivera podido objetivar em toda a sua dinâmica, poder e vitalidade. Assim se fazia a atualização de um discurso que, ao longo do século XIX, fora essencialmente dominado por certas ontologias criacionistas do sujeito infantil (Ottavi, 2004), sem que o *jardim de infância* – que aqui se pensou como dispositivo conformador de um meio educativo ideal – jamais cessasse de reunir flores no seu interior. Um discurso pedagógico inovador seria então também aquele em que se entendesse e se defendesse que, ao invés de proibir uma tendência natural, a arte estaria em orientá-la para que a criança, ao longo do seu crescimento, fosse governando, dentro de si, as próprias tendências. Portanto, que o *desenvolvimento psicológico* pudesse conduzir a afetividade infantil a estados distintos, moderados, superiores de manifestação: seria sempre preciso que a criança aprendesse a não expressar a sua vontade de forma contrária à sociedade. Eis como os discursos e as práticas pedagógicas se encontrariam com funções projetadas à escala da população, mas também com aquelas que seriam práticas de governo *de si mesmo*: seriam essas que, justamente, precisariam de ser interiorizadas – ou de começar a sê-lo – na infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aos ex.mos assinantes (1925) – *Educação Social*. A. 2 Nº 1, p. 32.

BASSAN, Valdi José (1976) – *Comment intéresser l'enfant à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.

BASSAN, Valdi José (1978) – *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Livraria Almedina.

BINET, Alfred (1900) – *La suggestibilité*. Paris: Schleicher Frères.

BOVET, Pierre (1917) – *L'instinct combatif*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé; Paris: Librairie Fischbacher.

BOVET, Pierre (1927) – A paz pela escola. *Educação Social*. A. 4 Nº 6, p. 26-28.

CARDOSO JÚNIOR, F. J. (1929) – Duas palavras sobre ensino infantil. *Revista Escolar*. A. 9 Nº 5, p. 257-270.

CLAPARÈDE, Édouard (1909) – *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. 2ª ed. Genève: Librairie Kündig. Edição original de 1905.

CLAPARÈDE, Édouard (1977) – Prefácio. In PIAGET, Jean – *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores. p. 13-19. Edição original de 1923.

DECROLY, Ovide (1925) – Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts. *Pour l'Ère Nouvelle: Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*. A. 4 Nº 17, p. 6-10.

DEWEY, John (s.d.) – *Vida e educação*. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos de S. Paulo. Edição original de 1902.

DUPRÉ, Ernest (1905) – *La Mythomanie: étude psychologique et médico-légale du mensonge et de la fabulation morbide*. Paris: Imprimerie Typographie Jean Gainche.

FERRIÈRE, Adolphe (1927) – Educação nova e o congresso de Locarno. *Educação Social*. A. 4 Nº 9, p. 1-3.

FERRIÈRE, Adolphe (1934) – *A escola por medida pelo molde do professor*. Lisboa: Educação Nacional. Edição original de 1931.

FERRIÈRE, Adolphe (1967) – *A escola activa*. Lisboa: Editorial Aster. Edição original de 1921.

FONTES, Vítor (1926) – Psico-pedanalise. *Educação Social*. A. 3 Nº 10, p. 1-11.

FONTES, Vítor (1933) – *Crianças anormais*. 2ª ed. Lisboa: Ferin. Edição original de 1931.

FOUCAULT, Michel (1994) – *História da sexualidade*. Lisboa: Relógio D'Água. vol. 1 - A vontade de saber.

FOUCAULT, Michel (1999) – Filosofia e psicologia. In MOTTA, M. Barros da, org. – *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 220-231.

FOUCAULT, Michel (2001) – *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.

GONÇALVES, Cecília (1926) – Passeios ao campo. *Educação Social*. A. 3 Nº 6, p. 17-19.

HAMAÏDE, Amélie (s.d.) – *La méthode Decroly*. 3ª ed. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Edição original de 1922.

LIMA, Adolfo (1924a) – A estética e a moral. *Educação Social*. A. 1 Nº 5/6, p. 37-48.

LIMA, Adolfo (1924b) – Educação prè-escolar. *Educação Social*. A. 1 Nº 13/14, p. 18-26.

LIMA, Adolfo (1927) – O sistema Decroly IV. *Educação Social*. A. 4 Nº 10, p. 14-21.

LIMA, Adolfo (1936) – *Pedagogia sociológica*. Porto: Livraria Escolar Progredior. II Vol.

LISBOA, Irene (1925) – Brinquedos e jogos educativos. *Revista Escolar*. A. 5 N° 7, p. 257-269.

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

OTTAVI, Dominique (2004) – *De Darwin a Piaget: para uma história da psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

UDINOT, Vidal (1931) – Escolas infantis. *Revista Escolar*. A. 11 N° 3, p. 133-135.

PIAGET, Jean (1977) – *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores. Edição original de 1923.

POPKEWITZ, Thomas (1997) – *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. 2ª ed. Madrid: Morata.

ROUMA, George (1914) – *Pédagogie sociologique: les influences des milieux en éducation*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé Éditeurs.

VASCONCELOS, Faria de (2006a) – Bases para a solução dos problemas da educação nacional. In MARQUES, J. Ferreira, org. – *Obras completas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. vol. III - 1921-1925, p. 77-110. Texto original de 1921-1922.

VASCONCELOS, Faria de (2006b) – Bases para a criação de um jardim de infância (Tipo municipal). In MARQUES, J. Ferreira, org. – *Obras completas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. vol. III - 1921-1925, p. 507-514. Texto original de 1924.

VASCONCELOS, Faria de (2009) – Selecção dos alunos sob o aspecto moral. In MARQUES, J. Ferreira, org. – *Obras completas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. vol. IV - 1925-1933, p. 409-430. Texto original de 1931.

VASCONCELOS, Faria de (2010) – Problemas Escolares. In MARQUES, J. Ferreira, org. – *Obras completas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. vol. V - 1933-1935, p. 1-271. Segunda edição revista de 1934.

VASQUES, E. Beatriz (1922) – Os princípios pedagógicos de Maria Montessori. *Revista Escolar*. A. 2 N° 10, p. 289-294.

Submissão/submission: 07/09/2021

Aceitação/approval: 01/04/2022

Magda Silva, i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, 4049-021 Porto, Portugal. magda.silva000@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6836-4703>

SILVA, Magda (2022, julho-dezembro) – A natureza da criança e a invenção de um meio *interessante*: a educação da infância enquanto tecnologia do instinto. *Cadernos do Arquivo Municipal*. 2ª Série N° 18, p. 1-11.
<https://doi.org/10.48751/CAM-AE7B-RG30>

Licença Creative Commons CC-BY-NC 4.0