

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS**

**A EDUCAÇÃO E O CUIDADO DA CRIANÇA: O QUE
ADVOGAM OS DOCUMENTOS POLÍTICOS DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL?**

ALINE SOMMERHALDER

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras do *Campus* de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**ARARAQUARA
Estado de São Paulo – Brasil
Janeiro/2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS**

**A EDUCAÇÃO E O CUIDADO DA CRIANÇA: O QUE
ADVOGAM OS DOCUMENTOS POLÍTICOS DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL?**

ALINE SOMMERHALDER

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. MARIA LÚCIA DE OLIVEIRA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras do *Campus* de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**ARARAQUARA
Estado de São Paulo – Brasil
Janeiro/2010**

Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver [...] (RESENDE, 1992, p.1).

AGRADECIMENTOS

Profa.Dra. Maria Lúcia de Oliveira

Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique

Prof. Dr. Walter José Martins Migliorini

Profa. Dra. Cássia Regina Rodrigues Varga

Profa. Dra. Olga Ceciliato Mattioli

Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo

Profa. Dra. Vera da Rocha Resende

Prof. Dr. Antonio dos Santos Andrade

Grupo de Pesquisa 'Psicanálise e Educação' – CNPq

Profa. Maise Borges Leite Saviani

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, **Alceu Sommerhalder e Neide Martins Sommerhalder** (in memoriam), com o desejo de mais uma vez ter seus olhares e seus sorrisos. A saudade é eterna.*

*Ao meu companheiro, **Fernando Donizete Alves**, pelo constante apoio e manifestação do seu amor.*

Tocando em Frente

*Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
e no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz*

(Composição: Almir Sater e Renato Teixeira)

RESUMO

Desde a criação das instituições para educação da primeira infância no Brasil, atualmente conhecidas como instituições de educação infantil, o debate sobre educação e cuidado se apresenta. A história desta instituição mostra que o assistencialismo marcou o atendimento à infância pobre, prioritariamente nas creches, em oposição às práticas educativas que sustentaram o trabalho em jardins-de-infância. Buscando superar esta fragmentação na atualidade, a literatura e as pesquisas acadêmicas se posicionam pela necessária integração entre educação e cuidado na educação infantil. Embora represente um avanço o reconhecimento da educação infantil como uma etapa educativa e um direito, compreende-se que as políticas educacionais cada vez mais estão-se fundamentando em vertentes prescritivas, caracterizando assim, propostas diretivas. Somado a isso, há na educação infantil uma concepção de educação sustentada na eficácia científica e na racionalidade, desconsiderando, com isto, a operatividade do inconsciente nas relações humanas e no processo educativo. Como pressuposto, considera-se que a educação e o cuidado são processos complexos que não se fazem descolados da operatividade da vida psíquica. Parte-se também do valor do cuidado no processo de constituição do sujeito. Tomando o percurso histórico e político de institucionalização da educação infantil brasileira, questiona-se o modo como os atuais documentos do governo federal, para a área da educação infantil, contemplam a educação e o cuidado. Esta pesquisa fundamenta-se no seguinte questionamento: De que modo a educação e o cuidado são abordados e concebidos nos atuais documentos do Ministério da Educação para a área de educação infantil? Tem-se como objetivo investigar o modo como a educação e o cuidado são abordados e concebidos nos principais e atuais documentos publicados pelo Ministério da Educação para a área da educação infantil. Realiza-se uma problematização dos conceitos de educação e cuidado nos seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, Política Nacional de Educação infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil. Para tanto, procede-se à análise documental destes documentos, em uma abordagem qualitativa tomando a psicanálise como fundamentação teórica pelas contribuições de Freud e Winnicott. O exame destes documentos mostra que a educação e o cuidado são concebidos como práticas integradas, sob responsabilidade docente, visando o desenvolvimento de capacidades das crianças. O cuidado é compreendido com uma atividade educativa, tomado conceitualmente de modo fragmentado sob duas

esferas, higiênica e relacional. Descortina-se uma concepção de educação e cuidado sustentada em uma proposta sociointeracionista, preocupada com a formação do cidadão e que está distante das contribuições teóricas produzidas pela psicanálise para pensar o processo formativo da criança. Neste sentido, os conhecimentos produzidos por Freud e Winnicott mostram que o processo de educação/cuidado é intersubjetivo, implicando o outro humano no atendimento das necessidades da criança e no redirecionamento libidinal, com vistas ao favorecimento do desenvolvimento psíquico do sujeito. Conclui-se que é preciso posicionar o cuidado como o nutriente do processo educativo, resgatando o valor do professor de educação infantil nas práticas de educação/cuidado da criança, propondo uma formação docente contemplada também pelo conhecimento de si mesmo e tomando a sensibilidade e a autoria do fazer docente como um desafio a ser conquistado no lugar das certezas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Práticas de Educação e Cuidado da Criança, Psicanálise, Formação do Professor, Ministério da Educação, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Since the creation of institutions for early childhood education in Brazil, currently known as early childhood education institutions, the debate on education and care is presented. The history of this institution shows that the assistance marked the service to poor children, primarily in the nursery, as opposed to educational practices that supported the work in day-care children. In order to overcome this fragmentation in the news, literature and academic research pose themselves for the necessary integration of education with care in early childhood education. Although it represents an advance, the recognition of early childhood education as a stage of education and a law, it is understood that education policies are increasingly basing it on prescriptive aspects, characterizing proposed policies. Added to this, early childhood education is a vision of education supported the efficacy and scientific rationality, ignoring, thus, the operability of the unconscious in human relations and the educational process. As assumption, it is considered that the education and care are complex processes that are not taken off the operability of psychic. Part of it is also the value of care in the process of subjectivity. Taking the historical background and political institutionalization of early childhood education in Brazil, wonders how the current federal government documents, to the area of early childhood education, include the education and care. This research is based on the following question: How do the education and care are discussed and designed in the current documents of the Ministry of Education for the area of early childhood education? It has been investigated how the education and care are discussed and designed in the main current and documents published by the Ministry of Education for children's education. An inquiry was held on the concepts of education and care in the following documents: 'Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil', 'Política Nacional de Educação infantil' e 'Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil'. In order to do that a documental analysis of these materials was done, taking a qualitative approach to psychoanalysis as a theoretical basis for the contributions of Freud and Winnicott. The examination of these documents shows that the education and care practices are designed as integrated in teaching responsibility, to develop the capacities of children. Care is understood as an element of education, conceptually taken as fragmented in two spheres, hygienic and relational. This way a conception of education and care is unveiled, sustained by a social interactionist proposal, concerned with the formation of the citizen and that disregards the theoretical

contributions produced by psychoanalysis to consider the formation process of the child. In this sense, the knowledge produced by Freud and Winnicott shows that the process of education/care is inter-subjective, involving the other human in meeting the needs of children and libidinal redirecting, in part to foster the psychological development of the subject. It follows that we must place the care as the nutrient of the educational process, recovering the value of teacher education practices in child education / child care, offering a teacher formation also covered by self-knowledge and taking the sensitivity and authorship to the teacher as a challenge to be met in place of certainty in education.

Keywords: Early Childhood Education, Practice and Education Child Care, Psychoanalysis, Teacher Formation, Ministry of Education. Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
CAPÍTULO I	30
DA PRODUÇÃO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS	30
CAPÍTULO II	45
A INFÂNCIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	45
Da valorização da infância à educação escolarizada da criança	46
O movimento de institucionalização da educação para a primeira infância	53
Da inserção da psicanálise nesta história	61
Delineando o quadro: das políticas públicas para a Educação infantil ao embate assistencialismo <i>versus</i> educação	68
CAPÍTULO III	81
SOBRE EDUCAÇÃO E CUIDADO	81
A compreensão de educação e de cuidado: de Freud a Winnicott	83
A educação escolarizada da criança na contemporaneidade: ampliando as considerações	135
CAPÍTULO IV	143
PERCURSO METODOLÓGICO	143
CAPÍTULO V	150
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	150
CAPÍTULO VI	177
DISCUSSÃO DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E CUIDADO NOS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	215

APRESENTAÇÃO

De uma família muito simples economicamente, como única filha mulher e caçula, tive uma infância considerada normal. Dedicada aos livros escolares, assim como às atividades que conseguia realizar em casa para ajudar a minha mãe, fui instigada pelos meus pais a enxergar a escola como um lugar possível de aprimoramento e formação. Mesmo com a falta de estudo de meus pais, que precisaram desistir da escola ainda crianças, sempre houve por parte deles a crença de que a minha perseverança, também considerada pela minha mãe como teimosia, poderia promover um caminho distinto daquele inicialmente pensado, ou seja, de apenas a conclusão da escolarização básica.

Além da dedicação aos estudos, que se iniciaram aos seis anos com o então chamado pré-primário em uma escola estadual de Rio Claro/SP, nos momentos lúdicos com as amigas da escola, encantava-me participar da adorável brincadeira de casinha. Além deste momento lúdico, também me alegrava enormemente representar o papel de professora na brincadeira de escolinha.

Aliás, a brincadeira de escolinha se convertia em uma ‘quase realidade’, pois o ‘meu aluno’ era uma criança que apresentava algumas dificuldades de saúde e que a minha mãe ajudava a educar enquanto os pais trabalhavam. Considero que o meu interesse pela atividade docente se iniciou por intermédio desta brincadeira de escolinha.

Em casa, a frequência de crianças era grande, pois meus primos também ficavam com a minha mãe que revezava períodos de assistência às crianças, com períodos de trabalho fora do lar. Em razão da separação de meus pais aos meus oito anos, o contato com o meu pai ficou restrito, durante toda a minha infância, a encontros semanais em praças públicas próximas a minha casa. Por isto, o meu elo de relação afetiva até a adolescência se estabeleceu mais fortemente com a minha mãe.

Os momentos de dificuldades também deixaram marcas, pois as lembranças não me permitem ocultar que por um período, a escola também se constituiu para mim como um espaço de assistencialismo, entendido este como um lugar onde eu me alimentava adequadamente, recebia material escolar e uniforme para uso no dia-a-dia.

Da infância à adolescência, as principais experiências se definiram em casa, na casa de meus avós maternos ou na escola, sendo que esta última eu desejava frequentar mesmo estando doente. A admiração pelos professores, assim como pela escola, fez-me

decidir, ainda na 7ª série do ensino fundamental, pelo curso de Pedagogia, mesmo sem conhecer bem esta profissão.

Na adolescência, antes do ingresso no chamado ‘segundo grau’, precisei decidir por abrir mão de cursar o magistério, em razão de não ter condições financeiras para fazer, posteriormente, um cursinho preparatório para ingresso na universidade. Durante a realização do meu colegial, organizava meu horário entre o auxílio da minha mãe em casa e em seu trabalho, as aulas da escola e o tempo de estudo individual como preparatório para o vestibular. Foi neste mesmo período que, em razão de meu gosto pela escola e pelas crianças, fui convidada a trabalhar em uma instituição particular de educação infantil. Com esta atividade vivenciei a primeira experiência como educadora, pois iniciei meu trabalho como educadora auxiliar antes mesmo do ingresso na universidade. As experiências adquiridas neste trabalho com as crianças do maternal e posteriormente do jardim-de-infância contribuíram com a manutenção do meu desejo pelo curso de Pedagogia, surgindo o interesse pela área de educação infantil.

Durante a vivência junto às crianças e professoras daquela instituição, ideias sobre o fazer docente e a prática educativa eram expressas nas ações e diálogos com as educadoras que trabalhavam comigo. Destaco, por exemplo, o entendimento destas professoras de que cuidar da criança não constituía uma prática docente. Assim, restava às funcionárias assistentes (educadoras auxiliares, como eu), a responsabilidade pelas atividades de higiene e alimentação das crianças, principais formas de expressão do cuidado infantil na instituição.

Por outro lado, as atividades consideradas pedagógicas (e por essa razão sob responsabilidade de professoras formadas em magistério) englobavam o ensino das sílabas e palavras, assim como dos numerais. É certo que, neste momento, por uma ausência de experiência e formação, apenas me restava executar as atividades que eram solicitadas, sem ter ainda a consciência do que tudo isto representava.

Atualmente, relembro esta experiência, penso que se evidenciava nesta instituição uma compreensão de cuidado como prática higiênica e, por isto de menor valor diante das ‘atividades escolarizantes’¹. Como consequência deste modo de conceber o cuidado, esta instituição acabava por anunciar também a sua compreensão

¹ O termo “escolarizante” expressa um trabalho educativo com demasiada valorização pelo desenvolvimento de habilidades ou capacidades cognitivas, decorrentes da transmissão e da aquisição de conteúdos pedagógicos e muitas vezes com o objetivo maior de preparação da criança para o ensino fundamental.

sobre a prática educativa, ou seja, processo preparatório de transmissão de conteúdos escolares para a continuidade da escolarização da criança. Tratava-se de uma compreensão de prática docente na educação infantil como ensino e do professor de educação infantil como aquele que transmite conteúdos, principalmente para domínio das palavras e dos números, ou seja, uma ideia de ‘dar aulas’. Penso que em razão desta concepção de prática docente como ensino é que estas professoras se recusavam a cuidar das crianças.

Esta primeira experiência na instituição de educação infantil se encerrou logo em seguida ao meu ingresso no curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro/SP, em razão de incompatibilidade de horários para a realização das duas atividades. Durante a graduação, tive como projeto consolidar uma escola de educação infantil, no entanto, este não foi concretizado em razão da ausência de estrutura financeira. Porém, durante o curso de Pedagogia vivenciei várias experiências, entre as quais destaco o trabalho na área de recreação infantil junto à rede hoteleira e em seguida, já no final do curso, o retorno a uma escola de educação básica particular, como coordenadora de uma brinquedoteca e também como professora de educação infantil. Nesta escola também ficou evidente uma ideia de prática docente na educação infantil como transmissão de conteúdos de apostilas.

No âmbito acadêmico, a inserção no universo da educação infantil ocorreu mais especialmente quando optei por esta habilitação no curso de Pedagogia, concretizando um desejo já existente desde a minha primeira experiência como educadora assistente. Tive então o privilégio de ser aluna do querido Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique, responsável pela disciplina ‘Atividades Lúdicas e Esquema Corporal’, ainda época da existência da habilitação educação infantil no curso de Pedagogia. Voltada para a discussão do valor do brincar na educação da primeira infância, a disciplina possibilitou-me o contato com o lúdico e a reflexão sobre o brincar no contexto da educação escolarizada da criança, ou seja, a possibilidade de pensar uma ‘ensinagem lúdica’. Mais do que isso, despertou o meu interesse pela proposta lúdica que o Prof. Paulo defendia a partir de uma conexão entre lúdico e psicanálise. Assim, foi o Prof. Paulo que me apresentou a psicanálise como referencial teórico.

Antes do ingresso na disciplina e contato com a psicanálise, compreendia que brincar era uma atividade de exclusivo prazer e diversão e por alegrar a criança, poderia ‘facilitar’ a sua aprendizagem, ao menos na educação infantil. No entanto, não dava a ela o mesmo valor dado a uma atividade considerada pedagógica. Emerique (2003, p.

13) esclarece que isto é decorrente de uma cultura antilúdica, em que “[...] brincar é sinônimo de não-sério, de passatempo (ou perda de tempo), coisa de criança, infantil, de pouco valor [...]”. É uma cultura que propaga ideias de que brincar e estudar não são possíveis ao mesmo tempo, mostrando a dicotomia presente nestas experiências. A partir da psicanálise como referencial teórico, o Prof. Paulo mostrou que era possível pensar, não a partir da dicotomia e sim, a partir da ambivalência, do ‘isto e aquilo’, do brincar e estudar, do brincar e trabalhar, do brincar e aprender, por uma educação transformadora.

Deste modo, após o término da disciplina, iniciei um contato mais assíduo com o Prof. Paulo, visitando-o em sua sala na universidade e trocando ideias sobre lúdico na educação escolarizada da criança. Nestes encontros, contava minhas experiências brincantes vivenciadas no dia-a-dia com as crianças na brinquedoteca da escola onde trabalhava. Desta época, tenho muitas lembranças prazerosas da troca de ‘figurinhas’ (com o Prof. Paulo mesmo denomina) que realizávamos na tentativa de compreender a dinâmica lúdica na brinquedoteca e “escutar” a criança por meio do brincar.

O passo seguinte foi a minha participação no Grupo de Estudos Lúdicos (GEL), por ele coordenado. Neste espaço estudávamos e produzíamos novas ideias sobre lúdico e sua interlocução com a psicanálise, e compartilhávamos nossas experiências sobre o brincar, como a minha atuação junto às crianças na brinquedoteca. Assim, a partir dos estudos do GEL e do convívio com as crianças na brinquedoteca, nasceu a minha proposta para a dissertação de mestrado. Levei adiante, na pesquisa de mestrado, uma ideia já anunciada pelo Prof. Paulo Emerique, ou seja, de que “[...] o lúdico fala dos desejos infantis, que devem ser ouvidos pelo educador (EMERIQUE, 2003, p. 26).

Durante o GEL, vários trabalhos foram produzidos, apresentados e publicados² em parceria com o Prof. Paulo Emerique e outros autores, como Fernando Donizete

² Dentre os trabalhos, destacam-se os artigos: ‘Um olhar psicanalítico sobre a interação social no brincar de crianças numa brinquedoteca (2002)’; ‘Demanda e desejo na relação entre professor e aluno (2005)’ e os trabalhos publicados em Eventos: ‘A compreensão do professor sobre o brincar: implicações para a educação da criança (2006)’; ‘O brincar e o desejo da criança de domínio da realidade’ (2005); ‘Brincando com jogos industrializados em uma brinquedoteca: reorganizando as regras e criando novos jogos’ (2004); ‘O lúdico no processo educativo: um espaço para a construção do saber’ (2002); ‘A relação da criança com o brinquedo: uma possibilidade de reconhecimento da diferença’ (2002); ‘O brincar no imaginário de professores de educação infantil’ (2002) e ‘O brinquedo na educação infantil: aprendendo pela via do imaginário’ (2002). Da minha experiência com a brinquedoteca, produzimos no Grupo de Estudos alguns trabalhos que foram apresentados e publicados em eventos, como: ‘A brinquedoteca escolar: um relato de experiência’ (2003); ‘A brinquedoteca como espaço para os desejos das crianças’ (2003); ‘A ambivalência no brincar de uma criança de cinco anos: eu e o outro’ (2002). Também durante a minha participação no GEL, acompanhei o Prof. Paulo no desenvolvimento de seus projetos de extensão,

Alves, também nesta época membro do Grupo de Estudos. Estas produções trouxeram grandes contribuições para o amadurecimento do meu tema de dissertação de mestrado e para o aprofundamento teórico envolvendo a psicanálise e o lúdico, possibilitando-me pensar o brincar como uma possibilidade de expressão do desejo (inconsciente).

Para a pesquisa de Mestrado³ retomei a área de educação infantil, trabalhando o brincar em crianças da primeira infância no espaço da brinquedoteca. Esta decisão deu-se em razão de que, na época, atuava na mesma escola como professora de educação infantil e assim, acompanhava as oportunidades de brincadeiras dadas (ou não) para as crianças pelas professoras, tanto em sala de aula quanto no espaço da brinquedoteca. Somado a isto, participava junto com as crianças da educação infantil destes momentos lúdicos na brinquedoteca.

A pesquisa de Mestrado, realizada a partir da psicanálise como teoria, mostrou uma leitura do brincar de casinha entre crianças da educação infantil, em um espaço de brinquedoteca escolar. Esta pesquisa possibilitou muitas aprendizagens, como a oportunidade de estudo da psicanálise como referencial teórico e a consideração do brincar infantil como uma linguagem que permite a expressão do inconsciente, constituindo-se uma área de intermediação entre a realidade externa e a realidade interna.

O brincar infantil nos possibilita dizer que ele se constitui em uma linguagem que fala do próprio brincante. No caso desta pesquisa, permitiu à criança ser autora de sua fala e de seus atos, abrindo espaço para que ela possa falar em nome próprio e de si mesma pelo seu brincar (SOMMERHALDER, 2004, p.121).

Com isto, posso dizer que a escolha pela psicanálise como teoria se consolidou no Mestrado. Durante esta pós-graduação, comecei a lecionar no curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino superior, como docente responsável pelas

como os Cursos Vivenciais 'Jogaprend' e 'Joganálise', ministrados para professores, estudantes universitários e pais.

³ Dissertação de Mestrado sob orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (Área: Pedagogia da Motricidade Humana) da UNESP/IB/Rio Claro, em 2004, intitulada 'Crianças brincando de casinha em uma brinquedoteca: um olhar psicanalítico'. Como forma de comunicação desta pesquisa, produzimos vários trabalhos que foram apresentados e publicados, dentre os quais destaco: 'A brincadeira de casinha em uma brinquedoteca: reflexão sobre as relações familiares a partir da Teoria Psicanalítica' (2004). Outros trabalhos, em continuidade à produção sobre lúdico e educação escolar, foram publicados em parceria com pesquisadores deste tema, como o artigo O brincar: linguagem da infância, língua do infantil' (2006).

disciplinas Educação Lúdica, Brinquedos e Brincadeiras, Didática e posteriormente Fundamentos da Educação infantil, assim como pela organização de uma brinquedoteca. Nestes sete anos atuo como formadora de professores⁴ de educação infantil e ensino fundamental e de gestores escolares. No convívio com os alunos em formação para a docência, muitas ideias foram mobilizadas, como o insistente questionamento vindo destes alunos em relação à necessidade da criança concluir a educação infantil alfabetizada. No contorno desta vivência, outras surpresas se imprimiram durante as aulas com os alunos, como a oposição entre brincar e “estudar” e o entendimento de que a prática do professor na educação infantil (e não de outros profissionais sem formação para a docência) compreende a ação de ensinar (numerais, escrita e leitura), ou seja, ‘dar aula’ e não cuidar das crianças. Estes questionamentos e conversas originárias dos diversos momentos de aula na universidade e no intervalo destas, embora não sejam tomados nesta pesquisa como dados de análise, ilustram o que entendo que compõem algumas fragilidades no campo da educação infantil.

Da experiência em mais duas instituições particulares de ensino superior, como docente supervisora do estágio na área de educação infantil e responsável pelas disciplinas Prática de Ensino na Educação infantil, Fundamentos da Educação infantil e Estudos sobre a Organização da Escola Infantil, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, muitos outros relatos⁵ de alunos foram ouvidos e experiências compartilhadas⁶.

Para ilustrar, trago o relato de um aluno do estágio supervisionado em educação infantil, compartilhado em sala de aula da universidade. Este aluno, após acompanhar o cotidiano da prática educativa em uma escola municipal de educação infantil (EMEI), trouxe a seguinte experiência: como modo de agilizar o banho das crianças, uma vez que a funcionária da instituição ficava sozinha com as mesmas naquele momento (sem a presença dos professores), encostava cada uma já despida no muro da escola e projetava

⁴ Mesmo reconhecendo a existência (pequena) de alunos/homens no curso de Pedagogia e como professores de educação infantil, utilizamos nesta pesquisa a denominação alunos da Pedagogia e ‘professores de educação infantil’. Trata-se de profissionais com formação especializada e que são responsáveis pela educação direta da criança na educação infantil. Destacamos ainda que de acordo com a Resolução CNE/CP, n.01 de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura “o Pedagogo é o profissional formado para o exercício da docência na educação infantil” (CONGRESSO NACIONAL, 2006f).

⁵ Estes relatos não são tomados como dados para análise nesta pesquisa, no entanto se mostram valiosos como exemplos que ilustram a relevância do tema desta investigação.

⁶ Algumas foram apresentadas em Congresso da própria Universidade: ‘A associação entre cuidar e educar na Educação infantil: um relato da experiência do estágio supervisionado (2007)’ e ‘As atividades de Integração Pedagógica e a Prática de Ensino no Curso de Pedagogia: ferramentas de excelência na formação dos professores de educação infantil (2007)’.

água gelada proveniente de uma mangueira de limpeza. O aluno me relatou que a ação da funcionária ocorria independente da temperatura do ambiente, deixando ainda as crianças organizarem sozinhas, ao seu modo, as formas de vestir-se.

O que esta experiência do aluno mostra é, na verdade, a própria concepção de cuidado que fundamenta o trabalho nesta instituição. Penso que é necessário uma urgente (re)significação do cuidado na educação infantil, compreendendo o mesmo de modo ampliado e como uma prática com fundamental valor na formação da criança. Destaco que é preciso pensar o cuidado de modo articulado ao educar e também ao brincar. Cuidar pode ser concretizado por meio de uma experiência lúdica e não como uma tarefa desconectada do processo formativo da criança, pois como já apontamos na pesquisa de Mestrado, brincar é uma atividade estruturante do psiquismo e própria da infância (SOMMERHALDER, 2004).

Além deste relato, é oportuno trazer uma consideração em torno da área acadêmica da educação infantil, ou seja, da formação inicial do professor de educação infantil, que ocorre prioritariamente nos cursos de Pedagogia. Nas disciplinas da área de educação infantil são muitas vezes trabalhadas as propostas atuais do Ministério da Educação para esta etapa educativa, como os documentos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. No trabalho com estes documentos, o desafio que se apresenta é fazer com que os alunos em formação os examinem a partir de uma perspectiva crítica, antes de tomá-lo como o mais indicado referencial de trabalho.

No entanto, o que se apresenta em sala de aula é justamente uma solicitação por parte dos alunos do como fazer, fato já alertado por Emerique (2003, p. 10), que também ocorre em relação ao lúdico: “(há) [...] uma demanda imaginária por uma instrumentalização que os capacite para uma atuação correta, pedindo receitas e indicações adequadas de *como fazer*, sem dúvidas ou dificuldades”. Distanciando-se de uma postura profissional de exame crítico dos materiais e obras, estes alunos tomam particularmente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como guia exemplar a ser seguido na prática docente na educação infantil.

Recordando a minha primeira experiência na instituição de educação infantil, ainda como educadora auxiliar, quatorze anos atrás e a atual experiência profissional como docente no curso de Pedagogia, penso que alguns questionamentos que circundam esta pesquisa surgiram a partir do início de minha atuação como educadora de crianças e amadureceram com a minha formação acadêmica na graduação e na pós-graduação

(Mestrado), assim como na minha experiência profissional como docente de ensino superior. Embora os questionamentos que apresento tenham sido sistematizados na atualidade, destaco que são mobilizados como reflexões de todas estas vivências: Os professores de educação infantil compreendem que cuidar é uma tarefa distinta do educar? Educar tem um valor superior ao cuidar e por isso, fica sob responsabilidade exclusiva dos professores? Como a educação e o cuidado são concebidos na educação infantil? O que o governo federal apresenta como proposta de trabalho para a área de educação infantil em relação à educação e cuidado da criança?

A pesquisa de Mestrado me proporcionou um conhecimento sobre o enlace frutífero da psicanálise com a educação. Como decorrência dos resultados desta pesquisa⁷ outros questionamentos foram-se somando aos já existentes, há pouco mencionados, como: A ‘maternagem’ é um elemento de identidade docente na educação infantil? Como é a relação entre a ‘maternagem’ e o cuidado da criança na educação infantil?

A chegada ao *campus* de Araraquara e posteriormente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar foi ocasionada pelo desejo de prosseguir os estudos envolvendo a área de educação infantil e a psicanálise. O acolhimento promovido pela minha atual orientadora com sua singular experiência em pesquisa, as possibilidades de conhecer seus estudos na área de psicanálise e educação⁸, a participação em sua disciplina e em seu Grupo de Pesquisa ‘Psicanálise e Educação’⁹, fortaleceram ainda mais as várias inquietações que vinham avolumando-se ao longo da minha experiência

⁷ Investigamos na pesquisa de Mestrado a brincadeira de casinha de crianças da educação infantil como uma atividade simbólica e imaginária das relações familiares. Dentre os resultados, destacamos a função materna (que compreendemos como ‘maternagem’) como principal pilar de sustentação da brincadeira de casinha e um redirecionamento da função paterna para a figura da mãe.

⁸ Destaca-se a minha vivência no Projeto de Atenção ao Desenvolvimento do Educador, desenvolvido na FCLAr – UNESP com a participação da comunidade (particularmente professores, psicólogos, coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino) e principalmente na organização e desenvolvimento do evento: II Reunião Científica Psicanálise e Educação: Eros e Thanatos – desafios para a educação da criança e do adolescente, ambos sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Lúcia de Oliveira, sendo esse último realizado também na FCLAr – em 2005.

⁹ Grupo de Pesquisa registrado no CNPq, sob coordenação da Profa. Dra. Maria Lúcia de Oliveira. Dentre os trabalhos por mim desenvolvidos no Grupo destaca-se o capítulo do livro de OLIVEIRA, M. L. (Org.). Pesquisa em Educação e Psicanálise, intitulado ‘O professor e seus laços com as funções paterna e materna’ (2006) e os trabalhos publicados em Eventos: ‘A relação entre a função docente e a função materna (2005)’; ‘Lúdico e Psicanálise: um caminho para conhecer o brincar da criança (2005)’; ‘Do simbólico e do imaginário no brincar: o lúdico como potencializador do aprendizado na educação infantil (2007)’; ‘Considerations about the relations between the playing, the infant and education (2007)’; ‘The performances of family relationships on child’s play and the desire of reality domain (2007)’; ‘Unconscious aspects of the relationship teacher and pupil: educational process implications (2007)’; ‘El deseo en la relación entre maestro y estudiante en la educación escolar’ (2008) e ‘El juego y la aprendizaje del niño de la educación infantil’ (2008).

profissional e formação acadêmica e que convergiam para a proposta inicial da pesquisa de Doutorado.

Como continuidade ao Mestrado, o projeto inicial de pesquisa do Doutorado estava assentado na investigação da ‘maternagem’ na docência da educação infantil¹⁰, tomando como pressuposto o cuidado como raiz de sustentação desta ‘maternagem’. Naturalmente, o projeto foi amadurecendo como resultado das experiências compartilhadas e adquiridas no Grupo de Pesquisa ‘Psicanálise e Educação’, no evento “II Reunião Científica Psicanálise e Educação: Eros e Thanatos”, na disciplina “A Pesquisa Psicanalítica e o Campo Educacional¹¹” e nas reuniões de orientação de pesquisa. Assim, colocamos algumas peças no lugar, como a questão da relação entre cuidado e educação na primeira infância.

No tocante ao cenário que instiga a gestação dessa pesquisa, considero que ele se constrói como resultado da minha experiência profissional como docente, tanto na educação infantil quanto no ensino superior, assim como do conhecimento adquirido ao longo da minha formação acadêmica iniciada pelo curso de Pedagogia (e pela área de educação infantil) e fortalecida com a pesquisa de Mestrado. Não posso deixar de mencionar ainda as contribuições para esta pesquisa dos estudos e das aprendizagens ímpares adquiridas no Grupo de Pesquisa ‘Psicanálise e Educação’ e nas disciplinas do Programa de Doutorado. Ressalto ainda que, para a realização desta pesquisa, tomo a minha identidade profissional como posição central, ou seja, é do lugar de professora que construo esta investigação.

Como resultado do amadurecimento do projeto inicial de Doutorado e do refinamento dos questionamentos que produziram as sementes deste estudo, segue a apresentação da proposta de pesquisa desta tese de Doutorado.

*

Com o reconhecimento da infância, consolidado no final da Idade Média, a criança passa a ser vista com um valor sentimental que a distingue do adulto.

No contexto de amparo e assistencialismo à infância pobre brasileira surge no século XVIII a necessidade de institucionalização da criança. Esta primeira forma de

¹⁰ Projeto inicialmente intitulado: ‘O vínculo entre a ‘maternagem’ e a docência na educação infantil: uma leitura a partir da teoria psicanalítica’.

¹¹ Docente responsável: Profª. Dra. Maria Lúcia de Oliveira

institucionalização se dá por meio das salas de asilo, que promoviam uma ação eminentemente assistencialista, concretizando-se por muitas décadas na prática de trabalho das instituições de educação infantil. Com este fardo histórico, que atingiu principalmente a educação da criança pobre de zero a três anos, a instituição de educação infantil brasileira registrou em sua memória uma prática que ora promoveu a defesa da educação ora do assistencialismo.

Neste embate de ideias sobre educação e assistencialismo da criança, as políticas públicas brasileiras nas primeiras décadas do século XX corroboraram para uma visão de trabalho distinto para crianças pobres e ricas. A ênfase em uma atividade assistencialista e de menor qualidade marcou o atendimento às crianças pobres brasileiras, particularmente em creches, em oposição às investidas educacionais que fundamentaram a prática de atendimento das crianças mais favorecidas economicamente, o que ocorreu principalmente em jardins-de-infância.

A partir deste traço histórico de distinção do atendimento à primeira infância nas instituições de educação infantil, inaugura-se o divórcio existente entre educação e assistencialismo. No cenário de inúmeras discussões em torno desta polarização, a instituição de educação infantil brasileira passa a ser reconhecida como a mais apropriada para a educação da criança de zero a seis anos.

O discurso mais atual, decorrente de pesquisas e literaturas nesta área, na tentativa de findar com a desunião ou sobreposição entre estes elementos, posiciona esta instituição como espaço de promoção integrado de educação e cuidado¹² da primeira infância. Decorrem deste constructo as propostas de uma educação integrada, em que a educação e o cuidado são integrados e devem ser trabalhados de forma articulada na educação infantil (KRAMER, 1999, 2003; MACHADO, 2005; OLIVEIRA, 2005a; CAMPOS, 2006).

Além disso, a partir da década de 30 do século XX, houve no Brasil uma valorização gradativa da criança e um exercício do governo federal brasileiro para assumir as responsabilidades pelo atendimento à primeira infância. Desde então, em maior ou menor grau, o governo federal em suas várias gestões estabelece políticas e

¹² Desde o período de término da Segunda Guerra Mundial, o cuidado materno assumiu um lugar de destaque nas teorias psicológicas. Neste período, a 'maternagem' foi concebida como vínculo materno e a mãe como a figura fundamental no desenvolvimento dos filhos. Decorre deste contexto a relação entre o cuidado materno e aquele exercido na instituição de educação infantil, sendo que este último passa a ser então concebido como substituto da mãe, como forma de suprimento para a sua falta. A mulher que dedica a sua vida ao cuidado dos filhos, marido e mãe poderia estender essas atividades a projetos assistenciais em hospitais, creches e asilos, sendo decorrência desta compreensão a grande quantidade de mulheres atuantes na educação infantil (FLACH, 2007).

diretrizes norteadoras para o trabalho nas instituições de educação infantil, com vistas à construção de um parâmetro pedagógico diretivo comum. Mrech (2005) alerta que na atualidade, as políticas públicas educacionais continuam, desde suas primeiras expressões, a se pautarem por vertentes mais prescritivas, postulando uma possível concepção universalista de educação.

A autora acrescenta que os gestores educacionais costumam acreditar que professores e crianças devem adquirir os conhecimentos e suas atualizações de modo rápido e para facilitar esta aquisição, assim como para apresentar orientadores para o exercício da prática docente, surgem referenciais ou parâmetros curriculares, muitas vezes compreendidos equivocadamente pelos profissionais da educação como ‘manuais pedagógicos’. Compreendemos que professores e gestores devem fazer uma leitura mais ampla dos seus contextos educativos, não assimilando tais documentos como verdades ou certezas, sem antes analisá-los, saber de onde de fato partem em relação ao referencial teórico, o que concebem e o que efetivamente propõem. Na direção contrária a algumas proposições atualmente encontradas, educar não pode ser reduzido a um processo racionalizado, parametrizado ou imbuído por metodologias de ensino ou apêndices tecnológicos, pois implica uma série de subprocessos que precisam ser investigados antes de serem transformados em guias de ação para os docentes.

Oliveira (2006a) destaca que as balizas da educação escolarizada encontram-se distantes das considerações a respeito do inconsciente, obtendo sustentação em formulações científicas, métodos pedagógicos e técnicas de ensino que pouco a pouco frutificam o campo educacional, evocando uma concepção de educação escolar sustentada na eficácia científica e na racionalidade do fazer educativo. É sob este alicerce que a educação infantil também encontra suas estacas de sustentação. Esta autora pontua que embora, se constate este quadro na educação, a crescente aproximação entre psicanalistas, a universidade e as instituições educacionais escolares ou não escolares está promovendo aos poucos novas reflexões sobre a escolarização, particularmente da criança (OLIVEIRA, 2008). Kupfer (2008) esclarece que a questão não incide sobre o posicionamento do inconsciente no comando das ações educativas, mas no reconhecimento de que ele está presente e é isto que precisa ser considerado.

O reconhecimento do direito da criança à educação e o dever do Estado com a educação infantil se regulamenta com a Constituição Federal de 1988. Fortalecido pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e mais propriamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de

1996 e pelo Plano Nacional de Educação de 2001, é que a educação infantil, muito tardiamente, passa a ser incorporada aos sistemas de ensino e reconhecida como primeira etapa da educação básica, fato que trouxe avanços para esta área educacional. Inicia-se no final dos anos 80 um debate que se inflama com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96 em defesa por uma educação infantil como um direito, uma etapa educativa com qualidade e uma prática fundamentada na associação entre educação e cuidado da criança.

Sobre essa questão, Oliveira (2005a) frisa que na educação infantil a forte influência higienista, que valoriza a priorização de cuidados de saúde e assistência e que aponta a necessidade de apoio a populações de risco social, tem ocasionado ainda uma oscilação de práticas de educação ou de cuidado, com grandes dificuldades para integrar estas funções.

Estas constatações mobilizam um questionamento: se na história da educação infantil, a problemática circulou a polarização entre educação e assistencialismo e as políticas públicas fortaleceram ainda mais, por várias décadas, esta fragmentação, cabe questionar o modo como os documentos atuais do governo federal para a área de educação infantil contemplam a educação e o cuidado. O interrogante assim se apresenta: De que modo a educação e o cuidado são abordados e concebidos nos atuais documentos do Ministério da Educação para a área de educação infantil?

Mas por que este questionamento deveria germinar uma pesquisa? Porque estes documentos servem de referência para as políticas públicas na área de educação infantil, além de se constituírem material de estudo nos cursos de formação inicial e continuada de professores de educação infantil. São muitas vezes considerados na formação inicial, por alunos do curso de Pedagogia e também por docentes deste curso como documentos portadores de uma proposta modelo para a educação infantil. O fato dos documentos serem tomados como modelo de trabalho para a educação infantil acaba por afetar também as propostas de formação continuada de muitos professores de creches e pré-escolas, tanto públicas quanto particulares. Além disso, são tomados por instituições¹³ de educação infantil como referenciais ou até como “manuais” tanto para a gestão quanto para a prática docente. Isso significa que estes materiais trazem uma compreensão de educação e de cuidado, assim como ideias e princípios sobre a

¹³ Compreendemos que não é possível generalizar esta afirmação, ou seja, reconhecemos que também há instituições de educação infantil que, por diversos motivos, entre os quais o próprio desconhecimento da existência destes materiais, não os assumem como referenciais de trabalho.

concretização destes, que podem destacar-se tanto como diretrizes ou até como única proposta para a formação e a prática docente na educação infantil. Por isso, torna-se importante examiná-los a fim de conhecer as suas concepções.

Também temos como pressuposto que os documentos parecem manifestar uma compreensão reduzida de educação e cuidado. Somado a isso, parte-se do princípio de que a educação e o assistencialismo, concretizados de forma desintegrada ao longo da história da educação infantil, ainda se fazem presentes na prática cotidiana de muitas creches e pré-escolas, entretanto com uma nova roupagem, vestido pelos termos educação e cuidado, uma vez que o termo assistencialismo é cada vez mais expurgado deste campo.

Na contemporaneidade, em decorrência das transformações ocorridas no seio das famílias, como as organizações familiares monoparentais¹⁴, assiste-se os bebês enfrentarem a convocatória para a entrada cada vez mais cedo nas instituições de educação infantil. É cada vez mais comum encontrar especialmente creches que precisam se tornar responsáveis pela educação e cuidado da criança ainda quando esta é bebê, necessitando que esta pequena pessoa estabeleça laços com outras, distintas da sua família. Esta convocatória, muitas vezes, exige ainda que bebês e crianças se tornem competentes cada vez mais cedo, para que sejam bem-sucedidos na escolarização. Os laços extrafamiliares podem-se apresentar por meio das várias representações do outro humano presente, como por exemplo, no professor da creche. Na atualidade, a instituição de educação infantil, particularmente a creche ou instituições equivalentes a esta tem, muitas vezes, o desafio de desenvolver o papel de uma educação primeira para o bebê ou a criança. Isto ressalta a importância que esta instituição cada vez mais vem assumindo na contemporaneidade e o valor do professor no acolhimento da primeira infância.

No âmbito da prática docente na educação infantil ainda se constata um descompasso nas ações de educação e de cuidado, talvez em decorrência de uma compreensão reduzida destes processos. Há um apreço maior pelo trabalho (ensino) com os conteúdos escolares, considerado de caráter educativo e por outro lado, uma prática isolada de higiene e atendimento às demais necessidades físicas das crianças, compreendida como ações de cuidado infantil. As ações de cuidado ficam restritas a

¹⁴ Na obra 'A família em desordem', Roudinesco (2003) aborda as mudanças ocorridas no interior das famílias ocidentais, como a questão do divórcio e como consequência deste, a organização da família 'monoparental', ou seja, lares compostos apenas pelos filhos e a mãe ou por filhos e o pai.

outros profissionais da instituição, como monitores ou funcionários auxiliares, uma vez que muitos professores não aceitam a execução destas atividades, considerados por eles como menos nobre e sem relação com a docência. Trava-se, muitas vezes, na instituição de educação infantil, uma verdadeira batalha para decidir quem vai cuidar da criança, mesmo quando este cuidado é compreendido de modo reduzido as ações de nutrição e higiene da criança, como se o atendimento destas necessidades pouco pudesse contribuir para a sua formação.

Além deste aspecto, há uma demanda por parte dos pais para que a criança seja ‘preparada’ para o ensino fundamental ainda durante a educação infantil e este fato pode pesar no valor dado às atividades consideradas ‘ensinantes’ que levam ao domínio do alfabeto e dos numerais. Em decorrência disso, outras ações importantes não concebidas como ‘ensino’ (ou seja, transmissão de conteúdos escolares) podem ser menosprezadas no cotidiano destas instituições e assim, não praticadas pelos professores. Reconhecemos que as práticas de educação e cuidado estão fundamentadas também pelo modo como se compreende este processo, assim como pela influência das orientações destacadas em documentos governamentais para esta área.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o modo como a educação e o cuidado são abordados e concebidos nos principais e atuais documentos publicados pelo Ministério da Educação para a área da educação infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil, Política Nacional de Educação infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil. Importante mencionar que estes documentos são os objetos de investigação e, como produções da instância ministerial, também representam na atualidade as principais propostas do governo federal para a educação infantil.

A escolha por estas publicações se justifica pela representatividade que assumem para a área da educação infantil enquanto diretrizes do Ministério da Educação, uma vez que o art 9º da LDBEN n. 9394/96 afirma: “A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esta lei pontua o papel do Ministério da Educação como responsável pelo estabelecimento das diretrizes e políticas públicas referentes à educação nacional, incluindo nesta a educação infantil.

Esta pesquisa não se propõe a debruçar sobre a prática educativa nas instituições de educação infantil, como também não busca investigar o discurso dos professores e

dos alunos do curso de Pedagogia em relação à questão da educação e do cuidado da criança. O ponto de ancoragem se estabelece na consideração da amplitude e relevância dos documentos do Ministério da Educação para a área de educação infantil, como representativos de diretrizes políticas educacionais do governo federal e como referenciais utilizados na formação e prática profissional de professores de educação infantil e de gestores educacionais. Assim, não se trata de uma pesquisa sobre políticas públicas educacionais, mas de tomar alguns documentos do Ministério da Educação, como fontes para problematizar o educar e o cuidar nestas publicações.

Nesta pesquisa, utiliza-se o termo instituição de educação infantil como referência à creche e à pré-escola, em acordo com a LDBEN n. 9394/96. Considera-se como de educação infantil também as instituições nomeadas como Centros de Educação infantil, Escola Municipal de Educação infantil ou outras equivalentes a estas instituições.

Parte-se do fundamento formativo da educação infantil e do reconhecimento de que, diferente da sociedade moderna que acreditava no poder da razão para o controle do mundo, é preciso na atualidade considerar os limites do pensamento racional, pensando a educação formal a partir de outras balizes. A psicanálise apresenta a consideração de que a educação e o cuidado da criança não se pautam unicamente na razão e na objetividade e sim na consideração da vida inconsciente no processo educativo e do papel do *outro* humano na formação do sujeito. Seu maior legado foi a descoberta dos modos de funcionamento do inconsciente, de seus mecanismos de expressão e inscrição da vida mental. “A Educação não pode ser separada de seu sentido inconsciente, porque esse é co-agente e co-produtor dos fazeres humanos” (OLIVEIRA, 2006a, p. 86).

Estabelecendo uma ordem diferente, esta ciência propõe pensar em uma educação para o sujeito, para a criança, em que o fundamental seria tomar em consideração a especificidade do inconsciente, privilegiando a singularidade de cada um, com base em seu contexto de vida. Apresenta um olhar crítico da educação, questionando-a sobre sua desconsideração do psiquismo, ou seja, da vida inconsciente nas ações pedagógicas, problematizando a intersubjetividade nas relações humanas e discutindo o racionalismo e o excesso da valorização dos procedimentos metodológicos. Por meio desta ciência (a psicanálise), torna-se possível pensar a educação em sua complexidade, mostrando o conflito entre vontade consciente e desejo inconsciente,

recuperando o valor do professor e sua implicação na formação de um outro humano (OLIVEIRA, 2008).

A psicanálise aponta à falha na crença de que a educação pode obter sucesso a partir de um processo controlado pela razão e de um trabalho fundamentado em métodos pedagógicos. Contrariando este postulado, propõe uma educação como transmissão de marcas que possibilitem à criança uma conquista, para si, de um lugar numa história (LAJONQUIÈRE, 2000).

O desconhecimento da presença das questões subjetivas na ação do professor e da criança no processo educativo faz com que o fenômeno seja pensado a partir do prisma de uma racionalidade alijada dos afetos e, com isto, estabelece-se a negação da sensibilidade e da implicação que o papel do *outro* humano possui nesta relação. Buscando ressaltar a fundamental importância deste *outro*, ou seja, do professor de educação infantil na constituição psíquica da criança, optamos nesta pesquisa por apresentar a palavra *outro* em itálico.

Inaugurando outra matriz, a psicanálise coloca a educação em aproximação com a arte, reconhecendo a existência de um caráter intersubjetivo ou inter-humano. Aproximar a educação da arte significa pensá-la como uma prática de criação e re-criação, em que o professor de educação infantil abre mão da possibilidade de pensar a prática educativa como uma técnica, a partir de um variado cardápio de ‘receituários’ pedagógicos (incluindo nesta lista todas as propostas elaboradas do lado de fora da escola e consideradas como saberes universais).

Concordando com Oliveira (2008), em tempos em que os profissionais da educação e os políticos são desafiados a pensar outros rumos para a construção do mundo, numa cultura subordinada à lógica da consciência, procura-se com esta pesquisa pensar a educação e o cuidado da primeira infância a partir da consideração de um processo único implicado na construção da identidade.

Nesta linha de pensamento, o professor não é apenas aquele que oferece um saber objetivo ou prepara as condições para o acesso a este saber, mas se constitui também em um suporte para o desenvolvimento da criança. É nesta relação também intersubjetiva e inconsciente que o psiquismo saudável da criança pode ser fortalecido e ampliam-se, para ela, as representações da realidade externa. O educador constitui o alicerce da construção da vida emocional, mental e intelectual da criança (OLIVEIRA, 2006a).

O professor estabelece-se assim, o papel de cuidar, tratar e faz germinar a atividade do pensamento na criança. Ele precisa manter, assistir, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança, apresentando simultaneamente um mundo mais vasto em relações e oportunidades. O êxito na educação depende, neste aspecto, da devoção do professor à criança e não de método de ensino. Por isso, consideramos que não é mais possível pensar simplesmente na união de dois elementos distintos, ou seja, educar e cuidar.

É preciso dar ao cuidado o seu devido valor, mas não como uma prática assistencialista ou higiênica, modos de concretizá-lo na educação infantil ao longo da história. Concebemos este cuidado de modo ampliado nesta pesquisa, não reduzindo apenas ao ato de alimentar e higienizar o bebê e a criança, o que não significa desconsiderar a importância destas ações cuidadoras. Defendemos que o cuidado é o nutriente da educação da criança, sem o qual o educar não se sustenta.

A presente pesquisa parte da teoria psicanalítica e tem como guia a abordagem qualitativa. Como objeto de investigação há os documentos governamentais já citados e utilizamos neste estudo a análise documental como técnica de coleta dos dados. Ludke e André (2007) destacam que os documentos constituem uma rica fonte de informação, permitindo que o estudo do problema aconteça a partir da expressão dos autores do documento. “O próprio propósito da análise documental (é) de fazer inferência sobre os valores, [...] as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (LUDKE e ANDRÉ, 2007, p. 40). Para a análise dos documentos tomamos a teoria psicanalítica, contando com sua potencialidade para abordar a educação e o cuidado como um processo único e que considera a operatividade da vida inconsciente.

Assim, a partir de lentes fornecidas pela teoria psicanalítica freudiana e winnicottiana, coloca-se em questionamento a concepção de educação e cuidado, apresentada por estes documentos. O valor da investigação se estabelece no enlace produtivo entre psicanálise e educação e a partir disto, na possibilidade de pensar educação e cuidado de modo ampliado e articulado a partir da consideração da vida inconsciente e do papel do *outro* humano (o professor de educação infantil) na formação da criança.

Considerando a problemática existente em relação à educação e o cuidado da criança na educação infantil, esta investigação procura ainda destacar algo que anima a atividade docente nesta empreitada humanizadora que é a educação institucionalizada

da primeira infância, reconhecendo que neste ofício, “[...] sem o olhar do artista, a matéria é inerte e muda (OLIVEIRA, 2008, p. 10)”.

Com isso, a partir da problemática existente, do questionamento apresentado e visando o alcance do objetivo proposto, a pesquisa encontra-se organizada em capítulos do seguinte modo:

No primeiro capítulo, sob o título de ‘*Da Produção das Pesquisas Acadêmicas*’ realizamos a apreciação das produções científicas (Dissertações e Teses) concluídas em diferentes programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras. Este exercício teve como proposta a verificação de possíveis aproximações em relação à presente investigação, como também o conhecimento do que já foi produzido pelas pesquisas de pós-graduação sobre o tema investigado.

No segundo capítulo, intitulado ‘*A Infância e a Institucionalização da Educação da Criança*’ abordamos a compreensão de infância em um contexto histórico de institucionalização da educação da criança brasileira. Apresentamos o cenário da educação infantil brasileira a partir da sua história e da sua política, abordando como a educação e o cuidado da criança foram compreendidos nestes contextos. Compomos este quadro elucidando ainda o modo como a psicanálise ingressou e foi considerada na educação escolarizada da criança.

Essa construção possibilita mostrar que a educação infantil, ao longo de sua história e de sua política, esteve pautada por uma vertente dicotomizada de educação e assistência, com objetivos e práticas distintas na educação institucionalizada da criança pobre e da criança economicamente mais favorecida, o que marca as diferenças de trabalho em creches e pré-escolas. O capítulo mostra também a inserção da psicanálise como uma ciência que foi compreendida de modo equivocado na educação escolarizada da criança e, em razão disto, ajudou a fortalecer esta problemática já existente.

O terceiro capítulo – ‘*Sobre Educação e Cuidado*’ busca na teoria psicanalítica a elucidação sobre educação e cuidado, promovendo uma reflexão colaborativa para pensá-los na educação infantil. Examinamos em Freud e Winnicott suas concepções de educação e cuidado e, em seguida, aproximamos de pesquisadores contemporâneos que trabalham com a interface psicanálise e educação para extrair contribuições em torno da educação escolarizada da primeira infância.

No quarto capítulo – ‘*Percurso Metodológico*’, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, esclarecendo o referencial teórico e os procedimentos em relação aos dados analisados. Buscando alcançar o objetivo da pesquisa, apresentamos

como a educação e o cuidado serão analisados e discutidos nos documentos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Política Nacional de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

O quinto capítulo – *‘Análise dos Documentos do Ministério da Educação para a Educação infantil’* apresenta a análise documental realizada em todos os volumes dos três documentos do Ministério da Educação para a área de educação infantil, o que engloba um total de seis documentos que foram selecionados como objeto de investigação desta pesquisa. Na análise documental procede-se à extração de ideias e considerações em cada volume destas publicações, buscando elucidar as concepções de educação e cuidado que se manifestam nestes documentos governamentais.

Os documentos examinados mostram uma concepção de educação e cuidado voltadas ao desenvolvimento das capacidades nas crianças. São propostos como práticas que visam à formação de cidadãos de direito, fundamentadas em uma vertente racionalista. A educação e o cuidado são abordados como processos distintos, porém integrados, visando uma prática de trabalho voltada à qualidade do atendimento na educação infantil. Complementar a estas ideias, o professor é entendido como aquele que educa e cuida, preparando as condições para a promoção do desenvolvimento das capacidades da criança, a partir da valorização de conhecimentos prévios e de esquemas mentais para interação da criança com o ambiente.

No sexto capítulo – *‘Discussão das Concepções de Educação e Cuidado presentes nos documentos do Ministério da Educação para a Educação infantil’*, procuramos problematizar as concepções de educação e cuidado presentes nestes materiais. Para tanto, tomamos a teoria psicanalítica como fundamento para a realização da discussão. Os documentos analisados desconsideram as contribuições da psicanálise para pensar a formação da criança nesta etapa educativa, não abordando a educação e o cuidado como práticas intersubjetivas e marcadas pela operatividade da vida psíquica. Neste caminho, não consideram a sexualidade como motor do desenvolvimento humano.

A educação e o cuidado não são tomados como processos constituintes do psiquismo e fortalecedores do amadurecimento pessoal. Embora o cuidado seja considerado uma função docente, os documentos não reconhecem a importância desta relação de cuidados como favorecedora do desenvolvimento psíquico da criança. Mostramos ainda, a partir das contribuições da psicanálise, que o professor precisa ser pensado como um profissional com um papel determinante na formação criança,

posicionando-se de modo sensível, como um devoto da criança, e pautando sua prática muito mais em uma arte do que em uma técnica.

Nas '*Considerações Finais*' destacamos que os documentos examinados trazem iniciativas importantes para a educação infantil, especialmente quando defendem a integração educação e cuidado. Mostramos que estes materiais devem ser apropriados com cautela pelos professores de educação infantil de modo a não fazer deles 'manuais' para o trabalho com a criança ou de compreendê-los a partir de uma dimensão 'escolarizante' de educação infantil.

Discutimos que é preciso o reconhecimento do valor do cuidado, tomando-o como prática indissolúvel a educação da criança e colocando em cena o professor como o *outro* humano. Ele é o profissional que educa/cuida da criança e para isso, é importante que também seja cuidado. Questionamos a formação (inicial e continuada) do professor de educação infantil em relação à prática de educação/cuidado de bebês e crianças e destacamos a relevância de uma formação voltada para a construção/conhecimento de si mesmo, para a sensibilidade e para o reconhecimento dos desejos, encontrando no lúdico uma importante possibilidade de concretização.

CAPÍTULO I
DA PRODUÇÃO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS

O presente capítulo tem por proposta apresentar o levantamento da produção científica acadêmica (Dissertações e Teses) realizada nas Universidades Brasileiras, no período de 1987 a 2006, que tenha relação com o tema de pesquisa proposto, ou seja, educar e cuidar na educação infantil. As pesquisas foram selecionadas a partir desta aproximação com o tema¹⁵.

O levantamento destas investigações foi realizado por meio de duas principais fontes, sendo a primeira o Banco de Teses do Portal CAPES e a segunda, a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Este levantamento foi realizado durante os meses de junho e julho de 2008, por meio digital, nos bancos de dados especificados e que possuem acesso público.

O período de 1987 a 2006 foi tomado como parâmetro para a escolha das Teses e Dissertações em razão da própria disponibilidade destas pesquisas no Banco de Teses do Portal CAPES, ou seja, apenas as pesquisas defendidas neste período encontram-se disponibilizadas na íntegra neste banco de dados. Embora tenhamos este aspecto, evidenciamos que é justamente a partir do final dos anos 80 do século XX que ocorrem algumas importantes transformações no âmbito político e de legislação para a educação infantil, como o reconhecimento desta como uma etapa educativa.

O Banco de Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior do Ministério da Educação - CAPES faz parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e reúne Teses e Dissertações defendidas nos diversos Programas de Pós-Graduação no Brasil. As palavras-chave utilizadas para a realização da busca foram: educação infantil, psicanálise e trabalho pedagógico; educar e cuidar; concepções de educar e cuidar e políticas educacionais; educação infantil e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; educação infantil e Parâmetros de Qualidade. O resultado da busca revelou aproximadamente 120 (cento e vinte) pesquisas, entre Teses e Dissertações envolvendo as palavras apresentadas. Do total apresentado foram selecionadas 12 (doze) Teses e Dissertações que contemplaram o tema educar e cuidar na educação infantil, produzidas nos programas de Pós-Graduação da UNESP, UFPR, UFC, UNIMEP, UFRGS, UFMS, UEM, UMESP, PUC-SP, UNIJUI e UPF e

¹⁵ Na apresentação destas pesquisas preservaremos o uso de termos utilizados pelos pesquisadores.

defendidas no período de 1997 a 2006. A escolha por estas pesquisas deu-se em razão das mesmas abordarem o tema educação e cuidado na educação infantil sobre diversos prismas, como: formação docente, trabalho pedagógico, identidade docente, representações e concepções sobre função ou papel do professor e da instituição de educação infantil, relação professor-criança, políticas públicas, saberes profissionais e ofício docente.

Em relação ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT/Ministério da Ciência e Tecnologia foram coletadas Teses e Dissertações nas diversas vertentes teóricas e metodológicas, elaboradas nos vários programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: educação infantil; psicanálise e trabalho pedagógico; educar e cuidar; educação infantil e políticas educacionais; educação infantil e Referencial Curricular Nacional para a educação infantil; concepções de educar e cuidar. De aproximadamente cento e dez (110) pesquisas, englobando Teses e Dissertações encontradas com as palavras-chave pesquisadas, foram selecionadas dez (10) pesquisas, sendo seis (6) Teses e quatro (4) Dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação da USP, UFSCar, PUC – Rio de Janeiro, PUC – São Paulo, UNESP e UFCE entre 1997 e 2007 e teve-se como critério para esta escolha o fato de tratarem especificamente do tema educação e cuidado na educação infantil.

De outro modo, destaca-se que todas as pesquisas selecionadas foram defendidas após a promulgação da LDBEN n. 9394 de 1996, o que pode ter provocado alguns questionamentos desencadeadores destas produções científicas, como por exemplo, a identidade da instituição de educação infantil. No entanto, apesar da ampliação dos estudos em torno da educação infantil a partir de 1997, época de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil promulgadas em 1999, ainda não há uma produção significativa de investigações acadêmicas em torno da conexão educação e cuidado na instituição de educação infantil.

Além disto, das vinte e duas (22) pesquisas selecionadas, tanto no Portal Capes quanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, constatamos que a psicanálise esteve presente como referencial teórico em uma pequena parcela das investigações, sendo que em um dos estudos a psicanálise dividiu espaço com a teoria sócio-histórica. Poucas pesquisas foram produzidas em torno da questão educar e cuidar na educação infantil sob a vertente teórica da psicanálise, o que fortalece a

necessidade de novas investigações em torno deste tema. Acrescente-se que das pesquisas encontradas, nenhuma delas se propôs a investigar, a partir da psicanálise como referencial teórico, as concepções de educação e cuidado presentes em documentos do Ministério da Educação para a educação infantil.

Desta forma, são apresentadas a seguir as Teses e, posteriormente as Dissertações selecionadas no Banco de Teses do Portal CAPES, defendidas nos diversos Programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras. Ao término da apresentação destas investigações, serão expostas as pesquisas selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT.

A tese de Doutorado de Azevedo (2005), intitulada “Formação inicial de profissionais de educação infantil: Desmistificando a separação cuidar-educar”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, tratou da formação inicial dos profissionais da Educação infantil, focalizando as implicações do binômio educação-cuidado com o objetivo de propor uma discussão em torno da integração destes dois elementos.

A pesquisa foi realizada a partir de uma análise dos artigos produzidos no Grupo de Trabalho da ANPED, entre 1994 e 2003, além de entrevistas realizadas com formadores brasileiros e portugueses de profissionais de educação infantil. O referencial teórico que subsidiou a análise do problema da separação educação-cuidado foi a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. As entrevistas, assim como as análises dos artigos, tiveram como fundamento metodológico a abordagem qualitativa de investigação, sob a interface de três categorias elencadas: concepção de criança, perfil profissional e relação teoria-prática.

Azevedo apontou e discutiu em sua pesquisa que o problema que envolve a separação educação-cuidado decorre de concepções inadequadas de cada uma das categorias, além da falta de reconhecimento social dos professores de educação infantil. Com isso, concluiu a necessidade de revisão destas concepções por parte dos programas de formação dos profissionais de educação infantil, buscando a construção da profissionalização que tenha como objetivo a superação do binômio educar-cuidar.

Mattioli, em sua pesquisa de Doutorado (1997), intitulada “Profissionais de Educação Infantil: em busca de uma identidade”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, investigou as concepções de professores de pré-escolas sobre a educação infantil, por meio da análise da formação destes professores. A pesquisadora analisou ainda documentos oficiais do Ministério da Educação e realizou

entrevistas psicológicas com doze professores que atuam em pré-escolas da rede pública e particular de ensino na cidade de Assis, Estado de São Paulo.

Como fundamentação teórica Mattioli (1997) apoiou-se em referenciais psicanalíticos e sócio-históricos, tendo como pressuposto que a construção da identidade docente dá-se pela interação de fatores contextuais e afetivos. A pesquisa destaca que as profissionais da educação infantil atuam a partir do senso comum, o que revela um despreparo para educarem e cuidarem de crianças na faixa etária de zero a seis anos. A Tese apresenta sugestões para uma formação docente mais adequada, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96.

A pesquisa de Mestrado de Flach (2006) sob o título de “Educação Infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, teve como objetivo pensar a relação estabelecida entre professores e monitores de creches e os bebês do berçário.

A Dissertação teve como fundamento teórico a psicanálise com suas contribuições para a constituição psíquica das crianças, propondo assim, um repensar sobre a educação e os cuidados na educação infantil, a posição ocupada pelo professor na constituição do psiquismo da criança e dos espaços possíveis criados no ambiente escolar para essa constituição. A pesquisa foi desenvolvida por meio de observação em duas salas de berçário de duas escolas municipais do interior do Rio Grande do Sul, assim como coleta dos relatos das profissionais em atuação. Como contribuição, a pesquisa revelou que as escolas que participaram da pesquisa sustentam de maneira frágil os referenciais da constituição psíquica da criança.

A Dissertação de Rubiato (2006), sob o título de “A Construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, investigou a imagem docente de professores de pré-escola, discutindo, a partir disto, a configuração de sua função no contexto educativo.

A pesquisa teve como subsídio teórico a perspectiva da representação social e, por meio de entrevista semiestruturada e observação participante, os dados revelaram que a imagem docente que mais predominou foi a do professor missionário, uma vez que sua função contempla a da mãe, de um psicólogo e de um docente que oferece o conhecimento escolar. Em relação à educação infantil, propriamente dita, a investigação evidenciou a visão assistencialista, revelando a dicotomia entre educar e cuidar, sendo

que o trabalho educativo na educação infantil caracterizou-se por atividades consideradas ‘escolarizantes’, ou seja, conteúdos escolares tradicionais, como ler, escrever e contar. A pesquisadora discutiu que o contexto de atividades pedagógicas apresentadas na educação infantil acaba por fragmentar o currículo desta etapa de ensino, promovendo assim, a separação entre educar e cuidar e concluiu a necessidade de uma reflexão em torno da identidade e da função social da docência na educação infantil.

Secchi (2006), em sua pesquisa de mestrado defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, sob o título de “Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar”, investigou o educar e o cuidar como funções da educação infantil, no âmbito da legislação educacional nacional e na compreensão do trabalho exercido com crianças de quatro a seis anos. A pesquisa foi fundamentada na vertente histórico-cultural e foram realizadas observações das práticas pedagógicas em turmas de crianças de cinco e seis anos de idade, em escolas municipais de educação infantil em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A autora da pesquisa sustentou-se na perspectiva de uma educação infantil como espaço de aprendizagem e articulação da educação e do cuidado, superando a visão assistencial e de escolarização antecipada. O estudo revelou uma concepção de criança como um sujeito puramente escolar, contribuindo para manter a distorção da compreensão da educação infantil como um período preparatório para o ensino fundamental. Como conclusão, mostra a contribuição da teoria histórico-cultural, para a fundamentação do trabalho e do significado da educação infantil.

A Dissertação de Mestrado de Fink (2005), sob o título de “O Cuidar e o Educar na educação infantil: uma questão da prática pedagógica”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, teve como objetivo observar e analisar a relação educativa de três educadoras de creche quanto às possibilidades de articulação entre o binômio educar e cuidar, com o intuito de verificar de uma relação educativa que supere a separação apresentada. A pesquisa também investigou, dentre outros elementos, as concepções das educadoras em relação à criança, à infância, educar e o cuidar.

Para a realização da pesquisa, Fink (2005) promoveu entrevistas com as diretoras de três creches da rede pública de um município do Rio Grande do Sul, além de questionários, observações e filmagens das práticas de três educadoras de creche. Os dados também foram adquiridos por meio de um conversa com a coordenadora de

educação infantil da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e foram tratados por meio de análise de conteúdo, a partir de diferentes vertentes teóricas.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, tanto no âmbito legal quanto nas discussões em relação à criança, as práticas mostram a relevância de considerar a criança em sua totalidade, abrangendo assim, ações articuladas de cuidado e educação. A pesquisa ainda revelou que estas ações são potencialmente mais ou menos concretas, dependendo da interação entre a educadora e a criança e dos conhecimentos teóricos e práticos que sustentam a prática da educadora. Ressaltou-se ainda com esta investigação, a necessidade de reflexão e estudos por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em torno de um trabalho educativo na educação infantil, que articule o educar e o cuidar.

A investigação de Nascimento (2005), sob o título de “A construção de um discurso pedagógico: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a literatura infantil”, defendida no programa de Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, tratou da análise do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em relação a sua constituição como elemento desencadeador de ações pedagógicas para a educação infantil. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo para verificar, por meio da observação direta e questionamentos com as profissionais de uma instituição de educação infantil, até que ponto efetivamente o Referencial empreendeu mudanças nas práticas pedagógicas. A autora também fez uma análise do Referencial Curricular Nacional em relação aos seus pressupostos e ao discurso governamental em relação às práticas educativas realizadas com as crianças. A pesquisadora buscou ainda investigar como o Referencial Curricular traça orientações para o trabalho com a literatura infantil e como, efetivamente, se desenvolve o trabalho com a literatura numa instituição de educação infantil da rede pública municipal de Cruz Alta, no Rio Grande do Sul .

A Dissertação de Mestrado de Almeida (2004), sob o título de “A educação infantil na década de 90: algumas reflexões sobre sua viabilidade em tempos de ajustes neoliberais”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UEM analisou a viabilidade do desenvolvimento da educação infantil na década de 90, em tempos de neoliberalismo. A partir do exame do Estatuto da Criança e do Adolescente e considerando a ampliação dos direitos na década de 80 e as medidas neoliberais ocorridas nos anos 90, a pesquisadora investigou as diretrizes dadas para a educação infantil nos documentos Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional n. 9394/96, Referencial Curricular para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. A análise destes documentos buscou verificar as diretrizes propostas para a educação da criança e o quanto estas diretrizes se baseiam em uma educação integral a partir da prioridade do educar e do cuidar.

A pesquisa de Mestrado de Silva (2003a), intitulada “Concepções de educadoras infantis sobre o seu trabalho com bebês, no cotidiano de creches”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, constituiu uma reflexão sobre as concepções de educadoras de creches. A pesquisadora realizou entrevistas com treze educadoras de um Centro de Educação Infantil de um município do Paraná.

A investigação revelou que, no espaço da creche, as educadoras ainda concebem que a principal função é cuidar, evidenciando assim, a não compreensão do caráter educativo nas atividades desenvolvidas junto às crianças. O estudo também mostrou que, para a prática do trabalho, as educadoras se fundamentam mais na própria experiência do que em cursos de formação profissional. Silva (2003a) alerta para a necessidade de investimento na formação das educadoras de creche, a fim de colaborar com um processo de conscientização que evidencie uma atuação educativa em creches.

A pesquisa de Mestrado de Ribeiro (2003), defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC - São Paulo, sob o título de “Relação Educadora Criança: cuidar educando”, objetivou revelar como o cuidar se desenrola na relação das educadoras com as crianças em trocas intersubjetivas, no ambiente da creche. O estudo teve como fundamento teórico a Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e a perspectiva de Boff sobre o cuidado e teve como vertente metodológica a fenomenologia. Realizou-se a coleta de dados em uma creche localizada na periferia de São Paulo, por meio de observações e entrevistas envolvendo as educadoras da creche, especialmente a educadora responsável pelas crianças de quatro anos. Discutiu-se, na referida pesquisa, que cuidar privilegia a sobrevivência das crianças, porém, pode ser compreendido como a ação educativa em si mesma, pois revela uma prática de atuação das educadoras pautada na experiência de ser mulher e/ou mãe. Como conclusão, indica a proposta de uma formação das educadoras que colabore com a ampliação da concepção de criança, do papel do educador e do trabalho na educação infantil.

Ingold (2002), em sua Dissertação de Mestrado sob o título de “A Criança, seu corpo e sua imagem nas instituições de Educação infantil”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, abordou a articulação entre o educar e os

cuidados na educação infantil, sob a vertente teórica da psicanálise. A pesquisa contemplou uma conexão entre psicanálise e educação infantil e teve como pressuposto que o educar deve contemplar os cuidados, respeitando a singularidade da criança, assim como o contexto em que está inserida.

A pesquisadora teve na noção de corpo da teoria psicanalítica lacaniana, o fundamento para ressaltar a importância da relação entre o educador e os cuidados da criança. O estudo foi desenvolvido por meio da análise de creches e as concepções de corpo que sustentavam as propostas pedagógicas. O estudo ressalta que o corpo deve ser compreendido para além de sua materialidade e assim, para além do atendimento das necessidades físicas, buscando-se a compreensão do entrelaçamento do real, do imaginário e do simbólico, dimensões estas fundadoras da constituição do sujeito. Dentre as contribuições finais da pesquisa, apontam-se as considerações feitas sobre a função do professor de educação infantil relativo à promoção da construção do corpo da criança, por meio do estabelecimento de uma relação de cuidados.

O trabalho de Mestrado de Bezerra e Costa (2002), defendido no programa de Pós-Graduação em Educação da UFC sob o título de “Educação e Cuidado” , numa instituição pública municipal infantil de Fortaleza, teve por objetivo investigar como os professores da rede municipal de educação daquela cidade concebem e realizam seu trabalho, em relação às dimensões educar e cuidar junto a crianças de três e quatro anos. A pesquisa se caracterizou por um estudo de caso de uma turma e seu professor e foi fundamentada na teoria sóciointeracionista de Vygostsky. Os resultados da pesquisa mostraram que, no caso investigado, ficou evidente a dissociação entre educação e cuidado, sendo fundamental recuperar a compreensão de criança como sujeito indivisível, além de investimentos na formação docente para a educação infantil, que tenham como meta um atendimento de qualidade que integre a educação e o cuidado.

Seguem-se as apresentações das pesquisas selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT.

Intitulada “Professores da Pré-Escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade” , a Tese de Doutorado de Micarello (2006), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC - Rio de Janeiro, buscou compreender os processos de construção e circulação dos saberes dos professores de pré-escola, articulados a aspectos históricos e sociais, que revelavam a construção das identidades docentes na educação infantil. Os dados para a realização da Tese foram coletados em três escolas Municipais de Educação infantil da rede municipal de Juiz de

Fora, envolvendo sete professores por meio de observação participante da prática dos professores. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e reuniões com os professores para discussão de sua prática de trabalho. Os resultados foram registrados em notas de campo, analisados e discutidos à luz do referencial teórico histórico-cultural do desenvolvimento humano e teve como aporte metodológico a vertente de Bakhtin.

A pesquisa de Micarello (2006) destacou como resultados que os saberes dos professores são fundamentados a partir de saberes de referência, como saber brincar, narrar e acolher. São saberes construídos na vivência do tempo e na relação com a criança e adultos, numa dimensão fenomenológica, e que não encontram espaços nos contextos institucionais, concluindo-se assim pela necessidade de se refletir sobre como se organiza a educação infantil nos sistemas de ensino e como se estrutura a formação dos professores de educação infantil.

A pesquisa de Doutorado de Vitta (2004), defendida no programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, intitulada “Cuidado e Educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses”, teve por objetivo analisar as atividades propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses. O estudo foi desenvolvido por meio de documentos sobre a educação infantil e entrevistas e observações da prática de trabalho de sete profissionais do berçário de duas creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Bauru-SP. Os dados foram organizados por meio de categorias analíticas com análise qualitativa dos mesmos. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a pouca relevância dada pelos documentos oficiais a esta etapa de ensino, sendo necessário promover ações para a formação das profissionais, para que compreendam que sua prática encontra-se permeada por uma intencionalidade educacional.

A Tese de Doutorado de Octaviani (2003), intitulada “As concepções de ‘educar’ das profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, buscou caracterizar as concepções de “educar”, norteadoras das práticas das profissionais de uma creche municipal, para tomá-las como ponto de partida para a implementação de propostas para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural.

As questões de pesquisa foram respondidas a partir da análise histórica das instituições vistas a partir do estudo da literatura. Os dados foram levantados por meio da realização de dez entrevistas, que foram gravadas e transcritas, e também pela aplicação de questionários em profissionais de uma creche municipal de São Carlos-SP. A perspectiva histórico-cultural constituiu-se no suporte teórico para análise e discussão dos dados, tendo como resultado um retrato das profissionais investigadas em relação ao seu perfil e concepções subjacentes aos seus relatos. Estes dados serviram de ponto de partida para as ações de formação continuada dos profissionais de educação infantil, com vistas à melhoria da qualidade do atendimento oferecido.

Com esta pesquisa, ressalta-se a necessidade de políticas públicas voltadas à contratação de profissionais, ampliação e melhoria de infra-estrutura, a continuidade de estudos no ensino formal e programas de formação continuada que considerem as necessidades das profissionais. A Tese indica também as dificuldades da administração pública municipal em apresentar os suportes financeiros necessários à educação infantil.

A pesquisa de doutoramento de Schultz (2002), intitulada “A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília-SP, teve por objetivo detectar as necessidades psicoeducacionais dos bebês de três a dezoito (18) meses, a situação de atendimento a estas necessidades em berçários relacionados com o Sistema Nacional de Ensino e mostrar que o professor que atende crianças nesta faixa etária precisa de formação profissional em nível superior.

A pesquisadora se fundamentou no referencial teórico da perspectiva winnicottiana e realizou um estudo de caso em uma creche filantrópica. A coleta deu-se por meio da observação de dezessete bebês de zero a três anos, totalizando 255 horas de observação. Os resultados mostraram que os bebês com menor idade são mais abandonados e há um descaso evidente da creche, diagnosticado por meio da análise da legislação e financiamento da educação infantil. A situação dos professores também foi evidenciada como preocupação por parte da pesquisadora, que apontou a problemática do aligeiramento na formação e o comprometimento da qualidade do trabalho dos professores de educação infantil.

A Tese de Doutorado de Veríssimo (2001), intitulada “O Olhar de trabalhadoras de creche sobre o cuidado das crianças”, foi defendida na Escola de Enfermagem da USP e teve por objetivo apreender e analisar as representações sobre cuidado da criança

de profissionais que atuam. A pesquisadora teve como referencial teórico a teoria das representações sociais de Moscovici e realizou uma análise qualitativa dos dados coletados junto a sete coordenadoras e nove educadoras de três creches vinculadas à USP. A autora coletou os dados por meio de entrevista semiestruturada, envolvendo as coordenadoras das três creches da USP e promoveu uma oficina organizada em quatro encontros para as educadoras destas creches. As entrevistas e os encontros foram gravados, posteriormente transcritos e submetidos à análise de conteúdo, considerando o referencial teórico escolhido.

Entre os resultados obtidos, a pesquisa revelou que o cuidado é um elemento de relevância para as coordenadoras, pois possibilita o vínculo com a criança, atende as necessidades físicas e emocionais, assim como para as educadoras, que o consideraram como uma etapa preliminar às atividades pedagógicas, pois faz com que a criança fique disposta para aprender. Conclui-se que para essas trabalhadoras, muitas ações diárias não são reconhecidas como cuidados, sendo este fato explicado pela falta de um referencial teórico-conceitual para fundamentar o cuidado nas creches.

Haddad (1997), em sua pesquisa de doutoramento, intitulada “Ecologia do Atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação”, realizou um estudo que teve como sustentação e defesa a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner. A Tese foi defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da USP e teve por objetivo investigar os determinantes de um quadro de ações de atendimento à criança pequena, que tinham os elementos educar e cuidar promovidos de forma distinta e sem relações entre si.

Os dados foram coletados em viagens na Suécia e em outros países da Europa, especificamente Inglaterra, Itália, Espanha e Portugal visando conhecer os modelos de atendimento à criança no campo educacional, assim como as convergências e os conflitos existentes entre as tendências e o modelo brasileiro. Foram realizados e analisados documentos oficiais e publicações, entrevistas com pesquisadores e formadores, assim como visitas às escolas. Constatou-se uma coerência entre os aspectos políticos, filosóficos e práticos, assim como uma responsabilidade partilhada entre família e poder público, composto por vários elementos em um sistema unificado de cuidado e educação infantil.

Na Dissertação de Mestrado, intitulada: “Falou, tá Falado! As representações sociais docentes sobre a infância, criança, educação infantil e papel do professor”, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFCE, Sales (2007) teve

por objetivo identificar as representações sociais de professores de creches e pré-escolas, tanto públicas quanto particulares, sobre a infância, a criança, a educação infantil e o papel do professor, no intuito de compreender, de forma mais ampla, alguns dos fatores que fundamentam o trabalho docente.

A pesquisa de Sales (2007) teve como fundamentação teórica – metodológica a teoria das representações sociais e a teoria sociointeracionista de desenvolvimento e aprendizagem humana. Foram realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas com oito professores de educação infantil. Os resultados, discutidos à luz das teorias apresentadas, evidenciaram que os professores possuem uma ideia de infância única e descontextualizada. Em relação aos objetivos da educação infantil, constatou-se a preocupação com a preparação para o ensino fundamental, assim como proteger a criança enquanto sua família trabalha. O ensino de conteúdos escolares faz parte das representações que os professores possuem sobre o papel que exercem na educação infantil.

A pesquisadora ressaltou que a formação, seja inicial ou continuada, não traz contribuições significativas para o questionamento ou formulações das representações apresentadas. Considerando a relação fortemente estabelecida entre representações sociais e relação educativa dos professores, a pesquisa evidencia a necessidade de criação de espaços de formação, que propiciem a reflexão sobre tais representações, levando a uma (re)significação destas à luz de outros conhecimentos.

A Dissertação de Mestrado de Borges (2006), defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da PUC - São Paulo, intitulada “A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos”, teve por objetivo investigar o cotidiano das profissionais-docentes que atuam em creches públicas municipais de Santos e a influência do curso de Pedagogia sob sua formação e atuação. A pesquisadora aplicou 518 questionários a monitores de 16 creches municipais, sendo 223 respondidos. Também foram realizadas observações *in loco* e entrevistas com monitoras de creche. Os dados foram discutidos à luz da pesquisa qualitativa e apontaram, entre vários elementos, que a universidade precisa considerar na formação dos professores mais aspectos relacionados à educação da criança com idade até três anos.

A pesquisa de Mestrado de Alves (2006b), intitulada “Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche”, defendida na

Escola de Enfermagem da USP, buscou caracterizar aspectos relacionados à implementação de cuidados de saúde infantil em creche, identificando as percepções das educadoras sobre este aspecto e proposta institucional desta creche sobre os cuidados de saúde às crianças. A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com quatro professores e a coordenador pedagógico de uma creche municipal de São Paulo, como também realizou análise dos documentos desta instituição. Os dados foram classificados em categorias e subcategorias e discutidos com base em estudos que abordam a qualidade do atendimento em creches .

Entre os resultados encontrados na pesquisa de Alves (2006b), destaca-se que a integração da educação e do cuidado é característica do trabalho das educadoras pesquisadas, porém, fica prejudicado em detrimento do excesso de atividades e falta de formação adequada das educadoras para a prática de cuidados, particularmente quando se refere à saúde da criança. A educação é o ponto central da atuação das educadoras e o cuidado aparece como atividade relacionada com a dependência das crianças. As ações de cuidado dos professores foram restritas e as propostas institucionais identificadas nos documentos analisados desta creche mostraram lacunas em relação às ações de cuidados.

O objetivo da pesquisa de Assis (2004) foi analisar as representações que os professores de educação infantil tinham sobre a função da instituição escolar e sobre o seu papel nesta instituição. Intitulada de “Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil” a Dissertação de Mestrado foi defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. A pesquisadora sustentou-se na psicologia histórico-cultural, com procedimento fundamentado na abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras de pré-escola de um Centro de Educação e Recreação (CER) na cidade de Araraquara-SP.

Os dados analisados e discutidos na pesquisa de Assis (2004) evidenciaram que as professoras possuem uma representação “escolarizante” da educação infantil e, em detrimento disto, separam o educar-cuidar-brincar. Além disso, as docentes se reconhecem como profissionais do ensino, porém desconsideram as especificidades da educação infantil, permeando sua prática por um modelo do ensino fundamental, concretizado por meio de atividades específicas. O brincar é trabalhado em dimensão secundária com caráter utilitário ou restrito a momentos de lazer e diversão. Conclui-se com a pesquisa a necessidade de reflexão sobre a função da instituição de educação

infantil e o papel da professora com a concretização de uma função social para essa etapa de ensino que promova a tríade educar-cuidar-brincar.

De um modo geral, por meio destas pesquisas, fica evidente a problemática existente em relação à articulação educação e cuidado na educação infantil, uma vez que esta temática está presente direta ou indiretamente nas produções selecionadas. Muito embora dois estudos, a saber: a pesquisa de Mestrado de Flach (2006) e a Dissertação produzida por Ingold (2002) tenham focalizado a educação e o cuidado na educação infantil a partir da psicanálise como único referencial teórico, os objetivos e os procedimentos metodológicos são distintos quando comparados com esta pesquisa.

Estas investigações mostraram que na educação infantil, mais propriamente na relação educativa, ainda há consolidado um trabalho desarticulado em relação aos dois elementos. Mais propriamente, a pesquisa de Flach (2006) aponta que foram produzidas poucas investigações sobre a questão subjetiva da criança, uma vez que os trabalhos nesta área focalizam o cuidado, relacionando-o de modo restrito ao corpo e à educação, como o processo de organização de atividades visando o estímulo cognitivo. Esclarece a autora que a ênfase do trabalho do professor em muitas creches e pré-escolas ainda expressa uma prática exclusivamente assistencialista ou “escolarizante”.

As pesquisas revelaram ainda a necessidade de superação de um trabalho pedagógico assistencialista ou de escolarização antecipada, esta última compreendida como preparatória para o ensino fundamental. Apontaram a necessidade de repensar a formação do professor para a educação infantil, promovendo reflexões e (re)significações em torno do seu trabalho e da sua identidade profissional, com vistas ao oferecimento de uma relação educativa que supere o divórcio entre educação e cuidado da primeira infância.

CAPÍTULO II
A INFÂNCIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

O presente capítulo tem por objetivo explicitar o cenário da educação infantil brasileira, por meio da existência de marcas constituídas pela história e pela política de organização desta instituição, produtoras de compreensões e de um saber dicotômico sobre educação e cuidado. Para tanto, recupera-se o registro histórico de consolidação do sentimento de infância e do movimento de institucionalização da educação escolar da criança nos últimos séculos, em países da Europa e no Brasil. Isto se faz importante para esclarecer como a educação e o cuidado foram concebidos e praticados ao longo da história na instituição de educação infantil, e considerar que estas formas de expressão também influenciaram o modo de compreendê-los na atualidade.

Propomos colocar em tela a forma como a psicanálise foi apropriada pela educação escolarizada da criança, evidenciando a ação por ela desempenhada. O retrato de ingresso da psicanálise no campo da educação escolar será feito por meio de um percurso histórico que mostra a sua difusão neste campo e apreensão pelos professores.

Da valorização da infância à educação escolarizada da criança

A consolidação de uma educação escolarizada da criança, com todas as suas transformações, encontram seus alicerces em um processo que teve como essência a estruturação do sentimento de infância¹⁶. A constituição do sentimento da infância pode ser articulada com a preocupação em torno da consolidação de uma instituição escolar para a criança.

Postman (1999) afirma que há pouco conhecimento em torno da natureza da infância na Antiguidade. Sabe-se que os gregos dedicavam pouca atenção à infância como uma etapa de vida especial e que é distinta do adulto. Embora o conceito de infância para os gregos pareça confuso sob o olhar dos padrões atuais de criança, o amor pela educação e a dedicação do espírito são pontos importantes.

É relevante considerar que a preocupação grega com a escola não caracteriza uma concepção de infância equivalente à nossa (POSTMAN, 1999). A educação grega

¹⁶Segundo o Dicionário Houaiss (2001) infância significa o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. O mesmo dicionário aponta ainda que infância refere-se também às crianças. Por outro lado, considerando a etimologia da palavra infância, temos o seu significado que vem do latim, *infans* e que representa aquele que não tem fala ou quem não pode falar.

contemplava a formação artesanal de homens, com valorização da arte em detrimento da instrução e qualificação (OLIVEIRA, 2006a). Jaeger (2001), na obra *Paideia*, aponta que a educação grega não se constituía no somatório de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. O autor acrescenta que o objetivo da educação grega era a formação do homem.

Postman (1999) considera que os gregos não descobriram a infância. Entretanto, eles foram os responsáveis pelo prelúdio da ideia de infância, cabendo aos romanos o empréstimo da ideia de escolarização e o desenvolvimento de uma compreensão da infância mais apurada, em relação aos gregos, e de certo modo próxima de uma relação entre infância e noção de vergonha¹⁷, considerada como o passo crucial na evolução do conceito de infância. Com a invasão dos bárbaros do Norte, o colapso do Império Romano e a imersão da Europa na Idade das Trevas e depois na Idade Média, após os romanos, a ideia sobre infância desapareceu (POSTMAN, 1999). Este autor relaciona o desaparecimento da infância a partir de três elementos: a capacidade de ler e escrever, o desaparecimento da vergonha e o desaparecimento da educação.

Em relação ao primeiro elemento, podemos dizer que na Europa ocorreu o desaparecimento da capacidade do leitor para interpretar o que se escrevia e, associado a isto houve a escassez das fontes de fornecimento de pergaminho e papiro. A igreja Católica tinha interesse de controle da população em relação ao domínio da leitura e da escrita. Assim, afirmamos que na Idade Média, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente, em razão do domínio da língua oral e, compreensão do mundo adulto.

Por meio do exame das pesquisas feitas por Ariès (1981), é possível relacionar a passagem da infância para a idade adulta aos sete anos. Nas palavras do autor: “A educação praticamente só começava depois dos sete anos” (ARIÈS, 1981, p.77). As pesquisas realizadas por ele mostram que até o século XII não foram consideradas ou representadas em pinturas e que, a partir do século XIII, as crianças começaram a ser representadas por meio da distinção de seu tamanho em relação ao adulto, em uma imagem de um adulto em miniatura, sem as expressões de suas particularidades.

¹⁷ Quintiliano tinha uma visão moderna da infância, considerando a necessidade da criança ser protegida dos segredos dos adultos, particularmente sexuais. Criticou os romanos em relação a exibição e acesso das crianças a comportamentos sexuais dos adultos (POSTMAN, 1999).

Em razão disso, é que as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois, após deixar de usar os cueiros¹⁸, elas eram vestidas exatamente como homens e mulheres de sua classe social (POSTMAN, 1999; ARIÈS, 1981). Cambi (1999) considera que não era apenas pela vestimenta que se evidenciava a não distinção entre adultos e crianças e a não consideração da especificidade psicológica e física destas últimas, mas também pela participação da criança nas diversas situações da vida social.

O segundo elemento que marca a ausência de uma ideia sobre infância é a inexistência de um conceito de vergonha. Não havia distinção entre o mundo adulto e infantil em relação aos segredos, considerado por Quintiliano como a mola mestra relacionada ao conceito de vergonha. As crianças participavam sem censura das festas religiosas, profanas e civis, tanto como espectadores quanto como protagonistas (CAMBI, 1999). Os assuntos sexuais, por exemplo, eram discutidos na presença das crianças.

Outro elemento relevante é a ausência, na Idade Média¹⁹, de uma ideia de educação primária com o objetivo de ensinar a ler e escrever, ou seja, aprendia-se para o aperfeiçoamento humano e para a vida prática. A dimensão valorativa não estava caracterizada pela instrução ou simples informação teórica e sim, na aprendizagem para a vida, o que justificava um educador com formação para, com suas virtudes, servir de modelo ao jovem.

As escolas que existiam na Idade Média apresentavam fortes características religiosas, relacionadas com mosteiros e catedrais, e não possuíam uma estrutura definida em relação a suas regras e funções, além de não terem a preocupação com o agrupamento por idade, com a organização didática, com os níveis do currículo escolar, nem com a liberdade das crianças (CAMBI, 1999). Não havia consideração sobre a concepção de primeira infância como etapa importante que necessitava de uma educação institucionalizada.

O que podemos dizer, então, com certeza é que no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto (POSTMAN, 1999, p. 29).

¹⁸ Faixa de tecido que era enrolada no corpo da criança quando bebê.

¹⁹ A Idade Média compreende o período histórico entre os séculos V e XV.

Associada aos três elementos havia também uma alta taxa de mortalidade infantil, que atingia grande parcela da civilização, que, porém não pode em si ser associada à ausência do sentimento de infância. Cambi (1999) revela que as crianças na Idade Média tinham um papel social bastante restrito, sobretudo em razão da alta taxa de mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo sobre ela.

Os estudos de Ariès (1981), feitos por meio da iconografia, confirmam as ideias de Postman (1999) sobre a infância e a educação institucionalizada. Suas pesquisas permitem dizer que até o século XII havia uma desconsideração da infância em relação a suas particularidades. Portanto, a infância não despertava interesse dos adultos.

A descoberta da infância nasceu no final do século XII e início do XIII, com sua consolidação no final da Idade Média, a partir do século XIV e, mais fortemente, no século XV. Entretanto, esclarece Postman (1999), que o sentimento de infância não surge em curto período, pois foram necessários quase duzentos anos para que este sentimento se tornasse irreversível junto à civilização ocidental. Para a consolidação deste sentimento foi necessário um reconhecimento da individualidade, da existência de uma personalidade na criança, da importância e distinção do individual em relação ao coletivo.

Em consequência da prensa tipográfica, os jovens teriam que ser adultos e, para tanto, precisavam aprender a ler para adentrar no mundo da tipografia. “E para realizar isto precisariam de educação. Portanto, a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50).” Isto remete às ideias de Cambi (1999), quando ele esclarece que, durante a Idade Média e por um longo período da Idade Moderna, apenas as classes privilegiadas economicamente eram alfabetizadas, pois a grande população era analfabeta e seus conhecimentos, que estavam relacionados a crenças, tradições ou observações, nasciam do senso comum.

Ainda no mesmo período da criação da prensa tipográfica, fato que ocorreu no século XV, a publicação de livros de pediatria e também de boas maneiras mostraram indícios de que o sentimento de infância realmente havia começado a se formar (POSTMAN, 1999). Na compreensão de Ariès (1981), a partir do século XV houve uma revolução nas realidades e sentimentos da família, estendendo-se esta transformação para o âmbito da instituição escolar, que deixou de ser reservada aos clérigos, para se tornar um elemento de passagem do estado da infância para a vida adulta.

Este autor (Ariès, 1981) ensina ainda que, por volta do século XVI, o aparecimento dos retratos com pinturas de crianças nuas²⁰ e com crianças mortas redefiniria a imagem de infância na Europa, evidenciando a ampliação do interesse pela infância. Particularmente, a pintura da criança morta evidenciou o sentimento pela sua perda e a valorização da sua lembrança. Já no século XVII surgiu o retrato com a representação da criança sozinha, como um modelo único e valorizado, estendendo-se até o século XIX, quando o retrato, ou seja, a pintura foi substituída pela fotografia. Pode-se dizer que, depois do século XVI, reconheceu-se que a infância existia.

No final do século XVI e meados do XVII surgiu o sentimento de aparição da infância, ou seja, em razão da ingenuidade, gentileza e graça da criança, ela se tornou uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, com suas brincadeiras e graças. Este sentimento de encantamento pela criança atingiu, no final do século XVII, tanto as classes mais favorecidas quanto a grande população. Neste mesmo século, este sentimento recebeu críticas, tanto de educadores quanto de moralistas.

Entre educadores e moralistas consolidou-se outro sentimento para a criança, ou seja, de interesse pela sua dimensão psicológica e moral, com ênfase no caráter educativo. Foi o sentimento que entusiasmou a educação até o século XX. “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral²¹ (ARIÈS, 1981, p. 104)”. O autor menciona que tal sentimento foi interpretado por alguns historiadores como uma ignorância da infância, porém, o que evidencia verdadeiramente é o início de um sentimento sério e autêntico da infância, marcado por observações sobre a psicologia infantil como a compreensão sobre o desenvolvimento da criança.

Também no século XVII, a influência de Comenius²² (2002), por meio de sua ‘*Didática Magna*’, estabeleceu um método de ensino com o objetivo de unificar as práticas pedagógicas, racionalizar o espaço e o tempo escolares. Comenius (2002) trouxe a ideia de uma moderna concepção de infância, juntamente com uma renovação da educação escolar que deveria ter como proposta promover a transformação natural e social das crianças. O fundamento do método era a uniformização dos procedimentos de

²⁰ Conhecido como *putto*.

²¹ Os moralistas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois consideravam que era preciso preservar e disciplinar a criança. Esta compreensão da infância estendeu-se para as famílias.

²² Considerado como um dos pioneiros da educação moderna, foi um dos primeiros a defender a educação das mulheres.

ensino e a homogeneização de estratégias de ação para todas as crianças. A distância entre o professor e a criança, recomendada em seu método, fortalecia a separação entre o mundo da infância e o mundo do adulto e transformava a criança em um aluno.

Já no século XVIII, além dos sentimentos de paparicação e de interesse moral e psicológico pela criança, outro elemento já valorizado pelos moralistas e educadores desde o século XVII adicionou-se a este: a preocupação com a higiene e a saúde física (ARIÈS, 1981). Havia uma preocupação com o cuidado do corpo das pessoas doentes, porém ela se estendeu também para um interesse pelas pessoas saudáveis. “Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção (ARIÈS, 1981, p. 105)”.

Neste mesmo século, Rousseau publicava em 1762 a obra *Emílio*²³ ou *Da Educação*, redefinindo a concepção de infância presente na época, mediante a defesa de que a criança é naturalmente boa, podendo tornar-se cruel pelo ambiente. “Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em que vem ao mundo (ROUSSEAU, 2004, p. 26).”

Na perspectiva de Rousseau (2004), as crianças deveriam ser afastadas das cidades que eram consideradas como o abismo da espécie humana. Para a renovação do vigor infantil era preciso levar as crianças ao campo, aproximando-as da natureza. O princípio fundamental na obra *Emílio* é a compreensão de que a educação deve respeitar a natureza e a liberdade da criança (ROUSSEAU, 2004). A repercussão e o impacto da obra foram imensos em toda a Europa e no mundo ocidental, com influência sobre pais e educadores e, sem dúvida, as ideias de Rousseau estiveram presentes na consolidação da concepção de criança que a Modernidade abraçou. Demonstrou em sua obra *Emílio* uma vertente naturalista para a educação, a possibilidade de criar, por meio do processo educativo, uma pessoa autônoma. O princípio fundamental da obra é a compreensão de que a educação deve respeitar a natureza e a liberdade da criança.

O autor trouxe também um novo olhar para a infância e a necessidade da descoberta da condição essencial da criança, como um ser em si, distinto do adulto. Acreditava que o adulto não conhecia realmente a criança e que procurava buscar o homem na criança, sem considerar o que ela é antes de ser homem. Para ele, o conhecimento advém dos sentidos e as crianças deveriam ser colocadas em um

²³ A obra, assim como o livro Contrato Social (publicado no mesmo ano) foi criticada, proibida e condenada, particularmente pelos católicos. A obra *Emílio* ou *Da Educação* recebeu ordens para ser queimada e dentre suas críticas, uma das mais graves era a desconsideração, na obra, do pecado original.

ambiente organizado para que pudessem interagir com ele. Valorizava a experiência da criança reconhecendo as diferenças qualitativas em relação ao adulto (ROUSSEAU, 2004). Na esteira das ideias rousseauianas, o pressuposto educativo era descobrir primeiramente as especificidades das crianças em suas diferentes idades, buscando compor um conjunto de elementos constitutivos capazes de nortear o projeto educativo.

A Modernidade marca um ciclo histórico com características diferentes da Idade Média, particularmente em relação à sociedade de ordens e o exercício das liberdades individuais. A burguesia é a marca da revolução social da Modernidade e a laicização²⁴ e a racionalização²⁵ pontuam a mudança na esfera ideológico-cultural. A educação e a pedagogia também sofreram influência desta mudança, compreendendo a educação como aquela que deve ser destinada a um indivíduo ativo na sociedade, sendo que os locais formativos são ampliados e passam a incluir a escola (CAMBI, 1999).

Este autor pontua ainda que o papel da escola, na Modernidade, torna-se cada vez mais fortalecido em relação ao caráter educativo, compreendendo esta instituição como forte operador de desenvolvimento da sociedade moderna, tanto em relação à manutenção da sua ideologia, precisamente de manutenção da ordem e produtividade, quanto de seu sistema econômico.

Na Modernidade, a escola passa a ser uma fonte de trabalho para o Estado que exerce um poder. Esta instituição tem por função central a formação de jovens gerações e a conformação destas aos modelos de normalidade, eficiência ou produtividade social, além da docilidade tanto política quanto ideológica. A escola, assim como a família, são redefinidas e organizadas para um trabalho educativo de aceitação do poder, aos objetivos e propostas deste. A Modernidade promove uma mudança importante na escola, sobretudo em relação à racionalização da instituição, com suas finalidades e meios. Nas palavras de Ariès (1981, p. 107):

(As escolas e os Colégios) [...] se tornavam no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, deste modo, separá-las da sociedade dos adultos.

²⁴ Na laicização há uma emancipação da mentalidade, particularmente das classes altas da sociedade em relação as questões religiosas do mundo e da vida humana, ligando o homem à liberdade e progresso de seu próprio processo de vida (CAMBI, 1999).

²⁵ A racionalização promove uma valorização do livre uso da razão, opondo-se a toda forma de preconceito.

É justamente neste período histórico que foi criado o conceito de escola moderna, pela apropriação da categoria infância e a transformação da criança em aluno. A escola se transformou em um forte mecanismo de socialização e, em complementaridade com a família, torna-se corresponsável pelo processo educativo da criança. A proposta do colégio moderno era agrupar o ensino, considerando as idades das crianças, estabelecendo claramente e rigorosamente os tempos, os espaços e as rotinas.

Importante mencionarmos que o colégio moderno carrega a herança dos colégios jesuíticos, que se fundamentam em ideais pedagógicos bastante tradicionais, com demarcações claras de controle da disciplina, tempo e espaço. O modelo pedagógico dos jesuítas foi inspirado no modelo universitário de Paris praticado desde o século XIII, com ênfase em exposição de conteúdo, exercícios, repetição e disciplina. Objetivando a transmissão de saberes e o estabelecimento de um código de comportamentos, normas e práticas que servissem a todos os colégios jesuítas, os membros da Companhia de Jesus, a partir de sua experiência, estabeleceram um método que compreendia um plano de estudos metódico e organizado. Para tanto, no final do século XVI, firma-se o *Ratio Studiorum*, que consistia em um método de ensino jesuítico, baseado na exercitação de modelos, no treinamento por meio da repetição, na sequência e hierarquias, respeitando os vários níveis de ensino.

Recuperando a questão da higiene e saúde física, valorizadas no século XVIII, a escola da Modernidade opera um controle sobre o corpo, disciplinando os gestos e as posturas corporais e submetendo o sujeito à autodisciplina. A escola se constitui em uma das instâncias centrais, juntamente com a família, que tem como ação o controle e a disciplina do corpo do educando.

Consideramos que a consolidação e evolução da educação escolar está entrelaçada com o desenvolvimento do sentimento de infância. Com o reconhecimento da infância, declara-se a necessidade de distinção das idades das crianças na escola, de sistematização de um ensino distinto para crianças e da disciplina escolar.

O movimento de institucionalização da educação para a primeira infância

A origem das instituições para educação e assistencialismo da primeira infância, atualmente consideradas como instituições de educação infantil remonta à Idade Média, período em que, na Europa, a sala de asilo exercia um trabalho de assistencialismo,

proporcionando à criança pobre as condições que supunha lhe faltassem no lar. Oferecendo um atendimento a partir de instalações inadequadas e mantidas por entidades religiosas e filantrópicas, a sala de asilo²⁶ estava fundamentada em ideais que valorizavam o controle e a disciplina dos pobres. A sala de asilo representa o princípio do atendimento à infância institucionalizada no mundo e, a partir do século XVIII, no Brasil.

Kuhlmann Jr (2004) aponta que houve a criação, no século XVI, dos primeiros regulamentos de auxílio aos pobres, que tiveram por objetivo fornecer amparo à população, aliviando-a da desgraça da pobreza. Estes regulamentos contribuíram com o fortalecimento da intenção de institucionalização, amparo e assistencialismo à população pobre. A sala de asilo, como também os regulamentos de amparo e assistência à população pobre constituíram os espaços precursores de institucionalização da infância.

De acordo com Merisse (1997), no Brasil, durante todo o século XVIII, estas salas também tiveram o objetivo de assistência e amparo à infância pobre, combatendo o abandono e a mortalidade infantil. O contexto da escravidão brasileira, em que mulheres escravas sofriam abuso sexual e posteriormente tinham que abandonar seus filhos, ocasionou um alto índice de abandono infantil. A alta taxa de mortalidade infantil, que ocorria como consequência do próprio abandono, das doenças, da falta de higiene e de atendimento médico, caracteriza a vida das crianças pobres brasileiras.

Ainda de acordo com o autor, com a proposta de combater o abandono de bebês e a mortalidade infantil, foi criado no Rio de Janeiro, em 1738, a Casa da Roda²⁷ e, em São Paulo, uma roda foi instalada junto à Santa Casa de Misericórdia que, posteriormente, passou a ser chamada de Asilo dos Expostos. Eram instituições que ofereciam serviços filantrópicos, caritativos e assistenciais às crianças abandonadas e foram referência no país até a segunda metade do século XIX. Até o final do século XIX, todas as instituições que ofereciam serviços filantrópicos e assistencialistas à população brasileira eram chamadas ou conhecidas como asilos ou salas de asilo.

De acordo com Merisse (1997), além da instalação das salas de asilo e da Casa da Roda, houve a criação, primeiramente na Europa, das Escolas de Tricotar. A primeira

²⁶ Também conhecida como asilo infantil ou Casa de Custódia.

²⁷ A Casa da Roda foi uma instituição de iniciativa de Romão Duarte e recebeu este nome em razão de possuir a Roda que consistia em um cilindro oco de madeira, onde as crianças eram abandonadas: a criança era colocada na abertura, do lado de fora e a roda girava para dentro da instituição com a criança, sem que fosse possível visualizar quem a havia abandonado. Esta instituição também foi conhecida como Casa dos Expostos.

Escola de Tricotar²⁸ foi instalada por Oberlin, em 1769, em uma paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche e tinha dentre seus objetivos fazer a criança perder os maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade e ordem, além de aprender a conhecer as letras minúsculas, soletrar, pronunciar corretamente as palavras e sílabas e adquirir noções de moral e religião (KUHLMANN JR, 2001). Considerada como a primeira instituição de educação da criança, as instituições que vieram posteriormente apenas encontraram condições mais favoráveis para sua consolidação e expansão na segunda metade do século XIX. Para o autor, as instituições de educação das crianças com idade entre zero e seis anos começaram a surgir primeiramente nos países da Europa, no século XVIII.

Em 1826, o prefeito do 12º Distrito de Paris, Jean-Marie Denys Cochin, juntamente com uma burguesa chamada Millet, organizaram um grupo de senhoras burguesas, as quais a marquesa de Pastoret e fundaram as Salles d'Asile francesas. Estas salas não tinham apenas a atividade de prover a guarda da criança, mas também de promover cuidados e educação moral e intelectual, sendo posteriormente chamadas de escolas maternais.

Outras três organizações também surgiram para caracterizar a instituição de educação infantil e foram tão difundidas quanto as salas de asilo: a creche, a escola maternal e o jardim-de-infância.

Os estudos de Kuhlmann Jr (2001; 2004) consideram que a creche foi criada por Firmin Marbeau em 1844, em Paris, e teve por objetivo oferecer assistência à criança até três anos e a sua família. Com objetivos educacionais e preocupação com o desenvolvimento infantil, a creche expandiu-se consideravelmente pela França e demais países, constituindo uma forte colaboradora para a ampliação do trabalho industrial feminino.

Entretanto, Merisse (1997) aponta que em meados de 1770, por meio de um grupo de voluntários da comunidade em conjunto com um religioso, surgiu na França uma instituição para abrigar bebês e crianças até três anos, filhos de pobres trabalhadores do campo. O autor aponta ainda que no ano subsequente, outras instituições semelhantes surgiram, com ênfase em um atendimento assistencialista e caritativo. A ideia era de que a creche formasse seres adaptados à sociedade e satisfeitos com a sua vida e destino, buscando assim, manter a ordem social.

²⁸ Também conhecida como Escola de Principiantes.

É relevante mencionar que, no Brasil, a história das instituições de educação infantil tem acompanhado a história destas instituições em outros países. Até o final do século XIX, as crianças brasileiras abandonadas e órfãs eram assistidas por famílias de fazendeiros, na área rural ou nas cidades permaneciam em salas de asilo ou Casas de Roda, pois as creches surgiram apenas no final do século XIX, muito semelhantes aos asilos infantis (OLIVEIRA, 2005a; MERISSE, 1997).

As creches brasileiras tinham como proposta oferecer atendimento e proteção à infância, particularmente aos filhos de operários, crianças órfãs, abandonadas ou filhos de famílias pobres. As creches vinculadas às fábricas buscavam atender os filhos de operários e as creches instaladas nas comunidades buscavam proteger a primeira infância pobre e abandonada. A primeira creche para atendimento dos filhos de operários no Brasil surgiu vinculada à Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado e foi instalada no Rio de Janeiro em 1899, no mesmo ano em que o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, conhecido como IPAI – RJ, foi inaugurado. Com a fundação do instituto e com a inauguração da creche temos a consolidação da criação desta instituição de educação infantil no Brasil (KUHLMANN JR, 2003).

A representatividade do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 1899, para a expansão das creches no Brasil também foi enorme. Responsável pela organização de eventos e publicações na área, o Instituto foi considerado como o principal responsável por esta ampliação e tinha como proposta principal oferecer atendimento aos filhos de operárias ou de empregadas domésticas e assistência à infância e às mães pobres. Dentre seus objetivos, destacamos a criação de maternidades, creches e jardins-de-infância .

Relevante mencionar que o papel do Estado, tanto na criação das creches francesas quanto das brasileiras foi insignificante, sendo que a igreja Católica foi a grande colaboradora na instalação destas instituições.

Intensificado a partir das primeiras três décadas do século XX no Brasil, o discurso de proteção e cuidado à infância marcou os ideais de políticos, educadores, industriais, médicos, juristas e religiosos, que se reuniam para criar organizações e associações com o intuito de expandir as instituições de educação para a criança pequena. A partir deste mesmo período, houve uma influência médico-higienista muito forte nas instituições de educação infantil, principalmente em creches e salas de asilo, tanto européias quanto brasileiras.

Presente desde a década de 1870 em vários países da Europa, quando passou a influenciar as questões educacionais, no período que segue o término da Primeira Guerra Mundial, esta vertente de pensamento encontrou legitimidade em detrimento do grande número de crianças órfãs e dos danos ambientais ocasionados pela guerra. A instituição de educação infantil foi compreendida como capaz de oferecer hospitalidade e higiene às crianças, promovendo projetos orientados e supervisionados por médicos e enfermeiros voltados para a diminuição do índice de mortalidade infantil e para a estimulação precoce das crianças (OLIVEIRA, 2005a).

Neste contexto que a instituição de educação infantil assumiu um caráter médico-higienista e, com isto assistencialista, particularmente para o atendimento das crianças pobres. Como uma instituição capaz de oferecer cuidado, assistência e hospitalidade às crianças provenientes de famílias pobres, as justificativas para este trabalho estavam pautadas nos altos índices de mortalidade infantil, ocasionados por doenças e falta de cuidados infantis, na necessidade de assistência às crianças cujas mães precisavam trabalhar e no índice significativo de crianças que ficaram órfãs de pais alistados para a guerra.

Além da influência médica e higiênica no campo da educação infantil, houve também a valorização da psicologia, dos métodos pedagógicos e da puericultura. A psicologia teve presença marcante na educação escolar, particularmente pública. Privilegiou uma vertente normativa e considerou como anormalidade tudo o que não atingia o padrão previamente estabelecido. “Considerava como doença, como anormalidade, como distúrbio ou deficiência pessoal tudo o que não fosse disposição incondicional ao trabalho e à obediência (PATTO, 2002, p. 145)”. No campo escolarizado, aponta a autora que a psicologia esclareceu a pedagogia por meio da mensuração de aptidões e as formas de trabalhar, ou melhor, controlar as crianças, atribuindo à criança e a sua família a culpabilidade pelo desastrosos desempenho escolar.

Em relação à ênfase nos métodos pedagógicos, a valorização incidia nas técnicas de ensino com vistas à tentativa de garantia do controle de ensino. Já a puericultura se disseminou por meio da medicina, particularmente da pediatria e foi compreendida como ciência da família, da reprodução e da conservação da espécie humana, não deixando de se expressar como um mecanismo de controle racial, por meio da eugenia. A eugenia, trazida para o Brasil pelo médico Alfredo Ferreira Guimarães, que desde 1913 era vinculado à Sociedade Francesa de Eugenia, tinha como fontes de valor a psicologia, a higiene e o desenvolvimento físico, como fundamentos para a educação,

ou seja, como fonte do revigoramento da raça. Interessante ressaltar ainda que o modelo médico-higienista defendia a formação de puericultores e berçaristas e não a formação de docentes para o trabalho em creches e outras instituições de educação infantil.

Para os puericultores a creche deveria ser comandada por médicos e enfermeiros e privilegiar a limpeza e a assepsia do ambiente com o intuito de combater as doenças, além de uma rotina rígida em horários para alimentação e controle das atividades relacionadas com a higiene. As ideias de puericultura não constituíam apenas preocupações com a higiene e saúde pública, mas com uma mentalidade intervencionista, com o objetivo de treinamento das crianças. O fundamento da domesticação ou também conhecida como pré-educação resultaria em melhorias na saúde e produziria a obediência, integrando as crianças à sociedade, por meio da rejeição à espontaneidade, prazer e ausência de contato corporal (KUHLMANN JR, 2004).

No Brasil, neste período, a maior representação do modelo médico-higienista deu-se por intermédio do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. O aspecto da prevenção a doenças, os avanços no campo da epidemiologia, ocasionados pelas descobertas de Louis Pasteur e outros cientistas, influenciaram a sociedade ressaltando a ela a importância da medicina e da higiene.

Na esfera educacional, particularmente da criança, muitos médicos se vincularam às instituições de educação infantil, associações, órgãos governamentais e pesquisas. Conhecidos como higienistas, os médicos representantes desta concepção tinham como meta de ação primeiramente o combate à mortalidade infantil e em seguida as propostas de saneamento visando, construir uma sociedade brasileira moderna. Os higienistas participavam das discussões sobre construção de escolas e serviços de inspeção médico-escolar e contavam com a colaboração das mulheres burguesas, que contribuía com a divulgação dos conhecimentos médico-higienistas e se posicionavam como modelos maternos para as mães pobres trabalhadoras.

Assim, começa a nascer a ideia de proteção e, com ela assistência à infância. Entretanto, segundo Kramer (2003), as iniciativas foram isoladas e insuficientes para alterar a situação de saúde e educação da população brasileira. A creche criada em 1914 por um médico, junto à Escola Doméstica de Natal, no Rio Grande do Norte, chegou a funcionar como laboratórios para os médicos, que investigavam e acompanhavam as moléstias das crianças da creche. Esta creche funcionou também como espaço de supervisão para a formação das mulheres em puericultura.

Pode-se pensar que pelo fato da medicina estar presente nas creches, excluiu-se então seu caráter educativo. Porém, na visão de Kuhlmann Jr, (2001;2002) é necessário compreender que, houve uma concepção de educação, porém de uma educação higienista, voltada exclusivamente para a infância pobre.

Em relação à constituição da escola maternal, esta surgiu na França, em 1848, com o objetivo de substituir as salas de asilo e na tentativa de incluir a vertente metodológica de Froebel na prática cotidiana do trabalho (KISHIMOTO,1988). Entretanto, esta proposta não se concretizou e a escola maternal francesa apresentou uma prática de trabalho semelhante às salas de asilo.

No Brasil, a escola maternal teve sua regulamentação em São Paulo, em 1924, com o objetivo de oferecer educação nos aspectos físico, intelectual e moral para os filhos de operários. “Trata-se, de certa forma, de uma versão popular do Jardim de Infância, inclusive com a adoção de formas metodológicas de Froebel (MERISSE, 1997, p. 38)”.

Sobre o surgimento do jardim-de-infância, o primeiro Kindergarten²⁹ foi criado na Alemanha, em Blankenburgo, por volta de 1840, pelo educador Friedrich Wilhelm Froebel. Esta instituição atendia crianças de três a sete anos e estava fundamentada pelas ideias de Rousseau e de outros educadores.

O Kindergarten, de origem alemã, está nas raízes das propostas de reformulação do ensino para a sociedade capitalista moderna, industrial, que irão culminar no escolanovismo. As Creches e Salas de Asilo, de origem francesa, estão mais ligadas à chamada educação tradicional. (KUHLMANN JR, 2004, p. 187).

O autor contribui dizendo que o Kindergarten teve apoio dos liberais alemães e dos socialistas em 1848. Porém, o jardim-de-infância foi proibido a partir de 1951 pelo regime reacionário prussiano, com a explicação de que estas instituições constituíam locais de subversão política e de ateísmo, além de estimular o trabalho da mulher fora do lar, separar as mães dos filhos e levar as ideias femininas para a esfera pública. Para complementar a proibição, o método pedagógico froebeliano foi considerado como subversivo ao método tradicional alemão. Os liberais alemães que fundaram os primeiros ‘Kindergartens’ foram exilados nos Estados Unidos em 1855 e, neste país, estas instituições foram valorizadas como ambientes interessantes para a promoção da

²⁹ Kindergarten foi o nome pelo qual o jardim-de-infância europeu ficou conhecido.

reforma moral e difusão das ideias da sociedade americana dominante, com apoio dos políticos e educadores como Dewey e Stanley Hall. Rapidamente o jardim-de-infância foi incorporado à rede pública educacional americana. Contribuiu com a expansão do ‘Kindergarten’ original, os ‘Free kindergartens’, nos Estados Unidos, e os ‘Volkskindergartens’ na Alemanha, que representaram instituições de educação infantil popular.

A partir da criação do primeiro ‘Kindergarten’ na Alemanha, houve uma expansão de vários estabelecimentos na França, Inglaterra e Itália com diversos nomes, voltados para a educação da primeira infância.

No Brasil, o jardim-de-infância teve influência principalmente norte-americana, difundido pelos religiosos protestantes. Voltado para o atendimento da criança burguesa, o primeiro jardim-de-infância privado foi inaugurado no Rio de Janeiro, no ano de 1875 pelo médico Menezes Vieira, como anexo ao seu colégio. Este médico concebia o jardim-de-infância como a instituição com o propósito de moralizar a cultura infantil, educando a criança para o controle da vida social (KRAMER, 2003). Já na cidade de São Paulo, esta instituição foi inaugurada em 1877, vinculada à Escola Americana e ligada aos missionários americanos .

Oliveira (2005a) acrescenta que, na instância pública, Gabriel Prestes visitou os jardins-de-infância existentes nos Estados Unidos e trouxe para o Brasil todo o material e ideias froebelianas. O primeiro jardim-de-infância público, definido como o edifício ‘kindergarten’ foi instalado em São Paulo por Gabriel Prestes junto à Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, fundamentado pelos ideais pedagógicos de Froebel, Rousseau e Pestalozzi. Como proposta do projeto educacional do Partido Republicano Paulista, o jardim-de-infância reservava parte de seu espaço e materiais, assim como de suas matrículas, para atender as crianças da elite paulista (MONARCHA, 2003).

A influência do jardim-de-infância da Escola Caetano de Campos foi significativa para a difusão das práticas desta instituição de Educação infantil no Brasil e das ideias de Froebel. No entanto, a instituição também se constituiu em palco de muitas polêmicas, pois alguns políticos criticaram, considerando-a como semelhante à sala de asilo francesa e outros a defenderam, como um espaço potencializador para o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2005a).

Relevante mencionar que o jardim-de-infância particular foi situado em órgãos educacionais, já as creches, jardins-de-infância e escolas maternas, que atendiam as crianças pobres, foram vinculados aos órgãos de saúde e assistência. Podemos dizer que

a base do nascedouro das creches e salas de asilo se encontra numa perspectiva de atendimento à criança pobre, por meio do oferecimento de assistencialismo, servidoras fiéis da concepção médico-higienista, particularmente nas primeiras três décadas do século XX. Isso demanda esclarecer que as creches e salas de asilo trabalharam a favor de uma dimensão de educação assistencial, voltada para o atendimento da criança pobre. Já o jardim-de-infância se constituiu no Brasil a partir de um pensamento divergente, propondo uma educação para a criança mais favorecida economicamente, a partir de ideias froebelianas.

Mas, nesta história, a psicanálise teve participação? Como a psicanálise foi compreendida no campo da educação escolarizada da criança no Brasil?

Da inserção da psicanálise nesta história

Em respostas às questões apresentadas, a psicanálise participou desta história no momento em que adentrou a mesma porta inicialmente aberta para a psicologia e a psiquiatria, sendo que a primeira já atuava desde o final do século XIX na educação e promovia ideias sobre os problemas mentais infantis e a criança com déficit na capacidade de aprender, ‘ensinando’ à pedagogia as formas mais adequadas para trabalhar com as crianças.

A psicanálise foi inaugurada no Brasil na década de 1920, mesma época em que a psiquiatria brasileira levantava a bandeira da eugenia, defendendo as ideias de prevenção, tanto de doenças quanto da saúde mental.

O surgimento da psicanálise no Brasil figura na galeria dos acontecimentos de vulto que impuseram à década de 1920 a marca da modernidade, reflexo de uma sociedade em franca transformação que se abria para o novo, o desconhecido (ABRÃO, 2003, p. 126).

A psicanálise chegou e introduziu a vida inconsciente, revelando que o homem não exerce controle sobre si mesmo, deslocando a razão do campo da certeza e introduzindo uma divisão subjetiva onde antes existia a ideia de unidade. Em relação à psicanálise de crianças no Brasil, considera-se que o marco inaugural de organização da ciência psicanalítica neste país deu-se por meio do ingresso da psicanálise no campo da educação da criança, fato que se concretizou nas duas primeiras décadas do século XX.

Abrão (2003) menciona ainda que as transformações que aconteciam na sociedade naquela época, buscando o controle absoluto da sociedade, promoveram modificações importantes também no modelo educacional estabelecido. As ideias da Escola Nova fundavam um ideário educativo liberal, em oposição ao modelo educacional tradicional até então proeminente. As propostas apresentadas pela Escola Nova reconheciam a instituição escolar como um instrumento moralizador da sociedade, por meio da valorização das qualidades pessoais de cada criança. Com isso, voltou-se a atenção para as especificidades da criança enquanto um ser distinto em desenvolvimento, em relação ao adulto e portando um pensamento próprio.

A partir da propagação das ideias da Escola Nova, tornou-se importante buscar os meios para investigar as características infantis e tornar a escola um lugar capaz de realizar plenamente as faculdades de cada pessoa.

É por essa mesma brecha que a Psicanálise encontrará espaço para se difundir dentro da educação, auxiliando tanto na compreensão do desenvolvimento emocional da criança, quanto na resolução das dificuldades escolares que impedem a expressão de suas potencialidades individuais (ABRÃO, 2003, p.127).

No momento histórico de primeiras décadas do século XX, em um cenário de forte presença do positivismo, a influência médico-higienista no campo da educação infantil também foi nitidamente clara e forte, mesmo entre defensores da Escola Nova (PATTO, 2002). Com o império da razão médica nas instituições de educação infantil brasileiras, a psicanálise não passou despercebida, sendo recepcionada por educadores, médicos e psicólogos brasileiros, servindo-se a educação como mais um campo de conhecimento capaz de contribuir com a prevenção de doenças ainda na infância.

Nesta seara, escola (e também a instituição de educação infantil) foi concebida como a instituição ideal para a prevenção de doenças e da higiene mental infantil e a psicanálise se posicionou diante da vertente médico-higienista, colaborando com a manutenção do modelo profilático, já presente, tanto no campo da psicologia quanto da psiquiatria.

Ao empregarem a teoria psicanalítica na educação de crianças, [...] tinham como meta uma intervenção de natureza profilática, proporcionando à criança condições favoráveis de desenvolvimento, de forma a evitar que o distúrbio de ordem emocional viesse a instalar-se e compreender o ajustamento de sua personalidade (ABRÃO, 2003, p. 131).

A partir da incidência da psicanálise no campo da educação infantil, a tarefa educativa deveria recalcar o inconsciente infantil, uma vez que por si só, a criança seria incapaz de tolher suas reações primitivas. Para tanto, caberia à educação escolar a prevenção, a vigilância e o recalque do inconsciente. Era preciso educar o caráter, pois o progresso intelectual era visto como simples consequência. As investidas da psicanálise no campo da educação escolar, particularmente da criança pequena, contribuíram com a expansão de uma concepção de educação para a prevenção.

O berço onde nasce a psicanálise de criança está na Europa e teve sua data inaugural em 1909, quando Freud publicou a obra “Análisis de la fobia de un niño de cinco años (Caso ‘Juanito’)”. Com o objetivo de confirmar suas hipóteses sobre a sexualidade infantil, já divulgadas em 1905 na obra “Tres ensayos para una teoría sexual”, a produção do “pequeno Hans”, como ficou conhecida a obra, constitui-se na referência inicial em psicanálise de crianças. Foi nesta obra que Freud apresentou a contribuição da psicanálise para pensar uma educação menos coercitiva e que tivesse entre seus princípios o esclarecimento das fantasias sexuais da criança. Durante toda a primeira década do século XX, a psicanálise de criança não foi divulgada, sendo vista com excessiva cautela. Seus desdobramentos ocorreram a partir da década de 1920, por meio de Anna Freud e Melanie Klein.

Abrão (2003) esclarece que Anna Freud incorporou muitas ideias da Dra. Hermine Von Hug-Hellmuth, que, ao final da década de 1910, iniciou o tratamento psicanalítico de crianças por meio da análise dos sonhos, dos desenhos e dos devaneios, como mecanismos possíveis de acesso ao inconsciente da criança. De outro modo, Klein iniciou seu trabalho de psicanálise de criança em 1919, por meio da análise de seu próprio filho e sustentou seu trabalho em torno do conceito de fantasia inconsciente que se expressa de forma privilegiada na criança, por meio do brincar.

No Brasil, os principais colaboradores que, a partir deste pensamento europeu sobre psicanálise de criança, inauguraram e difundiram os princípios da teoria psicanalítica estão localizados no Rio de Janeiro e em São Paulo. Neste texto, será dado destaque apenas para aqueles que influenciaram o campo da educação escolar da criança pequena por meio das contribuições psicanalíticas. No Rio de Janeiro encontra-se o professor Deodato de Moraes, o médico Júlio Pires Porto Carreiro e, em um segundo momento, o psiquiatra Arthur Ramos. Em São Paulo Durval Marcondes foi o principal

inaugurador da primeira etapa de difusão da teoria psicanalítica para a educação da criança.

No Rio de Janeiro, as primeiras produções de Deodato de Moraes e Júlio Pires Porto Carreiro promoveram a difusão da teoria psicanalítica, entretanto estas produções não esclareceram aos educadores como pensar uma prática educacional inspirada na vertente psicanalítica (ABRÃO, 2003). Este autor esclarece ainda que, após os primeiros exercícios de trazer a psicanálise para a educação da criança, surgiram vários trabalhos sobre a teoria psicanalítica e, posteriormente, iniciativas voltadas à aplicação de princípios da psicanálise à educação das crianças.

Segundo Mokrejs (1993), Deodato de Moraes acreditava que a formação do pedagogo deveria fornecer as bases para uma educação com base psicanalítica, compreendendo assim as estruturas do inconsciente para melhor lidar com as especificidades da infância e com o atendimento às diferenças individuais da criança.

Porém, de acordo com esta autora, Porto Carreiro foi quem mais se destacou na difusão do movimento da psicanálise na educação escolarizada da criança. Por meio de suas participações em eventos e junto à Liga Brasileira de Higiene Mental³⁰, o referido médico se apoiava na teoria psicanalítica para expressar que a educação é responsabilidade do Estado e seu objetivo é formar o caráter e prevenir distúrbios do psiquismo.

O tema da educação infantil no fim da década de vinte insere-se na temática da 'higiene mental' tratada por Porto Carreiro. A ação profilática presente nos temas da eugenia tratados pela 'Liga Brasileira de Higiene Mental' fica atenuada, na expressão do médico carioca, por uma conveniente educação sexual ministrada pelos pais. Essa é a única concessão de Porto Carreiro à importância da educação no lar, pois no período da escolaridade o Estado deverá estar equipado tecnicamente para conduzir a criança (MOKREJS, 1993, p. 161).

Patto (2002) considera que a psicanálise trouxe para a educação infantil a necessidade de reconhecimento da sexualidade infantil, sob orientação do moralismo e do controle social pelo disciplinamento preventivo das condutas. A ideia era de uma educação sexual correta, buscando sanar a problemática do crime, da imoralidade e da

³⁰ Em 1923 foi criada no Rio de Janeiro por Gustavo Riedel, a Liga Brasileira de Higiene Mental, baseada nos princípios da higiene mental para a sociedade. O movimento de higiene mental data de 1907, quando Júlio Moreira produz para os Arquivos Brasileiros de psiquiatria um documento que apresenta a proposta de profilaxia das doenças mentais para a população brasileira. Relevante mencionar que alguns adeptos da ideia do higienismo pautaram seus princípios na psicanálise (ABRÃO, 2003; MOKREJS, 1993).

prostituição. Mrech (2005) considera que, na educação infantil, a psicanálise chegou de tal forma, trazendo consigo o arcabouço teórico sobre a sexualidade infantil, que ficou praticamente impossível não considerá-la.

Em um segundo momento, compreendido entre 1930 e 1940, caracterizado pela aplicação dos conhecimentos da psicanálise de crianças até a higiene mental escolar, feita por meio de Clínicas de Orientação Infantil³¹, o papel do psiquiatra e psicólogo Arthur Ramos foi essencial. Leitor de premissas escolanovistas e de um conhecimento ímpar dos textos de psicanálise e educação, Arthur Ramos foi um defensor da associação entre psicanálise de crianças, educação escolar e higiene mental. (ABRÃO, 2003).

Baseado nas teorias de degeneração física e mental dos negros e mestiços, o referido médico entendia que a psicanálise teria a possibilidade de curar o inconsciente deficiente tanto de mestiços quanto de negros, inconsciente este considerado mais primitivo que o dos brancos (PATTO, 2002).

Focalizando a transferência infantil como um elemento fundamental dado o seu fim educativo, Arthur Ramos defendeu ainda uma educação de base psicanalítica para evitar omissões ou excessos de repressão, contribuindo com a formação de um superego normal. Ao professor considerava a necessidade de detectar as sutilezas da sublimação da criança com o intuito de encaminhá-la à atividade social, de acordo com a tendência da sua personalidade (MOKREJS, 1993). Aponta ainda a autora, que Arthur Ramos propunha ao professor posicionar-se como um psicanalista e indicava a ele uma autoanálise, uma vez que deveria trabalhar visando à compreensão da situação e da criança, por meio de jogos e nos diferentes ambientes e tomar uma atitude diante da criança. Arthur Ramos também foi um dos propositores da prática da higiene mental, considerada por ele vital para a sociedade em transição.

Durval Marcondes, aluno de Franco da Rocha, foi tocado pela psicanálise desde 1919. Coordenou uma Seção de Higiene Mental Escolar³², fundada em 1938 junto ao Departamento de Educação da Secretaria do Estado da Educação e Saúde Pública, com

³¹ As Clínicas de Orientação Infantil ofereciam serviços de assistência à criança escolarizada que apresentava deficiências. Arthur Ramos coordenou a convite de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, a partir de 1933, a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, órgão vinculado ao Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal. (ABRÃO, 2003).

³² A Seção de Higiene Mental Escolar em São Paulo foi coordenada por Durval Marcondes, desde sua criação até sua extinção em 1974. Criada com base na estrutura das Clínicas de Orientação Infantil norte-americanas, a Seção de Higiene Mental em São Paulo, assim como a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Rio de Janeiro, foram as precursoras da prática clínica com crianças de inspiração psicanalítica (ABRÃO, 2003; MOKREJS, 1993).

o objetivo de promover a assistência aos escolares psiquicamente desajustados e desfavorecidos. Desde o final da década de 1920, o médico e professor de obstetrícia, Durval Marcondes já fazia apontamentos sobre a importância da higiene mental infantil e propunha, na ausência de psicólogos, a colaboração de professores primários que tivessem ao menos um curso relacionado com a higiene ou com o trabalho social para atuar junto ao serviço de higiene mental escolar. A atividade contemplava o encaminhamento da criança à clínica, função desempenhada pela escola e em seguida procedia-se visita e entrevista à família e submetia-se a criança a uma série de exames psiquiátricos e testes psicológicos (PATTO, 2002).

Esse serviço, que Durval Marcondes resumia como a ‘aplicação da psicanálise à higiene mental escolar’, ampliou-se consideravelmente. Seguindo sempre os princípios e as normas iniciais, veio a extinguir-se em 1974, não sem causar grande perplexidade e desapontamento ao seu fundador (MOKREJS, 1993, p. 64).

Sobre esta questão, Abrão (2001) retrata que, pela ausência de pessoas com formação para a clínica de psicanálise com crianças, o caminho considerado mais promissor pelos entusiastas para a divulgação da teoria psicanalítica foi trazê-la para o campo da educação escolar infantil, com a defesa dos mesmos ideais promovidos pela psiquiatria naquele momento, ou seja, a eugenia e a prevenção da saúde mental.

Ao empregarem a teoria psicanalítica na educação de crianças, estes autores tinham como meta uma intervenção de natureza profilática, proporcionando à criança condições favoráveis de desenvolvimento, de forma a evitar que o distúrbio de ordem emocional viesse a instalar-se e comprometer o ajustamento de sua personalidade (ABRÃO, 2003, p.131).

Nas décadas de 1930 e 1940, a psicanálise trabalhou dentro das escolas a favor da higiene mental infantil, com o objetivo de prevenção de distúrbios mentais (PATTO, 2002). Uniu-se à concepção médico-higienista, já presente nas instituições de educação infantil e foi colaboradora ativa no fortalecimento desta ideia.

A partir da década de 1950, com o movimento de enfraquecimento da concepção médico-higienista nas instituições de educação infantil e o surgimento da psicoterapia psicanalítica de crianças, a psicanálise de criança muda sua proposta e espaço de atuação. Deixando de lado, gradualmente, a ideia da higiene mental, as Clínicas de Orientação Infantil vinculam-se aos serviços psiquiátricos de assistência à criança e

passam a atender a criança com deficiência escolar (ABRÃO, 2001). Aos poucos, a psicanálise de criança se desloca do espaço escolar para o espaço clínico e privativo dos consultórios, ficando, desde a década de 70 até os nossos dias, sob a orientação das Sociedades de Psicanálise que atuam também na formação de psicanalistas.

Este foi o traço histórico deixado pela psicanálise no campo da educação escolar (incluindo a educação infantil), ou seja, a psicanálise ficou de mãos dadas com as propostas já existentes de educação da primeira infância e contribuiu com a expressão e manutenção destas ideias.

Entretanto, Mrech (2005) e outros pesquisadores, como Bacha (2002), Patto (2002) e Oliveira (2006a), revelam que houve um grande mal-entendido nesta chegada da psicanálise ao Brasil, que se estabelece na própria compreensão da teoria freudiana. Neste quadro de incompreensões, a sexualidade também foi percebida de forma equivocada, sendo por momentos aceita como objeto de repressão e em outros, negada em sua existência e influência. Sobre esta questão, Patto (2002, p. 155) expõe: “[...] as versões da psicanálise que predominam no campo educativo passam muito longe das compreensões e aplicações legítimas dessa teoria, quando se trata de pensar e fazer a educação”.

O papel da psicanálise na educação escolar não é de diagnóstico da problemática individual subjacente a certo tipo de comportamento e assim combatê-lo, mas sim, de compreensão do que o fenômeno observado pode significar em si mesmo, e que lógica inconsciente o anima (MINERBO, 2002).

O olhar psicanalítico diferencia do educacional por procurar dar um sentido, para além do comum, ao significante, na busca de uma aproximação com sua ordem de determinação inconsciente, de modo a abrir, para o professor, outras possibilidades de compreensão (MINERBO, 2002, p. 75).

Para finalizar, é relevante mencionarmos que as contribuições da psicanálise não adentraram à política educacional ou às esferas pedagógicas. Ao contrário disso, o que houve foi uma difusão de poucas considerações sobre problemas de escolarização da criança, como por exemplo, os distúrbios de aprendizagem (PATTO, 2002). Para a autora, não houve uma compreensão correta da psicanálise pelo campo educacional escolarizado, sendo necessário pensar a possibilidade de um casamento entre psicanálise e educação e não uma psicanálise corretiva, de medidas curativas ou preventivas na área

escolar. Menciona ainda que houve uma leitura não entendedora da teoria psicanalítica e que esteve presente durante todas estas décadas expostas.

Delineando o quadro: das políticas públicas para a educação infantil ao embate assistencialismo *versus* educação

A criação das instituições de educação infantil, representadas principalmente pelas creches e jardins-de-infância, foi marcada por diversas ideias que estiveram ligadas a interesses políticos, jurídicos, empresariais, médicos, pedagógicos e religiosos, não podendo ser desconsiderados ainda a maternidade, o sentimento pela infância e o trabalho feminino como colaboradores para a implantação destas instituições. Devemos adicionar a estes elementos influenciadores o modelo capitalista, a política de urbanização e a organização do trabalho industrial.

O que acontece no Brasil a partir do início do século XX é uma lenta expansão das instituições de educação infantil que se dá até meados dos anos 70 do mesmo século. A população brasileira sofreu a falta de acesso às instituições educacionais, particularmente de educação infantil e isso é uma marca na história da educação brasileira, pois durante todo o século XIX houve a discussão das várias propostas de instituições para atendimento das crianças de zero a seis anos, que começaram a ser implementadas apenas durante o século XX (KUHLMANN JR, 2005).

Particularmente na esfera brasileira, Kramer (2003) faz uma divisão da política de atendimento à infância em duas fases, sendo a primeira fase aquela que compreende o período de descobrimento do país até os anos de 1930 e a segunda, que engloba os anos de 1930 a 1980.

A autora revela que a primeira fase foi marcada por uma evolução gradativa da valorização da infância, com o reconhecimento da necessidade de atendimento à criança, fortalecido pela vertente médico-higienista. Nesta fase, o discurso tanto dos médicos quanto dos higienistas assumiu diversas formas desde a crítica ao aleitamento feito por escravas e o alto índice de mortalidade infantil, até a sugestão de clínicas para o combate das doenças infantis e realização de partos. Entretanto, evidente neste período é a falta de interesse e investimento por parte da instância pública no atendimento e proteção à infância brasileira, particularmente a criança pobre. Até o término desta primeira fase, não houve na esfera pública a criação de um único órgão para atendimento da criança. (KRAMER, 2003).

Outro ponto relevante é a questão do assistencialismo e o caráter educacional nas instituições de educação infantil. No final do século XIX e início do século XX, leis, regulamentos e instituições sociais foram criados nas áreas de saúde pública, direito da família e educação. Em substituição às organizações hospitalares e carcerárias, que serviram para o atendimento da população, surgiram instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular, como as salas de asilo e as creches. Na visão de Kuhlmann Jr (2001), essas ações manifestam uma concepção que ele nomeia de assistência científica, em detrimento da crença na fé, no progresso e na ciência.

Indica ainda que a assistência científica tinha como característica disciplinar os pobres e trabalhadores, evidenciando que o acesso aos bens sociais não consistia em direito do trabalhador e sim, mérito pelo seu comportamento, mesmo que o acesso não fosse marcado pela qualidade do serviço prestado. Além desta característica, outras são apresentadas: a glorificação do método científico, com sistematização das atividades e valorização dos conhecimentos advindos da ciência e a harmonização em nível de igualdade entre os defensores da esfera pública, os adeptos da instância privada e os liberais. Houve uma expressiva valorização de uma assistência baseada na cientificidade, nas ideias de progresso e civilização para uma sociedade moderna.

Na perspectiva de Merisse (1997), as salas de asilo, assim como as creches, tiveram em sua história os traços da filantropia e do assistencialismo, com ações para atendimento das crianças abandonadas e necessitadas, no contexto da esfera social e da saúde. A questão educativa fazia-se presente apenas nas escolas maternais e jardins-de-infância.

Para Kramer (2003) a primeira fase, ou seja, até os anos 30 do século XX, são poucas as instituições para atendimento à criança de zero a seis anos com o perfil educacional, sendo a maioria delas de vertente médica e assistencialista. “[...] A medicalização da assistência à criança até seis anos, por um lado e a psicologização do trabalho educativo, por outro lado, imbuídos de uma concepção abstrata de infância, foram à ênfase da etapa pré-1930 (KRAMER, 2003, p. 55)”. Isso significa que a psicologia se fez muito presente ao longo da história da educação escolar brasileira, com grande expressão nessa época e se posicionou de forma tradicional, hegemônica e hierarquizante, por meio do estabelecimento de padrões e normas de comportamento (PATTO, 2002).

Oliveira (2005a) também compartilha a ideia de uma dificuldade na concretização da dimensão educacional nas instituições de atendimento à criança de

zero a seis anos no Brasil, durante toda a primeira fase. Para a autora, a dimensão assistencialista, assim como o higienismo, a filantropia e a puericultura representaram o fundamento para as práticas de atendimento à criança, particularmente em creches. “A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e oferecer segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, 2005a, p. 100).”

Tanto no Brasil quanto em vários países, o jardim-de-infância foi compreendido como uma instituição que apresentou um trabalho diferenciado em relação às creches e mesmo às salas de asilo. Enquanto estas últimas ofereceram soluções custodiais à questão da pobreza e mortalidade infantil, os jardins-de-infância, particularmente os froebelianos, promoveram ricas experiências para as crianças.

A partir das leituras realizadas podemos constatar uma divergência de ideias em relação à questão assistencialismo *versus* educação, presente entre os pesquisadores que investigam a história e a política das instituições de educação infantil. Neste sentido, as instituições, consideradas assistencialistas, negligenciavam o caráter educativo e aquelas consideradas essencialmente educativas desprezavam o elemento cuidado em seus princípios. É relevante apontarmos que o assistencialismo foi uma marca das instituições de educação infantil que ofereciam atendimento às crianças pobres, ou seja, o processo educativo da criança pobre caracterizava-se por um atendimento assistencial e sem qualidade.

Para Kuhlmann Jr (2001), a cisão entre o elemento assistencial e educacional não deve ser feita buscando caracterizar cada uma das instituições, mediante a efetiva impossibilidade de separação ou classificação das instituições em educacionais ou assistenciais. Nesta linha de pensamento, há uma insistência por parte de alguns autores, como Kishimoto e Kramer, em explicitar a inexistência do caráter educativo nas instituições associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se o processo educativo fosse, necessariamente e sempre, neutro ou emancipador.

Isso pode ser observado em relação à educação infantil. O jardim-de-infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a Creche e as escolas maternas ou qualquer outro nome dado às instituições com características semelhantes às *salles d' asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JR, 2004, p. 73).

Este autor alerta que as instituições têm sido classificadas como educacionais ou assistenciais, considerando-se as origens das diferentes propostas de criação. Este entendimento desconsidera a instituição inserida em um contexto histórico e a caracteriza apenas a partir de seu ambiente interno. Em contraposição ao pensamento de autores como Kramer (2003), Merisse (1997) e Oliveira (2004, 2005a), Kuhlmann Jr (2001; 2004) defende, que o ponto de fragilidade nas instituições de educação infantil não gira em torno da educação *versus* assistência e sim de uma educação sem qualidade para as crianças pobres.

A segunda fase, que compreende o período de 1930 a 1980, Kramer (2003) revela que é caracterizada por uma valorização gradativa da criança, realçada nos anos posteriores a 1930. Considerada como um período que expressa mudanças, a década de 30 do século XX abre suas cortinas para revelar um cenário de mudanças na política, na economia e na sociedade brasileira, que foram suscitadas por mudanças em nível internacional.

A Revolução de 1930 e em seguida o Estado Novo nos anos de 1937 a 1945, período pelo qual Getúlio Vargas comanda o país por meio de uma política centralizadora e ao mesmo tempo com objetivo de desenvolvimento industrial, evidencia a amplitude das mudanças ocorridas no Brasil neste início de segunda fase.

Na mesma época, em 1932 o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova³³ propôs o desenvolvimento de instituições para a educação e assistência física e psíquica às crianças, como creches, escolas maternais e jardins-de-infância. Aos poucos ocorre uma redefinição na nomenclatura destas instituições que colabora com a sua reorganização, definindo a escola maternal e a creche não mais como instituição para as crianças pobres, em oposição ao jardim-de-infância e sim, como instituições que atendem idades diferentes.

É também no alvorecer da década de 1930 que o governo federal assume oficialmente as responsabilidades pelo atendimento à infância e convoca indivíduos e associações particulares a contribuírem financeiramente com as instituições de proteção à infância.

³³ A Escola Nova compreendeu o movimento educacional que propôs uma reorganização nos métodos pedagógicos a partir do interesse e necessidades da criança. Como precursores deste movimento, temos Pestalozzi (1749-1827), Kerschensteiner (1854-1932) e Decroly (1871-1932) e posteriormente Maria Montessori (1870-1952) e Jonh Dewey (1870-1952) que teve por discípulo Anísio Teixeira (1900-1972), principal responsável pela organização e expansão desse movimento no Brasil (OLIVEIRA, 2005a).

Nesta linha de pensamento, a esfera federal criou em 19 de novembro de 1930, por meio do Decreto n. 10.402, o Ministério da Educação e Saúde Pública, com a proposta de oferecer atendimento educacional aos filhos de trabalhadores, como retrato da modernização econômico-social (MERISSE, 1997). Organizado em vários departamentos, este Ministério foi responsável pela criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança – DNCR, que teve como fundador o médico Olinto de Oliveira.

O Departamento Nacional da Criança publicou livros e artigos, estabeleceu normas para o funcionamento das creches e ofereceu atendimento à infância, à maternidade e à adolescência, com orientação técnica, com distribuição de recursos aos Estados e às entidades privadas, além de garantir a fiscalização das atividades. Este departamento representou, durante quase 30 anos, o principal responsável pelas ações de atendimento à infância brasileira baseado na puericultura.

Duas tendências de pensamento ficam evidenciadas nas atuações do Departamento Nacional da Criança, sendo a primeira tendência a médico-higienista expressa durante a década de cinquenta, época em que ocorreram campanhas e programas de combate à desnutrição, vacinações e apoio à reforma de hospitais e maternidades. A segunda tendência, considerada individual-assistencialista, foi concretizada por meio de programas de fortalecimento da família, como cursos e palestras dirigidos às instituições e de educação sanitária, com cursos populares, exposições e o Clube de Mães, criado em 1952 com o objetivo de valorização do trabalho feminino no lar e seu papel na educação dos filhos (KRAMER, 2003). A partir de 1953, o Departamento Nacional da Criança ficou subordinado ao Ministério da Saúde, fortalecendo ainda mais as tendências médica e assistencialista.

A Legião Brasileira de Assistência foi criada em 1942, oferecendo contribuição financeira e apoio técnico para que os Estados, Municípios e entidades não governamentais implantassem creches, postos de puericultura, hospitais infantis e maternidades. Como proposta forte, a LBA comandou, a partir de 1974, o Projeto Casulo, vinculado ao programa de assistência, sendo o responsável pela ampliação de instituições para atendimento da criança de zero a seis anos, por meio de uma prática consistente de assistência higiênico-nutricional, além de recreação.

Kramer (2003) e Oliveira (2005a) relatam que os traços do higienismo e da puericultura definiram o desenho de atendimento proporcionado por estes órgãos e pelas instituições por eles mantidos também durante a segunda fase. Fortalecidos até os anos 50, estes ideais estabeleciam a família como culpada pela situação da criança.

[...] as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2005a, p. 100).

Outro órgão importante para o fortalecimento da instituição de Educação infantil foi a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP, criada em 1948 vinculada a UNESCO, sendo caracterizada por entidade educativa não governamental, de nível internacional, responsável pela criação do Comitê Nacional Brasileiro da OMEP em 1953. O Comitê Nacional Brasileiro da OMEP teve vínculo com o Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho e desta forma, implantou os Centros de Atendimento ao Pré-Escolar nos anos 60 e orientou a instalação de creches durante os anos 70.

No âmbito da legislação, houve em 1959 a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro pela ONU, que apresentou os Direitos da Criança em dez princípios. Entre estes destacamos o sétimo princípio que expressou o direito à educação. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024, de 1961 (BRASIL, 1961), incluiu apenas os jardins-de-infância ao sistema de ensino, por meio do artigo 23, não reconhecendo a creche como instituição pertencente ao sistema. “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância”.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692, de 1971 (BRASIL, 1971), trouxe consequências negativas para a educação infantil, uma vez que não garantiu a implantação de um projeto vinculado ao sistema de ensino. O Artigo 19º desta Lei regulamentava: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes”.

Oliveira (2005a) aponta que nos anos 70 houve um crescimento no número de operários, reivindicações por melhores condições de trabalho no campo, aumento de mulheres no mercado de trabalho, preocupação com a segurança e falta de espaço para as crianças nos espaços públicos. Isto fez com que estas instituições fossem defendidas pela sociedade civil, inclusive pela classe média, provocando assim uma ampliação no

número de creches e pré-escolas. Para atender à classe média, essas instituições, em sua maioria particular, passaram a defender um padrão educativo voltado para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança.

Também durante este período, o Brasil sofreu a influência de teorias elaboradas nos Estados Unidos e Europa. Essas teorias defendiam que as crianças pobres tinham sido privadas culturalmente de muitas coisas, fato usado para explicar o fracasso escolar. Isso significa que existia um pressuposto de padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil e que as crianças pobres eram carentes, deficientes e inferiores, uma vez que não atingiam esse padrão estabelecido.

Com isto, faltaria a estas crianças, consideradas privadas culturalmente, determinadas atitudes, valores ou conhecimentos e seria responsabilidade das instituições pré-escolares sanar estas carências que poderiam ser de ordem cultural, nutricional, de saúde ou mesmo escolar, por meio de um programa de educação compensatória³⁴.

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas [pobres] em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda (OLIVEIRA, 2005a, p. 109).

O quadro apresentado no país durante os anos 70 evidenciava a existência de parques infantis e creches para atendimento às crianças pobres ou filhos de operários, com atividades de cunho compensatório ou assistencialista, e jardins-de-infância, com propostas de trabalho para desenvolvimento cognitivo e afetivo voltadas para atendimento das crianças de classe média e alta.

Por outro lado, o movimento de luta por creches ocorrido em São Paulo, como reivindicação das mulheres trabalhadoras e feministas, reorientou as próprias atividades da creche que passou a ser compreendida não mais como um mal necessário e sim como

³⁴ A origem deste conceito deu-se por meio do pensamento de Pestalozzi e Froebel e posteriormente defendido por Montessori. O nascedouro do trabalho ocorreu por meio de Froebel nos jardins-de-infância, localizados no subúrbio de Berlim – Alemanha, na época da Revolução Industrial e posteriormente por Maria Montessori no final do século XIX e início do século XX, por meio da educação pré-escolar promovida para as crianças pobres das favelas italianas (OLIVEIRA, 2005a).

um direito da criança e da família. Com o movimento houve uma ampliação das creches em São Paulo, particularmente na periferia da cidade.

Após o forte movimento por creches, iniciado na década de 70, o governo do Estado de São Paulo cria duas décadas depois, os Centros de Convivência Infantil que tiveram como objetivo oferecer o serviço da creche para órgãos e repartições públicas. Isso também provocou a expansão de inúmeros empreendimentos particulares como hotelzinho, berçário e escolinha infantil que, com novas nomenclaturas, buscaram romper com a ideia de depósito de crianças (MERISSE, 1997).

Ainda na década de 70, após forte pressão por parte da sociedade para a criação de pré-escola e o fervoroso debate acerca da natureza das instituições de educação infantil, ou seja, assistencial *versus* educacional, o Ministério da Educação criou, em 1974, o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenação de Educação Pré-Escolar - CODEPRE³⁵. O CODEPRE tinha como proposta estudar a situação do pré-escolar no Brasil e, a partir dos resultados da pesquisa, estabelecer um programa de educação pré-escolar em nível nacional (KRAMER, 2003). Não se deve esquecer que ainda na década de 70, o Projeto Casulo também representou a concretização de um programa nacional de educação pré-escolar para a população.

O aumento da demanda por pré-escola fortaleceu o movimento de municipalização da educação pré-escolar pública, com a instalação de creches públicas e mesmo particulares, sendo estas últimas conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal. Houve também o aparecimento de creches comunitárias e programas assistenciais de baixo custo mantidos com recursos comunitários. As escolas municipais de educação infantil expandiram significativamente e no âmbito pedagógico, já no início dos anos 80 do século XX, professores fizeram críticas aos programas de educação infantil que estavam fundamentados na ideia de uma educação compensatória (OLIVEIRA, 2005a).

Ao encontro dos movimentos sociais feministas, de democratização da escola pública, de luta pela creche, este último iniciado desde os anos 70 no campo legislativo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) reconheceu a creche e as pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido pelos sistemas de ensino.

³⁵ Posteriormente ficou conhecido como COEPRE e foi responsável pela coordenação, em 1981, do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, que teve por objetivo expandir a pré-escola em nível nacional. A partir da extinção do COEPRE em 1987, o programa pré-escolar passou a ser coordenado pela Secretaria de Ensino Básico do MEC.

Em seu artigo 208º a Constituição da República Federativa do Brasil regulamenta:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”

Relevante mencionar que esta redação foi alterada pela Emenda Constitucional n. 53 de 2006 (BRASIL, 2006d), sendo atualmente expressa da seguinte forma:

“IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”;

Na década de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, apontou como objetivo último a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, assim como jovens e adultos. Para atingir este objetivo, estabeleceu dez mecanismos que deveriam ser acionados para a melhoria na qualidade da aprendizagem.

Ainda nos anos 90, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, um importante instrumento de expressão dos direitos infantis. O Estatuto fortaleceu a Constituição Federal de 1988 quando estabeleceu os direitos da criança e os mecanismos de proteção integral, tanto a crianças quanto a adolescentes.

Entretanto, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a educação infantil foi reconhecida como parte do sistema de ensino e primeira etapa da educação básica. Estes dois elementos são evidenciados pelos artigos 29º, 30º e 89º da mencionada lei:

Artigo 29º: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Art. 30º : “A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

Art. 89º: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

A mencionada lei representa um avanço em nível de legislação para a educação infantil no momento em que a reconhece como etapa da educação básica e a integra ao

sistema de ensino, retirando as creches e as pré-escolas da vinculação com os serviços de assistência social. Determina ainda que o objetivo do trabalho é proporcionar o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, descaracterizando o trabalho assistencial tão marcante na história destas instituições.

Com esta lei, o quadro profissional modifica-se, solicitando professores e monitores, pois, antes, os profissionais eram provenientes da área da saúde e da assistência social, em razão dos conhecimentos ligados à saúde, higiene e puericultura.

O papel da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação, no período de aprovação da LDBEN 9394/96, foi de colaboração para o desenvolvimento de uma política de educação infantil que garantisse uma educação de qualidade em creches e pré-escolas.

A Resolução n.03, de 03 de agosto de 2005 regulamenta o ensino fundamental com duração de nove anos, com ingresso da criança aos seis anos (CONGRESSO NACIONAL, 2005). A regulamentação provoca uma alteração na organização da educação infantil e do ensino fundamental, pois diminui em um ano a duração da educação infantil, antecipando o ingresso da criança no ensino fundamental.

Os artigos 1º e 2º da Resolução n. 03/2005 assim expressam:

Artigo 1º: “A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos”.

Art. 2º: “A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Educação Infantil até 5 anos de idade, sendo Creche até 3 anos de idade e Pré-escola de 4 a 5 anos de idade”.

Com a promulgação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006e), houve a alteração do Art. 32º e do Inciso I do § 3º do Art. 87º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96.

Art. 32º: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

Artigo 87º, § 3º:

I – “matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental”;

Esta lei disciplina ainda que os Municípios, Estados e Distrito Federal têm até 2010 para a implementação da obrigatoriedade da matrícula aos seis anos, com isso, a

pré-escola passa a atender crianças de quatro (4) ao término dos cinco (5) anos e não mais de quatro (4) a seis (6) anos.

No âmbito político e pedagógico, no final do século XX, o Ministério da Educação promulgou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que se constitui em um orientador para a relação educativa do profissional da educação infantil. Este documento, organizado em três volumes, apresenta uma proposta pedagógica e curricular única para creches e pré-escolas.

No mesmo período em que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é elaborado, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CEB n.01 de 07 de abril de 1999 (CONGRESSO NACIONAL, 1999). Em seu artigo 2º, a referida Resolução estabelece que as Diretrizes constituem doutrinas sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica que servirão de orientadoras para a organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico das instituições de educação infantil.

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, por meio da Lei 10.172 de 09 de janeiro exprime os objetivos e metas para a educação infantil a serem alcançados dentro de um prazo de dez anos (BRASIL, 2001). Dentre suas diretrizes, apresenta:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. [...] A educação infantil inaugura a educação da pessoa (BRASIL, 2001).

Em 2006, o Ministério da Educação juntamente com a Secretaria da Educação Básica estabelecem a Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006a). Em suas diretrizes, declara que a educação e o cuidado das crianças de zero a seis anos são de responsabilidade do setor educacional.

Ainda neste mesmo ano, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento organizado em dois volumes. Com o objetivo de estabelecer referenciais orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de

educação infantil, o propósito maior desta publicação foi expressar os requisitos necessários para oferecimento de uma educação da primeira infância que vise o desenvolvimento integral da criança até o término dos cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006b; 2006c).

Mesmo com o estabelecimento de documentos orientadores, publicados pelo Ministério da Educação e a legislação educacional brasileira, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que a educação infantil consiga atingir parâmetros de qualidade. Para Oliveira (2005a, p. 119) é necessária “[...] uma nova trajetória orientada ao seu aperfeiçoamento, por intermédio da formação e aperfeiçoamento dos educadores, apresenta-se para ser coletivamente trilhada”.

Ao colocar em tela a história das instituições brasileiras de educação infantil, desvela-se uma problemática em torno do fundamento da educação infantil. O impasse se situa na questão histórica - educação *versus* assistencialismo -, ou seja, uma instituição de educação infantil que se fundamentou no assistencialismo, na prática da assistência, da proteção e do cuidado à criança, no oferecimento de um atendimento considerado precário para as crianças pobres, sem fins educacionais. Como exemplo desta proposta de atendimento, encontramos a sala de asilo, posteriormente conhecida como escola maternal e a creche. Na outra esteira de ideia, há o jardim-de-infância, instituição criada inicialmente para atendimento das crianças mais favorecidas economicamente. Pautada em princípios educacionais, o jardim-de-infância objetivou excluir da cena o aspecto assistencial.

Na visão de Kuhlmann Jr (2004) ao polarizar esses dois elementos e sobrepor a educação aos cuidados, desconsidera-se a relevância de que as crianças também precisam de cuidados. Para o autor, o apreço pela educação e o menosprezo pelo cuidado, promoveu uma secundarização desta última dimensão. Os cuidados poderiam ser prestados de qualquer maneira, pois a relevância estaria na dimensão educacional, considerada atividade nobre em oposição às atividades de cuidado como, por exemplo, trocar as fraldas da criança.

Sobre esta questão, alerta o autor:

[...] se projetou para a Educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres (KUHLMANN JR, 2004, p. 206).

O debate se funda na distinção e separação entre assistencialismo e educação nas instituições de educação infantil que, na prática atual dos professores parece que apenas renovaram suas vestimentas por meio do uso dos termos educar e cuidar.

A tentativa de acabar com o assistencialismo e a sobreposição de atividades de educação e cuidado pontua o discurso mais atual a respeito da educação infantil, ficando evidenciado pela publicação de literaturas e estudos científicos nesta área. Dado que esta literatura e estas pesquisas advogam uma educação e cuidado como ações integradas, ressaltamos a relevância de examinar como essas dimensões se apresentam nos documentos do Ministério da Educação para a área de educação infantil, haja vista que são orientações diretas para esta área.

Para a realização deste exame, consideramos importante ampliar o olhar para a educação e o cuidado, buscando na psicanálise como fundamento teórico as contribuições para pensar uma educação infantil sustentada na possibilidade de indissolubilidade destes.

CAPÍTULO III
SOBRE EDUCAÇÃO E CUIDADO

Na educação escolarizada, como já observamos, o modo como a psicanálise marcou sua presença na educação da criança se deu sob a tônica da profilaxia ou higiene mental. A inserção da psicanálise na escola encontrou espaço em meio a um cenário em que a educação infantil exalava a fetidez de odores de guarda e assistência em contrapartida aos valorizados aromas educativos. Na atualidade, a discussão no campo da educação infantil incide sobre a necessária união entre educação e cuidado, considerados fundamentos da educação infantil e representando a forma privilegiada de conceber e promover a prática docente e a relação educativa, tanto em creches ou instituições equivalentes, quanto em pré-escolas.

Este capítulo assenta-se sobre a consideração de interdependência e de entrelaçamento da educação e do cuidado, tomando-os como um único processo, como um emaranhado de fios formando um nó, em que se tece o processo educativo. A proposta consiste em elucidar sobre a educação³⁶ e o cuidado³⁷ a partir de um enlace produzido das frutíferas contribuições da teoria psicanalítica. Para esta compreensão de entrelaçamento, considera-se o modo como a educação e o cuidado são considerados pela teoria psicanalítica. Buscamos tomar neste terreno teórico fértil um embasamento para discussão sobre educação e cuidado que traga contribuições para pensar a educação infantil.

A ideia neste capítulo (e da nossa pesquisa) não é de explicar a teoria psicanalítica e propor aplicações para o trabalho de professores, menos ainda trazer novos ares à pedagogia, imprimindo marcas de intenções profiláticas. O objetivo deste capítulo é trazer o pensamento de Freud e Winnicott em relação à educação e o cuidado, compreendendo suas ideias como posicionamentos teóricos complementares sobre estas questões. Para tanto, tomamos o pensamento winnicottiano como uma continuação ao pensamento freudiano.

³⁶ De etimologia latina, educação tem sua origem na palavra *educatio* que significa dentre outros aspectos a ação de criar, de nutrir, cultura e cultivo (HOUAISS, 2001). Já o termo educar apresenta ambiguidade, pois sua origem está atribuída tanto a *educatio* quanto a *eductio*, sendo que este último remete à ideia de *ductum* com o significado de conduzir para fora, tirar de dentro, extrair e produzir.

³⁷ Dentre os significados trazidos pelo Dicionário Houaiss (2001) para cuidado, destaca-se preocupação, zelo, dedicação, atenção, responsabilidade. Já a palavra cuidar, também de etimologia latina, remete a *Cogito*, que significa agir no espírito, projetar, preparar.

A compreensão de educação e de cuidado - de Freud a Winnicott

No cenário europeu de final do século XIX, Freud apresenta à sociedade um novo paradigma – a psicanálise - em objeção ao pensamento de grande influência na época, apoiado na razão e no positivismo. No seio de uma ciência positivista nasce a psicanálise, com princípios antagônicos aos estabelecidos neste momento histórico. O seu incomensurável legado pode ser exposto pela disposição de esclarecer a existência e o reinado do inconsciente como ordenador e, com isto o estabelecimento da vida mental. No texto “O Ego e o Id” (1923), Freud esclarece que a premissa fundamental da psicanálise é a compreensão do psiquismo como dividido em consciente e inconsciente e apresenta nesta obra a sua definição de inconsciente:

O estado em que as idéias existiam antes de se tornarem conscientes é chamado por nós de repressão [...]. Obtemos assim o nosso conceito de inconsciente a partir da teoria da repressão. O reprimido é, para nós, o protótipo do inconsciente. Percebemos, contudo, que temos dois tipos de inconsciente: um que é latente, mas que é capaz de tornar-se consciente, e outro que é reprimido e não é, em si próprio e sem mais trabalho, capaz de tornar-se consciente (FREUD, 1996, p. 28).

Neste cenário, a introdução da sexualidade no centro da vida mental e a elaboração do complexo de Édipo não permitiram mais que o pensamento da época se sustentasse a partir do desconhecimento destes saberes. A revelação de que o eu do homem não exerce controle sobre si mesmo e de que a razão não possui mais o lugar absoluto, não passou despercebida, pois afetou a história da humanidade e, com isto, o modo de pensar nas várias instâncias sociais, dentre elas a educação.

O mote da psicanálise é outro e por meio de sua lente é possível pensar as extensões que decorrem do reconhecimento do inconsciente e de seus diversos modos de expressão. A chegada ao conceito de inconsciente é resultado do trabalho de pesquisa de Freud sobre a vida mental de seus pacientes. Nesta atitude de escuta, deparou-se com sintomas que se originavam de vivências bastante anteriores ao momento, levando-o à descoberta de uma força psíquica agindo sobre estes conteúdos, inclusive na lembrança deles, chamando esta força de resistência e chegando à noção de defesa ou repressão. O conflito entre desejos e pensamentos impedidos era afastado pela repressão que os excluía da consciência, porém permanecendo vivos no inconsciente. O trabalho

psicanalítico consistia, então, em trazer à consciência estes conteúdos inconscientes, utilizando-se para isso do recurso da interpretação da fala do paciente, eliminando a repressão e, por conseqüência, o sintoma, o que promovia a cura. Isso significa que no pensamento freudiano, os processos inconscientes são determinantes na etiologia das doenças, como a neurose.

Freud reconhecia ainda que, apesar do emprego de incontáveis ações realizadas pelo campo pedagógico para escamotear o inconsciente, com o intuito de fazer o seu enclausuramento ou o seu próprio desaparecimento, ele não se deixa facilmente manobrar, encontrando caminhos para a sua apresentação, como nos sonhos, nos chistes e nos atos falhos, brechas já assinaladas em obras freudianas, como ‘La Interpretacion de Los Sueños’, de 1900 e ‘Psicopatologia de la vida cotidiana’ de 1901.

Na esteira do pedagógico e na contramão daqueles que animam seus discursos na desconsideração do inconsciente, a psicanálise também despertou interesse em pedagogos atentos pela sua incidência, tendo grande destaque nesta seara de ideias as publicações psicanalíticas em matéria de educação do entusiasta Oscar Pfister. Porém, antes mesmo de Pfister, em uma reunião de freudianos ocorrida em 1908, Sandor Ferenczi já tinha feito uma referência pública sobre a possibilidade de a Psicanálise vir a fertilizar a educação. Dentre outros animados pelo pensamento educacional a partir de princípios psicanalíticos, destacam-se August Aichhorn, Hans Zulliger e a própria filha de Freud, Anna Freud.

Além de pedagogos, as psicanalistas Melanie Klein, Françoise Dolto e Maud Mannoni também saborearam dos frutos produzidos nas árvores cultivadas pelo próprio Freud, quando pensaram a extensão da terapêutica às crianças, como um modo de tratamento para o adoecimento psíquico na infância, decorrente de um processo educativo repressor.

Entretanto, encontram-se no próprio Freud as raízes de um pensamento educacional a partir de princípios psicanalíticos. Por meio de diversos assinalamentos em sua obra, tanto sobre a educação quanto sobre a pedagogia, introduziu um saber de incomensurável envergadura. As considerações de Freud sobre a educação também sofreram mudanças no decorrer de sua obra, desencadeadas pelas próprias transformações advindas em suas teses. Anuncia no texto “Prefacio para um libro de August Aichhorn” (1925), que nenhuma das aplicações da psicanálise provocou tamanha esperança como o seu emprego para pensar a teoria e a prática da educação da criança. Completando essa ideia, destaca nesta obra que a expectativa centra-se na

possibilidade que a psicanálise apresenta como benefício à educação e que esta última se caracteriza por um trabalho *sui generis*, não devendo ser confundido ou substituído pela atividade psicanalítica (FREUD, 1981r). Mesmo tendo enfrentado os céticos positivistas durante o seu primeiro século de vida, a psicanálise se difundiu e apresentou uma seara de contribuições que afetaram os saberes da educação.

As considerações de Freud em relação à educação expressaram uma crítica ao modelo educativo de sua época, fundamentado na razão e atrelado à religião. Seu pensamento sobre a educação sempre apresentou uma leitura mais ampla, não restringindo essa ao ensino dos conteúdos educativos e sim propondo uma educação para o sujeito³⁸, para a própria vida, tomando em consideração a especificidade do inconsciente. O interesse centra-se no modo como problematizou a educação a partir da psicanálise.

Em seus textos iniciais, Freud pensa a educação em articulação com as relações entre indivíduo e Civilização³⁹. No texto “La Ilustracion sexual del nino” (1907), como carta aberta ao doutor M. Furst, relaciona o processo educativo com a manutenção da moral sexual e apresenta uma crítica à educação repressora, realizada pela Igreja no início do século XX. A educação repressiva, anunciada por Freud, compreende uma concepção educativa promotora da coibição dos instintos (FREUD, 1967a). A repressão é esclarecida em seu texto “La Represion” de 1915, em que aponta que essa se constitui pelas resistências promovidas a um instinto para que este se torne inoperante. A essência da repressão consiste simplesmente em afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a à distância, ou de outro modo, fazer rechaçar os instintos da consciência. Entretanto, isso não impede que o representante instintual continue a existir no inconsciente e se organize ainda mais, dê origem a derivados e estabeleça ligações. A repressão só interfere na relação do representante instintual com a consciência. Freud ensina que a repressão não é algo que deve ser encarado como um fato que acontece uma vez, produzindo resultados permanentes, pois ela é um dispêndio persistente de força, ou seja, o que é reprimido exerce pressão constante em direção à consciência (FREUD, 1981g).

³⁸ Para a psicanálise, a compreensão de sujeito não tem o mesmo sentido daquele encontrado na educação. Na educação o sujeito é o indivíduo, é da ordem do universal. Para a psicanálise, o sujeito é da ordem do singular, da falha, na lógica do não-todo, aquele que estrutura um saber e não repete um conhecimento, é o sujeito do inconsciente.

³⁹ Neste capítulo, civilização e cultura são compreendidas como sinônimos.

Esclarece em outra obra (1967a) que a educação repressora, assim como as exigências e as renúncias feitas pela civilização, são produtoras de sofrimento psíquico, pois ocultam das crianças os conhecimentos relativos à sexualidade infantil, cerceando seus instintos⁴⁰. Com isso, no contexto de uma sociedade com fortes influências religiosas no campo educacional, há no texto freudiano o entrelaçamento da educação à cultura e o esclarecimento que ambas podem ser produtoras de neuroses. Nesta obra, é retomada a consideração sobre a existência da sexualidade infantil, pois o recém-nascido já traz consigo a sexualidade, sendo um grave erro desconsiderar este fato na vida do humano.

Ao defender sua tese de que a sexualidade é presente desde a infância, Freud abala a comunidade científica de sua época (fim do século XIX e início do século XX), pois o que se acreditava até então é que a sexualidade surgia apenas na adolescência, com o objetivo da reprodução. Este modo de considerar a sexualidade como uma característica presente exclusivamente na puberdade era concebida pelo pensamento freudiano como um grave erro, o que explicava a ignorância das pessoas pelas condições fundamentais da vida sexual. Com sua teoria da sexualidade infantil, ele desaba o muro que fazia fronteira a uma concepção de criança inocente, sendo que esta nova forma de compreender a criança assume um papel fundamental em suas teorizações e, conseqüentemente, em sua leitura da educação.

Sobre esta questão, complementa Herrmann (1983, p. 57): “A descoberta freudiana da sexualidade infantil, a extensa teorização que dela os psicanalistas fizeram, foi o ponto de partida para um alargamento radical do conceito”. Trata-se então de um alargamento do conceito que ultrapassa o conceito de genitalidade relacionado com a reprodução, o que transcende a ideia de simplesmente procriação. A sexualidade infantil é tomada como desencadeadora da própria organização da vida mental e dos processos de sofrimento psíquico, decorrendo desta descoberta todos os encadeamentos construídos nos andaimes do pensamento freudiano em relação aos seus postulados sobre a educação.

Considerando que a sexualidade no pensamento freudiano é tomada como a raiz do desenvolvimento psíquico e está conectada a todas as atividades humanas, como por

⁴⁰ Freud (1981f) apresenta dois grupos de instintos de modo dualista, os instintos de autoconservação (necessidades ligadas às funções corporais essenciais à conservação da vida, como a fome) e os instintos sexuais (que servem à sexualidade, à obtenção do prazer sexual). Depois de 1920, Freud, ao introduzir um novo dualismo pulsional (pulsão de vida – Eros e pulsão de morte – Thanatos), estabelece que estes dois instintos devem ser situados no interior de Eros.

exemplo, ao processo educativo, torna-se importante fazer um parêntese neste momento do capítulo para elucidar, ainda que de modo breve, a teoria da sexualidade. Este exercício é fundamental para a compreensão das ideias freudianas sobre educação e permite ainda esclarecer que é a criança freudiana.

O conceito de sexualidade é delineado por Freud, inicialmente quando constata, na análise de seus pacientes, que a maioria dos pensamentos e desejos reprimidos compreendia uma esfera sexual e que as experiências sexuais de caráter patogênico eram posicionadas pelos pacientes na infância, o que fez Freud pensar na repressão da sexualidade infantil. De seu trabalho com Breuer, no tratamento dos pacientes, ele compreende que os traumas psíquicos originam os sintomas histéricos, sendo que estes tinham ligação com os acontecimentos de ordem sexual vivenciados na infância, o que o faz estabelecer para a psicose uma origem sexual. Posteriormente abandona a noção de caráter traumático das experiências sexuais na infância e defende que a atividade sexual infantil é decisória na direção da vida sexual do adulto e concebe a neurose como originária de diferentes fatores, mas em essência trata-se de uma doença relacionada com perturbações da sexualidade.

A primeira menção sobre a sexualidade infantil é encontrada na Carta 52 dirigida a Fliess em 06 de dezembro de 1896⁴¹, quando Freud considera que os eventos sexuais são, em sua maioria, produtores de prazer e que o sofrimento psíquico como, por exemplo, a produção da histeria, está relacionado com zonas erógenas abandonadas, presentes em grande parte do corpo da criança, concebidas como fontes para a liberação sexual. Anuncia na Carta que é limitando a erogenização das zonas erógenas que a cultura e o desenvolvimento de uma moral tanto social quanto individual têm seu progresso (FREUD, 1981n).

O desenvolvimento da teoria da sexualidade na infância se apresenta no texto “Tres ensayos para una teoria sexual” (1905), em que Freud (1981j) apresenta ao público a existência de um instinto sexual⁴² ainda na infância, desde o nascimento. Nesta obra, é possível seguir o caminho da evolução da teoria da sexualidade infantil, retratada em cada revisão feita no texto, permitindo uma compreensão do conceito de

⁴¹ Carta encontrada na obra “Los orígenes del psicoanálisis” (1887-1902) [1950].

⁴² O instinto sexual que, na primeira teoria das pulsões, Freud contrapõe aos instintos de autoconservação, é assimilada na última teoria pulsional às pulsões de vida ou a Eros. Na primeira teoria, o instinto sexual era a força submetida exclusivamente ao princípio do prazer, dificilmente “educável” e ameaçadora do interior do equilíbrio do aparelho psíquico. Com a tese do dualismo pulsional, passa a ser pertencente à pulsão de vida (ou Eros) uma força que tende à constituição e manutenção das unidades vitais e que possui como eterna inimiga a pulsão de morte (LAPLANCHE, 1992).

sexualidade que implica a própria constituição do sujeito. De acordo com Herrmann (1983), o que ele faz é conceber que toda a vida é vida sexual, pois todos os movimentos vitais tendem tanto à conservação da pessoa como comportam uma satisfação erótica ou negação desta forma de prazer.

Freud posicionou a sexualidade na esfera do psiquismo⁴³, concebendo-a como uma psicosexualidade e este modo de considerá-la mostra uma originalidade do seu pensamento. Para ele, esta sexualidade se faz presente na vida do humano desde o seu nascimento, seguindo um processo evolutivo, chamado de fases de desenvolvimento sexual infantil, que culmina com a função reprodutora, sendo este o processo normal no desenvolvimento psicosexual. Portanto, pelo pensamento freudiano, o desenvolvimento do humano se faz via percurso do desenvolvimento da psicosexualidade, sendo que esta sexualidade infantil é tomada como combustível para a constituição e evolução do psiquismo.

As últimas revisões da obra “Tres ensayos” deixa evidente este caráter cada vez mais psíquico da sexualidade. Trata-se, nesta obra, da apresentação de uma teoria da libido⁴⁴, assim como da descoberta do objeto. A expressão libido é utilizada pela primeira vez em 1894, referindo-se a ela como uma energia sexual, mas é nesta obra que a conceitua:

[...] una fuerza cuantitativamente variable, que nos permite medir los procesos y las transformaciones de la excitación sexua. Separamos esta libido, por su origen particular, de la energia en que deben basarse los procesos anímicos, y, por tanto, le atribuimos también un carácter cualitativo (FREUD, 1981j, p. 1221).

Trata-se de uma energia como substrato das transformações do instinto sexual quanto ao objeto, quando há deslocamento dos investimentos, quanto à meta, mediante a sublimação e quanto à fonte da excitação sexual, pela diversidade das zonas erógenas (LAPLANCHE, 1992). “Na medida que a pulsão sexual se situa no limite psicossomático, a libido designa o seu aspecto psíquico; é a ‘manifestação dinâmica na vida psíquica da pulsão sexual’ (LAPLANCHE, 1992, p. 266). Como o instinto sexual exerce uma pressão, a libido é considerada no pensamento freudiano como a energia

⁴³ No pensamento freudiano, o inconsciente é o constituinte do psiquismo.

⁴⁴ O termo libido significa em latim desejo. Na última teoria pulsional, a libido se destaca em oposição à pulsão de morte, ligando-se à pulsão de vida sempre sustentada com um caráter sexual. Assim, libido é a energia dos instintos que se referem a tudo o que pode ser incluído sob o nome de amor (Eros); a manifestação dinâmica da vida psíquica do instinto sexual (LAPLANCHE, 1992).

deste instinto sexual. Neste texto, Freud compreende a libido como desejo sexual e suas transformações em busca de satisfação.

De todo modo, “[...] há libido investida em todos os atos psíquicos, de uma forma ou de outra forma. Por esta razão diz-se que a mente e sua evolução individual é um processo psicosexual (HERRMANN, 1983, p. 58).” Quando tratamos da evolução da sexualidade estamos falando da evolução libidinal, de conceber o desenvolvimento do humano via percurso da libido. A sexualidade adquire na teoria psicanalítica um caráter primordial, sendo compreendida como o estatuto constitutivo do desenvolvimento do psiquismo.

A descoberta freudiana quanto à sexualidade corresponde a sua tese de que há uma linha de continuidade sexual, desde a infância até a maturidade. Isso se apresenta de modo oposto ao que se pensava até então, ou seja, haver um aparecimento súbito da sexualidade. (HERRMANN, 1983).

No entanto, a desconsideração pela sexualidade na infância é explicada por Freud por uma educação repressora e por uma amnésia que atinge a maioria das pessoas, ocultando os inícios mais precoces dos primeiros sete ou oito anos de vida aproximadamente. Revela ainda que estas impressões esquecidas deixam traços que têm um efeito determinante sobre o desenvolvimento do humano. Em suas palavras:

De outro lado hemos de suponer, o podemos convencernos de ello por la investigación psicológica, que las impresiones olvidadas, no por haberlo sido, han desaparecido de nuestra memoria sin dejar hondísima huella en nuestra vida psíquica y haber constituido una enérgica determinante de todo nuestro ulterior desarrollo. No puede existir, por tanto, una real desaparición de las impresiones infantiles [...] (FREUD, 1981j, p. 1196).

Quanto à teoria da sexualidade, ensina que a pulsão sexual possui uma normatividade na infância, com o fim de satisfação, encontrando para esta o caminho mais curto e tendo um objeto para o qual se dirige, porém sendo independente deste. Ensina ainda que o desenvolvimento da sexualidade é marcado por períodos, sendo que o período que antecede o fim genital da sexualidade é chamado de ‘pré-genital’. Neste período, a pulsão sexual está canalizada para as ‘zonas erógenas’, ou também conhecidas como zonas corporais que servem como descargas sexuais, caracterizadas como partes da pele e mucosas do corpo que, mediante certos estímulos, proporcionam uma sensação de prazer. Este prazer conseguido pela estimulação das zonas erógenas é de ordem sexual (FREUD, 1981j).

Isso significa que na infância (período pré-genital), o sexual não está direcionado para a reprodução e sim para o prazer oriundo da estimulação de partes do corpo da criança, predominantemente a boca (lábios), o ânus e a genitália. Trata-se de uma pulsão sexual não direcionada para outras pessoas (objeto externo sexual) e sim para a obtenção de prazer no corpo da própria criança, por isso, a sexualidade infantil é considerada por Freud (1981j) como autoerótica. As manifestações sexuais da infância são decorrentes da estimulação das zonas erógenas, que alcançando sua meta de satisfação, prescindem de um objeto. No entanto, Freud (1981j, p. 1198) destaca que estas manifestações sexuais são vistas com espanto e preocupação pelos educadores: “[...]como si supieran que la actividad sexual hace a los niños ineducados, pues persiguen todas las manifestaciones sexuales del niño como ‘vicios’, aunque sin conseguir grandes victorias sobre ellos.”

O prazer experimentado pela estimulação da zona erógena está em um primeiro momento associado a funções vitais como a alimentação, a excreção e a higiene. Isso significa que a atividade sexual primeiramente está apoiada em funções vitais, postas a serviço da conservação da vida. Nas palavras de Freud: “La actividad sexual se apoya primeramente en una de las funciones puestas al servicio de la conservación de la vida, pero luego se hace independiente de ella (FREUD, 1981j, p. 1200).” Este prazer conquistado pela estimulação da zona erógena é novamente buscado, na tentativa de uma repetição deste prazer já experimentado.

É importante ressaltar que o ser humano, desde o seu nascimento e por toda a vida, tem que lidar com o seu desamparo. O bebê é dependente do outro e precisa dele para manter-se vivo. É apoiado na necessidade do outro humano para sobrevivência física e para conseguir lidar com o desamparo que o bebê inicia a constituição de seu psiquismo. Assim, o psiquismo vai constituindo-se, sofisticando-se e ficando cada vez mais complexo para conseguir dar conta das vicissitudes da vida humana.

Freud (1981j) esclarece que a primeira atividade da criança e de importância vital para ela é a amamentação, o sugar o seio da mãe e que esta experiência de sucção, apoiada em uma necessidade fisiológica de nutrição, constitui-se também na primeira experiência da criança de prazer (sexual), pois os seus lábios comportam-se como uma zona erógena que, mediante o estímulo do morno fluxo de leite, promove a primeira sensação de prazer. A satisfação da zona erógena se associa, primeiramente, à satisfação da necessidade de nutrição. No entanto, a necessidade de repetir a satisfação sexual, ou seja, experimentar novamente o prazer já vivido faz com que este ato de sucção seja

desligado da necessidade de nutrir-se e se torna um modo de obtenção de prazer direcionado ao próprio corpo da criança⁴⁵. Isto significa que inicialmente o instinto sexual se apoia na satisfação do instinto de autoconservação para se veicular e apenas em um segundo momento este instinto sexual se descola desta para continuar a buscar a sua satisfação.

O seio materno representa o primeiro objeto de satisfação sexual para a criança. O seio é um objeto sexual que o bebê inicialmente percebe como descolado da mãe, no entanto esta percepção desaparece assim que a criança constrói a representação total da pessoa que o possui, ou seja, a mãe. A relação mãe e bebê é fonte de investimento libidinal para ambos e primordial para o desenvolvimento da vida psíquica e para os vínculos objetivos posteriores. É a partir desta constatação que Freud (1981u) considera que as pessoas envolvidas com a alimentação, o cuidado e a proteção da criança se tornam seus primeiros objetos sexuais.

Na experiência da sucção há uma relação inicial com o seio materno, uma satisfação sexual, que a criança tentará reproduzir em atividades autoeróticas. A satisfação da pulsão sexual se apresenta no ato da sucção ou o que nomeia de “chupeteo⁴⁶”, primeira experiência de manifestação da sexualidade infantil, em que a criança, ao sugar partes do próprio corpo, buscará o prazer antes experimentado na amamentação.

La succión o el “chupeteo” [...] consiste em un contacto succionador rítmicamente repetido y verificado con lo lábios, acto al que falta todo fin de absorción de alimento. Una parte de los mismos lábios, la lengua o cualquier outro punto asequible de la piel del mismo individuo (a veces hasta el dedo gordo de un pie), son tomados como objeto de la succión (FREUD, 1981j, p. 1199).

El niño no se sirve, para la succión, de um objeto exterior a el, ino preferentemente de una parte de su próprio cuerpo, tanto porque ello le es más cómodo como porque de este modo se hace Independiente del mundo exterior, que no le es posible dominar aún [...] (FREUD, 1981j, p. 1200).

⁴⁵ No pensamento freudiano, a busca da satisfação sexual é o desejo e a experimentação desta vivência é a realização do desejo. Com isso, na perspectiva freudiana, o desejo é o motor do desenvolvimento do psiquismo.

⁴⁶ Succión productora del placer (FREUD, 1981 j, p. 1199).

Com isto, ele anuncia (1981 j) que por meio da atividade de chupar o dedo (sugar o polegar) ou a sucção sensual⁴⁷ é possível conhecer as características essenciais da manifestação da sexualidade infantil, a saber, na origem a pulsão sexual se liga a uma das funções somáticas vitais, ainda não tem objeto sexual e por isso, é autoerótica, sendo que seu objetivo sexual é dominado por uma zona erógena. Mostra que o prazer inicialmente ligado à amamentação vai modificando-se grandemente, até chegar a um quadro conhecido por todos, que é a sexualidade como forma de reprodução.

A pulsão sexual se destaca a partir do funcionamento dos grandes aparelhos que garantem a conservação do organismo. Num primeiro tempo, só poderíamos referenciá-la como um a mais de prazer fornecido á margem da realização da função (prazer sentido com a sucção, além do saciar da fome). É num segundo tempo que este prazer marginal será procurado por si mesmo, para além de qualquer necessidade de alimentação [...] sem objeto exterior e de forma puramente local ao nível de uma zona erógena (LAPLANCHE, 1992, p. 478).

Freud (1981j) define este período como fase oral⁴⁸, em que há uma estreita relação com a nutrição, a recepção dos alimentos, sendo que esta fase é modelo para o processo seguinte de identificação, fundamental à vida psíquica. A atividade sexual ainda não se separou da ingestão do alimento e o objetivo de ambas as atividades é o mesmo, ou seja, a incorporação do objeto (FREUD, 1981j). Herrmann (1983) esclarece que, de acordo com o pensamento freudiano, a atitude da criança nesta fase consiste numa relativa passividade, semelhante a uma boca aberta pronta a engolir o mundo ao seu redor. Destaca ainda que, nesta fase, não há noção que distinga-a si mesmo do outro, pois o seio materno ou o substituto deste é tomado como parte da criança. No entanto, esta condição de passividade se altera com o aparecimento da dentição, pois a criança passa a morder e a mastigar, o que caracteriza num primeiro momento desta fase um período oral-receptivo e um segundo como o período sádico-oral. A predominância da zona oral, após o primeiro ano de vida, aos poucos cede espaço para a questão do controle muscular das excreções anais.

⁴⁷ Assim como a sucção (boca/lábios) evidencia uma zona erógena, Freud (1981j) demonstra que qualquer outra parte da pele ou membrana mucosa pode assumir as funções de zona erógena. Desse modo, a qualidade do estímulo tem mais relação com a sensação de prazer do que com a natureza da parte do corpo em questão.

⁴⁸ Considerando o processo de evolução da sexualidade infantil, Freud (1981j) estabelece fases de organização, chamadas de fase oral e fase sádico-anal, sendo que estas fases pertencem a uma organização pré-genital em razão de que a zona genital não assumiu seu papel predominante.

Semelhante ao papel da sucção na produção de prazer sexual há as manifestações sexuais masturbatórias por meio da estimulação da zona anal e da zona genital relacionadas às atividades fisiológicas de excreção e atividades de higiene corporal. Isso significa que antes da puberdade, há atividade masturbatória, sendo que tanto o bebê quanto a criança apresentam estas manifestações.

Esclarece que a mucosa anal consiste em uma zona erógena que, do mesmo modo que a boca, possibilita o apoio da sexualidade em uma necessidade fisiológica (excreção de fezes) para satisfação de suas necessidades. A estimulação da zona anal é consequência do retardo da excreção do material fecal, até que seu acúmulo provoque violentas contrações musculares de modo que, na passagem pelo ânus, o material fecal possa exercer intensa estimulação na mucosa, promovendo uma mistura de sensações de volúpia ao lado de sensações dolorosas. “La retención de las masas fecales intencionada, por tanto, al principio, para utilizarlas em calidad de excitación masturbadora de la zona anal o como un médio de relación del niño [...] (FREUD, 1981j, p. 1203).”

Além de o material fecal ter a função de um elemento estimulante de uma mucosa sexualmente sensível, assume também outros significados importantes para a criança, ou seja, são tratados como o primeiro ‘presente’, algo produzido como uma parte do seu corpo, sendo que a sua produção é tomada como sinal de concordância e docilidade com o ambiente e a retenção deste material fecal representa uma desobediência às pessoas que cercam a criança. Da ideia de ‘presente’ assume posteriormente o significado de ‘bebê’, ou seja, os excrementos representam um bebê concebido pelo ato da alimentação e parido pelo ânus (FREUD, 1981j).

O ingresso da criança na fase sádico-anal é marcado pela oposição entre duas correntes, a ativa e a passiva e que persistem durante toda a vida sexual. A atividade é colocada em ação, representando o domínio, por intermédio da musculatura somática; órgão que representa o objetivo sexual passivo é a membrana mucosa erógena do ânus. O prazer de soltar e de reter as fezes e que se apresenta durante toda a vida, não apenas em relação a esta matéria, acompanha todos os estímulos e sanções que a sociedade utiliza na promoção da educação (HERRMANN, 1983). Esta fase é marcada pelos pólos opostos de atividade e passividade, surgindo a polaridade e o objeto exterior.

A zona genital também é alvo de satisfação sexual por ser uma zona erógena, mesmo que seu fim principal não seja a reprodução ainda. A estimulação desta zona genital por consequência dos cuidados com a higiene corporal levam a criança ainda no

período de amamentação a perceber que esse local do corpo é capaz de produzir, despertando a necessidade de repetir o prazer. Ressalta ainda que tanto em meninos quanto em meninas esta zona erógena tem conexão com a micção. As atividades sexuais desta zona erógena que forma parte dos órgãos sexuais propriamente ditos são o início do que se transforma posteriormente em vida sexual normal (FREUD, 1981j).

Em 1924, Freud insere uma nota no texto “Tres ensayos”, acrescentando uma terceira fase no desenvolvimento psicosexual da infância, subsequente às duas fases pré-genitais. Esta fase nomeada de fálica já merece ser tomada como genital, pois apresenta um objeto sexual e certo grau de convergência do instinto sexual sobre este objeto. No entanto, esta fase se diferencia da organização final da maturidade psicosexual, pois conhece apenas uma espécie de genital que é o masculino. Esta fase é caracterizada por uma sexualidade que até então era essencialmente autoerótica e que evolui para alcançar satisfação em um objeto sexual.

Durante a fase fálica, é vivido no período dos três aos cinco anos de idade, o apogeu do Complexo⁴⁹ de Édipo que consiste, segundo Laplanche (1992, p. 77) em um “conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais”. Os objetos de amor são os pais, sendo que geralmente a criança toma o genitor do sexo oposto a ela como este objeto de amor. O menino anseia por possuir sexualmente a mãe e a menina o pai, e ambos consideram o genitor do mesmo sexo como um rival e por isso o odeiam, mas também o amam carinhosamente (HERRMANN, 1983). Por isso, conclui este autor, a ambivalência, ódio e amor, simultaneamente caracteriza este momento da fase fálica.

A universalização do Complexo de Édipo é anunciada na carta 71 enviada à Fliess em 15 de outubro de 1897⁵⁰, em que Freud esclarece que toda pessoa já teve que lidar um dia com um Édipo em potencial na fantasia, ficando horrorizada diante da realização do sonho transportado para a realidade. Apesar de advogar na obra “Tres ensayos” a existência da sexualidade desde a infância e fazer referência ao direcionamento deste instinto sexual ainda na infância a um objeto, ou seja, a uma única pessoa, é apenas quando institui a fase fálica que ele situa em primeiro plano o tema da castração.

⁴⁹ “Conjunto organizado de representações e recordações de forte valor afetivo, parcial ou totalmente inconscientes. Um complexo constitui-se a partir das relações interpessoais da história infantil (LAPLANCHE, 1992)”.

⁵⁰ Carta encontrada na obra “Los orígenes del psicoanálisis” (1887-1902) [1950].

Para completar el cuadro de la vida sexual infantil debe añadirse que con frecuencia o regularmente tiene ya lugar en los años infantiles una elección de objeto tal y como vimos era característica de la fase de la pubertad; elección que se verifica orientándose todos los instintos sexuales hacia una única persona, en la cual desean conseguir sus fines. Esta es la mayor aproximación posible en los años infantiles a la constitución definitiva de la vida sexual posterior a la pubertad (FREUD, 1981j, p. 1210).

Quando passa a articular o complexo de castração⁵¹ com o complexo de Édipo, este último assume toda a dimensão de conceito fundador. É na obra “Totem y Tabu” (1912-13), que Freud (1981t) coloca o complexo de Édipo como o princípio da civilização, ou seja, da cultura, justamente por evidenciar que o direito a um determinado uso é sempre correlativo de uma interdição.

Primeiramente, o menino acredita na universalidade do órgão genital masculino, não vê diferenças entre meninos e meninas. Quando percebe a falta deste órgão nas meninas, acredita ter visto mal e acha que a menina é dotada de um órgão sexual masculino que ainda não cresceu. Posteriormente, descobre a diferença anatômica entre os sexos, juntamente com as proibições parentais das práticas autoeróticas, que realiza. O menino acredita na falta deste órgão na mulher. Neste momento, emerge a angústia inconsciente da castração, pois preso por semelhante angústia, renuncia ao amor incestuoso pela mãe, com o intuito de salvar seu órgão genital. Ele aceita a proibição do incesto, pondo fim ao complexo de castração e saindo do complexo de Édipo.

No caso da menina, o complexo se desenrola da seguinte forma: ela primeiramente, da mesma forma que o menino, acredita na universalidade do órgão genital masculino. Ela tem igualmente a mãe como objeto primordial. Mas a menina percebe que lhe falta alguma coisa, que seu órgão sexual é diferente dos meninos e sente-se castrada. Tem inveja deste órgão genital masculino e percebe que sua mãe também não o possui. A menina reconhece a castração e sente ódio e desprezo pela mãe, que a gerou castrada e por ser a própria mãe também castrada. Mediante este acontecimento, a menina se separa da mãe e escolhe o pai como objeto de amor à espera que ele lhe dê sob a forma de um filho, o órgão genital masculino que reclama para si. O declínio do complexo acontece à medida que a menina não recebe do pai aquilo que deseja. Com isso, ela precisa mudar o sexo do objeto libidinal, abandonando a mãe pelo

⁵¹ “Complexo centrado na fantasia de castração, que proporciona uma resposta ao enigma da diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência de pênis) colocada para a criança (LAPLANCHE, 1992, p. 73)”.

pai e assumindo seu órgão genital feminino. O declínio do complexo de Édipo marca o ingresso da criança no período de latência.

O complexo de castração centra-se na fantasia da castração, que responde à diferença anatômica dos sexos, ou seja, ausência ou presença do falo. Tanto a estrutura, quanto os efeitos do complexo de castração são diferentes no menino e na menina. Para o menino, a castração se apresenta como realização de uma ameaça paterna, que ele receia acontecer, assim o agente da castração é o pai, autoridade a que atribui em última análise todas as ameaças formuladas por outras pessoas. A menina, por sua vez, se depara com a ausência do falo, que sente como um prejuízo que procura negar ou compensar. Para a menina, a situação já não é tão nítida, pois ela se sente mais privada do falo⁵² pela mãe do que castrada pelo pai.

A obra (FREUD, 1981s) “Análisis de la fobia de un niño de cinco años (Caso Juanito) (1909), foi determinante para a descoberta e formulação do pensamento freudiano sobre o complexo de castração. Freud (1981s) esclarece neste texto que o pequeno Juanito tem uma curiosidade sexual, particularmente um interesse pelo órgão genital masculino, a sua “cosita de hacer pipí⁵³”. A análise deste caso evidenciou a escolha feita pelo menino de um amor objetual pela sua mãe e o temor pela castração, a ser realizada pelo seu pai. O que ele anuncia é que Juanito era um pequeno Édipo:

Em sus relaciones con sus padres confirma Juanito com máxima evidencia las afirmaciones que incluimos em Tres ensayos y em la interpretación de lo sueños sobre las relaciones sexuales de los niños con sus padres. Es verdaderamente un pequeño Edipo, que quisiera hacer desaparecer a su padre para quedarse solo com su madre y ormir com ella (FREUD, 1981s, p. 1423).

Este desejo de ter o pai longe revelou a ambivalência humana, ou seja, Juanito nutria desejos de morte pelo seu pai e, também, o amava. Esta ambivalência acontecia porque a criança desejava livrar-se do pai, que interferia na intimidade dele junto à mãe. Podemos entender que esta obra nos indica que o menino Juanito mantinha sentimentos hostis e ciumentos em relação a seu pai e impulsos eróticos, tendo a mãe como objeto de seu desejo sexual.

Outra característica teórica do complexo de castração é seu ponto de impacto no narcisismo. Segundo Laplanche (1992) o falo é considerado pela criança como uma

⁵² Órgão genital masculino.

⁵³ FREUD (1981s, p. 1420).

parte essencial da imagem do ego⁵⁴, sendo que a ameaça a ele coloca em perigo esta imagem. Com isso, há uma conjunção entre estes dois elementos, ou seja, predominância do falo e ferida narcísica. “A castração é uma das faces do complexo das relações interpessoais onde se origina, e estrutura e se especifica o desejo sexual do ser humano (LAPLANCHE, 1992, p. 76).”

Em relação ao narcisismo⁵⁵, Freud (1981u) o denomina como uma etapa normal de desenvolvimento da libido. Esclarece que há dois momentos na evolução do narcisismo, a saber: narcisismo primário e secundário.

Em referência ao narcisismo primário, concebe como o momento em que toda a libido da criança é direcionada/investida para ela mesma. Por meio de suas pesquisas analíticas percebeu que paralelamente ao investimento direcionado à mãe como objeto sexual, a criança também investe em si própria. “Decimos, por tanto, que el individuo tiene dos objetos sexuales primitivos: él mismo y la mujer nutriz, y presuponemos así el narcisismo primario de todo ser humano [...] (FREUD, 1981u, p. 2025)”.

Deste modo, o narcisismo primário compreende o momento em que a libido investe o eu como objeto inteiro que se forma na relação com a mãe. Se processa vinculado à constituição do eu, que até o presente momento ainda não existe. Para Freud (1981u) no início da vida apenas existem os instintos sexuais e os instintos de autoconservação (instintos do ego), que são tomados como sustentação para a formação do eu (ego). Ressalta nesta obra que o eu (ego) precisa ser desenvolvido, sendo que os instintos autoeróticos são iniciais e primordiais, portanto é preciso acrescentar uma ‘nova ação psíquica’ ao autoerotismo para que o narcisismo se constitua.

Para esclarecer esta ideia, Laplanche (1992) distingue o autoerotismo e o narcisismo primário, pontuando que no autoerotismo não há uma ‘imagem’ da totalidade do próprio corpo, não há um ego unificado. No autoerotismo não há distinção entre o eu e o mundo externo, o próprio corpo não unificado é uma fonte de prazer por meio das inúmeras zonas erógenas, as fontes parciais de prazer. Não há uma

⁵⁴ Instância que na segunda teoria do aparelho psíquico (após 1920) se distingue do id e do superego, se posiciona como instância central da personalidade e encontra-se em relação de dependência em relação ao id, o superego e as exigências da realidade. É situado como mediador, encarregado dos interesses da totalidade da pessoa, porém tem pouca autonomia (LAPLANCHE, 1992).

⁵⁵ A ideia de Narcisismo é trabalhada em vários textos da obra freudiana, como: “Análisis de un caso de neurosis obsesiva (Caso ‘El Hombre de Las Ratas’ (1981v), de 1909; “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci” (1981h), de 1910; “Concepto psicoanalítico de las perturbaciones psicopatológicas de la visión” (1981w), de 1910; “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides), auto-biográficamente descrito (Caso ‘Schreber’) (1981y) de 1911; “Totem e Tabu” (1981t) de 1913 e na 2ª revisão da obra “Tres Ensayos” (1981j). Porém, é a obra “Introducción al narcisismo” (1981u) de 1914 uma das mais importantes quanto se trata da elucidação desta ideia.

centralização do instinto em um ponto único, pois com a não unificação do corpo em um centro organizador, os instintos parciais se tornam autônomos e agem indiscriminadamente em busca de satisfação, estando presentes nos diversos órgãos. Freud (1981j) evidencia isto quando menciona que a fonte do instinto sexual na fase oral é a boca, assim como o ânus na fase anal.

No narcisismo secundário, os investimentos libidinais dirigidos aos objetos externos retornam ao eu (ego). Ocorre um retorno ao narcisismo primário após a ocorrência dos investimentos da libido nos objetos do mundo exterior. Neste momento, o eu (ego) é sujeito e objeto de investimento.

Seguindo o curso de desenvolvimento da sexualidade infantil, Freud (1981j) pontua a existência de um período de latência⁵⁶, que é rompido pelo avanço normal do desenvolvimento sexual (cujo fim é o sexual, ou seja, o reprodutor) ou suspenso por particularidades individuais. Neste período de latência, total ou parcialmente se constituem os poderes anímicos (repugnância, pudor e moral) que tendem a se opor o instinto sexual, forçando sua repressão (recalcamento), sendo que a educação tem grande participação neste processo. O instinto sexual não cessa neste período, apenas é desviado de seu uso sexual para outros fins, por meio da sublimação, sendo justamente com este processo que as realizações culturais são produzidas.

Porém, alerta que um fragmento de manifestação sexual pode se furtrar à sublimação e se manifestar ou preserva-se alguma atividade sexual durante o período de latência até a irrupção acentuada do instinto sexual na puberdade (FREUD, 1981j). A repressão das moções sexuais infantis é um mecanismo importante para a cultura, uma vez que poderia levar a civilização a uma condição de barbárie, ou seja, de selvageria mediante a satisfação direta (não-sublimada) do instinto sexual.

De qualquer forma, ele diz que o instinto sexual não deixa de afluir durante o período de latência. Contudo, a libido é desviada de seu uso sexual e dirigida para outras finalidades. O instinto sexual na infância se satisfaz usando um mecanismo nomeado por Freud (1981j, p. 1198) de “sublimación”. Por esse mecanismo, a libido “[...] es desviada en todo o en parte de la utilización sexual y orientada hacia otros

⁵⁶ O período de latência tem duração até a puberdade e sucede a segunda fase de organização da sexualidade infantil (sádico-anal). Corresponde a um período com grande importância na vida da pessoa, não apenas para a vida sexual, mas como referência para o surgimento dos componentes neuróticos, assim como da capacidade sublimativa.

finés” (FREUD, 1981j, p. 1198). A sublimação⁵⁷ é um mecanismo psíquico que possibilita que o instinto sexual, impedido de seguir seu curso pelas forças anímicas, assumam outro fim que não a utilização sexual, o que “proporciona poderosos elementos para todas las funciones culturales” (p. 1198).

A obra “Los Instintos y sus destinos” (1915) é colaborativa nesta elucidação, pois esclarece que o instinto é uma força interna (lê-se inconsciente) constante, sem possibilidade do homem se livrar ou fugir de sua atuação. Caracterizados como forças motrizes, os instintos têm como essência de atuação fazer pressão em busca da satisfação e, para tanto, liga-se a um objeto que pode ser o próprio corpo, com o fim de tornar essa satisfação possível. Entretanto, podem por meio de um processo de sublimação, mudar prontamente de objeto e com isto suas ações intencionais originais, ou seja, a satisfação sexual se desloca para outro objeto de natureza não sexual e mais valorizado pela sociedade:

El fin de un instinto es siempre la satisfacción, que solo puede ser alcanzada por la supresión del estado de estimulación de la fuente del instinto [...]. El objeto del instinto es la cosa em la cual o por médio de la cual puede el instinto alcanzar su satisfacción. Es lo más variable del instinto; no se halla enlazado a el originariamente, sino subordinado a el a consecuencia de su adecuación al logro de la satisfacción. No es necesariamente algo exterior al sujeto, sino que puede ser una parte cualquiera de su próprio cuerpo y es susceptible de ser substituído indefinidamente por outro em el curso de los destinos de la vida del instinto (FREUD, 1981f, p. 2042):.

Em essência, Freud considera a criação artística e a investigação intelectual como atividades sublimatórias primordiais e esclarece que são alimentadas por um desejo que não visa um objetivo sexual. A sublimação é a transformação dos instintos sexuais e o redirecionamento de sua meta para um objetivo não sexual. É o redirecionamento para o trabalho cultural da libido, com suas forças extraordinariamente intensas.

Encontra-se na obra “Um Recuerdo infantil de Leonardo de Vinci” (1910) alguns dos apontamentos feitos por Freud em relação à atividade sublimatória. É no mecanismo de sublimação que ele encontra a compreensão para o poder artístico

⁵⁷ Para Laplanche (1992), a sublimação é o processo que explica as atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontra o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. O instinto é sublimado na medida em que é derivado para um novo objetivo não mais sexual e que tem como meta atingir objetos socialmente valorizados. Chama-se sublimação a capacidade de trocar a meta sexual originária por outra meta, que já não é sexual, mas que psiquicamente se aparenta com ela.

(pesquisa e criação artística) manifestado por Leonardo da Vinci. Pontua que é possível encontrar muitas pessoas que orientaram uma boa parte das forças resultantes do instinto sexual para a sua vida profissional, uma vez que o instinto sexual é dotado de uma capacidade de sublimação .

Ensina que há três modos de organização do processo sublimatório, sendo que do primeiro decorre a inibição neurótica e do segundo o pensamento neurótico compulsivo⁵⁸. É no terceiro modo, que conclui ser o mais perfeito e raro, que sustenta a magnitude da produção artística de Leonardo da Vinci. Esclarece que o processo de sublimação precisa acontecer ainda no começo, fazendo com que a libido escape ao destino da repressão e seja direcionada para a curiosidade, unindo-se ao poderoso instinto de pesquisa, como forma de se fortalecer. Com isso, o instinto pode agir livremente a serviço do interesse e a criação intelectual (FREUD, 1981h).

O poder artístico de Leonardo da Vinci pode ser compreendido por uma tendência precoce para a curiosidade sexual, tendo as necessidades de instinto sexual sublimadas para uma ânsia geral de saber, escapando à repressão e conduzindo-se à pesquisa e à criação artística.

Esse constructo teórico em torno da sublimação em relação à criação artística também está presente na obra “El poeta y los sueños diurnos” (1907- 1908), em que Freud investiga a criação literária dos poetas e escritores e apresenta a fantasia como a forma de substituição do brincar⁵⁹ infantil. Aponta que a maioria das pessoas constrói as fantasias em algum momento de suas vidas e diferente das crianças que não ocultam suas brincadeiras, o adulto se envergonha de suas fantasias, muitas vezes por serem infantis ou proibidas. Freud (1981i) esclarece que a pessoa feliz nunca fantasia, apenas a insatisfeita, uma vez que as forças motivadoras das fantasias são os desejos insatisfeitos e toda fantasia é a realização de um desejo (inconsciente), uma correção da realidade insatisfatória, podendo ser desejos ambiciosos ou eróticos. Essas atividades imaginativas (fantasias e devaneios) se apoiam no tempo presente para construir, segundo moldes do passado, um quadro do futuro. Na construção teórica freudiana, os sonhos são exemplos peculiares para mostrar como as fantasias se expressam, pois uma vez que as fantasias se constituem em desejos ocultos reprimidos, os desejos se realizam nos sonhos, por meio de apresentações muito distorcidas (FREUD, 1981i).

⁵⁸ Maiores esclarecimentos sobre a inibição neurótica e o pensamento neurótico compulsivo são encontrados na obra de 1910: “Um Recuerdo infantil de Leonardo de Vinci”.

⁵⁹ Nessa obra Freud (1981i) esclarece que o brincar infantil é uma forma de realização de desejo, particularmente o desejo da criança de ser grande e adulta.

Com isso, a criação dos artistas e escritores se constitui em essência de fantasias que se apresentam como mecanismos de realização de desejos, como uma válvula de escape para o desejo originário dos instintos sexuais. O direcionamento do instinto sexual para fins outros que não o sexual e que sejam socialmente aceitáveis é um mecanismo importante para que a criança possa ascender à cultura (faz parte, portanto, do processo civilizatório), em que a energia pulsional serve de alimento para as inúmeras atividades humanas (intelectuais, artísticas, entre outras).

Assim surge, por volta dos três aos cinco anos na criança, o que Freud (1981j, p. 1207) nomeou de “instinto de saber”. O que move o instinto de saber é a sexualidade, muito embora sua finalidade não seja a utilização sexual.

El instinto de saber no puede contarse entre los componentes instintivos elementares ni colocarse exclusivamente bajo el dominio de la sexualidad. Su actividad corresponde, por un lado, a una aprehensión sublimada, y por outro, actúa con la energia del placer de contemplación (FREUD, 1981j, p. 1207).

A curiosidade investigativa que emana do instinto de saber é consequência do interesse da criança pelos problemas sexuais em idade ainda precoce e de maneira bastante intensa. Tal instinto de saber se volta primeiramente para o desvelamento do enigma da procedência dos bebês, ou seja, de onde vêm os bebês, geralmente despertado pelo nascimento de um irmão e que, em princípio, na fantasmática infantil poderia lhe tomar o amor e atenção que até então lhe era destinado pelos adultos significativamente importantes para ela (pais, avós, entre outros). Outras teorias a serem investigadas pela criança se referem à diferença sexual entre homens e mulheres e a concepção sobre o que representa a relação sexual entre adultos. Ou seja, a curiosidade intelectual decorre da curiosidade sexual, pois a capacidade investigativa que determina o trabalho intelectual tem sua gênese nas questões sexuais, nas indagações da criança sobre concepção e nascimento. O que Freud (1981j) revela é que o instinto de saber tem uma origem sexual.

Com isso, a atividade intelectual se estrutura a partir de uma orientação do instinto sexual, portanto, origina-se da sexualidade. A proposição freudiana de que a aprendizagem é um processo embebido de sexualidade é uma descoberta fundamental para o campo educacional. A curiosidade e o interesse por aprender têm sua origem na sexualidade, nas pulsões eróticas e agressivas. Deste contexto, emanam as

potencialidades criativas fundamentais para o desenvolvimento saudável do psiquismo humano e que dão forma às construções culturais da sociedade civilizada.

Com a chegada da puberdade, as alterações no corpo, o crescimento do aparelho genital preparam o organismo humano para a reprodução. O instinto sexual encontra um objeto sexual e está subordinado à função reprodutora, sendo que as zonas erógenas também ficam dependentes do primado da zona genital. Trata-se da definição e eleição do objeto que ocorre na puberdade, tomando como referência as fantasias infantis direcionadas na infância aos pais na ocasião da vivência edípica. Estas fantasias infantis ressurgem fortalecidas pela maturação deste processo de desenvolvimento da psicosexualidade. Esta vivência edípica, em grande parte mantida inconsciente, tem relevância na constituição das relações humanas futuras e no desenvolvimento de sintomas em diferentes enfermidades.

Freud (1981j), portanto, amplia a noção de sexualidade para além da função meramente reprodutora ao colocá-la na base do processo de desenvolvimento do psiquismo humano e como elemento presente nas diversas atividades humanas. A sexualidade assume uma dimensão inconsciente que extrapola a função sexual de reprodução. A sexualidade assume diversas direções, constituindo-se em alimento investido em atividades intelectuais, em atividades artísticas e nas relações estabelecidas pelo sujeito com o outro humano.

Como a vida psíquica é formada por meio destas fases de desenvolvimento da sexualidade, fica sempre a marca característica das primeiras fases e de como elas foram vividas, pois se trata de um processo de integração e não de abandono de cada fase (HERRMANN, 1983). “Com efeito, são mais que restos o que sobra das fases iniciais de desenvolvimento da libido. Sobra a forma mesma da nossa vida adulta [...] (HERRMANN, 1983,p. 63)”.

Diante da impossibilidade de eliminar a sexualidade do registro inconsciente, Freud (1967 a) alerta que as curiosidades de ordem sexual das crianças e adolescentes devem ser respondidas com clareza. Isso porque a curiosidade é monitorada pela sexualidade e a produção de neuroses encontra-se relacionada com o interesse sexual apresentado pelas crianças. A explicação da curiosidade sexual infantil deveria estar voltada para a questão do instinto, sendo gradual, não interrompida e iniciando-se na escola primária (FREUD, 1967a). Acrescenta ainda nesta obra que, se o objetivo do educador é impedir o pensamento autônomo da criança, o melhor caminho para este

sucesso é a mentira em relação às curiosidades sexuais e a intimidação promovida pela religião:

[...] al ocultarle sistemáticamente lo sexual sólo se consigue privarle de la capacidad de dominar intelectualmente aquellas funciones para las cuales posee ya una preparación psíquica y una disposición somática (FREUD, 1967a, p. 1168).

Assim, ele revela a necessidade de uma educação e cultura menos repressoras, que atendam a curiosidades e questionamentos de crianças e adolescentes em relação à sexualidade. Este modo de pensar também carrega o caráter profilático que a educação, assim como a cultura, assume.

Sua forma de pensar em relação a uma educação menos repressora e com isso, profilática, também está presente no texto ‘La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna’ de 1908, em que estabelece a relação entre a moral sexual cultural e o comprometimento da saúde psíquica, ou seja, a promoção ou a instalação das neuroses seria decorrente da própria cultura, por meio das exigências da vida moderna ocidental e a repressão dos instintos. “Nuestra cultura descansa totalmente em la coerción de los instintos” (FREUD, 1967b, p. 946). Mantém vivo o seu pensamento em relação à cultura e a educação, ou seja, ambas atuam para a repressão do inconsciente e por isso, são produtores de neuroses. Sustenta sua esperança na possibilidade de uma educação e uma civilização menos moralistas, repressoras e religiosas.

Critica ainda a moral sexual cultural, imposta pela civilização e produtora de neuroses. Esta moral sexual reconhece e aceita exclusivamente a vida sexual com o objetivo de reprodução legítima e não como fonte de prazer. Aponta que a educação rígida de uma criança, que não tolera qualquer manifestação da vida sexual, fornece os elementos necessários ao aparecimento de uma doença nervosa que durará toda a vida. Conserva o seu pensamento sobre uma educação de natureza menos repressora em relação aos valores morais e a sexualidade e pontua que esta é menos devastadora e perigosa do que uma educação repressiva, capaz de promover as neuroses.

No texto “Multiple Interes del Psicoanálisis”, especificamente no fragmento “Interés pedagógico” (1913), que compõe o artigo “El interes del psicoanálisis para las ciencias no psicológicas”, Freud (1981b) fortalece ainda mais a crítica a uma educação repressora que desconsidera a sexualidade em suas manifestações físicas e mentais. Esclarece que o interesse da psicanálise pela educação se encontra no fato de que, para

educar as crianças, é preciso sondar suas mentes, compreender a natureza psíquica da infância, reconhecer a existência da sexualidade infantil, sendo que os adultos não conseguem entender as crianças porque não mais entendem a própria infância. Permanece ainda neste texto o caráter profilático que a educação deveria assumir ao deixar de ser menos severa em relação à repressão do inconsciente:

Cuando los educadores se hayan familiarizado com los resultados del psicoanálisis, le será mas fácil reconciliarse com determinadas fases de la evolución infantil, y entre otras cosas, no correrán el peligro de exagerar la importancia de los impulsos instintivos perversos o asociales que el niño muestre. Por el contrario, se guardarán de toda tentativa de yugular violentamente tales impulsos al saber que tal procedimiento de influjo puede producir resultados tan indeseables como la pasividad ante la perversión infantil, tan temida por los pedagogos. La represión violenta de instintos enérgicos, llevada a cabo desde el exterior, no produce nunca em los niños la desaparición ni el vencimiento de tales instintos, y si tan solo una represión, que inicia una tendencia a ulteriores enfermedades neuróticas (FREUD, 1981b, p. 1866).

Diante da primeira construção do pensamento freudiano, a educação embasada nos princípios psicanalíticos relativizaria os processos de repressão. Ao dar espaço para a expressão do inconsciente e para a liberdade dos instintos, o objetivo de prevenção do sofrimento psíquico (promovendo assim seu caráter profilático), seria alcançado. Nas palavras de Freud: “Uma educación basada em los conocimientos psicoanalíticos puede constituir la mejor profilaxia individual de las neurosis (FREUD, 1981b, p. 1867)”.

Entretanto, a maior contribuição exposta nesta primeira arquitetura de ideias não incide sobre o caráter profilático e libertário dos instintos que a educação deveria assumir, apesar de ter sido com tal entendimento que a psicanálise inseriu-se no campo educacional. A contribuição ímpar deixada nesta construção, que já se apresenta na obra “Tres ensayos para una teoria sexual” de 1905, está na possibilidade de pensar uma educação para a promoção de processos sublimatórios (1981j). É fundamental pontuar que a sublimação é uma das vicissitudes da sexualidade, alicerce do pensamento freudiano. O papel e desafio da educação encontram-se assentados na capacidade de desviar os instintos sexuais de seus objetivos originais, para outros mais valiosos, por meio da sublimação. A questão que se estabelece para a educação é promover a sublimação da sexualidade ou, em outras palavras, canalizar a energia libidinal para funções intelectuais.

Tomando este pensamento freudiano como referência, educar consiste então em propor atividades que orientem e inspirem sublimação, base para as criações e obras culturais. A educação escolarizada da criança pequena seria promovida pelos incontáveis modos de lidar e re-encaminhar a libido, sublimando esta energia sexual, o mais cedo quanto possível, desviando-a para a brincadeira, para a curiosidade, para a investigação pelo saber, para a criação artística, para o trabalho intelectual e cultural, enfim transformando-a em força motriz para o pensamento.

Em “Los dos principios del funcionamiento mental” de 1911, Freud passa a considerar a relevância da repressão dos instintos na educação, como modo de inserir o sujeito na cultura, inaugurando uma nova ideia por meio da enunciação dos dois princípios de funcionamento psíquico. A educação é concebida como o processo de substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade, sendo que o princípio de realidade deve ‘dominar’ e ao mesmo tempo proteger o princípio do prazer, fazendo com que este último trabalhe a seu favor:

La educación puede ser descrita como um estímulo al vencimiento del principio del placer y a la sustitución del mismo por el principio de la realidad. Tiende, por tanto, a procurar una ayuda al desarrollo del yo, ofrece una prima de atracción para conseguir este fin, el cariño de los educadores, y fracasa ante la seguridad del niño mimado de poseer incondicionalmente tal cariño y no poder perderlo em ningún modo (FREUD, 1981a, p. 1641).

O princípio do prazer se constitui em processos mentais inconscientes, mais antigos, considerados primários, pois são resíduos de uma fase do desenvolvimento em que era o único processo mental (FREUD, 1981a). Ensina ainda que o princípio do prazer tem como mola de ação o esforço pela busca do prazer, a qualquer preço e na forma mais primitiva, com vista à satisfação direta das pulsões⁶⁰, afastando da atividade psíquica qualquer evento que possa causar desprazer. Para evidenciar o predomínio e o poder deste princípio, aponta o sonho noturno e a tendência que temos de afastar das impressões aflitivas, por meio do esquecimento de experiências. Este princípio tem um

⁶⁰ A Pulsão é um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força energética, uma fonte interna portadora constante de uma corrente abundante de excitação a que o organismo não pode escapar e que é o fator propulsor do funcionamento do aparelho psíquico. Freud pontua que a pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal e tem por objetivo suprimir o estado de tensão que opera na fonte pulsional, sendo que é no seu objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir sua meta (LAPLANCHE, 1992). Este autor ainda destaca que os termos pulsão e instinto são encontrados em Freud com significados diferentes, pois o instinto qualifica um comportamento fixado por hereditariedade, característico da espécie, pré-formado no seu desenvolvimento e adaptado ao seu objeto, assumindo o sentido de impulso.

caráter ‘desreal’ e pode colocar o ego em perigo ou até destruí-lo, uma vez que as pulsões só procurariam descarregar-se e satisfazer-se pelos caminhos mais curtos (LAPLANCHE, 1992).

Nas palavras de Freud:

No es difícil reconocer la tendencia a que estos procesos primarios obedecen, tendencia a la cual hemos dado el nombre de principio del placer. Tienden a la concepción de placer y la actividad psíquica se retrae de aquellos actos susceptibles de engendrar displacer (represión) (FREUD, 1981a, p. 1638).

Por outro lado, o princípio da realidade se posiciona como regulador do princípio de prazer, modificando-o, pois impõe às exigências de satisfação das necessidades internas as condições ordenadoras do mundo externo. Ele não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer, mas exige e efetua um adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidades de obter prazer e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no caminho pelo prazer (FREUD, 1981a). Assim, “[...] a procura da satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas faz desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior” (LAPLANCHE, 1992, p. 368). Para explicar a atuação do princípio da realidade, Freud retoma a obra “La interpretación de los sueños”(1900) e o repouso psíquico (sono). Aponta que quando o estado de repouso psíquico é perturbado pelas exigências imperiosas das necessidades internas, tudo o que foi pensado (ou seja, desejado) é apresentado de maneira alucinatória, por meio de imagens e situações incompreensíveis, assim como acontece nos sonhos (1967d). E complementa sua ideia exposta na obra “Los dos principios del funcionamiento mental”, de 1911:

La decepción ante la ausencia de la satisfacción esperada motivó luego el abandono de esta tentativa de satisfacción por medio de alusiones, y para sustituirla tuvo que decidirse el aparato psíquico a representar circunstancias reales del mundo exterior y tender a su modificación real [...] No se representa y lo agradable, sino lo real, aunque fuese desagradable. (FREUD, 1981a, p. 1638).

A substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade, com todas as consequências psíquicas, não se realiza de repente nem simultaneamente. Na realidade, a substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade não implica a deposição do primeiro e sim apenas sua proteção para garantia de sua nãoextinção. O princípio da

realidade é um regulador do aparelho psíquico, regulador do desejo que está ligado às necessidades pulsionais. Este princípio apresenta-se como uma forma modificada do princípio do prazer e a sua instauração representa uma série de adaptações que o aparelho psíquico precisa fazer. Portanto, por meio deste princípio, já não se representa o que é agradável, mas o que é real, mesmo que seja desagradável.

Pautado no pensamento freudiano, educar é ajudar a criança a se inserir na cultura, construindo e proporcionando a ela modos de acesso e inclusão aos bens culturais. Para incluí-la é preciso um processo de restrição das pulsões, uma vez que é impossível a satisfação plena. Na obra “El porvenir de una ilusion” de 1927, sustenta a ideia de que é necessária a renúncia dos instintos, pois em todos os homens há a presença de tendências destrutivas, antisociais e anticulturais que são bastante fortes para determinar o comportamento humano na sociedade. Aponta que é impossível a satisfação plena dos instintos, o que acarretaria a destruição da cultura e do próprio sujeito, pois o canibalismo, o incesto e a ânsia de matar são desejos instintuais que se renovam em cada criança e apenas o canibalismo foi completamente dominado. Além disto, o próprio desenvolvimento cultural poderá apresentar a necessidade de coerção de outros desejos que atualmente ainda não são proibidos.

Por meio de seus regulamentos, instituições e ordens, a cultura exerce controle sobre a natureza humana, posicionando-se contra a satisfação plena dos instintos, sendo fundamental que essa coerção externa se torne gradativamente internalizada por meio de um agente mental especial, o superego que a assume e a inclui entre seus mandamentos (FREUD, 1981k). Conclui que a internalização dos regulamentos, normas e ordens advindos da cultura é um processo de transformação pelo qual a criança deve passar e cabe à educação ajudá-la neste processo, contribuindo para que deixe de se opor à cultura e se constitua em um veículo de construção e transmissão desta.

Essa constatação da necessidade de repressão dos instintos pela cultura representa também, na produção freudiana, uma remodelação da compreensão de educação que assume um movimento em defesa da importância da repressão no processo educativo.

Lajonquière (1995) considera que Freud estabelece uma educação para a realidade em oposição àquela promovida pela religião. Entretanto, este autor alerta que a realidade para ele não significa a realidade cotidiana, não sendo possível assim, pensar a educação a partir de um sentido adaptacionista e sim uma educação além da justificativa pedagógica de fundamento moral e religioso, hegemônico em sua época.

A educação a que Freud faz referência é aquela para o reconhecimento dos desejos e não necessariamente para a satisfação dos mesmos, haja vista que a satisfação plena é impossível. Educar é propiciar os meios para que a criança reconheça a existência de desejos (pulsionais), ajudando-a no redirecionamento destes para a produção intelectual, a criação artística e cultural, o que significa uma educação não para o apagamento do inconsciente, mas para o reconhecimento do reinado e operatividade deste.

Para tal empreendimento se concretizar no campo educacional, particularmente escolar, Freud traça relevantes considerações no texto “Sobre la psicología del colegial” (1914). Postula, nesta obra, que os professores são figuras substitutivas dos primeiros objetos de sentimentos infantis e eles seguem a base das lembranças deixadas pelas relações entre adultos e crianças, firmadas nos primeiros seis anos.

Todos los hombres que haya de conocer posteriormente serán, para el, personajes substitutivos de estos primeros objetos afectivos (quizá, junto a los padres, también los personajes educadores), y los ordenará em series que parten, todas, de las denominadas imágenes del padre, de la madre, de los hermanos, etc. Estas relaciones ulteriores asumen, pues, una especie de herencia afectiva, tropiezan con simpatias y antipatias em cuya producción escasamente han participado [...] (FREUD, 1981c, p. 1893).

Adverte nesta obra que na educação escolar, além do ensino dos conhecimentos reconhecidos pelas ciências, também exerce influência no processo educativo a própria personalidade do professor. A relação afetiva estabelecida entre o professor e a criança e vice-versa carrega traços de ambivalência emocional, ou seja, de sentimentos opostos. Assim, ele pontua que na relação com o professor, desde o princípio, estamos igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

De forma exemplar, ensina que das imagos (imagens) da infância, a mais importante é a do pai. Essa forma ambivalente de relação, por meio de impulsos afetuosos e hostis que caminham lado a lado, decorrentes da ambivalência pulsional (pulsão de vida e de morte), serão posteriormente deslocadas aos educadores que se tornarão pais substitutos. “Nosotros les transferíamos el respeto y la veneración ante el omnisapiente padre de nuestros años infantiles, de manera que caíamos em tratarlos como a nuestros propios padres (FREUD, 1981c, p. 1894)”. A transferência compreendida como um processo de deslocamento das pulsões promove a atualização de desejos inconscientes e de fantasias que se manifestam em caráter simbólico sobre

os objetos. Assim, é a relação vivida com as figuras parentais, particularmente com o determinante paterno, que se atualiza na transferência.

Anuncia que o fenômeno da transferência se faz presente na relação pedagógica estabelecida entre professor e criança e é pelas vicissitudes desta relação humana transferencial que se constitui o processo educativo.

Em “La Dinamica de la Transferencia” de 1912, ensina que no fenômeno transferencial está presente tanto uma transferência positiva quanto negativa e que estas são dirigidas simultaneamente à mesma pessoa, por meio de sentimentos ambivalentes. Explica que na transferência positiva os sentimentos que se fazem presentes são amistosos, afetuosos ou amorosos, desdobrando-se em relações de simpatia, amizade e confiança, todos vinculados à sexualidade. Por outro lado, a transferência negativa contempla os sentimentos hostis e de ódio e se apresenta como uma forma de resistência (FREUD, 1981m). Nesta linha de pensamento, o professor se torna um receptáculo dos sentimentos ambivalentes das crianças, decorrentes das moções pulsionais e precisa aprender a lidar com este fenômeno transferencial, que ora se apresenta por meio de sentimentos afetuosos, ora se faz presente por meio de sentimentos hostis e agressivos.

Esta relação ambivalente também se apresenta do professor para a criança. O professor não apenas transmite os conhecimentos reconhecidos pela humanidade, mas transfere junto com eles seus sentimentos ambivalentes. Em razão disto, precisa reconhecer esta condição e aprender a lidar com o fenômeno da transferência, para não fazer da criança seu objeto de satisfações pulsionais, assim como encontrar modos de manejo em relação ao leque de reimpressões de fantasias (pulsionais) inconscientes, que lhe são transferidas.

Com isso, o que se vai evidenciando na obra freudiana é uma modificação em relação à educação, compreendendo esta como um processo transformador das pulsões. A ilusão de uma educação profilática endossada por Freud em seus textos anteriores a 1920 dilui-se completamente após a publicação da obra “Mas alla del principio del placer” (1920), quando preconiza o dualismo pulsional⁶¹ e evidencia a relevância da

⁶¹ O dualismo pulsional (Eros e Thanatos), expresso apenas na terceira e última teoria de Freud em relação as pulsões, será reafirmado até o final de sua obra. Como primeira teoria psíquica freudiana tem-se inconsciente, pré-consciente e consciente e na segunda teoria apresenta o Id, Ego e Superego. As pulsões de vida designadas pelo termo Eros abrangem as pulsões sexuais e as pulsões de autoconservação e tendem a conservar, ou seja, unir os estados vitais e constituir, a partir delas, unidades mais globalizantes. As pulsões de morte, mencionadas por Freud como Thanatos, possuem como meta reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico, com tendência à autodestruição, sendo dirigidas ao exterior por meio da forma da agressividade, ódio ou destruição. Além disso, pode-se ligar às pulsões sexuais para atingir a sua satisfação (LAPLANCHE, 1992).

repressão, promovida antes por um mecanismo interno, inconsciente, como resultado da incessante luta entre as pulsões e como forma de proteção contra a constante satisfação de destruição do próprio sujeito, imposta pela vitória da pulsão de morte. Freud apresenta ao público o conceito de compulsão à repetição e da pulsão de morte, evidenciando, nesta última, o seu efeito como instância de produção do conflito psíquico:

Son conservadores em el mismo sentido que los otros, dado que reproducen anteriores estados de la sustancia animada; pero lo son em mayor grado, pues se muestran más resistentes contra las actuaciones exteriores y, además, em su más amplio sentido, pues conservan la vida misma para más largo tiempo. Se los verdaderos instintos de vida. Por el hecho de actuar em contra de la tendencia de los otros instintos, que por médio de la función llevan a la muerte, aparece una contradicción entre ellos y los demás, oposición que la teoria de las neurosis há reconocido como importantísima (FREUD, 1981d, p. 2527).

O conflito psíquico, fonte de produção da neurose, está inicialmente delineado na obra de Freud, relacionado com a repressão dos instintos, promovido pela educação religiosa e pelos princípios moralistas defendidos e impostos pela cultura. É justamente a partir deste fundamento que se organiza a defesa de uma educação para a liberdade dos instintos e assim, para a prevenção das neuroses.

Com a tese do dualismo pulsional, o conflito psíquico é antes efeito da irreduzível disputa entre as pulsões de vida (Eros) e de morte (Thanatos). Isso significa que a repressão antes colocada como papel da cultura e da educação, passa a ser elucidada como pertencente primeiramente ao próprio aparelho psíquico, por meio do eterno embate de oposição entre as duas forças irreconciliáveis, por meio da luta incontrolável entre Eros e Thanatos, no movimento constante de reprimir este último e assim, proteger o sujeito de sua própria destruição.

O que se evidencia em relação à repressão é a sua constância no pensamento freudiano, pois mantém presença na extensão de sua obra, mesmo diante das modificações promovidas em sua teoria. A repressão é compreendida inicialmente no pensamento freudiano como elemento de coerção dos impulsos sexuais, atividade exercida pela cultura e pela educação e concebida posteriormente, com a teoria do conflito pulsional, como elemento do aparelho psíquico e assim, com uma importância fundamental para a manutenção da vida do sujeito. A ideia muito presente nos primeiros

textos freudianos como, por exemplo, de 1907 e 1908, de uma educação profilática com a possibilidade de prevenção do sofrimento psíquico, foi diluída aos poucos, no decorrer de sua obra e extinta completamente quando a pulsão de morte entra em cena. Essa mudança que reflete na sua compreensão de educação fica bastante evidenciada na “Conferência XXXIV – Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis- aclaraciones, aplicaciones y observaciones” (1932-1933).

Nesta obra, Freud (1981e) refere-se à educação de forma particular e aponta que é um dos temas mais importantes, repleto de esperanças para o futuro. Esclarece que a contribuição da psicanálise à educação não está no âmago de uma educação profilática, mas em sua missão primeira que é fazer com que a criança aprenda a controlar seus instintos. Alerta ainda que é impossível conceder liberdade para que a criança coloque em prática todos os seus impulsos, sem restrição, pois isto poderia promover sua própria destruição, decorrente de uma possível vitória de Thanatos sobre Eros.

É com base nesta constatação que apresenta a natureza da educação, a saber: inibir, proibir e suprimir, ações que ele evidencia que ao longo da história a educação sempre tentou promover. Para aqueles professores saudosistas por uma educação repressora, assim como para outros animados e esperançosos por uma educação libertária, Freud adiciona a esta ideia um apontamento que detona qualquer sensação de “agora sabemos como fazer..., descobrimos a receita de como educar...”. Apimentando esta seara de ideias, alerta que a repressão dos instintos pode ocasionar o risco de neurose, assim como a liberdade total dos instintos poderia provocar a destruição das pessoas. Em razão disto, apresenta sua tese para a educação: ter que escolher o caminho entre o ‘laissez-faire’ e a frustração. Na magnitude de suas palavras: “[...] la educación tiene que buscar su camino entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición (FREUD, 1981e, p. 3186).

Está posto o desafio para o ato de educar: descobrir um ponto ótimo que possibilite atingir o máximo com o mínimo de dano. Será uma questão de decidir quanto proibir, quando e por quais meios. Além disso, Freud alerta que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças.

Por meio deste apontamento, a educação é distanciada de uma técnica de ensino ou método pedagógico passível de universalização, oferecida a todas as crianças de forma abrangente e igual. De outra forma, é então postulada na esfera da relação

humana com um caráter artesanal, haja vista que se trata de uma técnica humana, um ofício que, segundo Freud (1981e), contempla o reconhecimento da individualidade constitucional da criança e de inferir, a partir de pequenos indícios, o que está se passando na mente dela, dando-lhe amor, ao mesmo tempo em que mantém uma autoridade. Anuncia ainda: “La reflexión más inmediata enseña que la educación no há cumplido hasta ahora sino muy imperfectamente su misión y la causado a los niños graves danos” (FREUD, 1981e, p. 3186).

Diante do pensamento freudiano elucidam-se algumas proposições em relação à educação escolarizada da primeira infância. Esta não se encontra no terreno das metodologias ou das técnicas de ensino, muitas vezes reeditadas na atualidade, mas sempre com características universalizantes. O seu ponto nodal se ancora no reconhecimento da operatividade do inconsciente e na psicosexualidade como motor do desenvolvimento humano.

Decorre da lógica transferencial o anúncio feito por Freud em relação ao papel do professor como *outro* humano na relação educativa. O professor de educação infantil, por se constituir em *outro* nesta relação intersubjetiva, assinala seu fundamental papel no processo educativo da criança, papel que é estabelecido pelos incontáveis modos de lidar com a libido e transformá-la. A libido é definida na obra freudiana como a própria sexualidade, Eros ou a energia ativa do aparelho psíquico, manifesta desde a infância.

Educar não é, nesta dinâmica, dar liberdade plena para a satisfação das pulsões, como também não é reprimi-las em sua totalidade, buscando a (impossível) extinção ou não manifestação das mesmas, mas sim promover o deslocamento da libido, reordenando-a para fins criativos, investigativos e de produção de saber, aproveitando da energia de Eros com a sua intensidade para promover experiências criativas. Nesse terreno, educar é ajudar a criança a aprender a dominar seus instintos e a sublimá-los ou reconduzi-los para fins de valor cultural, por meio da sua inserção e vivência na cultura.

Isso marca a educação infantil como prática singularizada e não universalizante, como propõe o arsenal de metodologias de ensino. Educar consiste em promover modos de endereçamentos da libido, reorientando-a para fins mais valorativos. É a arte humana de transformar Eros e Thanatos em processo construtivo/criativo.

Essa leitura da relação educativa admite a magnitude da existência da subjetividade na educação escolarizada da criança que se desdobra, por exemplo, nos diversos modos como a criança se apropria do saber ou reage diante dele, cabendo

assim ao professor não trabalhar a partir de discursos universais, como “*todas* as crianças gostam de...” ou “*todas* as crianças precisam...”, mas reconhecer a existência e a manifestação da vida psíquica em cada criança, singularizando esta relação educativa.

Para tanto, é do lugar de *outro* que o professor de educação infantil precisa fazer-se receptáculo para as pulsões, para a subjetividade da criança, posicionando-se como um suporte para as pulsões, deixando-se cativar mediante o acolhimento destas, oferecendo à criança um encontro com o seu psiquismo. O professor é um profissional formador por ser um transformador das pulsões; é o *outro* que vai acompanhar a criança, cuidando dela e habilitando-a para lidar com as suas pulsões; a pessoa na qual a criança precisa confiar para que possa sustentar a relação educativa.

Diante destes apontamentos, é possível depreender por meio da obra freudiana a compreensão de cuidado. O cuidado contempla os diversos modos de acolhimento das pulsões e de transformação destas para processos construtivos⁶². Evoca o *outro*, que é o professor atuando com a criança na educação infantil e apresentando a ele a cultura, acompanhando-a e ajudando-a nas suas incontáveis tentativas de aprender a lidar com as suas pulsões e com os diversos modos de viver a cultura. O professor pode ser compreendido como *outro* formador, com uma nobre importância no processo formativo da criança. Um profissional que se sente afetado pela criança, assim como a afeta. Ele cativa a criança e deixa-se cativar por ela, oferecendo e ganhando apreço e estima.

Nesta esteira de ideias, é por meio do estabelecimento da confiança que se fecunda o cuidado. É no contexto destas considerações que as ideias de Winnicott são colaborativas para um diálogo com Freud, em relação ao cuidado ofertado à criança pequena. Para aprofundar a compreensão de cuidado a partir da psicanálise como referencial teórico, elucidaremos a partir deste momento o pensamento winnicottiano, particularmente suas ideias em relação ao cuidado.

Mesmo reconhecendo as diferenças existentes entre Freud e Winnicott⁶³, concebemos este diálogo possível e rico na elucidação de ideias sobre cuidado, até porque Winnicott concebe seu trabalho como uma continuidade do projeto científico de Freud.

⁶² Entendemos construção sempre ligada à destruição, Pulsão de Vida e de Morte, ambas necessárias à manutenção da vida. A destruição é parte também de novas construções.

⁶³ Não é objetivo deste capítulo e nem desta pesquisa discutir as diferenças teóricas entre Freud e Winnicott. O posicionamento que assumimos é de concebê-los como portadores de ideias importantes para pensar o cuidado da criança, sem debruçar sobre as peculiaridades de seus pensamentos.

Para Winnicott (1983), a psicanálise é mais do que a interpretação do inconsciente reprimido, pois trata-se de uma provisão de um espaço profissional para o estabelecimento da confiança e com isso para a possibilidade do desenrolar do trabalho clínico. Sua proposta se volta para a tentativa de fazer com que os analistas vejam a primeira infância, particularmente o início desta, de outro modo que não em termos de desejos⁶⁴ inconscientes e de conflito pulsional. Sua teoria está voltada para as primeiras relações do bebê com o mundo, destacando a importância do *outro* humano neste cenário de início da constituição do humano.

Nossa preocupação é a de proporcionar um ambiente adequado às crianças de colo, às que estão começando a andar e às mais velhas – ambiente este que dará a cada indivíduo a oportunidade de, aos poucos e a seu modo, tornar-se uma pessoa que tem um lugar na comunidade sem por isso perder sua individualidade (WINNICOTT, 1997, p. 30).

Ele lança luz a uma área até então pouco iluminada, que é das condições necessárias à construção do *self*, motivando-se a investigar a manifestação deste. O *self* se constrói como o produto da jornada do ser vivo em sua interação com o humano e com o mundo, porém, esta jornada depende da qualidade facilitadora ofertada por este meio ambiente. Isto significa que no início da vida, o *self* é um potencial herdado que, diante de condições ambientais favoráveis, experimenta a continuidade do ser e adquire ao seu modo uma realidade psíquica pessoal, assim como um esquema corporal pessoal.

O legado de Winnicott ao público e aos seus pares é uma teoria do desenvolvimento emocional⁶⁵, que tem em sua base a concepção de que o ser humano possui necessidades e urgências básicas que precisam ser atendidas de modo satisfatório⁶⁶. A teoria do desenvolvimento emocional é tomada no pensamento

⁶⁴ Desejo é compreendido por Winnicott como um processo de transformação das necessidades e que envolve em grande parte o meio ambiente. A distinção entre necessidade e desejo é feita por Winnicott quando esclarece que a necessidade é definida no período primitivo do desenvolvimento de um bebê que ainda não se constitui como uma unidade que reconhece o outro além dele, porque bebê e mãe ainda estão em fusão. Para desejar, é preciso que o bebê perceba que o objeto existe, distinto dele e isso ocorre a partir do momento que este bebê se constitua em uma unidade e conceba o objeto como outro além e diferente dele.

⁶⁵ A criança é um ser em desenvolvimento não apenas no aspecto físico e cognitivo, mas também emocional em que constitui sua personalidade e jeito de ser.

⁶⁶ Winnicott (1983) esclarece que a sua referência à satisfação das necessidades do bebê não é equivalente à ideia de satisfação de instintos, pois no estágio primitivo do desenvolvimento emocional os instintos não são internos ao bebê. Apenas após a integração do ego e quando as exigências do id são sentidas como parte do *self* é que a satisfação do id se torna um importante fortificante deste *self*.

winnicottiano como o alicerce da constituição do psiquismo, acentuando na relação mãe e bebê as raízes para o relacionamento e o desenvolvimento saudável do humano.

Esta teoria parte da premissa de que a base da saúde mental [...] é estabelecida nos primórdios da infância pelas técnicas naturalmente adquiridas pela mãe que esteja preocupada com o cuidado de seu próprio bebê (WINNICOTT, 1993, p. 375).

A saúde mental de cada criança é propiciada pela mãe durante o cuidado de seu bebê, entendendo este cuidado como uma adaptação sensível às necessidades deste pequeno, que no início da vida são absolutas. Para Winnicott (1983), saúde remete à maturidade emocional de acordo com o nível de dependência. “Digamos que na saúde, que é quase sinônimo de maturidade, o adulto é capaz de se identificar com a sociedade sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal (WINNICOTT, 1983, p. 80).”

Portanto, a saúde mental é resultado de um produto do cuidado contínuo que torna possível a continuidade do crescimento emocional pessoal (WINNICOTT, 1993). Anuncia, com a sua teoria, uma profilaxia dos transtornos mentais por meio dos cuidados iniciais que visam o atendimento às necessidades do bebê. Isso significa que é por meio destes cuidados, ainda quando o bebê está sendo inserido gradualmente à realidade externa, que pode ser diminuída uma tendência para o desenvolvimento de psicose e estados esquizóides. “É muitas vezes possível detectar e diagnosticar distúrbios emocionais ainda na infância, até mesmo durante o primeiro ano de vida (WINNICOTT, 1997, p. 4).” Ele traz uma contribuição ímpar na medida em que arquiteta uma teoria da saúde e da perturbação mental por meio do estudo do cuidado dispensado ao bebê.

Esclarece que o desenvolvimento de um humano não ocorre a não ser por meio de experiências em um ambiente humano, ou seja, não ocorre a não ser na relação com *outro* humano, como mostra com suas palavras:

É certo que um bebê não pode se desenvolver numa pessoa se existir somente um ambiente não-humano; mesmo a melhor máquina não poderia jamais prover ao que é necessário. Não, é necessário um ser humano, e seres humanos são essencialmente humanos (isto é, imperfeitos), isentos da segurança mecânica (WINNICOTT, 1972, p. 40).

É destaque em seu pensamento a valorização das experiências vivenciadas no período inicial da vida humana e o peso no meio ambiente como sustentador da

maturidade do humano. Este meio ambiente é tratado por ele como um ambiente humano que deve adaptar-se, atendendo às necessidades do bebê, por meio de cuidados iniciais dirigidos a este. É preciso uma disponibilidade ambiental para acolher às necessidades da criança e assim favorecer a construção do desenvolvimento da pessoa. Seus estudos trazem contribuições importantes para a psicanálise na medida em que tratam das bases do desenvolvimento emocional, ressaltando o papel feito pela alteridade no início da vida psíquica.

Seu interesse está na investigação das psicoses, em particular a esquizofrenia e os estados esquizóides e destaca a importância do meio ambiente, compreendido este como humano no desenvolvimento emocional e na saúde mental de uma pessoa:

O estudo profundo de um indivíduo esquizóide de qualquer idade transforma-se em um estudo profundo do desenvolvimento inicial deste indivíduo, desenvolvimento no interior do estágio da organização meio ambiente-indivíduo e para fora do mesmo (WINNICOTT, 1993, p. 379).

A natureza dos transtornos psicóticos encontra-se em estreita relação com uma provisão ambiental, ou seja, na ausência desta provisão, o sujeito torna-se incapaz de realizar suas potencialidades e adoce. “[...] (A) maturidade completa do indivíduo não é possível no ambiente social imaturo ou doente (WINNICOTT, 1983, p. 80)”. O que acentua é o papel do ajustamento do ambiente às necessidades do bebê por meio do oferecimento de condições que ele nomeia de suficientemente boas para a promoção do desenvolvimento emocional, sendo que o ajustamento defeituoso deste ambiente é o responsável pelo prejuízo deste desenvolvimento e o estabelecimento da psicose (WINNICOTT, 1997).

Para ele (1972), os transtornos psíquicos são estudados a partir da consideração das influências e comunicações que são ou não estabelecidas entre o sujeito e o ambiente humano facilitador, sendo este último concretizado pelos cuidados iniciais maternos⁶⁷ ofertados ao bebê desde o seu nascimento. “(A) saúde do adulto é estabelecida em todos os estágios da infância (WINNICOTT, 1993, p. 376).”

Destaca-se em seu pensamento a importância que a mãe assume no cuidado do bebê, e este cuidado constitui a base da saúde mental da criança. Para ele é fundamental a promoção de um ambiente emocional estável para a criança e isso é possibilitado pela

⁶⁷ Winnicott (1972) valoriza a mãe como promotora dos cuidados, porém aponta que a criança pode ser cuidada por substitutos maternos, como por exemplo, o pai ou outras pessoas que se disponham a cuidar da criança. O que é preciso é o desempenho da função materna.

postura da mãe como aquela que se adapta às necessidades do bebê, pois a saúde mental de cada criança é estabelecida pela mãe durante sua preocupação com o cuidado deste bebê (WINNICOTT, 1982).

A mãe na perspectiva de Winnicott deve ser aquela que ampara a criança e apresenta a ela a realidade externa, ajudando-a a distinguir os acontecimentos reais da sua realidade interna, por meio da seleção do que é concreto em relação à fantasia. Completa sua ideia dizendo que a experiência de maternagem exercida pela identificação da mãe com o seu bebê pode ser potencializada pelo fato dela já ter sido um bebê, permitindo a ela saber o que o bebê necessita (WINNICOTT, 1982). A mãe deve então realizar uma adaptação quase completa à necessidades do bebê, e após um tempo, ela adapta cada vez menos e de forma gradativa, de acordo com a emergência da capacidade do bebê de lidar com o fracasso posto por ela (WINNICOTT, 1975; 1982).

Winnicott (2006) traça na ideia da mãe que se dedica ao bebê e, na ausência desta dedicação, as referências para pensar as falhas no desenvolvimento emocional. Por dedicação, concebe como simples ato de assumir a responsabilidade pela educação do filho. Isso compreende não apenas saber se a criança está com fome ou se é preciso higienizá-la. “De minha parte, dou-me por satisfeito em usar o verbo *segurar*, e ampliar o seu significado para que possa abranger tudo aquilo que, nesta ocasião, uma mãe é e faz” (WINNICOTT, 2006, p. 4).

De modo imbricado a ideia da dedicação da mãe ao bebê, utiliza o termo *holding*⁶⁸ para mostrar que estes cuidados fornecidos de modo espontâneo, sutil e natural são fundamentais para o desenvolvimento deste bebê. Por *holding* compreende o segurar e o sustentar, mas não se trata apenas do segurar físico do bebê, como segurá-lo no colo ou dos cuidados dispensados a ele para satisfação de suas necessidades de ordem física, mas também a provisão ambiental total anterior ao conceito de ‘*viver com*’⁶⁹. Esclarece ainda:

Inclui a elaboração de experiências que são inerentes à existência, tais como o *completar* (e portanto o *não-completar*) de processos, que de fora podem parecer puramente fisiológicos, mas que fazem parte da psicologia da criança e ocorrem em um campo psicológico

⁶⁸ Assumimos nesta pesquisa o termo *holding* com sinônimo de cuidado pensado a partir de um sentido ampliado.

⁶⁹ A expressão ‘*viver com*’ implica relações objetais, assim como a emergência do bebê do estado de estar fundido com a mãe e sua percepção dos objetos como externos a ele próprio. Está ligada à mudança que ocorre com o bebê quando este deixa de ser fundido com a mãe e passa a ser separado dela, ser relacionado com ela como ‘*não-eu*’ (WINNICOTT, 1983).

complexo, determinados pela percepção e pela empatia da mãe (WINNICOTT, 1983, p. 44).

Trata-se de um *holding*, um cuidado ampliado, contemplando tudo o que a mãe faz para cuidar do bebê, mas que precisa ser suficientemente bom. Inicialmente o cuidado é físico, pois o bebê tem necessidades corporais, mas que se tornam também gradativamente necessidades do ego, em razão do desenvolvimento. Ou seja, não se trata apenas de um *holding* físico (cuidado para atendimento das necessidades físicas), mas também de um *holding* psicológico (cuidado para atendimento das necessidades psíquicas), que no início encontra-se concretizado pelos cuidados maternos para a satisfação das necessidades físicas. Estes cuidados precisam ser consistentes, tanto em termos de continuidade quanto em relação à existência da empatia materna.

Tomando como referência o pensamento winnicottiano, Santos (1999, p. 606) aponta:

A dedicação materna, tanto do ponto de vista físico [...] como psicológica (através da relação empática e da adaptação sensível às necessidades do bebê), funciona como uma espécie de membrana protetora que viabiliza o isolamento primário, fundamental para que se articule um espaço psíquico.

Ressaltamos que esta provisão ambiental é fundamental, dada a condição de dependência do humano e decorre dela o processo evolutivo do bebê, para que possa ser possível a continuidade do ser. A ideia do *holding* é ofertar cuidados suficientemente bons ao bebê como modo de profilaxia ao sofrimento psíquico, favorecendo assim, o desenvolvimento emocional saudável. Trata-se de uma continuação da provisão fisiológica característica do estado pré-natal, como também uma provisão ambiental que promova a continuidade da vitalidade dos tecidos e da saúde funcional, ofertando apoio ao ego do bebê. “As bases da saúde mental do indivíduo, no sentido da ausência de psicose ou predisposição à mesma (esquizofrenia) são lançadas por este cuidado materno (WINNICOTT, 1983, p. 49).”

Ensina ainda que *holding* contempla os cuidados fornecidos ao bebê para protegê-lo da agressão física. São cuidados, por exemplo, com a sensibilidade do bebê no campo visual, como a iluminação do ambiente em que ele está; com a sensibilidade do campo cutâneo, como a temperatura do ambiente, da água, como tocá-lo, sentir seu cheiro, trocá-lo, deitá-lo, niná-lo, levantá-lo, segurá-lo no colo; com a sensibilidade auditiva, como o som do ambiente, escutar e atender o seu choro e com a sensibilidade à

queda, protegendo-o de qualquer situação de risco. Engloba ainda a rotina completa de cuidados dia e noite e a adaptação da mãe diante das mudanças cotidianas do bebê em razão de seu crescimento e desenvolvimento, tanto na esfera física quanto psíquica. Suscintamente, podemos dizer que *holding* engloba a presença e a prontidão da mãe para satisfazer as necessidades do bebê e protegê-lo, antecipando as ações antes das solicitações deste. Isto é importante para evitar situações que façam o bebê sentir o resultado das falhas ambientais, o que provocaria um enfraquecimento do ego que está em construção e não possui recursos internos para lidar com estas falhas.

Na palestra proferida em 1970 para médicos e enfermeiros em Hatfield, Winnicott chama a atenção desses profissionais para a questão da ‘cura’, dando a ela o significado de cuidado e aponta que a dependência, assim como a doença e a velhice necessitam da confiabilidade (WINNICOTT, 2005). Assim, “[...] como médicos, assistentes sociais, enfermeiros (e educadores) somos chamados a ser confiáveis de modo humano (e não mecânicos), a ter confiabilidade construída sobre a nossa atitude geral” (WINNICOTT, 1997, p. 106). E completa: “A psicanálise [...] é, antes, o fornecimento de um contexto profissional para a confiança, no qual esse trabalho pode ocorrer (WINNICOTT, 1997, p. 108)”.

O cuidado encontra-se sustentado no laço afetivo, na segurança mútua, no respeito, enfim na crença de que pode entregar-se e ficar sob a responsabilidade de alguém. Cuidar é também responsabilizar-se, respondendo às necessidades, à preocupação e à confiabilidade daquele que é dependente, uma vez que a dependência é real, como no caso das crianças. Assim, o cuidado é considerado, no constructo teórico winnicottiano, em sua essência, como o estabelecimento do *holding*, o atendimento satisfatório, feito pelo *outro* humano, das necessidades apresentadas pela criança. O objetivo do cuidado dispensado à criança não é apenas fazer com ela seja saudável, mas permitir que o seu desenvolvimento máximo ocorra (WINNICOTT, 1997). Isto significa que, na perspectiva de Winnicott, é pelo cuidado que o desenvolvimento emocional acontece. “Devido à extrema dependência emocional da criança, seu desenvolvimento ou sua vida não podem ser estudados à parte da consideração do cuidado que lhe é fornecido (WINNICOTT, 1997, p. 5)”.

Winnicott (2005) distingue o ‘cuidar-curar’ da ‘cura-tratamento’. Esclarece que cura significa, em suas raízes, cuidado e que por volta de 1700 esta palavra teve seu significado alterado e passou a designar um tratamento médico. A cura é compreendida como tratamento ou erradicação de uma doença e sua causa tem uma forte tendência a

se sobrepor ao cuidado, aproximando o médico de um técnico em serviço. Ensina que o cuidar como curar é uma extensão do conceito de *holding*, sendo que este demanda a confiabilidade humana.

Atos de confiabilidade humana estabelecem uma comunicação muito antes que o discurso signifique algo - o modo como a mãe olha quando se dirige à criança, o tom e o som de sua voz, tudo isso é comunicado muito antes que se compreenda o discurso (WINNICOTT, 2005, p. 142).

Não se trata de uma confiança qualquer, mas de uma confiança humana, que se inicia entre a mãe e o bebê e, a partir desta relação, é que se constroem os primeiros padrões de cuidado para as experiências posteriores. As experiências vividas pelo bebê afetam-no o tempo todo, de modo que estas experiências armazenadas o tornam capaz de confiar no mundo ou de deixá-lo com a sensação de ausência de confiança.

Considerando que Winnicott ressalta a importância da satisfação das necessidades do bebê para a promoção do seu desenvolvimento emocional e que isto se faz via cuidado (*holding*) proporcionado à criança por um outro humano, torna-se fundamental debucar um pouco mais sobre a teoria do desenvolvimento emocional, elucidando algumas noções desta teoria para compreendermos o apreço do cuidado infantil na formação de um humano. Para tanto, buscaremos apoio em alguns textos da obra de Winnicott e em pesquisadores que estudam suas produções.

O exercício de apreciar a teoria do desenvolvimento emocional é valioso, pois não se faz descolado da própria compreensão de quem é a criança pequena na psicanálise winnicottiana e como é o percurso evolutivo e os pontos críticos do desenvolvimento emocional neste período da primeira infância.

No pensamento winnicottiano, o bebê desenvolve uma vaga expectativa que se originou em uma necessidade e para atender a esta necessidade a mãe apresenta um objeto ou manipula o bebê. Com isto, o bebê adquire confiança na sua capacidade para criar objetos, criar o mundo real e desenvolver o seu ego.

Para ele, as necessidades que buscam ser satisfeitas não são apenas os elementos que permitem a manutenção do funcionamento corporal, a conservação do indivíduo, mas incluem experiências que podem ser propiciadas pela relação com um objeto (como no encontro com o *outro* humano) e que favorecem o estabelecimento das estruturas psíquicas e a integração do ego.

Winnicott (1983) considera que a relação com o objeto não acontece apenas pela busca da satisfação instintiva, mas também como um modo de fazer nascer a função e a estruturação psíquica. Recorre ao exemplo da relação bebê e seio para mostrar que este espaço criado serve à organização desta estrutura psíquica, pois o seio, além de nutrir o bebê, possibilita apresentar a realidade a ele, ‘conter’ a sua angústia, ajudá-lo a experimentar o amor e a agressividade como elementos que enriquecem a sua existência como humano. Nesta experiência, cria-se também um espaço de possibilidades para o bebê desenvolver, aos poucos, recursos psíquicos para lidar com a realidade externa e interna. É por meio do modo como introjeta em seu mundo interno, neste processo de maternagem que ocorre misturado ao oferecimento do alimento que o bebê tem as possibilidades de conseguir uma autonomia relativa sobre o ambiente (SAFRA, 1996).

Minha longa experiência me levou a perceber que o padrão para a relação objetal é assentado na primeira infância, e que mesmo as coisas que se passam no início são, de fato, muito importantes. [...] O bebê é um ser humano, imaturo e extremamente dependente [...] armazenando experiências. Isto tem uma enorme importância prática para todos os que se ocupam dos estágios iniciais (das crianças) (WINNICOTT, 2006, p. 55).

Retomando a questão do *holding* e seguindo a linha de pensamento de Winnicott, é fundamental para o desenvolvimento emocional do bebê que a mãe exerça as suas funções maternas. Para elucidar algumas destas funções maternas recorreremos a obra de Winnicott e a um texto de Safra (1996).

Safra (1996) esclarece que uma destas funções maternas é a continência, ou seja, a necessidade do bebê de encontrar um continente para as suas experiências psíquicas. Aponta que é desta relação de continência que é possível estabelecer as funções de projeção e introjeção como elementos transformadores das experiências psíquicas e que são fundamentais para o desenvolvimento emocional. Esta oferta de continência é em essência exercida pela mãe no cuidado do bebê. A deficiência no processo de continência resulta na dificuldade ou paralisia das funções introjetivas e projetivas, interrompendo o desenvolvimento da criança.

Outra função materna é a sustentação, uma expressão do *holding*, e consiste no modo como a mãe segura o bebê em seus braços. Quando exercido com sucesso, transforma experiências negativas, como sentimentos angustiantes, em experiências positivas, sendo que uma sustentação constante fornece na criança a confiança na

realidade e nas relações humanas. “ O *holding* parece estar relacionado diretamente com a integração do eu e no início de sua discriminação do meio ambiente” (SAFRA, 1996, p. 118).

A manipulação, também conhecida como o lidar, é uma função desempenhada pela mãe em que ao cuidar do bebê e do seu corpo, precisa fazê-lo de modo que ambos formem uma unidade, sendo este processo decorrente da manipulação conhecido como personalização e o sucesso neste suporte possibilita que a criança desfrute de experiências advindas do pleno funcionamento do seu corpo. Winnicott (1997) afirma que a manipulação contribui para a formação do sentimento do ‘real’, por oposição a ‘irreal’ e esclarece que uma manipulação deficiente dificulta o desenvolvimento do tônus muscular, da coordenação e da capacidade da criança de usufruir do funcionamento corporal.

O especular é outra função materna tratada como a função do espelho, em que o eu é constituído a partir de um processo de identificação primária com aquele que cuida do bebê, como a mãe. A ideia é que o bebê encontre no rosto deste cuidador algo de si mesmo, para que possa constituir o seu eu.

[...] (Há) duas dimensões a partir da função materna do espelho: o estabelecimento de uma imagem do próprio eu que permitirá à criança integrar-se numa imagem que a represente, e a valorização narcísica dessa imagem pelo outro (SAFRA, 1996, p. 120).

A apresentação do objeto é uma função exercida pela mãe que consiste no fornecimento do objeto solicitado pelo bebê, ajudando-o a relacionar-se com estes objetos. Sendo na dependência absoluta, o bebê não consegue distinguir este objeto de si mesmo. A importância da satisfação desta necessidade psíquica básica está justamente no fato de ser a raiz do processo criativo, pois o bebê acredita que aquele objeto encontrado é uma criação sua, desenvolvendo uma crença de que o mundo pode fornecer o que é desejado e necessitado, alimentando uma possível relação entre realidade interna e externa. Segundo Winnicott (1997), a apresentação de objetos inicia o bebê na sua capacidade de relacionar-se com eles. Falhas neste processo bloqueiam a capacidade da criança de sentir-se real em sua relação com os objetos e fenômenos.

As interdições das pulsões pré-genitais é uma função materna pois, com a interdição da satisfação compulsiva da pulsão pré-genital e o encaminhamento de um novo destino para esta pulsão, a criança é ajudada a superar o prazer do órgão, para o qual inicialmente está direcionada a pulsão. As interdições pulsionais são importantes

que aconteçam para que seja aberta à criança a possibilidade de realização de trocas com as outras pessoas e com o mundo. Estas interdições estão relacionadas com o ingresso de uma terceira pessoa na relação mãe-bebê, ou seja, com a interferência do pai ou da função simbólica deste nesta relação até então entre dois.

Neste conjunto das interdições das pulsões, a interdição da pulsão oral é a primeira que acontece por ocasião do desmame, quando o bebê precisa lidar com a situação de que o seio da mãe não está disponível para a satisfação da pulsão oral. Esta interdição possibilita a promoção de uma maior diferenciação dos corpos mãe e bebê e faz com que a criança tenha que lidar com a angústia desta separação e com as ansiedades depressivas.

Diante desta interdição, a criança pode desenvolver-se melhor com sua alimentação; abre-se o caminho para trocas lingüísticas com a mãe, facilitando a aquisição da linguagem verbal. Do ponto de vista psíquico, aparece a possibilidade de a criança investir a sua musculatura estriada, um passo necessário para que ela sinta prazer na marcha e na sua instrumentalização física para lidar com os objetos do mundo (SAFRA, 1996, p. 124).

Já a interdição das pulsões anais ocorre quando a criança inicia o controle sobre os esfíncteres, quanto a isso, passa a não depender da mãe ou daquele que cuida dela em relação à assistência da higiene do corpo diante das necessidades excrementícias. A interdição da pulsão anal é fundamental, pois a satisfação desta pulsão é direcionada para outros objetos e não mais ocorre por uma satisfação imediata. Trata-se de um processo de deslocamento da pulsão e sublimação desta para outros objetos, como por exemplo, a execução de trabalhos manuais e o aspecto lúdico.

A interdição edípica se apresenta no momento edípico, em que, em um primeiro momento, a criança encontra nos pais a valorização narcísica de seu sexo, que a tornará orgulhosa do seu corpo e, em um segundo momento inicia uma experiência de sedução de um dos pais ou de ambos, precisando lidar com a interdição do incesto. A interdição edípica representa o limite dado à criança quanto à satisfação de seu desejo de relacionar-se amorosamente com os seus pais, criando a possibilidade de satisfazer este desejo futuramente com outras pessoas. Safra (1996) esclarece que esta interdição permite o desbloqueio da vida imaginativa da criança, assim como amplia o seu interesse em conhecer o mundo e de participar criativamente da sociedade; além disto, recupera o orgulho da sua capacidade genital.

Na visão de Winnicott (1972), como o bebê é um ser frágil e dependente, precisa de um *outro* humano que consiga se adaptar a ele de modo sensível, atendendo as suas necessidades que no início da vida são absolutas. Trata-se de um atendimento de necessidades para que possa continuar existindo, para desenvolver-se e tornar-se humano, sendo que o que move este bebê no início é o próprio fato de estar vivo. No começo da vida, a tarefa principal está na constituição e manutenção da continuidade do ser. Seguindo o pensamento de Winnicott, Santos (1999, p. 609) destaca: “Tudo o que (o bebê) anseia é a presença reasseguradora da mãe, que lhe inspire uma confiança básica em si mesmo e no mundo. Para Winnicott (1997), o relacionamento humano e o processo de estruturação da subjetividade são possíveis de inscrição a partir da introdução de um *outro* humano, em essência a mãe em sua relação com o bebê.

Considera a mãe a pessoa mais indicada a desempenhar esta tarefa de satisfação das necessidades, até por que ela é, muitas vezes, a que se dedica de modo mais deliberado à criação do filho. No entanto, isso não significa que apenas ela possa atender a estas necessidades do bebê e da criança, imprescindível é que seja um humano que o faça.

Na perspectiva de Winnicott (1983) não é o ambiente que garante o sentido do desenvolvimento, mas facilita o processo de maturação. “[...] (O) ambiente favorável torna possível o progresso continuado dos processos de maturação. Mas o ambiente não faz a criança. Na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial (WINNICOTT, 1983, p. 81). Em seu pensamento, admite uma única herança que é o potencial inato para o amadurecimento, porém esta capacidade para o crescimento não é biológica e nem um mecanismo mental, mas sim uma função a ser desenvolvida. A existência como ser humano decorre da luta do sujeito para não entrar em estados de dissolução e conseguir ampliar a continuidade do seu ser, mediante o funcionamento do processo maturacional (SANTOS, 1999). Para Winnicott (1972) há uma tendência inata para o desenvolvimento pessoal e que vai ficando cada vez mais complexa em momentos diferentes. Trata-se de um desenvolvimento que não se reduz aos fatores estritamente biológicos, mas refere-se ao amadurecimento pessoal.

Para ele, o desenvolvimento se inicia desde o princípio da vida da criança, sendo que as primeiras experiências estabelecidas com o *outro* humano são fundamentais para o amadurecimento emocional. O primeiro ano de vida lança as fundações para a saúde mental da pessoa.

Muita coisa acontece no primeiro ano de vida da criança: o desenvolvimento emocional tem lugar desde o princípio; num estudo da evolução da personalidade e do caráter é impossível ignorar as ocorrências dos primeiros dias e horas de vida [...] e até a experiência do nascimento pode ser significativa (WINNICOTT, 1997, p. 3).

Pelo pensamento winnicottiano, o desenvolvimento emocional de um sujeito é marcado por três momentos, que não são fragmentados e estanques. O momento inicial é o da Dependência Absoluta, seguindo-se por um momento posterior conforme a evolução do desenvolvimento que é o da Dependência Relativa e um terceiro e último que é o de Rumo à Independência (WINNICOTT, 1983).

Na dependência absoluta⁷⁰, o bebê é completamente dependente do meio ambiente. “Nos primórdios, há uma dependência absoluta em relação ao ambiente físico e emocional. No primeiríssimo estágio não há vestígios de uma consciência da dependência, e por isto esta é absoluta (WINNICOTT, 1997, p. 6)” . Em outra obra, (WINNICOTT, 1993), destaca que neste momento do desenvolvimento emocional a criança não é uma unidade, ou seja, o bebê não constitui uma unidade em si mesmo, entendendo esta unidade como uma organização entre o indivíduo e o meio ambiente. O bebê inicialmente não é consciente de sua separação do meio ambiente e é totalmente dependente do meio que o cerca para se manter vivo e se desenvolver. Trata-se de uma não-integração da personalidade em uma unidade, assim, o bebê não é uma unidade em termos de desenvolvimento emocional.

Na dependência absoluta, os bebês têm necessidades básicas, que precisam ser atendidas para que ele possa desenvolver-se como pessoa. Trata-se de uma adaptação à criança e inicialmente a mãe sozinha é o ambiente favorável mais adequado para a realização desta adaptação. Em razão disto, a mãe precisa de apoio nesta época, para que possa se dedicar completamente à criança e este apoio deve ser fornecido pelo pai da criança e pelos demais membros da família.

Winnicott (1983;1997) nomeia esta experiência de total dedicação da mãe à criança de ‘preocupação materna primária’ e pontua que ela se recupera deste momento e se esquece disso. Trata-se de colocar-se no lugar do bebê, de se identificar com ele, de forma que ela sabe do que o bebê necessita em cada momento, por estar nesta área de

⁷⁰ Como referência, o momento de dependência absoluta em que ocorre a identificação do bebê com a sua mãe envolve desde o ponto para o nascimento do bebê até aproximadamente os seis meses de vida da criança (WINNICOTT, 1997).

experiência. Menciona que esta condição de preocupação materna quase se assemelha a uma doença, embora isto seja indicativo de boa saúde :

Este não é necessariamente um bom nome, mas o certo é que ao chegar ao fim da gravidez e nas primeiras semanas depois do nascimento de uma criança a mãe está preocupada com (ou melhor, ‘devotada ao’) o cuidado de seu nenê, que de início parece ser parte dela mesma; além disso, ela está muito identificada com o nenê [...] (WINNICOTT, 1983, p. 81).

Este momento da mãe de dedicação ao seu bebê é uma condição de adaptação à ele, fornecendo os cuidados para atendimento de suas necessidades e assim ajudando-o na construção da sua saúde psíquica. “A mãe que é capaz de se dedicar, por um período, a essa tarefa natural, é capaz de proteger o vir-a-ser de seu bebê (WINNICOTT, 1983, p. 82)”. Na dependência absoluta, a criança precisa de um ambiente (mãe) que esteja atento as suas necessidades básicas e que atenda estas necessidades. Winnicott (1972) esclarece que se trata de uma parceria construída neste período entre mãe e bebê. É uma fusão, em que ela, com seu ego, fornece apoio e protege o ego do bebê, tornando este forte. Em sua perspectiva, a construção do ego se inicia no começo deste momento, ou seja, ego e experiência pessoal começam juntos.

Decorre deste processo o início da organização do ego do bebê. Este estado de fusão, ou de indiferenciação primária, em que há total dedicação da mãe ao seu bebê, possibilita a ele viver a ilusão e pode ser caracterizado quando a mãe apresenta o objeto no momento exato em que o bebê necessita do mesmo, como ocorre quando ela lhe oferece o seio.

Seu amor e sua profunda identificação com o bebê tornam a mãe consciente das necessidades do bebê, a ponto de fazê-la fornecer algo mais ou menos no lugar certo e na hora certa. Isto, repetido diversas vezes, dá início à habilidade do bebê de usar a ilusão, sem a qual não é possível qualquer contato entre a psique e o meio ambiente (WINNICOTT, 1993, p. 381).

É uma ilusão de onipotência inicial, em que o bebê tem a experiência de que foi ele quem criou o seio, pois este apareceu no exato momento em que ele necessitou do mesmo. “O bebê diz (sem palavras, é claro): ‘Eu gostaria de... e [...] a mãe vem [...] e vira-o para o outro lado, ou chega com a aparelhagem da alimentação, e o bebê fica apto a finalizar a sentença: ‘... uma virada, um seio, [...] (WINNICOTT, 1972, p. 49)’. A

experiência da ilusão é que possibilita o contato entre a psique e o meio (SANTOS, 1999).

Esta experiência de ‘criação do objeto’, ou seja, do bebê ter a ilusão de que foi ele que criou o seio, é possibilitada em razão da dedicação e da adaptabilidade da mãe às suas necessidades. É importante para o bebê esta experiência de onipotência, de ter a ilusão de ser o ‘criador de objetos’, pois isto possibilita a espontaneidade do *self*⁷¹ verdadeiro e serve de base para o símbolo e para a criatividade. O *self* verdadeiro é compreendido em um campo relacional mãe e bebê a partir da aceitação da mãe de que o objeto que está ali foi criado pelo bebê. Constitui-se desta experiência de acolhimento, feito pela mãe, do gesto espontâneo do bebê. “O gesto espontâneo é o *self* verdadeiro em ação (WINNICOTT, 1983, p. 135)” . Santos (1999) anuncia que o *self* verdadeiro é a fonte do gesto espontâneo, expresso por um ato, gesto ou balbúcio do bebê e que representa o ser verdadeiro em ação dirigindo-se a um outro humano (a mãe), que percebe e possibilita este gesto. Diante deste gesto espontâneo do bebê, a mãe atende as suas necessidades promovendo as primeiras mamadas, de acordo com o seu ritmo evolutivo, dando ao bebê a ilusão de que o mundo solicitado foi por ele criado.

[...] a adaptação da mãe é suficientemente boa e como consequência o lactente começa a acreditar na realidade externa que surge e se comporta como uma mágica (por causa da adaptação bem sucedida da mãe aos gestos e necessidades do lactente); a mãe age de modo a não colidir com a onipotência do lactente. Desse modo, o lactente começa gradualmente a renunciar à onipotência. O *self* verdadeiro tem espontaneidade, e isto coincide com os acontecimentos do mundo. O lactente pode agora gozar a ilusão do onipotente criando e controlando, e pode então gradativamente vir a reconhecer o elemento ilusório, o fato de brincar e imaginar. Isto é a base do símbolo que de início é, ao mesmo tempo, espontaneidade e alucinação, e também, o objeto externo criado e catexizado (WINNICOTT, 1983, p. 133).

Esta extensa citação de Winnicott vem mostrar-nos ainda que a criatividade primária é justamente a experiência do bebê de criar algo daquilo que lhe é apresentado no momento da criatividade. “O amor e a compreensão proporcionam a identificação da mãe às necessidades do bebê, a ponto de ela fornecer-lhe [...] a possibilidade de usar

⁷¹ Winnicott (1983) também faz referência a falso *self* para mostrar que inicialmente a sua função é ocultar e proteger o *self* verdadeiro. É um modo de defesa para o verdadeiro *self*, possibilitando a continuidade do ser, um modo de proteção contra a regressão a estados de nãointegração. Aparece diante da ausência de resposta da mãe diante do gesto espontâneo do bebê e submissão do bebê ao próprio gesto da mãe.

criativamente seu potencial para alucinar o seio provedor (SANTOS, 1999, p. 612).” Inicialmente a mãe deve ofertar ao bebê a ilusão de que o que ele cria está mesmo lá para ser encontrado e neste espaço de ilusão proporcionado pela mãe surge o objeto transicional, aquele que conforta e consola a criança, caracterizando-se como um campo intermediário de ilusão (SANTOS, 1999).

A passagem do objeto subjetivamente percebido para objetivamente concebido é compreendida por Winnicott (1982) como uma área intermediária entre a realidade interna e a externa, em outras palavras, um espaço potencial. Esclarece ainda que esta área intermediária não constitui realidade interna e nem externa, tratando-a como terceira área, caracterizando o período de travessia do bebê da subjetividade à objetividade. Um elemento claro desta travessia é o objeto transicional, que Winnicott (1982) considera como expressão da primeira posse ‘não-eu’ feita pela criança.

Este processo desenvolve-se ao início de um sentido de segurança e também no início das relações da criança com outra pessoa, evidenciando a sua capacidade de acumular as recordações provenientes das relações e utilizá-las na nova relação com o objeto transicional. A transição da criança de um estado de fusão com a mãe para um estado de relacionamento com ela, como algo externo e separado, é uma experiência que caracteriza o objeto transicional.

[...] Trata-se da primeira possessão, isto é, a primeira coisa no mundo que pertence à criança e, contudo, não faz parte dela como o polegar, ou os dois dedos, ou a boca. [...] Constitui uma prova evidente, portanto, do início de relações com o mundo (WINNICOTT, 1982, p. 190).

Destaca ainda que esta área intermediária é fundamental para o princípio de um relacionamento entre a criança e o mundo e apenas é possibilitada mediante cuidados maternos satisfatórios e que devem ser contínuos, assim como a existência dos objetos transicionais .

É comum encontrar como primeiro objeto transicional um polegar, um pano, um lenço, uma fralda, um urso de pelúcia, uma boneca de pano ou um cobertor, mas o formato não é importante como é o cheiro que adquire um significado vital, o que faz com que os pais tenham que lidar com este objeto que se torna imundo e mal-cheiroso, pois ao limpá-lo, será introduzida uma ruptura de continuidade na experiência do bebê e que pode destruir o significado e o valor do objeto para ele. Em algumas situações, no lugar de objetos encontramos o murmurar ou balbúcio da criança ou a justaposição de

dois objetos que mudam de posições reciprocamente, de acordo com os movimentos feitos pela criança. No entanto, ensina que em alguns casos pode não haver objeto transicional, a não ser a própria mãe ou o desenvolvimento emocional está perturbado, dificultando esta transição ou a sequência dos objetos utilizados é rompida (WINNICOTT, 1975).

Trata-se de uma experiência ilusória desta travessia feita pelo bebê, em que, do ponto de vista da criança, este primeiro objeto foi de fato criado pela sua imaginação e em razão disso, liga-se afetuosamente a ele. Salienta que a criança precisa que este objeto seja sempre devolvido a ela, quando este se encontra afastado da mesma, uma vez que está submetido a uma forma bastante primitiva de amor, marcado por um misto de afeição acariciadora e de um ataque destruidor. Permitimos ao bebê esta experiência e apenas posteriormente solicitamos a ele uma distinção clara entre o subjetivo e o que é objetivamente provado (WINNICOTT, 1982; 1993).

No progresso de um desenvolvimento emocional saudável, ocorre uma evolução dos fenômenos transicionais para a capacidade de brincar da criança e das atividades e interesses culturais, assim como a capacidade de pensar (WINNICOTT, 1975). A conexão feita por Winnicot, em relação ao brincar e os fenômenos transicionais, traz uma contribuição ímpar para a compreensão da brincadeira enquanto manifestação de saúde da criança, uma experiência natural e universal.

Sobre a brincadeira, compreende que a sua importância se estabelece:

[...] sempre na precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. Para ser digno de confiança, o relacionamento é necessariamente motivado pelo amor da mãe (WINNICOTT, 1975, p. 71).

Ensina ainda nesta obra que o brincar, assim como a experiência cultural, constituem a terceira área ou a área intermediária entre realidade psíquica interna e realidade externa, sendo que o brincar é um espaço criado para o desenvolvimento e manifestação da criatividade, para a utilização da personalidade de modo integral e para o uso da comunicação.

Quando a criança começa a reconhecer o outro e a sua dependência em relação a este outro, tem-se o momento da dependência relativa. “A recompensa [...] (da) dependência relativa é que o lactente começa, de certo modo, a se tornar consciente

dessa dependência (WINNICOTT, 1983, p. 84).” Com um ano de idade, a criança já é capaz de manter viva por um pequeno tempo a ideia da mãe, assim como o tipo de cuidado que ela acostumou a receber. Porém, após o primeiro ano de vida, o panorama deste desenvolvimento é muito mutável de uma criança para outra, assim como na mesma criança. Constata-se um grau de independência, mas este pode ser perdido e readquirido, pois é muito comum a criança retornar a um estado de dependência, mesmo já tendo adquirido alguma independência com um ano.

A separação da fusão entre mãe e bebê é fundamental para que o processo evolutivo do desenvolvimento emocional possa ter continuidade, por isso é o momento de desiludir. A desilusão é uma experiência de separação que antecede ao desmame, em que a mãe suficientemente boa aguarda o bebê revelar suas necessidades e não mais se antecipa, justamente para não inibir o gesto espontâneo do bebê. Enquanto na ilusão, a mãe propiciava a fusão, prevendo as necessidades do bebê e satisfazendo-as antecipadamente, no momento da desilusão a mãe precisa aguardar a enunciação do gesto espontâneo, antes de satisfazer o bebê em sua necessidade. A mãe precisa assumir as suas responsabilidades em relação ao desmame e à desilusão, graduando a adequação dos cuidados, tendo como base o grau de maturidade da criança em cada momento.

Neste processo, o bebê pode enriquecer-se com as situações de raiva e frustração diante da processual desadaptação materna, mas encontrando suporte e tranquilidade maternos para prosseguir em seu desenvolvimento.

[...] A principal tarefa da mãe (após propiciar oportunidade para a ilusão) é a desilusão. Esta é preliminar à tarefa do desmame e também continua sendo uma das missões dos pais e dos educadores.[...] Se tudo corre bem nesse processo gradativo de desilusão, o palco está pronto para as frustrações que reunimos sob a palavra desmame (WINNICOTT, 1975, p. 28).

Nesta mesma obra, ressalta que, se o processo de ilusão e desilusão não acontece satisfatoriamente, o bebê não consegue chegar a uma experiência normal que é o desmame e nem apresenta uma reação a este desmame.

Na dependência relativa, há o início da compreensão intelectual por parte do bebê, ou seja, ele já toma conhecimento desta dependência. Isso o ajuda a lidar com as falhas no processo de adaptação inicial, de tal forma que a mãe pode voltar a ser um ser independente. “[...] (é) um estágio de adaptação a uma falha gradual desta adaptação. É parte do repertório da grande maioria das mães prover uma desadaptação gradativa

(WINNICOTT, 1983, p. 83)”. Por meio dos cuidados dirigidos à criança, a mãe continua a apresentação contínua da realidade a ela e os detalhes destes cuidados são introjetados de modo que a criança seja capaz de desenvolver uma confiança no meio ambiente e tolerar uma ausência de cuidados. No entanto, revela que esta apresentação da realidade precisa ser feita por alguém comprometido com a criança. Na riqueza de suas palavras: “O lactente só pode ter uma apresentação não confusa da realidade externa se for cuidado por um ser humano que está devotado ao lactente e à tarefa de cuidar desse [...] (WINNICOTT, 1983, p. 84)”.

Destaca este autor que o desenvolvimento da criança acontece por um intercâmbio contínuo entre a realidade interna e a externa, sendo que uma realidade enriquece a outra e ela pode assumir o controle tanto sobre os acontecimentos externos como sobre o funcionamento interior de seu próprio *self*. A criança se confronta gradativamente com o mundo e segue rumo à independência.

Chamado por Winnicott (1983) de rumo à independência,⁷² neste momento a criança cada vez mais amplia a sua vida social, identificando-se com a sociedade, porque a sociedade local é um exemplo de seu próprio mundo pessoal, assim como exemplo dos fenômenos propriamente externos. Esclarece que a criança desenvolve uma verdadeira independência, tornando-se capaz de viver uma experiência pessoal mesmo que envolvida com seu meio social. Isso é possibilitado, pois ocorre o acúmulo de recordações do cuidado, da projeção de necessidades pessoais e da introjeção de detalhes do cuidado, com o desenvolvimento da confiança no meio. Completa esta ideia: “Deve-se esperar que os adultos continuem o processo de crescer e amadurecer, uma vez que eles raramente atingem a maturidade completa (WINNICOTT, 1983, p. 87).”

Durante estas passagens, a criança adquire três fundamentais conquistas: a integração, a personalização e a realização. Isto significa que é pela constância dos cuidados maternos que a criança poderá passar de bom modo por estes processos.

A integração é um processo que se manifesta gradualmente a partir de um estágio primário não-integrado, ou seja, a partir da não-integração é produzida a integração⁷³, etapa em que a personalidade da criança já se tornou integrada, tornando-

⁷² Winnicott utiliza-se do termo rumo para mostrar que este processo se estende por toda a vida, pois a independência nunca é absoluta, pois o indivíduo estará sempre em relação com o ambiente (WINNICOTT, 1983).

⁷³ O negativo deste estado é a desintegração, ou seja, um processo de desconstrução da integração, da estrutura adquirida, sendo esta bastante dolorosa para a criança. O termo desintegração é utilizado para

se uma pessoa inteira. Está intimamente ligada ao *holding*, a questão da ‘segurança’, sendo que a conquista da integração promove a unidade. Ocorre pouco a pouco, em cada criança de modo individual, pois não se trata meramente de amadurecimento neurofisiológico, mas demanda a presença da provisão ambiental, em que a melhor pessoa para o atendimento das necessidades é a mãe (WINNICOTT, 1997).

Primeiramente vem o “eu” que inclui “todo o resto é não-eu”. Então vem “eu sou, eu existo, adquiro experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o *não-eu*, o mundo real da realidade compartilhada”. Acrescente-se a isso: ‘Meu existir é visto e compreendido por alguém’ e ainda mais: “É me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente” (WINNICOTT, 1983, p. 60).

No entanto, quando a mãe não oferta adequadamente os cuidados (*holding*), a criança não é capaz de iniciar a maturação do ego ou então este desenvolvimento acontece distorcido em certos aspectos vitalmente importantes. Neste processo de integração do ego é preciso considerar o bebê não como uma pessoa que sente fome e cujos impulsos instintivos podem ser satisfeitos ou frustrados, mas sim como um ser imaturo que continuamente está em condição de sofrer uma ansiedade inimaginável, sendo que esta apenas pode ser evitada pelos cuidados ofertados pela mãe, quando ela se coloca no lugar do bebê e sabe das necessidades que ele possui como pessoa. A evolução deste processo é bastante variável em cada criança, pois algumas com um ano de idade já possuem uma personalidade forte, sendo uma unidade distinta do outro (WINNICOTT, 1983).

Por meio do *holding*, a integração do ego possibilita que a pele torne-se o limite e entre o eu e o não-eu e uma vida psicossomática se inicia, ou seja, a psique (ego) se relaciona intimamente com o soma (corpo), constituindo o momento de aquisição da personalização⁷⁴. Isto é possível ainda no primeiro ano de vida, mas apenas por meio dos cuidados satisfatórios que promovem o atendimento das necessidades da criança. Esta convivência entre psique e soma, neste primeiro ano de vida, ainda pode ser frágil e em diversas situações a psique de uma criança pode perder contato com o corpo, como ocorre quando a criança acorda de um sono profundo. Mesmo diante destas

referenciar uma defesa, “[...] uma produção ativa do caos contra a não-integração, na ausência de auxílio ao ego da parte da mãe, isto é, contra a ansiedade inimaginável [...] resultante da falta de segurança no estágio de dependência absoluta (WINNICOTT, 1983, p. 60)”.

⁷⁴ Anteriormente a esta aquisição, a psique imatura, mesmo que baseada no funcionamento corporal, não se encontra estreitamente ligada ao corpo e à vida deste corpo (WINNICOTT, 1997).

situações, os cuidados maternos ajudam a criança a lidar com este descompasso momentâneo entre psique e corpo (WINNICOTT, 1997). A continuidade destes cuidados satisfatórios maternos (*holding*) possibilitará o ingresso da criança nas relações objetais que estão intimamente ligadas à experiência de onipotência de ilusão, ou seja, de criação de objeto. No momento de aquisição da realização é preciso que o meio ambiente humano faça a apresentação de um objeto, de tal forma que o bebê considere que este foi criado por ele.

Este início é marcado pela relação com objetos parciais, como a relação do bebê com o seio da mãe, mesmo sem haver a consciência por parte do bebê desta mãe como uma pessoa. Gradualmente, a partir da integração do ego, esta criança poderá entender que este objeto é parte de uma pessoa⁷⁵. Para Winnicott (1997), é apenas com o reconhecimento do objeto inteiro e não mais parcial que surge o sentido da dependência e, posteriormente, a necessidade de independência.

[...] (No) início, o bebê não separou aquilo que é Eu daquilo que é não-Eu, de modo que, no contexto especial dos primeiros relacionamentos, a atuação do meio ambiente é tanto uma parte do bebê quanto o é o comportamento dos seus impulsos herdados no sentido da integração, da autonomia e do relacionamento com objetos e de uma associação psicossomática satisfatória (WINNICOTT, 1972, p. 37).

Com a instalação do Eu e de um não-Eu, ou seja, quando a criança já é capaz de perceber a mãe como distinta dela, ela já sabe que existem dois (o bebê e o objeto) e que o seio é parte de uma pessoa. Trata-se de um processo importante do desenvolvimento emocional, compreendido por Winnicott de posição depressiva⁷⁶. É definida, em média, no período de desmame do bebê e se dá em algum momento do seu primeiro ano de vida. Também aqui, é fundamental para o progresso no desenvolvimento emocional que a mãe se apresente oferecendo cuidados de modo favorável ao bebê.

Winnicott (1983) tem como princípio que uma força vital se divide em dois componentes no início da vida psíquica, ou seja, o agressivo (nascido da oposição) e o erótico (nascido da complementaridade). A saúde é compreendida em termos de fusão dos impulsos eróticos e agressivos, o que depende do *holding*. O autor considera duas raízes para a vida instintiva, porém, não considera a existência de dois instintos. Ele substituiu a ideia da fusão dos componentes agressivos e eróticos pela ideia de que para

⁷⁵ Este processo se relaciona com o momento de 'ilusão de onipotência inicial'.

⁷⁶ O termo é por Winnicott tomado da teoria kleiniana.

o bebê existem duas mães, a mãe-ambiente e a mãe-objeto. A mãe-ambiente é aquela dos cuidados, do *holding*, dos estados tranquilos, aquela que recebe toda a afeição e a mãe-objeto é a dos estados excitados, aquela que é alvo de experiências excitantes baseadas na tensão crua do instinto.

[...] Parece possível empregar estas expressões ‘mãe-objeto’ e ‘mãe-ambiente’ neste contexto para descrever a tremenda diferença que existe para o lactente entre dois aspectos do cuidado do lactente, a mãe como objeto, ou possuidora do objeto parcial que pode satisfazer as necessidades urgentes do lactente, e a mãe como a pessoa que evita o imprevisto e que ativamente provê o cuidado de suster e do manejo global (WINNICOTT, 1983, p. 72).

Inicialmente, o bebê não relaciona a experiência das duas mães em sua fantasia, ele não sente que os impulsos agressivos e eróticos são dirigidos a um mesmo objeto. O bebê não sabe, inicialmente, que a mãe construída em seus momentos de quietude é a mesma mãe por trás do seio que ele está decidido a destruir. Considerando cada um dos estados tranquilo e excitado, Winnicott (1983) relaciona um uso específico de cada mãe e mostra que em momentos de tensão instintiva esta mãe é objeto de ataque, o que ocorre, por exemplo, em momentos de fome e sono.

A preocupação surge na vida do bebê como uma experiência altamente sofisticada ao se unirem na sua mente a mãe-objeto e a mãe-ambiente. O bebê não é capaz de suportar, sem um *holding* adequado, que as ideias agressivas contidas no amor instintivo são dirigidas à mesma e única mãe, aquela mãe dos estados tranquilos. Para que o bebê suporte a culpa e confie no ambiente, é fundamental que a mãe o sustente neste momento do desenvolvimento, ou seja, que a mãe-objeto demonstre que sobrevive aos momentos dirigidos pelo instinto e que a mãe-ambiente continue oferecendo os cuidados satisfatórios, “[...] continuar a ser ela mesma, a ser empática com o lactente, a de estar lá para receber o gesto espontâneo e se alegrar com isso (WINNICOTT, 1983, p. 73)”. Então, o bebê percebe que a mãe tranqüila é a mesma mãe durante a experiência excitada e que ela sobrevive aos ataques.

A posição depressiva, destacada no pensamento winnicottiano, consiste em um momento do desenvolvimento emocional em que o bebê se encontra envolvido pelo sentimento de culpa e o resultado desta experiência, quando ocorre de modo adequado, capacita o bebê a preocupar-se com os relacionamentos, a suportar a culpa, a assumir responsabilidades por seus próprios impulsos instintivos, com a capacidade de fazer reparações.

Os impulsos instintivos levam ao uso impiedoso dos objetos, e daí a um sentimento de culpa que é retido e mitigado pela contribuição à mãe-ambiente que o lactente pode fazer no decurso de algumas horas. Além disso, a oportunidade para se doar e fazer a reparação que a mãe-ambiente oferece [...] capacita o bebê a se tornar cada vez mais audaz ao experimentar seus impulsos instintivos; ou, dito de outro modo, libera a vida instintiva do mesmo (WINNICOTT, 1983, p. 73).

A ausência de cuidados maternos, ou seja, a falta de sustentação da mãe neste momento do desenvolvimento emocional, prejudica o processo de amadurecimento do bebê, resultando na inibição dos instintos, na incapacidade de sentir culpa e, por conseqüência, na dificuldade de fazer reparações. Além disto, o bebê pode ter impossibilitada a capacidade de se preocupar com o objeto amado.

Pelo pensamento winnicottiano, é apenas por meio do *holding* que se lançam as bases que possibilitam os processos de integração no tempo e no espaço, da personalização e das relações de objeto, realizações estas inter-relacionadas, mas não necessariamente consecutivas.

A partir das contribuições de Freud e Winnicott expostas neste capítulo, apresenta-se na psicanálise uma compreensão de educação e cuidado não cindido ou fragmentado, mas de uma fusão que evidencia uma interdependência. O pensamento freudiano e winnicottiano em relação à educação e o cuidado permite tomá-los como base para o desenvolvimento do humano e com isso, para a formação da criança durante sua escolarização.

A educação escolarizada da criança na contemporaneidade: ampliando as considerações

Educa-se uma criança? É com esta pergunta que Calligaris et al. (1994) intitulam uma publicação da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Mas, o que motiva a formulação de tal pergunta? Esta pode ser arquitetada a partir dos rumores que ecoam dos corredores das instituições escolares infantis que desembocam em um ideal educativo (e pedagógico) proposto às crianças e cunhado sobre a lógica do racional.

Oliveira (2003) pontua que a atualidade vivencia um período de crise que oscila entre a transmissão cega de padrões antigos e a ruptura drástica das tradições, como uma fragmentação. É neste contorno que a sociedade contemporânea corre em busca de uma satisfação imediata, em que há a exacerbação da competitividade, o bombardeio de

transformações tecnológicas, a desvalorização da pessoa e o caráter descartável e consumista dos vínculos sociais. “O desafio, hoje, parece ser a criação de novas subjetividades, em que a informação e o conhecimento não excluam o investimento em vínculos afetivos, sem o que, o pensar não tem sustentação (OLIVEIRA, 2003, p. 244)”.

Bacha (2002) observa que a escola é, desde a modernidade, o lugar do confinamento da infância, realizado por meio de um processo de enclausuramento que cultiva a razão. Esta constatação encontra-se cunhada no racionalismo positivista que caracteriza a sociedade atual, concebendo o objeto a partir de seu valor produtivo, quantidade de informação e potência.

(A escola) [...] não veio preservar uma inocência recém-descoberta pelo amor dos adultos, mas *inocentar* a criança recalçando a criatura diabólica por meio do seu isolamento em relação ao mundo adulto e às suas pulsões, de modo a torná-la *pura* razão (BACHA, 2002, p. 107)

Da criatura diabólica pode-se ler Édipo⁷⁷, aquele que arrasta pela eternidade os impulsos incestuosos libidinais e hostis e a escola, conclui Bacha (2002; 2006), busca transformar a criança em um sujeito epistêmico e racional, isolando as pulsões em uma tentativa de, por meio da purificação, torná-la razão. A partir destas lentes, a educação (e a educação infantil) acaba por se caracterizar como um processo de restrição e supressão de tendências, como uma forma de adequação ou ajustes do indivíduo aos interesses da civilização. Ela vem-se firmando-se na sociedade contemporânea como uma forma de adestramento, um treino para a aquisição de comportamentos, habilidades, capacidades e informações imediatamente utilizáveis (BACHA, 2006).

Contudo, alerta a autora que é preciso modificar a ideia de que a educação é apenas a poda de uma natureza indomável que grita para ver a luz do dia, enquanto uma cultura essencialmente repressora insiste em fazê-la calar, pois sob este ângulo, fica evidenciado o desprezo pela dimensão nutritiva da cultura.

A questão não é respeitar ou não os instintos, em reprimi-los simplesmente ou domesticar as paixões, como bem pontua Silva (2003b), mas tomar consciência da existência e expressão das pulsões, assim como dos limites de suas realizações, encontrando um grau adequado de frustração e satisfação pulsionais. Para Oliveira (2006a), o trabalho educativo é um processo de construção do humano e consiste em

⁷⁷ De acordo com Pereira (1994, p. 213) o Complexo de Édipo é o que introduz efetivamente a criança na cultura e que decorrem desta inserção as relações com a lei, com a autoridade e com os limites, por isso Freud considerou que o complexo de Édipo é o motor da Educação.

tomar as pulsões como potencialidades de construir ou destruir, substituindo ou transformando estas pulsões, não em descargas eróticas ou agressivas, mas em construções significativas para a vida individual e coletiva. Esta constatação alude um papel preponderante do professor na relação educativa.

Lajonquière (2000) contribui para a reflexão quando declara que ao educar é preciso invocar a lei, ordenando o mundo à criança, o que é diferente de apresentar as regras que traduzem uma igualdade, um comportamento padrão que deve ser aceito e respeitado por todos. A lei proíbe, pontua que o desejo pulsional não pode ser satisfeito daquele modo, mas indica um leque de possíveis caminhos, enquanto a regra dita o imperativo de fazer como todos ou caso contrário, não fazer nada.

O processo de aprendizagem não é passível de um controle racional e a educação (escolarizada ou não), ao desejar formar um ser civilizado, precisa reconhecer que a transformação das pulsões não se dá pela lógica soberana da razão. A escola contemporânea se ilude em acreditar na totalidade de controle do professor, negando o acolhimento do erótico e do agressivo e seus mecanismos de expressividade. É uma clara recusa do inconsciente como coautor e coprodutor de educação e do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2006a). Destaca ainda a autora que a intersubjetividade que se faz presente no processo educacional implica a impossibilidade da educação ser controlada (OLIVEIRA, 2005b).

A aprendizagem e o amor (Eros) encontram-se implicados; a aprendizagem se funda em Eros e como ligação ou construção serve à pulsão de vida. O amor, na compreensão de Freud, é a força motora principal da educação, em razão da demanda de amor que a criança direciona aos pais e posteriormente aos professores. Kupfer (2008) demonstra que, além da transferência do aluno para o professor, ou seja, a reedição das experiências vividas com os pais que são reatualizadas pela criança na relação professor-criança, há a transferência do professor para a criança. Segundo a autora, esta formulação precisa ser feita em decorrência de que aquele que fala é também quem transfere.

O professor, quando fala livremente, está sujeito às formações do inconsciente, ao aparecimento abrupto do desejo, isto é, estão presentes os fenômenos da transferência na relação educativa com a criança. Assim como a criança quando se põe, por exemplo, a falar ou a escrever, tem como base o fenômeno transferencial. É em razão desta relação transferencial, “[...] o fato de haver uma relação de um sujeito com outro em certas condições, isto é que garantirá o aprender (KUPFER, 2008, p. 45)”.

A autora esclarece ainda que, quando um sujeito fala com o outro, seja o professor com a criança, ou em outra situação, há sempre uma relação imaginária, mais preponderante, e uma relação simbólica. A relação imaginária é aquela que tem como padrão a relação primitiva do bebê com a mãe, é dual e narcísica, pois supõe uma relação de sedução a dois e posiciona o outro no lugar de uma falta, como aquele que completará esta ausência. A falta é a responsável pela instauração do desejo, mas é irremovível, por isso é uma relação marcada também pela ilusão. Com isso, o bebê tem que lidar com a situação de que não completa sua mãe, pois um terceiro se insere nesse campo, como o pai, o trabalho, o estudo ou outro símbolo que promova uma separação entre o bebê e a mãe. Essa situação gera uma angústia e ao mesmo tempo uma ilusão de que a relação dual é de completude, por isso é uma relação de sedução. “Um outro nome para esse tipo de relação, é relação amorosa; [...] um protótipo daquilo que serão as relações amorosas futuras [...] (KUPFER, 2008, p.50). A relação amorosa que se inicia entre o bebê e a mãe será também a responsável pela construção da subjetividade no bebê que se consolida pelo pedido de reconhecimento nesta relação com o outro.

Esta primeira relação amorosa vai ser a baliza para as demais que se apresentam no cotidiano, como a relação professor-criança, que solicita primeiramente ao outro que a complete, sendo o amor a estrutura da relação com o outro. Mas na relação educativa, a interdição se estabelece pelo desejo de saber que é o terceiro na relação entre o professor e a criança. O desejo de saber se desdobra no modo como o professor se relaciona com o conhecimento, na maneira especial como o objeto do conhecimento vem completar a sua falta. O professor está ensinando não o conhecimento, “[...] mas o modo como o humano se relaciona com o conhecimento, e o lugar que ele tem, que o conhecimento tem na economia libidinal de cada um (KUPFER, 2008, p. 58)”. Assim, a partir da maneira como este objeto do conhecimento foi apresentado à criança pelo professor, do modo desejante com que o professor se relaciona com ele, a criança é cativada a também se relacionar com este conhecimento e a imbricá-lo à sua maneira com outros, com as suas experiências, construindo um novo conhecimento, com um estilo próprio.

É preciso que a criança aprenda a tomar o objeto do conhecimento como objeto de desejo e o modo como o professor se relaciona com este conhecimento, como o apresenta é fundamental na aprendizagem. A relação educativa precisa incluir o desejo (inconsciente) que desloca, que mobiliza a criança para o conhecimento, o que estabelece a ordem do aprender (KUPFER, 2008). Eros é o companheiro inseparável do

conhecimento (OLIVEIRA, 2006a). Ao tentar (des)erotizar a aprendizagem, a educação escolarizada se ilude ao acreditar em uma suposta natureza asséptica de domínio de conhecimentos.

Silva (1994), ao pesquisar ‘a paixão de formar’ em professores bem-sucedidos e satisfeitos com o seu ofício, depara-se com o professor apaixonado. O professor apaixonado é para ela aquele que pode se conhecer e estar em um estado em que a paixão emerge e ele apaixona a si mesmo como ao outro, a criança. Trata-se de uma relação de entrega, oferecendo à criança tudo o que ele tem de melhor, entregando todo o seu conhecimento e possibilitando o nascimento de uma relação amorosa para compartilhamento destes conhecimentos. A autora esclarece que é nesta relação amorosa entre e criança que se dá a paixão de formar. A paixão é concebida como produto de desejos infantis que se atualizam racional e amorosamente no momento da aula, “é uma paixão viva e elaborada que se torna manifesta ao dar aula (SILVA, 1994, p. 109)”. Alerta ainda que a fonte (os desejos infantis inconscientes) não pode secar, pois é dela que emana o saber livre e criativo. Os professores apaixonados criam para si, cada um ao seu modo, uma pedagogia livre e criativa, distante de amarras metodológicas e modeladoras, posicionando-se em cada aula sem todas as certezas ou verdades, mas em uma posição de curiosidade, abandonando sua onipotência e permitindo que o desejo surja e que a criança o apresente, para juntos criarem um conhecimento. Trata-se de um encontro apaixonante em que estar e manter-se apaixonado consiste em um estado psíquico, considerado por esta autora como um estado de enamoramento que, mesmo diante de todas as vicissitudes externas, permanece vivo, realizando o compartilhamento dos conhecimentos e dos desejos.

O professor apaixonado é aquele que é capaz de fazer a renúncia ao aluno e perdê-lo no crescimento de suas próprias ideias e pensamentos (do aluno). É aquele que pode sentir prazer nas diferenças, nas divergências de ideias e pode conviver com estas, amá-las e transformar-se. Viver uma relação de reciprocidade. [...] É aquele capaz de amar o outro na diferença própria do outro, é capaz de perdê-lo como discípulo e como extensão de si próprio, mas ganhá-lo como colega pensante e independente. E, ao mesmo tempo, é capaz de reconhecer a dependência da relação formativa, que se dá na medida em que o outro é importante para haver o diálogo, o conhecimento, para se articular ideias, sendo um o interlocutor do outro (SILVA, 1994, p. 110).

Com isto, uma educação bem-sucedida e desempenhada pelo professor que tem ‘a paixão de formar’, seria aquela capaz de dar voz ao desejo inconsciente de cada um. Nesta paixão de formar está presente a pulsão sexual que se transforma e se manifesta no professor apaixonado e sublinha na paixão de formar um caráter criativo e apaixonante (SILVA, 2003b). No entanto, é preciso reconhecer que o processo de aquisição de conhecimentos não se desenvolve de modo técnico, balizado por referenciais ou parâmetros normativos, marcas de uma concepção de educação escolarizada que se edifica sob um saber científico, objetivo e não sexual, na medida em que produz um saber sem desejo ou racionalizado.

Pereira (1994) diz que o educador é o *outro* que mostra o mundo à criança e a introduz nesse mundo, civilizando-a e ao mesmo tempo protegendo-a, dando acesso à cultura, assim como inicialmente foi feito pelos pais. Educar tem um caráter intersubjetivo, um peso do vínculo inter-humano, “[...] o outro passa a ser percebido como fundador do sujeito. [...] Por intermédio de outro, a criança constrói suas representações de identidade (o que ela é) e de realidade (o que é o mundo) (OLIVEIRA, 2006a, p. 85)”. Acrescenta a autora que educar consiste em promover modos (legitimados pela sociedade e pela cultura) de representação pulsional e o educador além de um suporte, é também um intérprete da criança, auxiliando-a nas transformações de suas pulsões em atividades sublimadas.

Porém, o professor precisa aprender a lidar com os seus desejos inconscientes, enveredando os pequenos humanos pelas trilhas da cultura. Como alerta Jerusalinsky (1994), o professor tem que transmitir a demanda social, propiciando balizas para além do seu desejo, pois não há como conhecer as repercussões inconscientes dos ensinamentos do professor, bem como de seu estilo pessoal que afetam as crianças. Isso evoca a seguinte constatação: as crianças aprendem não apenas a partir de sua interação com os objetos da cultura que lhe são apresentados pelo professor, mas também em função do que é potencializado pelas questões inconscientes que escapam ao alcance e ao controle do professor. Nesta dinâmica, os métodos de ensino ou as técnicas pedagógicas representam apenas um complemento, como um tipo de remate na vestimenta.

A atividade do professor é complexa, não se limita a uma atividade totalmente controlável intencionalmente e garantida por técnicas ou métodos pedagógicos, pois ele educa não apenas por aquilo que apresenta às crianças, mas por meio daquilo que transferencialmente representa para elas. A qualidade da relação implica uma posição

subjetiva que poderá potencializar ou dificultar a qualidade da relação educativa (HOHENDORFF, 1995). Oliveira (2003) destaca que o professor deve ser um profissional afetado pela criança e capaz de reconhecer a relação de dependência em que consiste o ato formativo. É preciso ainda que ele se coloque como receptor das pulsões, acolhendo e permitindo à criança apresentar-se como um sujeito, sem buscar torná-la igual ao seu mestre.

Em oposição aos recursos metodológicos ou referenciais ordenadores, apresentados como promessas de garantia da eficácia educativa, ressaltamos a urgente necessidade de recuperação do valor humano do professor. Um professor com sensibilidade para trabalhar com a criança pode ter o seu olhar enriquecido, considerando-a como um sujeito inteiro e não cindido entre vida afetiva e vida cognitiva, desunião esta que ficou claramente estabelecida entre a clínica e a escola e fortaleceu ainda mais, na atualidade, a separação de território entre a psicanálise e a Educação (OLIVEIRA, 2005b).

Buscando recuperar um movimento inaugurado por Freud, de ampliação de seu olhar clínico para o mundo, Herrmann (2005) traz a expressão clínica extensa e sustenta a ideia de função terapêutica⁷⁸ neste contexto. Por clínica extensa, tem-se a aplicação do método psicanalítico⁷⁹ em outras situações distintas do consultório, como o hospital e a escola, mas compreende também o ingresso da psicanálise na sociedade, na literatura, nas artes, na educação, enfim nas várias ciências, recuperando o interesse freudiano pelo mundo (HERRMANN, 2005). Para o autor, a ideia de função terapêutica consiste em um regime especial de diálogo humano, tomando em consideração o sujeito inteiro. Desta condição surge uma ruptura de campo em que há uma desestabilização de um sistema estruturado, com efeito de abertura para o conhecimento e mais profundamente uma mudança vital. Herrmann (2005) esclarece que esta transformação não se limita apenas ao paciente em análise, mas em uma situação pessoal ou até uma concepção de conhecimento, em que o campo pode-se romper por meio da simples presença da psicanálise.

A ideia de função terapêutica pode ser aproximada e assim, afetar o modo de pensar o educar a criança e cuidar dela, ou seja, criar uma possibilidade de efeito,

⁷⁸ “Função Terapêutica é a propriedade de nosso método que assegura a inseparável convivência entre saber e cura (HERRMANN, 2005, p. 25)”.

⁷⁹ Em nossa pesquisa, apesar de não propormos a utilização do método psicanalítico para a leitura dos documentos, consideramos que a teoria psicanalítica nos inspira a compreender o cuidar como elemento do processo educativo, dada a importância dos afetos e do *outro* no amadurecimento e formação do humano.

provocando uma mudança de compreensão a partir dos conhecimentos produzidos pela psicanálise. Essa produção de conhecimento da psicanálise mostra que a educação desconsidera a vida inconsciente e o caráter intersubjetivo de constituição do ser humano e suas relações.

Compreender a educação e o cuidado na educação infantil sob a ótica da psicanálise significa não mais abordá-los como elementos distintos, mas entrelaçados de maneira a não separá-los ou posicioná-los hierarquicamente. Implica pensá-los a partir das considerações e descobertas expressas por esta teoria, delineando uma complexidade maior do que visivelmente se supõe existir. Esta complexidade se apresenta, pois a ação do professor encontra-se movida por aspectos inconscientes, não controlados, como a dimensão desejante. O processo educativo aborda experiências que são densas, por implicarem aspectos subjetivos tanto do professor quanto da criança. “O valor da psicanálise como pesquisa fora do âmbito terapêutico propriamente dito ajuda a ampliação do campo de visão do educador sobre o caráter intersubjetivo da educação (OLIVEIRA, 2005b, p. 117)”.

CAPÍTULO IV
PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o caminho percorrido na presente pesquisa, evidenciando os procedimentos em relação aos dados investigados. Para o seu desenvolvimento, toma-se a psicanálise a partir de Freud enquanto ciência do inconsciente. A magnitude da psicanálise encontra-se no funcionamento do inconsciente como operador central dos fazeres humanos.

Freud se dedicou inicialmente a elaborar um cabedal de conhecimentos a ser aplicado na cura do sofrimento humano e, com isto, a psicanálise se difundiu comotratamento terapêutico. Na obra “Esquema del Psicoanálisis” (1923), esclarece que a psicanálise originalmente surge com o objetivo de compreender a natureza das doenças nervosas e promover o tratamento. O desconhecimento da medicina no final do século XIX, em relação às influências psíquicas presentes nas neuroses, particularmente no caso da histeria, permitiu a ele lançar as bases para a nova ciência, a psicanálise.

Nas palavras deste autor:

Com el factor psíquico no sabían qué hacerse: no podían aprehenderlo; lo abandonaban a los filósofos, a los místicos y a los curanderos; y en consecuencia, no se abría acceso ninguno a los secretos de la neurosis, sobre todo a los de la enigmática histeria, la cual constituía el prototipo de la especie toda (FREUD, 1981o, p. 2729).

Freud iniciou seus trabalhos terapêuticos junto a Breuer, promovendo a hipnose no tratamento das histéricas. Entretanto, foi a partir destas investigações que ele se deparou com a expressão do inconsciente. “[...] la conducta de los pacientes después de la hipnosis producía la clara impresión de la existencia de procesos anímicos que solo inconscientes podían ser (FREUD, 1981o, p. 2730)”. Essa descoberta provocou a necessidade de prosseguir seus estudos não mais a partir da hipnose, técnica de tratamento que ele conduzia em companhia de Breuer e sim a partir da inovação oferecida pela nova técnica, que compreendia tanto a associação livre quanto a arte da interpretação, como princípios do tratamento de alguns estados psíquicos patológicos. A genialidade do seu pensamento e a sua vocação para a pesquisa, fez com ele não apenas atuasse como médico, promovendo a cura das pacientes histéricas, mas se posicionasse como pesquisador buscando compreender a dinâmica da construção dos sintomas nas

históricas. “A custa de muitas alterações em seu jeito (método e procedimento) de pesquisar, deixava-se afetar pelas surpresas e interessava-se pelas bordas da situação que investigava (OLIVEIRA, 2006b, p. 224)”.

Muito embora a psicanálise tenha-se difundido enquanto tratamento terapêutico, o pensamento freudiano promoveu a expansão desta ciência para além da psicoterapia. A possibilidade e vontade de pensar a psicanálise para além da psicoterapia é exposta nas obras freudianas, como em “El porvenir de una ilusión” (1927) e “El malestar en la cultura” (1929). Nestas duas obras, Freud utiliza a psicanálise como método de investigação da psique não mais restrita ao tratamento e apresenta a influência da religião sobre a vida das pessoas, mostrando que o propósito da vida encontra-se sob o comando do aparelho psíquico. Estabelece algumas pistas para pensar a psicanálise não mais restrita exclusivamente à terapia das neuroses (FREUD, 1981k;1981p).

Em seu texto “Psicoanálisis y teoría de la libido” (1922), define a psicanálise como:

[...] un método para la investigación de procesos anímicos capaces inaccesibles de outro modo; [...] um método terapêutico de perturbaciones neuróticas basado em tal investigación y; [...] uma serie de conocimientos psicológicos así adquiridos, que van constituyendo paulatinamente una nueva disciplina científica (FREUD, 1981q, p. 2661).

Com isso, explicita a amplitude da psicanálise, evidenciando ser esta primeiramente um procedimento de investigação dos processos mentais, um método (baseado nessa investigação) para o tratamento dos distúrbios neuróticos e uma teoria formada por um conjunto de conhecimentos que tratam da vida mental e forma com isso, uma disciplina científica. Enquanto conjunto de conhecimentos teóricos, a psicanálise foi construída a partir da experiência e da investigação que ele promoveu na clínica, junto a pacientes acometidos pela patologia psíquica. Os pilares fundantes da teoria encontram-se registrados na existência de processos psíquicos inconscientes, no reconhecimento da resistência e da repressão, na valorização da sexualidade e no complexo de Édipo.

Como já observamos, o próprio Freud (1981q) defendia a possibilidade de a psicanálise ultrapassar o seu objetivo original, que era a compreensão e a melhoria dos sintomas neuróticos e desejava que suas descobertas pudessem ser estendidas às várias situações da vida individual e coletiva dos homens, tendo como horizonte a criação de

uma ciência da mente. Esta questão é evidenciada na obra “Psicopatologia de la vida cotidiana” (1901), em que Freud (1967c) apresenta vários exemplos da vida cotidiana das pessoas que demonstram a manifestação do inconsciente. Assim, o esquecimento dos nomes, os lapsos de fala, de escrita e leitura, a sensação de já ter vivenciado alguma coisa antes, conhecida pelas pessoas como ‘*déjà vu*’ são exemplos que expressam em sua maioria, representações simbólicas de fantasias ou desejos inconscientes. Para Freud (1967c) não há no psiquismo nada arbitrário ou indeterminado, como um acaso, mas aparições do inconsciente que, apressado conseguiu determinar o que foi apresentado na consciência.

Pensar a psicanálise além de seu *setting* original, ou seja, a clínica, que é seu *locus* específico de exercício, significa considerá-la também como forma de experienciar a vida (OLIVEIRA, 2006c). Aponta essa autora que a psicanálise expandiu do espaço clínico e se modelou também como um modo de investigação do cotidiano humano. Com isto, as pesquisas puderam ser afetadas pela psicanálise, tanto como uma técnica de investigação quanto como um modo de desvelamento dos significados das ações humanas e das produções de saberes individuais e coletivos.

No entanto, além da possibilidade da psicanálise ser compreendida como um método de investigação na produção de pesquisas em espaços distintos da clínica, considera-se também que os conhecimentos provenientes dela como teoria trazem contribuições igualmente relevantes para a problematização de práticas sociais, como a educação escolarizada.

Mezan (2002) aponta que as investigações em psicanálise desenvolvidas fora do seu *setting* clássico (ou seja, a clínica), como as produzidas no campo da educação, caracterizam-se como pesquisas sobre a interface psique/sociedade. Neste gênero de pesquisa, a qual Mezan (2002) define por pesquisa extramuros, termo cunhado por Laplanche, a reflexão se faz presente a fim de elucidar o problema escolhido, sem, contudo, visar uma intervenção terapêutica. As pesquisas extramuros podem tanto tomar a psicanálise como teoria quanto como método de investigação e analisar, problematizar um objeto ou mesmo revelar significados para as ações humanas, sem ter como intenção promover uma intervenção psicanalítica. Esclarece o autor que o valor destas pesquisas não se estabelece na possibilidade de validação estatística e sim no seu caráter exemplar e por isto, qualitativo.

No caso da educação, a extensão da psicanálise para além do espaço da clínica de consultório possibilitou grandes oportunidades de desencadear uma relação frutífera

para ambas. Esta possibilidade de contribuição é anunciada por Freud quando este privilegia em sua obra uma leitura ampliada da educação, considerando esta para além do processo de transmissão dos conteúdos a serem ensinados durante a escolarização. A leitura da educação não se faz subtraída de suas teses em torno da vida inconsciente e de seus mecanismos de operatividade.

Reconhecendo o valor desta relação frutífera entre psicanálise e educação, esta pesquisa toma os conhecimentos produzidos pela teoria psicanalítica como suporte teórico para promover uma problematização das concepções de educação e cuidado presentes nos documentos do Ministério da Educação para a área de educação infantil. Considerando o objetivo desta pesquisa, que consiste em investigar o modo como a educação e o cuidado são abordados e concebidos nos principais e atuais documentos do Ministério da Educação para a área da educação infantil, recorre-se à psicanálise como ciência do inconsciente e mais precisamente ao conjunto de seus conhecimentos científicos para alcançar o objetivo proposto.

Tomamos como objeto material de investigação os seguintes documentos do Ministério da Educação: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seus três volumes publicados em 1998 (BRASIL, 1998a; 1998b, 1998c); Política Nacional de Educação infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação, publicada em 2006 (BRASIL, 2006a) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, 2006b, 2006c), em seus dois volumes, ambos também publicados em 2006. Estes documentos estão disponíveis para acesso público junto ao Ministério da Educação e foram coletados em setembro de 2008 em forma de arquivo digital, na íntegra, por meio do portal oficial deste Ministério.

Estes documentos abordam a educação infantil como espaços de educação da criança com idade de zero a seis anos, nas instituições creches e pré-escolas. Mesmo com a mudança trazida pela Resolução n. 03, de 03 de agosto de 2005 e pela Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental com nove anos e a matrícula da criança nesta etapa de ensino aos seis anos de idade, ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 regulamenta em seu artigo 29º que a educação infantil é a uma etapa educativa para atendimento da criança até que esta complete seis anos de idade.

A escolha por estes documentos deu-se em razão da representação que possuem no campo da educação infantil, como diretrizes significativas na formação do professor de educação infantil e na prática de trabalho nestas instituições. São publicações

orientadoras para o trabalho atual de vários professores e gestores educacionais, além de material de estudo em muitos cursos e espaços de reflexão, acadêmicos ou não, de formação inicial e também continuada de professores de educação infantil. Como complemento a tudo isso, estes documentos manifestam a vontade e o esforço por parte do Ministério da Educação para definir uma nova legalidade para a educação infantil, ressaltando a importância desta etapa educativa para a criança. Estes materiais são considerados por muitos profissionais da educação infantil como propostas exemplares para esta etapa educativa.

A análise documental constitui a técnica de trabalho com os dados, ou seja, com estes documentos. Na perspectiva de André (2007) documentos compreendem todos os materiais escritos que possam ser usados como fonte de identificação de informações, a partir de questões ou de interesse. Este tipo de análise se mostra valiosa como forma de investigação na abordagem qualitativa dos dados, uma vez que possibilita desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE E ANDRÉ, 2007). Estas autoras revelam ainda que o uso dos documentos como material de investigação constitui uma fonte estável e rica de informações em um dado e sobre um contexto, onde também podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações do pesquisador. Complementar a isto, o baixo custo e a facilidade de acesso aos documentos, muitas vezes, mostram-se como indicadores vantajosos para seu uso. Realizamos o exame destes documentos do Ministério da Educação via análise documental para extrair as ideias e concepções de educação e cuidado e em seguida produzimos uma discussão em uma abordagem qualitativa, inspirados na epistemologia da psicanálise.

Esta pesquisa não pretende definir a verdade última, elencando os possíveis erros que contemplam algumas políticas públicas atuais na área de educação infantil, muito menos se propõe a indicar fórmulas ou regras a serem seguidas na tentativa de sanar as incongruências em torno dos fundamentos formativos desta etapa educativa. Também não tem como proposta apresentar a psicanálise como a teoria que surge para resolver os problemas da educação infantil. O exercício que se realiza é de uma leitura destes documentos, posicionada a partir da revolução freudiana sobre a existência do inconsciente e da contribuição significativa de Winnicott sobre o cuidado.

O interesse maior está em problematizar a fartura de leis e parâmetros; marca importante de nosso país; em oposição à preocupação e ocupação por parte dos

governos em reproduzir “saberes encarnados” por parte de quem colocará estas leis e diretrizes em prática (OLIVEIRA, 2009⁸⁰).

⁸⁰ Nota de orientação desta pesquisa.

CAPÍTULO V
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando o objetivo da presente pesquisa, este capítulo analisa alguns dos documentos publicados pelo Ministério da Educação na área de educação infantil, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Política Nacional de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Para a construção deste capítulo, estes documentos são analisados a partir de suas ideias sobre educação e cuidado. O trabalho consiste em pinçar ideias sobre educação e cuidado presentes nestes documentos buscando compreendê-las para que, no capítulo subsequente, elas possam ser problematizadas à luz da teoria psicanalítica. Para a organização da apresentação dos documentos, considera-se a data de sua publicação. Será apresentado primeiramente o Referencial, seguindo a ordem de seus volumes, em seguida a Política Nacional e por último os Parâmetros de Qualidade, também respeitando a ordem de seus volumes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, surge para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, quanto à constituição de uma base nacional comum para os currículos das instituições de Educação infantil. Na apresentação do documento, dirigida ao professor é apresentada a organização deste material em três volumes, sendo o primeiro um documento introdutório, composto por uma reflexão sobre as creches e pré-escolas brasileiras, a partir de concepções de criança, educação, instituição escolar e profissional e com base nestas concepções fundamentam-se os objetivos gerais da educação infantil. O segundo documento consiste na apresentação de um dos dois eixos de trabalho na educação infantil, isto é: a Formação Pessoal e Social da criança, tratando assim, dos processos de construção da identidade e autonomia. O terceiro e último volume do documento aborda o Conhecimento de Mundo, considerado segundo eixo de trabalho do Referencial e, contempla as diferentes linguagens a serem construídas pelas crianças: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No conjunto de seus três volumes, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil se apresenta como documento de ajuda ao professor no seu trabalho diário junto às crianças. No início de cada um dos documentos, o ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza, em gestão no período de publicação deste material, esclarece aos professores de educação infantil o objetivo do Referencial:

[...] (dado) que a Educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo junto às crianças pequenas (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c)

Este apontamento esclarece a contribuição do documento para o trabalho dos professores. Não tem um caráter obrigatório de adesão, mas se apresenta como um documento de orientação e reflexão para a elaboração dos currículos da Educação infantil e para o trabalho cotidiano nestas instituições. O Ministério da Educação mostra a sua disposição em publicar um instrumento norteador para uso cotidiano do professor, o que o caracteriza como um documento de cunho diretivo.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c).

O papel do Referencial se apresenta para fornecer parâmetros no âmbito pedagógico visando o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade que colaborem com o exercício da cidadania. Um atendimento de qualidade que favoreça a prática da cidadania é um elemento importante na compreensão de educação e também de cuidado para este documento. Como princípios que fundamentam esta qualidade na Educação infantil, encontram-se expressos no Referencial: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, o direito a brincar e à socialização, o acesso aos bens socioculturais e aos cuidados essenciais relacionados com a sobrevivência e com a identidade da criança.

Apesar de se propor a apresentar norteadores nacionais, o Referencial reconhece a diversidade presente nas regiões brasileiras e nas práticas educativas das instituições de educação infantil, ao mesmo tempo em que revela que esta condição pode promover uma ausência de qualidade. O documento explicita a preocupação com a melhoria da qualidade na educação infantil e tem como pretensão, por meio do estabelecimento de seus princípios, contribuir com esta qualidade de atendimento ofertado tanto às famílias quanto às crianças.

Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação

infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional (BRASIL, 1998a, p. 14).

Na Carta do Ministro fica ainda explicitado o caráter colaborativo pretendido no Referencial em relação à concretização de um trabalho em creches e pré-escolas que integre a educação e o cuidado. Metas de qualidade são elencadas visando contribuir com o desenvolvimento integral das crianças, desenvolvimento este que está relacionado com o seu crescimento como cidadãos de direito e com a sua socialização. Estes três aspectos são colaborativos para uma compreensão das concepções de educação e cuidado difundidas por este documento.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c).

Esta Carta explicita ainda que as polêmicas em torno do cuidar e educar se manifestam como cenário das discussões em relação ao trabalho na educação infantil:

Ele (o Referencial) representa um avanço na Educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c).

É assim que o Referencial, em seus três volumes, apresenta-se para os professores como um avanço na busca por uma educação infantil que atinja o seu objetivo legal, ou seja, o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, (físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais). É a partir desta questão legal que o documento se arquiteta em busca de uma qualidade na educação infantil que seja promotora da cidadania. Tais apontamentos são colaborativos na compreensão da educação e do cuidado e não podem ser pensados de modo descolado da concepção de criança.

O Referencial explicita que a criança é concebida como um sujeito social e histórico, sendo parte de uma família inserida em uma sociedade, cultura e história. O reconhecimento da criança como um sujeito, manifestado por este documento, declara a necessidade de distinção da mesma como um indivíduo diferente do adulto, ou seja, como portadora de uma natureza própria, mas com todas as características biológicas de um humano. O pertencer a uma família, sociedade, cultura e história evidencia que a criança é afetada por esta condição, assim como deixa marcas no ambiente em que se insere. Constatamos que o Referencial se edifica à luz de uma consideração de criança como um indivíduo que interage com o meio em que vive e que apresenta individualidades e diferenças.

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998a, p. 21).

O conhecimento não é compreendido como algo pronto, mas sim como uma construção que se dá a partir das interações que as crianças estabelecem com as pessoas e com o meio. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam de diferentes linguagens e elaboram ideias e hipóteses sobre o que buscam desvendar. Entretanto, o documento ressalta que este conhecimento não se constitui em uma cópia da realidade, pois é resultado de um processo de criação, significação e (re)significação desenvolvido pela criança. Para a construção do conhecimento, o Referencial apresenta a instituição de educação infantil com o dever de propiciar as condições para acessibilidade da criança à cultura, colaborando com o desenvolvimento infantil, com a inserção da criança no mundo social e com o desenvolvimento da sua identidade. Por meio da interação com a cultura serão propiciadas aprendizagens que promovam o desenvolvimento da criança, assim como a sua inserção na sociedade. Tais considerações mostram a tônica do papel a ser desempenhado por esta instituição e também pelo professor, sendo significativos para a compreensão de educação e cuidado.

A instituição de Educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998a, p. 23).

Este documento advoga uma educação que organize as condições para o desenvolvimento integral da criança que se dá pela ampliação de diversas capacidades e das possibilidades de aprendizagens decorrentes de sua faixa etária. Alude uma educação que contemple situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas que promovam o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o desenvolvimento das várias capacidades (física, afetiva, cognitiva, ética, estética, da relação interpessoal e inserção social). Trata-se de uma educação que propicie as condições para o acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural, contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a, p. 23).

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, da relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998a, p. 47).

A concepção de educação que subsidia o Referencial também se faz presente nas suas considerações sobre o projeto educativo da educação infantil. Estes devem considerar o contexto sociocultural das crianças, as necessidades e expectativas apresentadas pela comunidade, além de necessidades internas da instituição, como número de crianças e o período de funcionamento.

As particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas principalmente às características socioculturais da comunidade, na qual a instituição de Educação infantil está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida. Conhecer bem essa população permite compreender suas reais condições de vida, possibilitando eleger os temas mais relevantes para o processo educativo de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social (BRASIL, 1998a, p. 65).

Outro elemento importante apresentado no Referencial é a ideia de uma educação infantil como complemento à educação familiar. O documento parte de uma educação em parceria com a família, em uma postura de respeito às diferentes organizações familiares e de acolhimento às diferentes etnias, valores, costumes e crenças provenientes da diversidade cultural e presentes no seio das famílias, estabelecendo um ambiente de diálogo com estas.

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. [...] Nesse sentido, as instituições de Educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (BRASIL, 1998a, p. 77).

O cuidado, as brincadeiras e as aprendizagens orientadas são tomados de forma integrada como modos de propiciar o desenvolvimento de capacidades. Fica explicitada, nestas colocações, a ligação entre educação e cuidado e a compreensão do cuidado como elemento integrante da educação. Este documento posiciona o cuidar ao lado das brincadeiras e aprendizagens dirigidas e aponta que educar inclui este cuidar. Por estar no contexto educativo, o cuidado demanda a integração de diversos campos de conhecimento, assim como de profissionais das várias áreas.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diversas áreas (BRASIL, 1998a, p. 24).

Há uma consideração em torno do cuidado como sendo o oferecimento de uma ajuda ao outro visando o seu desenvolvimento como humano, ou seja, um cuidado que valoriza o desenvolvimento de capacidades. Assume o sentido de um ato relacional que

implica a dimensão afetiva e a dimensão biológica, este último contemplando o cuidado do corpo, como alimentação e higiene. Menciona este documento que, além do suprimento das necessidades para a preservação da vida orgânica, há as necessidades de cunho afetivo que também devem ser consideradas como base para o desenvolvimento infantil. Assim, tanto as necessidades biológicas quanto as relacionais são consideradas básicas para o desenvolvimento integral da criança, devendo ser atendidas pelo adulto.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato de relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc., as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural (BRASIL, 1998a, p. 24).

O referido documento expressa ainda que os procedimentos de cuidado precisam seguir princípios de promoção à saúde, o que demanda conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico e intelectual das crianças. Esta consideração se faz fundamental para atingir os objetivos do cuidado que são a preservação da vida e o desenvolvimento das capacidades humanas. Apesar de demandar conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil em várias esferas, o cuidado não se desconecta do estabelecimento de um vínculo entre a pessoa que cuida e quem é cuidada. É preciso considerar que o cuidado expressa uma atenção com a criança, buscando atender suas necessidades, como de higiene, alimentação e proteção. Somado a isto, o cuidado se apresenta quando o professor acredita nas capacidades das crianças.

O cuidado também se mostra explicitado nesta publicação quando se refere ao ingresso da criança na instituição de educação infantil, assim como no momento de remanejamento da criança de um grupo ou substituição de um professor. O período de integração da criança na escola, particularmente nos primeiros dias, demanda um planejamento específico. As crianças precisam construir laços afetivos com o professor e com o grupo de crianças. Por isso, o acolhimento da criança deve estar presente

durante todo o processo de sua integração à instituição, como também em situações de mudança de grupo ou troca de professor.

Em situações de ingresso da criança na instituição de educação infantil, é importante que as famílias acompanhem o processo de integração, inclusive fazendo-se presentes até que a criança tenha estabelecido um laço afetivo com o professor e com as outras crianças.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998a, p. 25).

Quando tiver estabelecido um vínculo afetivo com o professor e com as outras crianças, é que ela poderá enfrentar bem a separação, sendo capaz de se despedir da pessoa querida, com segurança e desprendimento (BRASIL, 1998a, p. 82).

O cuidado também é considerado como modo de organização do espaço e de seleção dos materiais visando à melhoria da relação educativa e a realização de procedimentos para a preservação da saúde corporal da criança. O espaço físico, assim como os materiais e mobiliários devem ser considerados como auxiliares de aprendizagem e por isso precisam atender aos indicadores de segurança. É importante que a instituição de educação infantil esteja organizada em relação ao espaço físico e planeje momentos para o atendimento dos cuidados relativos ao corpo da criança, fazendo este elemento presente e de uma forma constante na rotina diária da instituição.

A organização dos momentos em que são previstos cuidados com o corpo, banho, lavagem das mãos, higiene oral, uso dos sanitários, repouso e brincadeiras ao ar livre, podem variar nas instituições de Educação infantil, segundo os grupos etários atendidos, o tempo de permanência diária das crianças na instituição e os acordos estabelecidos com as famílias. As atividades e cuidado das crianças se organizam em função de suas necessidades nas 24 horas do dia. Isso exige uma programação conjunta com as famílias para a divisão de responsabilidades, evitando-se a sobreposição ou a ausência de alguns dos cuidados essenciais (BRASIL, 1998a, p. 75).

O cuidado também se assenta sobre o ambiente de trabalho da instituição, que precisa contar com um ambiente agradável, de cooperação e respeito entre os profissionais e destes com as famílias das crianças.

Em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo. As crianças só se

desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria. Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços (BRASIL, 1998a, p. 67).

Ao trazer assinalamentos em torno dos profissionais que atuam com as crianças, especificamente o professor, o Referencial apresenta indícios que podem constituir uma reflexão em torno da compreensão de educação e cuidado. O professor de educação infantil possui o papel de mediador entre as crianças e os objetos do conhecimento, sendo que suas intervenções contribuem para a ampliação das diversas capacidades das crianças. Para que possa intervir, o professor deve conhecer e considerar cada criança, em relação às suas singularidades apresentadas nas diferentes idades, seu ambiente sociocultural e seus conhecimentos prévios. Ele é apresentado neste documento como um ajudante mais experiente que organiza e propicia situações de aprendizagens que articulem as diversas capacidades com os conhecimentos prévios e conteúdos provenientes do campo humano como, por exemplo, as diversas linguagens.

O que se mostra evidenciado é uma valorização pela detecção dos conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças, como também pelo desenvolvimento ou ampliação de diversas capacidades. Ressalta-se nesta publicação o papel atuante que o professor deve assumir ao preparar as condições de interação entre das crianças com os objetos do conhecimento, baseando-se para isso, em conhecimentos prévios e nos potenciais de capacidades. Assim, o trabalho do professor se faz dirigido à ampliação de capacidades em cada criança, considerando seus conhecimentos, suas singularidades e seu contexto sociocultural.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos, etc. [...] Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos

referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. [...] O professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998a, p. 30).

O documento pontua a importância da criação de um ambiente acolhedor por parte do professor, propiciando a confiança e a autoestima para que as crianças possam vivenciar diversas experiências. O ambiente acolhedor contribuiria, por exemplo, com a promoção de interações sociais entre as crianças e entre elas e o professor. Além de propiciar um ambiente acolhedor, o professor deve ainda individualizar as situações de aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios de cada criança que foram adquiridos em diversas experiências vivenciadas, pelas suas capacidades (afetivas, emocionais, sociais e cognitivas) e pelo contexto sociocultural em que vive.

A criança é considerada como o centro do processo educativo, um indivíduo que se distingue dos demais em razão de suas capacidades, seus conhecimentos anteriores e suas origens socioculturais e que constrói sua aprendizagem quando estabelece relações entre os novos conhecimentos e aqueles que já possui, em um constante processo de aprendizagem que envolve sucessivas reorganizações.

Em se tratando ainda do professor, esta publicação advoga que este deve ser polivalente para conseguir trabalhar com os cuidados essenciais e conhecimentos específicos que se originam de diferentes áreas do saber. Isso demanda, na perspectiva deste documento, propiciar uma formação ampla capaz de fazê-lo também um aprendiz, a partir das reflexões e do diálogo advindos de sua prática.

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima. A existência de um ambiente acolhedor [...] pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente (BRASIL, 1998a, p. 31).

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este

caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998a, p. 41).

O documento Formação Pessoal e Social (volume II) aborda principalmente as experiências que devem ser colaborativas para a construção do sujeito. A menção de sujeito, apresentada neste material, não remete ao sujeito do inconsciente, como implica a psicanálise e sim ao indivíduo como um ser que possui seus direitos e deveres e precisa ser respeitado em suas particularidades. Para este documento, o sujeito será construído a partir do desenvolvimento de capacidades, assim como o desenvolvimento de esquemas simbólicos de interação com o meio, com as outras pessoas e com a própria criança. Portanto, a instituição de educação infantil tem por função planejar e desenvolver condições para que as crianças possam construir sua identidade e autonomia por meio da relação estabelecida com os outros e consigo mesma, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança. O processo educativo deve contemplar a construção de diferentes linguagens pelas crianças, advindas da produção cultural humana como também as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Assim, a construção do sujeito se dará pelo desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, como também por meio de sua relação com a cultura e seus objetos de conhecimento e com as pessoas.

O âmbito da Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. (BRASIL, 1998a, p. 46).

Em seu segundo volume, ao tratar da Formação Pessoal e Social da criança, o Referencial menciona que a identidade e autonomia da criança se desenvolvem por meio das interações sociais, pois, deste modo, a criança adquire confiança em si mesma, sentindo-se aceita, cuidada e amada, mecanismos importantes de segurança para a sua formação pessoal e social.

Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é

central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social [...].

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998b, p. 11).

A educação é considerada, neste segundo volume do Referencial, como meio para a construção da identidade e autonomia da criança. Por este processo compreende-se o uso de conhecimentos necessários para lidar com incontáveis situações de vida. Tanto a construção da identidade quanto da autonomia é concebida a partir das interações sociais estabelecidas entre as crianças e entre elas e o professor. Ressalta-se que a compreensão da autonomia encontra-se circundada pelo conceito piagetiano de juízo moral. Destaca, ainda, que a construção da identidade e da autonomia acontece por meio de todas as atividades propostas às crianças, sendo primordial as brincadeiras de faz-de-conta e as rodas de conversa. O professor deve promover a diversidade de atividades, possibilitando à criança gradativamente fazer escolhas e agir com independência na realização das atividades.

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998b, p. 13).

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e dentro de suas possibilidades interferir no meio em que vivem (BRASIL, 1998b, p. 14).

A questão da construção da identidade e autonomia é tomada como referência para o desenvolvimento do processo educativo na educação infantil. Para a construção da identidade e autonomia na criança de zero a três anos, este documento pontua que o

professor deve trabalhar a autoestima da criança, permitir que às crianças manifestem suas escolhas de acordo com suas preferências, propiciem brincadeiras de faz-de-conta e situações de interação entre elas. Para as crianças de quatro a seis anos, o trabalho com o desenvolvimento da independência e autonomia deve ser mantido por meio da disposição de atividades e situações que permitam as crianças fazer algumas escolhas, contar com a ajuda de um colega e se autogovernar. Estas situações são importantes para o desenvolvimento da independência e da autonomia, sendo que estas são destacadas como modos de exercício da cidadania ainda na primeira infância.

Em relação à autoestima, o documento explicita que esta se desenvolve por meio de um processo de interiorização da estima e da confiança que o adulto tem pela criança. Por isso, destaca-se que o professor deve confiar e acreditar na capacidade de cada criança, estabelecendo vínculos com as mesmas, apoiando-as e controlando-as, oferecendo segurança e organizando uma rotina e um espaço com várias alternativas de atividades e materiais em que elas possam exercitar escolhas. No âmbito da interação, é importante que o professor organize diversas situações de interação entre as crianças, como por exemplo, brincadeiras de faz-de-conta ou de representação de papéis. Para as crianças de quatro a seis anos, situações de interação devem ser promovidas por meio de diálogos, brincadeiras e jogos que demandem cooperação entre as crianças e negociação de regras em algumas atividades e situações. É importante ressaltar que o professor é um agente que deve criar as condições para que as crianças interajam com o meio.

A auto-estima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Disso resulta a necessidade do adulto confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. (BRASIL, 1998b, p. 30)

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998b, p. 43).

A percepção do corpo, a construção de vínculos e expressão da sexualidade são contemplados neste documento como elementos colaborativos para a construção da identidade e autonomia da criança.

O cuidado do corpo assume papel fundamental para que a criança aprenda a perceber o próprio corpo em sua identidade. Assim, por intermédio dos cuidados, a criança adquire consciência do seu corpo em relação ao corpo do outro. O documento ressalta ainda que o adulto, como o professor, ao cuidar da criança assume um papel importante nesse processo de consciência corporal, por isso os cuidados devem ser considerados como uma prática cotidiana na instituição. Retoma a consideração de que o cuidado engloba tanto os aspectos físicos com o corpo, como também a interação afetiva que envolve estas práticas e tem por objetivo atender às necessidades da criança.

O cuidado também se faz presente na escolha de materiais, na organização do ambiente e na seleção de atividades que garantam segurança para as crianças, por isso é preciso que a instituição ofereça ambientes e materiais organizados e limpos para as diferentes atividades e situações e que sejam seguros para que a criança possa realizar as atividades e construir hábitos de higiene e cuidado pessoal. O cuidado é um meio de proporcionar o crescimento e o desenvolvimento da criança. Assume a dimensão de proteção da criança em relação ao ambiente da instituição, como também se desdobra em relação à alimentação, à higiene dos dentes, ao banho, à troca de fraldas e aos momentos de sono e repouso. O Referencial aponta que essas situações e atividades devem estar acompanhadas de contato corporal individualizado, de troca de olhares, de sorrisos, de gestos, de conversas e de ajuda, assim como respeito às necessidades e preferências de cada criança.

Os constantes cuidados com o conforto que são efetivados pelas trocas de vestuário, pelos procedimentos de higiene da pele, pelo contato com a água do banho, pelos toques e massagens, pelos apoios corporais e mudanças posturais vão propiciando aos bebês novas referências sobre seu corpo, suas necessidades e sentimentos sobre sua sexualidade (BRASIL, 1998b, p. 16).

Outra esfera importante para a construção da identidade, ressaltada nesta publicação e que pode ser considerada para a compreensão de cuidado é a construção de vínculos. A importância do estabelecimento do vínculo já anunciada no primeiro volume é neste segundo fortalecida como um elemento importante para o desenvolvimento da identidade da criança.

Importante ainda destacar que, ao listar os objetivos da educação infantil, o Referencial explicita que é de responsabilidade da instituição proporcionar à criança um ambiente de acolhimento com segurança e confiança para que desenvolva suas capacidades.

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa, etc). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo [...] As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (BRASIL, 1998b, p. 17).

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal (BRASIL, 1998b, p. 49).

A sexualidade também é sinalizada como um elemento importante no desenvolvimento da identidade e autonomia da criança. Reconhecida desde o nascimento do bebê, é destacada como de grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, uma vez que se relaciona com o prazer, considerado necessidade fundamental dos humanos. Destaca que o desenvolvimento da sexualidade infantil carrega traços da cultura na qual a criança está inserida e que a sexualidade deve ser considerada como um processo normal do desenvolvimento da criança, com relação direta com a questão de gênero ou de se perceber como homem ou mulher.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos (BRASIL, 1998b, p. 17).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu terceiro volume, organiza-se em torno do Movimento, da Música, das Artes Visuais, da Linguagem Oral e Escrita, da Natureza e Sociedade e da Matemática como eixos de trabalho, para que as crianças desenvolvam linguagens e se relacionem com os objetos do conhecimento. Por isto, este volume recebe o título de Conhecimento de Mundo. A educação se apresenta na preparação das condições para que as crianças interajam com os objetos do conhecimento e com os elementos da cultura. Estas áreas de conhecimento são concebidas como linguagens que se desdobram em conteúdos de ensino que, ao serem desenvolvidos, buscam a concretização de objetivos educacionais direcionados para as crianças de zero a três anos e quatro a seis anos. O modo como cada um destes

conhecimentos se apresenta no Referencial contempla a própria compreensão de educação e cuidado que o permeia.

O movimento, como um conhecimento, é compreendido na publicação como uma linguagem, elemento de expressão e comunicação de sentimentos, emoções e pensamentos, e por meio dele são criadas condições para as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, uma vez que contempla uma dimensão expressiva. Constitui uma forma de interação da criança com as outras pessoas e com o mundo. O Referencial apresenta ainda que, por meio do movimento, as crianças se apropriam de práticas expressivas presentes na cultura e por isto deve fazer parte da rotina diária, sendo trabalhado por meio de brincadeiras, danças e rodas.

Assim, este documento se afasta de concepções e práticas que concebam o movimento como um meio de disciplinamento das crianças, que façam deste um uso mecanizado, estereotipado ou restrito a determinados momentos.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio de gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo (BRASIL, 1998c, p. 18).

O cuidado se expressa no desenvolvimento deste bloco de conhecimento quando o material destaca a necessidade da instituição de Educação infantil ofertar um ambiente físico e social acolhedor, seguro, rico e desafiador em termos de espaço, material e tempo, para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos.

Nesse sentido, as instituições de Educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998c, p. 15).

Em relação à música, o Referencial destaca que, como uma linguagem, também expressa e comunica sensações, sentimentos e pensamentos, usando para isto a organização e o relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. Além da linguagem, a música aproxima-se ainda de uma forma de conhecimento, devendo ser consideradas as formas de integração desta com outras linguagens expressivas. A compreensão em torno da música expressa nesta publicação distancia-se de concepções e práticas que tratam a linguagem musical como um suporte para atender diversos

objetivos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos ou como forma de imitação e de ações mecanizadas.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998c, p. 49).

Este documento evidencia ainda que os conteúdos referentes à música devem ser desenvolvidos por meio da ludicidade, como parte integrante de um contexto de atividades. Para tanto, o material retrata, por exemplo, a importância da criação de um ambiente afetivo para as crianças, em que o professor assuma uma disponibilidade em relação à linguagem musical e se apresente como uma referência para as crianças quanto à valorização dos materiais musicais, da voz e do corpo. Somado a isso, é preciso espaço e materiais organizados e que ofereçam segurança para a realização das atividades de música, como também das condições para o estímulo do interesse e participação da criança.

Para as crianças nesta faixa etária, os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades. Quando as crianças se encontram em um ambiente afetivo no qual o professor está atento a suas necessidades, falando, cantando e brincando com e para elas, adquirem a capacidade de atenção, tornando-se capazes de ouvir os sons do entorno. Podem aprender com facilidade as músicas mesmo que sua reprodução não seja fiel (BRASIL, 1998c, p. 67).

Também entendidas como linguagens, as artes visuais são consideradas no Referencial como um modo de expressão e comunicação humana e por isto devem estar presentes na educação e, de modo particular, na educação infantil. Distanciada de concepções e práticas que vêem nas artes visuais uma forma de passatempo, de decoração ou mesmo reforço a atividades escolares, como pintar desenhos previamente prontos em listas de exercícios, este documento apresenta as artes visuais com estrutura e características próprias, que solicitam o respeito aos modos de conhecimento, considerando a faixa etária da criança e o seu nível de desenvolvimento, buscando o aprimoramento de suas capacidades criativas.

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de

conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças (BRASIL, 1998c, p. 91).

O cuidado se apresenta neste conjunto de conhecimentos quando o Referencial retrata a importância com a seleção dos materiais e a organização do ambiente, considerando a segurança e a acessibilidade pela criança. O tempo também deve ser dimensionado respeitando o ritmo e o interesse da criança pela atividade.

A seleção dos materiais deve ser subordinada à segurança que oferecem. Deve-se evitar materiais tóxicos, cortantes ou aqueles que apresentam possibilidade de machucar ou provocar algum dano para a saúde das crianças (BRASIL, 1998c, p. 99).

A linguagem oral e escrita é considerada como um elemento de inserção e participação da criança nas práticas sociais, considerando sua relevância para a formação do sujeito, para a interação, para a construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Compreendida como uma forma de ampliação das capacidades de comunicação e expressão, assim como de acesso ao mundo letrado, o trabalho com a linguagem oral e escrita acentua o desenvolvimento gradativo de capacidades relacionadas com quatro competências linguísticas essenciais, ou seja, o falar, o escutar, o ler e o escrever.

O documento alude concepções e práticas que segundo ele são distintas daquelas ainda encontradas em algumas instituições de educação infantil, como por exemplo, práticas equivocadas que consideram que a linguagem oral é adquirida como um processo natural ou apenas por intervenção direta do professor, resultando esta última em situações de valorização do silêncio para a concretização da aprendizagem. Além disto, encontram-se no cotidiano das instituições ideias distorcidas que defendem que a aquisição da linguagem escrita depende de maturação biológica ou estados de prontidão. Estas considerações se afastam de uma concepção de criança como um sujeito ativo na construção dos conhecimentos, proposta e defendida pelo Referencial. A criança é um sujeito em interação e atribui sentido para o conhecimento, elabora ideias e hipóteses, possuindo experiências decorrentes de práticas sociais relacionadas à leitura e escrita. A aprendizagem da fala, por exemplo, não acontece dissociada da reflexão, do pensamento, de sentimentos, de sensações e de desejos da criança. Esta publicação destaca ainda que tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita são adquiridas a

partir de interações estabelecidas com as pessoas, com os elementos pertencentes ao ambiente social da criança ou por meio de práticas sociais que envolvam a oralidade, a leitura e a escrita, em uma aprendizagem com tempo e ritmo próprios a cada criança.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998c, p. 117).

O material posiciona o professor como um agente promotor de aquisição do conhecimento, fornecendo apoio e proporcionando um ambiente de confiança, respeito e afeto que promova a integração entre as crianças e entre estas e o professor. Quanto ao espaço físico, este deve possibilitar a criação de diversas situações em que a criança possa participar de usos de leitura, escrita e oralidade.

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza do que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará na continuidade da conversa [...]. Os professores podem funcionar como apoio ao desenvolvimento verbal das crianças, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa (BRASIL, 1998c, p. 136).

Em relação ao conjunto de conhecimentos Natureza e Sociedade, o Referencial pontua que este contempla temas importantes do mundo social e natural, fenômenos que a criança interage, mostra-se curiosa para conhecer e constrói a partir disso, um conjunto de conhecimentos sobre o mundo e a cultura ao seu redor. O material apresenta uma série de ideias e práticas que circundam esses conhecimentos e que, apesar de equivocadas e criticadas por esse documento, ainda se disseminam na área de educação infantil. Dentre estas ideias e práticas, destaca-se a valorização de atividades como preparatórias para festas comemorativas do calendário nacional, situações que podem difundir estereótipos culturais.

Anuncia que o trabalho com este conjunto de conhecimentos deve possibilitar experiências que promovam uma aproximação com diversos modos de representação e explicação do mundo social e natural, para que a criança consiga estabelecer as diferenciações necessárias.

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objeto e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998c, p. 163).

Considerando que o conhecimento é construído pela criança, o processo educativo deve, dentre outras ações, instigá-la a observar fenômenos, formular hipóteses, conhecer contextos históricos e sociais, promovendo ainda espaços para que ela possa debater, confrontar, distinguir e representar ideias e informações, para que possa aprender como se desenvolve o processo de produção de um conhecimento. Para ampliar os conhecimentos da criança, o professor precisa trabalhar também com suas próprias ideias, conhecimentos e representações que circundam esses conteúdos. Por isso, anuncia que é importante estar atento aos preconceitos, para não difundir-lhes às crianças.

Ampliar o conhecimento das crianças em relação a fatos e acontecimentos, a realidade social e sobre elementos e fenômenos naturais requer do professor trabalhar com suas próprias ideias, conhecimentos e representações sociais acerca dos assuntos em pauta. É preciso, também, que os professores reflitam e discutam sobre seus preconceitos, evitando transmiti-los nas relações com as crianças (BRASIL, 1998c, p. 195).

Em relação à matemática, esta publicação destaca que este conhecimento deve ser trabalhado de modo a contribuir para a formação de cidadãos autônomos, que saibam resolver problemas e sejam capazes de pensar por conta própria. Na educação infantil, o trabalho com a matemática auxilia a criança a construir conhecimentos e a participar do mundo em que vive e compreendê-lo. Apresenta um conjunto de ideias e práticas equivocadas em torno da matemática, que ainda se fazem presentes em instituições de educação infantil, dentre as quais a compreensão de que a aprendizagem da matemática acontece por meio da repetição, da memorização e da associação ou de que é preciso manipular objetos concretos para que a criança possa desenvolver um raciocínio abstrato, tendo os materiais pedagógicos à função de autoinstrução ou mesmo o uso do jogo como instrumento pedagógico, a partir de sua manipulação livre. Diferentemente destas ideias e práticas ainda presentes em instituições de educação

infantil, este documento evidencia que as noções matemáticas são construídas pela criança, considerando suas experiências decorrentes de interações com o meio, realizadas por intermédio das pessoas. Propõe que a matemática seja trabalhada na educação infantil por meio de situações-problema que planejadas remetam a conhecimentos prévios da criança, possibilitando a ampliação destes conhecimentos. Além disto, os jogos e as brincadeiras, desde que planejados e que tenham uma intenção educativa, caracterizam atividades significativas que contemplam um crescente desafio para a criança.

Portanto, o trabalho com a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas (BRASIL, 1998c, p. 207).

O documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, publicado pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil se propõe a apresentar diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação escolar da criança de zero a seis anos. Resultado de uma construção em parceria, envolvendo várias secretarias municipais de educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, traz em sua Apresentação feita pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, o desejo do Ministério da Educação de que este documento se apresente como uma contribuição para o processo democrático de implantação de políticas públicas para a Educação infantil. O referido documento, publicado em 2006 em um volume único, encontra-se organizado pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos, metas e estratégias referentes a uma Política Nacional para a Educação Infantil.

Na Introdução, revela que uma política para a educação da criança deve estar pautada na promoção da inclusão, no combate à miséria e na concepção de educação como um direito de todos. Ressalta ainda que a Educação infantil deve ser concebida como um direito da criança, como primeira etapa da educação básica e como parte do sistema de ensino. Para que o objetivo maior, ou seja, a garantia dos direitos da criança, dentre estes, o direito à educação, possa ser alcançado, é fundamental o trabalho de cooperação e ao mesmo tempo de autonomia entre as esferas federativas.

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido,

atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2006a, p. 5).

A Educação infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2006a, p.7).

O documento Política pontua que, mesmo diante de ideias e práticas ainda existentes em torno de uma Educação infantil que privilegie ações assistencialistas ou compensatórias ou até mesmo ‘escolarizantes’, define-se uma outra compreensão em torno desta etapa de educação básica, ou seja, as ações de educação e de cuidado devem ser articuladas, buscando o atendimento das necessidades das crianças de zero a seis anos, de acordo com as especificidades apresentadas pela faixa etária. O fortalecimento de uma compreensão de educação e cuidado de modo integrado se apresenta na Política como um de seus principais objetivos.

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas (BRASIL, 2006a, p. 8).

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeitos de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. [...] Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Nas diretrizes que compõem a Política para a educação infantil, a educação e o cuidado são apresentados como responsabilidade da área educacional e devem-se pautar pela indissociabilidade destas duas dimensões, ou seja, de não separação destas, em um trabalho complementar a educação familiar que se mostre inclusiva, particularmente para a criança com necessidades especiais. Em uma das estratégias da Política fica evidenciada a preocupação com o fortalecimento das funções de educação e cuidado de modo diferenciado nas instituições de Educação infantil e nas famílias. O documento

apresenta ainda, como uma de suas recomendações, que a prática nas instituições de educação infantil deva considerar os saberes das crianças, profissionais e comunidade que estejam envolvidos com esta etapa de ensino.

A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional (BRASIL, 2006a, p. 17).

A Educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação (BRASIL, 2006a, p. 17).

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil consiste em um material publicado em 2006, também pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação em conjunto com a Coordenação Geral de Educação Infantil. Organizado em dois volumes, traz em sua Apresentação, assinada pelo Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad, a manifestação de que consiste em um documento construído coletivamente a partir da contribuição, dentre outros, de algumas secretarias da educação e professores. Os dois volumes do material trazem referências de qualidade para a Educação Infantil, com vistas à promoção da igualdade de oportunidades no âmbito educacional, contribuindo para um processo democrático de implementação das políticas públicas para a educação infantil.

Em seu primeiro volume, o documento apresenta aspectos importantes para a definição de parâmetros de qualidade para a educação infantil, como concepção de criança e de Educação infantil. O segundo volume além de abordar as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil, a partir de dispositivos legais, apresenta os parâmetros de qualidade para esta etapa de ensino, com vistas ao estabelecimento de uma referência nacional.

Esta publicação contém referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e da muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2006c, p. 3).

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade expõe, em sua Introdução, que surgiu para atender a uma determinação legal do Plano Nacional de Educação que, em 2001, a União estabeleceu a necessidade de elaborar parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, além de atender uma das diretrizes da Política Nacional de Educação

Infantil. O estabelecimento de parâmetros de qualidade apresenta tanto às instituições quanto aos sistemas educacionais os requisitos necessários para uma educação infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança, mas que sejam suficientemente amplos para acolher as diferenças regionais. Trata-se de parâmetros que evidenciam aspectos importantes visando à melhoria permanente da qualidade do atendimento à criança. Ressaltamos que este documento já atende a legislação quanto ao ingresso da criança com seis anos no ensino fundamental, contemplando assim a faixa etária de zero até o término dos cinco anos para a educação infantil.

Feita a distinção entre parâmetros e indicadores, sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2006c, p. 9)

Em seu primeiro volume, os Parâmetros de Qualidade abordam em seus Fundamentos a concepção de criança como um sujeito social e histórico, inserida em uma sociedade em que partilha de uma dada cultura. É um ser competente que interage socialmente no meio natural, social e cultural desde bebê e é produtor de cultura. O documento recorre a Vygotsky para esclarecer a concepção de interação que subjaz à compreensão de criança e de educação, evidenciando que a interação social constitui-se no espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano, desde o seu nascimento. Concebe a criança como um cidadão de direitos, um ser social, histórica, única, singular, competente e produtora de cultura, indivíduo que se constitui parte da natureza animal, vegetal e mineral. Expõe o documento que a instituição de Educação infantil tem por papel promover relações educativas que respeitem a diversidade cultural e se desenvolvam por intermédio da função indissociável de educação e cuidado, considerando os direitos e as necessidades da criança quanto à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e acesso ao conhecimento.

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos e singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral (BRASIL, 2006b, p. 18).

O documento parte de uma consideração em torno de educação e de cuidado de modo integrado e anuncia que, em razão da situação de dependência da criança em relação ao adulto, o cuidar e o educar devem contemplar o auxílio nas atividades que ela ainda não pode realizar sozinha. Acrescenta ainda que o educar e o cuidar incluem o atendimento das necessidades básicas da criança, tanto físicas quanto psicológicas e a disponibilidade de atenção especial por parte do adulto, ofertando as condições necessárias para que elas possam apropriar-se e produzir significados na cultura e na natureza.

Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica: ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas física e psicológica; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida (BRASIL, 2006b, p. 18-9).

Os Parâmetros de Qualidade mostram a importância de um ambiente social de qualidade para o desenvolvimento da criança, o que o faz evidenciar a relevância de um trabalho complementar de educação e cuidado entre família e instituição de educação infantil. De outra forma, aponta que existe ainda na atualidade uma quantidade de instituições que funcionam paralelas aos sistemas educacionais e que não apresentam condições mínimas de funcionamento.

Uma recomendação que poderia ser deduzida desses resultados seria que, especialmente nesses três primeiros anos de vida, a complementaridade entre os cuidados e a educação na família e na creche deve ser buscada, o que mostra a importância de uma boa comunicação entre os adultos que atuam nesses dois espaços (BRASIL, 2006b, p. 30).

[...] temos ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, alheias aos mecanismos de supervisão e sequer identificadas nas estatísticas oficiais (BRASIL, 2006b, p. 43).

Em seu segundo volume, os Parâmetros de Qualidade estabelecem dentre suas competências, a responsabilidade do Ministério da Educação na garantia do cuidado e educação da criança dessa etapa, assim como a promoção da qualidade nas instituições de educação infantil. Esta responsabilidade também é estendida às Secretarias da Educação dos Estados e do Distrito Federal, aos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal, como também aos Conselhos Municipais de Educação. A responsabilidade com a educação e o cuidado também se apresenta para as Secretarias

Estaduais, assim como para os Municípios. Estas precisam realizar programas para acompanhamento das instituições de educação infantil, ajudando-as a elaborar propostas para a melhoria permanente da qualidade do cuidado e da educação oferecida tanto em nível estadual quanto municipal. Para as Secretarias Municipais de Educação compete à responsabilidade pelo fornecimento das condições necessárias ao credenciamento das instituições exclusivamente para o cuidado e a educação da criança até seis anos de idade, responsabilizando-se pela qualidade do atendimento oferecido.

Cabe ao Ministério da Educação (MEC), visando a definir e a implementar a Política Nacional de Educação infantil [...] garantir o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade e a promoção da qualidade nas instituições de educação infantil em âmbito nacional (BRASIL, 2006c, p. 14).

Cabe às secretarias municipais de educação, visando a definir e a implementar a política municipal para a área, em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional e Estadual de Educação infantil:

Estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área no que se refere à organização, ao financiamento e à gestão do sistema educacional como um todo, à garantia das vagas demandadas pela população, à formação dos profissionais, ao credenciamento das instituições de Educação infantil única e exclusivamente para o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 2006c, p. 19).

CAPÍTULO VI

**DISCUSSÃO DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E
CUIDADO NOS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo tem por objetivo realizar uma discussão das concepções de educação e de cuidado presentes nos documentos do Ministério da Educação, analisados no capítulo anterior desta pesquisa. Por meio desta discussão buscamos realizar uma problematização a partir de lentes fornecidas pela psicanálise enquanto teoria, pois compreendemos que os conhecimentos produzidos por esta ciência ajudam a iluminar a leitura das propostas de educação e cuidado expostas nestes documentos. Não temos como pretensão tomar a psicanálise como a ciência que vem resolver os problemas da educação infantil, mas propomos tomá-la como uma teoria que vem questionar e mostrar a complexidade do processo de educação/cuidado da criança.

Os documentos analisados subsidiam políticas públicas para a área de educação infantil brasileira e possuem intenções distintas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem por intenção oferecer aos professores uma diretriz curricular para o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. A Política Nacional de Educação Infantil consiste em um documento que contempla objetivos, estratégias e caminhos a serem seguidos para a consolidação de uma política nesta área. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil priorizam referenciais de qualidade, que compreendem vários aspectos, como a política para a educação infantil, as propostas pedagógicas, a relação entre as instituições e a família, a formação de professores e a infraestrutura das instituições. Considerando a natureza diversa destes documentos, optamos pela não comparação de um com outro. Entretanto, aproximações de ideias foram encontradas, o que demonstra que o horizonte de construção destes documentos foi muito próximo.

O Referencial é, dentre estes documentos analisados, o mais difundido nas instituições de educação infantil e nos programas de formação de professores, isto em razão de que se apresenta como um material de auxílio para a realização da prática docente com as crianças. Representa a primeira proposta curricular oficial do Ministério da Educação destinada igualmente para creches e pré-escolas, caracterizando-se assim como um orientador que busca promover uma unificação entre o trabalho da creche e o da pré-escola. É o que mais se desdobra nos apontamentos que levam à compreensão sobre a educação e o cuidado da criança.

Para a organização deste capítulo, primeiramente são consideradas as aproximações entre os documentos em relação às concepções de educação e de cuidado e, em seguida, estas são discutidas tomando-se como referência cada documento, primeiramente a Política, em seguida os Parâmetros de Qualidade, integrando seus dois volumes e, por último, o bloco do documento Referencial, nos seus três volumes. Esta forma de apresentação do capítulo, deixando por último o Referencial, justifica-se pelo detalhamento com que este se refere à educação e ao cuidado da criança.

Todos os documentos analisados partem de uma educação infantil como um direito da criança e da família, um dever do Estado e uma etapa educacional com importante contribuição para o desenvolvimento infantil e para a promoção da inclusão. A partir destes princípios, advogam por uma educação infantil de qualidade e que seja complementar a educação promovida pela família. Estas publicações defendem a educação infantil como parte do sistema educacional e cunhada em práticas integradas ou indissociáveis de educação e cuidado. Isto significa que a educação e o cuidado são propostos para serem praticados de modo unificado e esta integração é colocada como um dos elementos que fortalecem uma prática de qualidade na educação infantil.

Ainda sobre a questão da união educação e cuidado, estas publicações abordam estas práticas a partir de significados distintos, porém, consideram que todas as atividades e situações vivenciadas na instituição de educação infantil devem estar permeadas pela conjunção educação e cuidado, tendo nas instâncias gestoras, como o município, a responsabilidade de propiciar as condições para a concretização desta integração e zelar por ela. Esta conjunção educação e cuidado é considerada como uma atividade que pertence à ao professor e não a outros profissionais que atuam na instituição, sendo complementos de ações da família. Acrescenta-se que a educação e o cuidado são referendados em todos estes materiais como ações compromissadas com a formação da criança, que é considerada como participante ativa neste processo.

Os documentos advogam uma educação e um cuidado em parceria com a criança, pois para eles, a criança possui conhecimentos prévios para agir e, com isto, pode construir seus próprios conhecimentos. Porém, estes materiais não tomam as teorias do desenvolvimento como referencial de sustentação da concepção de criança.

Retomando a questão da qualidade, esta é um elemento apresentado como importante norteador para o trabalho nesta etapa educacional e encontra justificativa em razão de algumas realidades que ainda marcam as instituições de educação infantil, como a ausência de mínimas condições de funcionamento, a falta de água potável,

assim como práticas dissociadas de educação e cuidado. Diante destas questões trazemos, da nossa experiência profissional de supervisão de estágio na área de educação infantil, alguns exemplos, para ilustrar, de práticas distorcidas observadas por alunas do curso de Pedagogia. Estas vivências mostram a ausência de um trabalho pedagógico de qualidade em creches e pré-escolas. Destacamos a realização constante de atividades com as crianças sentadas em carteiras individuais e enfileiradas, realizando a cópia de textos da lousa ou de cartilha e até mesmo a recusa de professores para alimentar ou higienizar o bebê e a criança.

Buscando modificar este quadro ainda presente na educação infantil, estas publicações parecem manifestar uma vontade política, ao menos na esfera documental, quando apresentam ideias colaborativas para uma mudança no trabalho pedagógico da educação infantil. Trata-se de documentos balizadores para a formação de professores e referenciais, que, quando assumidos pelas instituições, norteiam as ações pedagógicas, o que ressalta a pertinência das análises.

O que ainda se evidencia em instituições de educação infantil é um trabalho em que educar é sobreposto e mais valorizado que o cuidar e com isto são concretizados de modo fragmentado. Neste sentido, todos os documentos examinados propõem uma união da prática educativa com a prática de cuidados. Esta fragmentação é reafirmada nas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses), trazidas e descritas nesta pesquisa, anunciando um possível distanciamento entre as propostas teóricas, como as apresentadas nestes documentos examinados e o trabalho pedagógico nas instituições.

Para mostrar isto, retomamos algumas investigações acadêmicas produzidas nos programas de pós-graduação e apresentadas no primeiro capítulo desta pesquisa. A Dissertação de Mestrado de Nascimento (2005) faz a análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como elemento desencadeador das ações pedagógicas em creches e pré-escolas, discutindo quanto as propostas advogadas por este material são efetivamente tomadas como referencial de trabalho para o professor de educação infantil. Reforçando esta questão, a Tese de Doutorado de Azevedo (2005) mostra a relação existente entre a consolidação de uma prática separada de educação e cuidado e uma concepção inadequada destas categorias. Rubiato (2006) também traz contribuições para pensar esta questão, quando aponta a dicotomia entre educar e cuidar na prática docente na educação infantil, evidenciando que no primeiro há uma visão 'escolarizante' e no segundo uma visão assistencialista.

Não se constitui objetivo desta pesquisa investigar as razões do possível distanciamento entre o discurso documental e o que impera na prática cotidiana das instituições. Porém, ressaltamos que a desarticulação entre educação e cuidado no trabalho das instituições, a manutenção de práticas ainda assistencialistas, principalmente em creches e, preparatórias para o ensino fundamental, encontradas em pré-escolas, comprometem a qualidade do trabalho pedagógico na educação infantil, o que alerta para uma urgente necessidade de continuidade da produção de pesquisas nesta área. As pesquisas a serem produzidas poderão investigar, por exemplo, as motivações para a permanência desta compreensão equivocada, assim como elencar estratégias e ações a serem promovidas visando uma emergente (re)significação do trabalho pedagógico realizado nestas instituições.

É preciso pensar modos de superação desta desunião educação e cuidado e para isto um caminho interessante é tomar o brincar como espaço de educação/cuidado do bebê e da criança.

Na pesquisa de Mestrado advogamos a relevância do brincar como uma linguagem principal da criança e, por isto, modo de expressão do seu mundo psíquico (SOMMERHALDER, 2004). Em outra investigação, destacamos que a infância e o brincar estão relacionados, pois as brincadeiras são atividades naturais, próprias da infância, ou seja, o brincar é um comportamento natural da criança (ALVES e SOMMERHALDER, 2006). O brincar deve ser assim, tomado como portador de valor na formação da criança, possibilitando, com isto, concretizar as práticas educativas/cuidados.

O reconhecimento do valor educativo do brincar é de domínio público desde Rousseau (1999). Não é nenhum segredo o papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Este é o discurso dos educadores. Mas quando olhamos a prática pedagógica propriamente dita notamos sua desarticulação com este discurso, principalmente quando se trata de acolher as construções elaboradas pelas crianças em suas brincadeiras (ALVES e SOMMERHALDER, 2006, p. 130).

Deste modo, ao invés do professor trazer atividades de simples cópia de um texto ou de exercícios de fixação na lousa, exigindo que as crianças da educação infantil fiquem sentadas separadamente e silenciosamente, poderá propor o desenvolvimento de atividades lúdicas. Ao contrário da recusa do professor em limpar e alimentar o bebê e a criança, deveriam surgir em seu lugar momentos brincantes, promovendo o acolhimento e o toque corporal afetuoso para o atendimento desta e de outras necessidades.

No entanto, é preciso fazer uma distinção quando nos referimos ao aprender brincando, pois isto não significa reduzir o brincar a um mero instrumento para trabalho com os conteúdos escolares. Esclarecemos que na proposta do Referencial, a matemática deve ser ensinada na educação infantil por meio de situações-problema, jogos e brincadeiras previamente planejados e com intenção pedagógica. É preciso olhar com cautela o uso dirigido do jogo ou o conhecido jogo educativo, particularmente na educação infantil, que, tomado pelo professor como estratégia didática, pode tornar-se apenas mais uma forma facilitada de mera transmissão de conteúdos e, com isto, supressão da fantasia e da criação.

O lúdico precisa ser pensado na dimensão do brincar e compreendido de modo diferente do jogo educativo. O jogo educativo é um jeito de ‘didatizar’ o lúdico, transformando-o em um material didático e fazendo deste um recurso para o ensino dos conteúdos escolares. O jogo educativo é aceito e incorporado pelas escolas, desde a educação infantil e tem ainda maior afirmação quando pensado pelas teorias de Piaget e Vygostky (ALVES, 2006a).

Trajando-o de uma roupagem burocrática, vislumbra-se no lúdico um instrumento com fins pedagógicos que pode facilitar o aprendizado da criança porque supõe ser divertido e prazeroso. Nestas condições, sua espontaneidade e liberdade criativa são quase sufocadas (ALVES, 2008, p. 190).

Por outro lado, o brincar serve de elo entre a realidade externa e o mundo interno, é uma área intermediária, como nos esclarece Winnicott (1975), fundamental para o desenvolvimento emocional, concebendo o mesmo como um fenômeno transicional, natural da criança. “A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, 1975, p. 71). Para ele, a brincadeira é universal, expressa saúde e pode ser uma forma de comunicação.

Trata-se ainda, pelo pensamento freudiano, de considerar o brincar como possibilidade de mobilização das fantasias eróticas e agressivas, transformando-as pelo caminho da simbolização e da sublimação em produtos socialmente valorizados. Por meio da simbolização dos desejos e conflitos que aparecem em cena quando a criança brinca, abre-se para ela a possibilidade para ela de compreender e conhecer a si própria e a realidade e para o adulto, possibilita-lhe o conhecimento sobre a criança. Concordamos com Alves (2008) quando nos apresenta a urgente necessidade de

(re)significar o valor educativo do lúdico na escola, distinguindo-o do jogo educativo ('didatizado'), reconhecendo-o como um espaço de experiência intermediária que relaciona realidade interna e externa e mobiliza as potencialidades eróticas e agressivas que nutrem a aprendizagem da criança.

Para que ocorra este encontro com o brincar no trabalho pedagógico, ressaltamos que o professor de educação infantil precisa ter disponibilidade (interna) para acolher o brincar da criança em toda a sua plenitude, com toda a curiosidade própria da infância que é colocada em jogo no momento lúdico (ALVES e SOMMERHALDER, 2006). Fazemos referência a um professor que tenha sensibilidade para reconhecer a importância do toque amoroso, do gesto de respeito e do acolhimento do imaginário e da fantasia da criança, aproximando o educar/cuidar muito mais de uma arte do que de procedimentos técnicos ou mecanizados. Propomos um professor brincante, que se permita brincar junto com a criança. Como nos lembra Emerique (2003), a postura do professor durante o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança e, por meio do lúdico, há maiores chances de que a aprendizagem seja acompanhada do prazer, do gosto e do sabor deste saber.

Para que isto ocorra é preciso que o professor relembre a própria infância, contatando novamente a criança que há dentro de si e como esta brincava. Isto em razão de que um adulto é capaz de lembrar-se da seriedade com que praticava suas brincadeiras infantis (FREUD, 1981i). Em razão de uma cultura 'antilúdica' que afirma que a brincadeira não é séria, é passatempo, atividade exclusiva da criança e sem valor produtivo, é preciso que o professor supere o preconceito e a resistência em torno do brincar. Freud (1981i) esclarece que o adulto sabe, por um lado, que se espera que ele não brinque mais, nem crie fantasias, mas que atue em um mundo real e, por outro, sabe que há, entre os desejos produzidos por suas fantasias, alguns que precisa esconder, por serem infantis e proibidos. Propomos a realização de experiências brincantes que possam ocorrer em diversos espaços de formação docente. Estas experiências podem ser desencadeadoras de sensibilização dos professores de educação infantil, possibilitando refletir sobre suas próprias infâncias, e de como se sentiam durante as brincadeiras que vivenciavam. Talvez seja este um caminho para fazer com que elas promovam o brincar e se permitam brincar com o bebê e a criança.

O documento Política concebe a educação como prática que se concretiza no trabalho educativo cotidiano com as crianças. É uma educação como um direito de todos, comprometida com uma política de inclusão e de combate à miséria, voltada para

o atendimento das necessidades da criança, que é um sujeito de direitos, sendo que tais necessidades se diferenciam de acordo com a faixa etária. Esta publicação refere-se a uma educação que abrace os conhecimentos produzidos no cotidiano por todos os envolvidos neste processo.

Já o cuidado é por este documento abordado como ações de reconhecida competência educacional, o que descarta qualquer alusão a uma conexão do cuidado com outras esferas, como a social ou assistência. Concebido como uma dimensão educativa, o cuidado é entendido como um direito, sendo concretizado como uma função do trabalho educativo e coaduna-se com a educação no atendimento das necessidades da criança. O documento Política defende a indissociabilidade da educação e do cuidado, ou seja, estes devem ser praticados de modo associado e não separadamente.

Em relação aos Parâmetros de Qualidade, os dois volumes referem-se a uma educação como um direito, servindo para a melhoria da qualidade e para a igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade sociocultural. Trata-se de uma educação com qualidade que possibilite o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A educação, assim como o cuidado, é responsabilidade das várias instâncias gestoras, pertencentes à esfera educacional e tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança. Neste contexto, este documento defende a integração educação e cuidado como práticas que promovem o desenvolvimento da criança.

O Referencial, em seus três volumes, aborda o educar e o cuidar como práticas que promovem o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, possibilitando o desenvolvimento ou o aprimoramento das capacidades. Concebe a educação e o cuidado para o desenvolvimento de capacidades, para o exercício da cidadania, para a formação de crianças que sejam cidadãos de direito e autônomas. Trata-se de um desenvolvimento integral que inclua a conquista da autonomia e da identidade.

Para este documento, a identidade e a autonomia são conquistas intimamente relacionadas com o processo de socialização, ou seja, são desenvolvidas por meio das interações sociais. Nestas interações, a criança adquire confiança em si mesma, em um processo no qual ela conhece suas características, potencialidades e limites. O documento destaca que, por meio das interações sociais, ocorre a ampliação dos laços

sociais com outras crianças e adultos, contribuindo para o reconhecimento do outro e das diferenças entre as pessoas.

Apesar de considerar a importância da relação com o outro humano (adulto ou criança) para o desenvolvimento da identidade e autonomia, o documento não aborda a identidade como uma função psíquica posterior ao desenvolvimento do sentido de unidade. Trata-se nesta publicação de uma expressão do conceito de identidade e não de constituição de um sentido de unidade e de *self*. Importante apontar que não estamos desconsiderando a relevância da interação social (entre crianças e entre estas e o professor) ou de pensar a partir da coletividade da criança, mas ressaltamos que não há identidade sem construção do ego (eu), de perceber-se distinto do outro. Assim, é preciso primeiro que exista um eu constituído, que, ao se relacionar com outra pessoa (adulto ou mesmo criança), reconheça-se como distinto desta.

É importante que o professor permita a manifestação do bebê, tomando, por exemplo, o gesto, o choro e o balbúcio, como solicitações que ele faz para reclamar suas necessidades, compreendendo que estas manifestações são importantes para o desenvolvimento e expressão do eu. É fundamental que o professor a escute, sensibilize-se com estas formas de solicitações do bebê e promova práticas educativas/cuidados adequadas para o atendimento das necessidades. A ideia do professor sensibilizar-se com o choro e outras manifestações precisa ser considerada também para o trabalho com a criança da creche e da pré-escola. Consideramos que o modo como os bebês e as crianças são educados/cuidados na educação infantil pode favorecer ou enfraquecer/dificultar o seu desenvolvimento (inclusive psíquico) saudável.

Também em relação à autonomia, encontramos uma concepção simplificada deste processo nos documentos analisados, uma vez que desconsideram a relação desta aquisição com outros aspectos, como a independência da criança em relação ao adulto, a interdição das pulsões e o sentido de unidade. Isto pode ser decorrente do próprio paradigma assumido nestas publicações, particularmente nos três volumes do Referencial.

Posicionado como um princípio das ações educativas, o Referencial aborda a conquista da autonomia a partir da interação social. No entanto, este processo é mais complexo do que advoga este material, reportando-se a outras aquisições necessárias, o que não significa desconsiderar ainda a importância da interação social nesta conquista.

A interdição das pulsões é fundamental neste processo de desenvolvimento da autonomia e se processa por meio de práticas educativas/cuidados que possibilitam

várias conquistas. Dentre estas conquistas, destacamos a percepção da diferenciação do corpo do bebê em relação ao corpo do outro, a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da linguagem verbal, assim como lidar melhor com a alimentação, higiene do corpo e o controle das necessidades excrementícias. A interdição das pulsões inaugura também condições para que a criança passe a se interessar pelos objetos do mundo e a lidar com eles. Resulta da interdição das pulsões uma abertura criada ao humano para que possa começar a lidar com as suas necessidades e pulsões diante da realidade e das normas advindas da cultura.

A interdição das pulsões é realizada por meio de cuidados que podem ser ofertados pela mãe (ou o seu substituto) e também pelo professor de educação infantil. Ao educar/cuidar do bebê e da criança, o professor poderá ajudá-la a abdicar da satisfação imediata destas pulsões, levando-as a um redirecionamento e sublimação para produções criativas. As pulsões poderão ser dirigidas para favorecer construções relacionadas às diversas linguagens, como as propostas pelo Referencial. O professor pode ser um colaborador no desenvolvimento da autonomia do bebê e da criança, quando por meio do educar/cuidar, ajuda-os a se perceber como sujeitos distintos do outro, a aprender a lidar com o corpo e as necessidades deste e com os limites impostos pela realidade.

É preciso ainda discutir a ideia de autoestima proposta pelo Referencial, uma vez que este documento concebe-a como uma interiorização da estima que o outro (como as pessoas da família, o professor) tem pelo bebê e pela criança, assim como a confiança em suas capacidades. A própria ideia de estima como autoestima cabe ser questionada, uma vez que a palavra 'auto' remete a uma ideia de suficiência de si, de que me construo e me vejo independente do outro e do modo como este outro humano me concebe, investe e me constrói.

A construção da estima é um processo complexo, pois é preciso que haja um eu para que possa ser construído este apreço, lembrando que isto se dará apenas na relação com o outro humano e não por si próprio. Para este documento, a autoestima parece não depender da existência do eu e sim do modo como o adulto concebe esta criança, como a enxerga e acredita em suas capacidades. Mas, é preciso que exista um eu para que possa ser investido pelo outro humano. Como acreditar e confiar nas capacidades sem antes mesmo da existência de um sujeito? Como pensar em uma *autoestima* sem existência de um eu?

O Referencial advoga ainda que o desenvolvimento integral da criança também se dá pela experiência com as diferentes linguagens. Estas linguagens, que são o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e a sociedade e a matemática, expressam e comunicam sentimentos, sensações e pensamentos, meios de relação da criança com as pessoas e de sua inserção na cultura. Trata-se de uma educação concebida como promoção de meios e condições favoráveis para a interação com os objetos do conhecimento e com outros elementos da cultura, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Dentre estes meios destacam-se ações para a observação de fenômenos, para a formulação de hipóteses, para o debate e a representação de ideias, para a resolução de situações-problema e para a vivência de brincadeiras. Contempla ainda uma educação inclusiva e que reconheça, respeite e acolha a diversidade, criando as condições para o atendimento dos cuidados básicos para a sobrevivência e para a construção da identidade.

Esta forma de abordar a educação, feita pelo Referencial, não pode ser descolada da perspectiva que este documento tem sobre a criança e o conhecimento. A criança, como posto neste documento, é um indivíduo (ou sujeito social e histórico) que interage no meio social (deixando e recebendo marcas desse meio) em que vive e constrói o seu conhecimento a partir das interações estabelecidas com o meio e com as pessoas. Cada criança é uma cidadã de direitos e como ser social e histórica pertence a uma sociedade na qual é competente para interagir e produzir uma cultura.

A cultura é entendida nesta publicação como o lócus de diversas aprendizagens que promovem o desenvolvimento cognitivo da criança, assim como o seu ingresso na sociedade. Neste contexto, é de responsabilidade da instituição de educação infantil promover as condições para a interação da criança com a cultura e o seu meio social, colaborando para que ela se torne um indivíduo autônomo e com identidade própria, respeitando, para isto, a diversidade cultural e os direitos e necessidades desta criança.

O Referencial aborda a educação infantil como um direito da criança e uma etapa educativa que precisa ser sustentada na qualidade. Na contramão de uma educação tradicional, concebe esta criança como um sujeito ativo, pensante e uma educação (escolarizada) não como transmissão de conhecimentos prontos. Educar significa preparar as situações e um aparato de condições para que esta criança crie seus próprios conhecimentos por meio de sua ação no meio físico, social e cultural. Educar também é uma maneira de proporcionar socialização e complementar as ações educativas fornecidas pela família, na busca pela formação de uma criança feliz e saudável.

Estes elementos permitem delinear que o Referencial concebe uma educação para o desenvolvimento, para a cidadania, para a diversidade e para a inclusão, assim como para a autonomia e independência da criança, compreendendo-a como um indivíduo capaz, que age e interage com o meio, é por ele influenciada, assim como o influencia, sendo produtora do seu conhecimento.

Em se tratando do Referencial, princípios como o desenvolvimento das capacidades da criança, o desenvolvimento de esquemas, a construção de conhecimentos como processos que decorrem de diversas interações sociais estabelecidas entre a criança e o meio, parecem esclarecer o pilar de sustentação da concepção de educação. Pautado principalmente pelo constructo teórico interacionista, também conhecido como sociointeracionista, o Referencial advoga princípios educativos que têm em Piaget e Vygotsky, como também em Wallon, os representantes mais difundidos no campo da educação escolarizada da criança e encontra no construtivismo a sustentação para a proposta educacional apresentada.

Neste momento, retomamos o documento Parâmetros de Qualidade para dizer que este busca fundamentação em Vygotsky quando esclarece que o processo de interação é social, envolvendo indivíduos com seus modos de agir, pensar e sentir e que são definidos histórica e culturalmente, não sendo possível desarticular destas interações as dimensões cognitivas e afetivas, assim como o psíquico do fisiológico. Esta interação social é concebida como o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do humano, desde o nascimento. No entanto, apesar do documento pontuar o aspecto psíquico, ele não se refere a uma compreensão de psiquismo também como vida inconsciente, mas se restringe exclusivamente à consciência. Isto significa que esta interação (entre professor e criança e entre as próprias crianças) se dá de forma neutralizada das determinações impostas pela vida inconsciente. Trata-se de uma educação que se desenvolve por intermédio da proposição de situações interativas, sociais, que se desenvolvem a partir da organização de um ambiente físico rico e desafiador, mas que se desenrolam a partir da consideração exclusiva da consciência.

Não é necessário reiterar que as influências, principalmente de Piaget e de Vygotsky no campo educacional, apresentam-se como fortes referenciais que, desde os anos 60 e principalmente 70 do século XX, vêm influenciando os educadores brasileiros na maneira de pensar a educação escolarizada e, por extensão, a educação infantil. Entretanto, apesar do novo sentido que a atividade educativa ganhou em comparação com a educação tradicional, Piaget e também Vygotsky referem-se a teorias que

desconsideram a vida inconsciente. Esta consideração permite pontuar que ambos tratam de psicologias que afastam da vida humana as possíveis interfaces com o inconsciente. Nesta lógica, todos os desdobramentos decorrentes da consideração do inconsciente na educação são apagados, dentre estes a compreensão de uma educação de natureza intersubjetiva e da presença da dimensão desejança. Isso não significa desconsiderar as contribuições destes pensadores para a educação, mas reconhecer que a psicologia cognitiva contribui para levantar a bandeira de uma criança científica, posicionando a instituição de educação infantil com uma nobre (e reduzida) tarefa de desenvolvimento de capacidades.

Figueiredo (1994) esclarece que Piaget e Freud se aproximam por um único ponto, ou seja, o interesse por pesquisar a gênese do sujeito, tomando a experiência imediata como fonte de valor, mas não exclusiva para buscar compreensões e explicações mais profundas. Este autor complementa ainda que ambos edificam suas teorias a partir de pressupostos biológicos, mas para nenhum deles esta experiência imediata dos sujeitos é reduzida a seus condicionantes naturais.

A teoria piagetiana vem mostrar, a partir de pesquisas sobre a inteligência e a moralidade envolvendo a observação do comportamento das crianças, que as experiências se alteram e a forma como a criança vive o mundo se torna cada vez mais complexa e adaptativa (FIQUEIREDO, 1994). Piaget concebe a educação como uma adaptação do indivíduo ao meio social, encerrando o indivíduo em seu ser biológico, pois situa a adaptação como construtora das estruturas mentais (BACHA, 2003).

Por outro lado, Freud se depara, no exercício da clínica psiquiátrica, com experiências subjetivas individualizadas, com palavras e sintomas de seus pacientes que possuem significados por eles mesmos desconhecidos e, para compreender estes sintomas, ele transcende uma explicação sustentada na experiência imediata. As explicações destas experiências se fazem por meio de uma teoria da psique, da descoberta da operatividade do inconsciente sobre a vida racional. Ferenczi esclarece:

Depois do trabalho revolucionário de Freud sobre as bases pulsionais de tudo o que é orgânico [...] habituamo-nos a considerar todos os fenômenos vitais, mesmo os da vida psíquica, em última instância como um emaranhado de formas de manifestação de duas pulsões básicas: a pulsão de vida e a pulsão de morte (FERENCZI, 1992, p. 47).

Bacha (2003) também compartilha da ideia de que Freud e Piaget partem de lados opostos, como ponto de partida para o bebê, pois para Freud a estrutura psíquica do bebê se funda no desamparo do seu nascimento, na dependência do (amor do) outro e na realidade que esta dependência cria. Por outro lado, Piaget faz do bebê um ser auto-suficiente, uma vez que participa do meio a partir de mecanismos (que são seus reflexos) herdados individualmente da espécie. A participação que o bebê tem no meio se encontra restrito ao fato de que este meio se apresenta como ocasião para o exercício de seus reflexos.

De acordo com a autora, Piaget parte do biológico como elemento criador, e é a partir do esquema adaptativo que ocorre a satisfação das necessidades em um processo que envolve um organismo que coordena esquemas de ações e um objeto/meio que alimenta estes esquemas. O conhecimento é produzido na interação entre sujeito e objeto, construído por uma assimilação ativa. “E com isso elimina o elemento humano do circuito, como se a relação entre o organismo e o meio ou entre o bebê e suas necessidades pudesse acontecer sem a mediação pulsional do outro adulto (BACHA, 2003, p. 69).”

Esta constatação provoca imensa diferença entre a psicanálise e a epistemologia genética de Piaget, pois, para a psicanálise, o modo como o amor do outro humano se oferece faz toda a diferença ou a natureza pulsional deste é compreendida como determinante e constituinte do sujeito. A psicanálise, e aqui tomo como referências Freud e Winnicott, ensina que somos dependentes do outro humano para nos estruturarmos psiquicamente e nos tornarmos humanos. A função psíquica e o desenvolvimento se estruturam pelo outro humano. Mesmo Vygotsky, com seu interacionismo social, apesar de reconhecer a mediação do outro na satisfação das necessidades, reconhece-o como ser histórico e social (e não sexuado). Com isso, mantém distante a consideração do outro habitado pelo inconsciente (BACHA, 2003).

Sobre esta questão, Lisondo (2003) é colaborativa quando manifesta que quase todos os programas educacionais fundamentam o seu processo educativo no desenvolvimento integral do ser humano, com a intenção de que esta criança se torne um ser pensante, livre, responsável e com capacidade de transformar criativamente a realidade, mas que a percepção da dimensão inconsciente do ser humano dificilmente tem espaço na instituição escolar.

Tanto os Parâmetros quanto o Referencial, têm suas âncoras cravadas em pedras teóricas que se encontram descoladas da consideração da vida inconsciente. E é sob o

apagamento desta intersubjetividade que o princípio da interação fica ferido (BACHA, 2003).

Recuperando a discussão do documento Referencial, este divide a primeira infância em duas faixas etárias (de zero a três anos e de quatro a seis anos), e não faz uma distinção entre o bebê e a criança a partir do seu processo evolutivo e das necessidades e conquistas do desenvolvimento emocional nos diferentes momentos evolutivos. A divisão adotada tem como base a organização da educação infantil incorporando as deliberações da LDBEN 9394/96, ou seja, a creche para as crianças de zero a três anos e a pré-escola para as de quatro a seis anos. Este documento explicita em seu primeiro volume que esta organização de zero a três e de quatro a seis anos, que é assumida, é arbitrária de acordo com as teorias do desenvolvimento, embora destaquem que há regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças nas faixas etárias apresentadas.

Quanto à particularidade do primeiro ano de vida, o Referencial, em seu segundo volume, faz uma pequena menção ao abordar o processo de fusão e diferenciação, mostrando que inicialmente o bebê encontra-se em fusão com a mãe e que não diferencia o seu próprio corpo e, pelos cuidados, o bebê diferencia o seu corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos de mundo. Neste mesmo volume, destaca ainda que o vínculo afetivo é importante, pois as pessoas que cuidam do bebê e interagem com ele promovem a mediação de seus contatos com a realidade, atuando com ele, organizando e interpretando esta realidade para ele.

Outra consideração em relação à particularidade do primeiro ano de vida se anuncia no terceiro volume do Referencial, especificamente quando é feita a apresentação do movimento, destacando a dimensão subjetiva do movimento com base na interação do bebê com o adulto e com outras crianças. Esta publicação pontua ainda as explorações que o bebê faz do seu corpo, descobrindo os limites e a unidade do corpo, assim como as conquistas para a sustentação deste. As demais linguagens (música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática) são tratadas de acordo com a faixa etária (de zero a três anos e de quatro a seis anos).

Por se tratar de um documento que se constitui um norteador para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, seria fundamental que o Referencial abordasse o bebê e a criança a partir do seu desenvolvimento e das necessidades de cada período, discutindo as práticas de educação/cuidado com estas considerações. Mostra-se ausente

esta discussão que toma como parâmetro a evolução do desenvolvimento infantil e as necessidades apresentadas em cada um destes momentos evolutivos. Os poucos apontamentos feitos neste documento em relação ao primeiro ano de vida são importantes, porém abordados sem aprofundamento. Não há, por exemplo, uma consideração de que é preciso pensar o educar/cuidar a partir das necessidades apresentadas pelo bebê e a criança no processo de amadurecimento emocional.

Há nestes materiais uma proposição de saberes que são colocados como diretrizes universais para a ação com a criança, independente do momento evolutivo desta, desconsiderando as especificidades e necessidades destes diferentes períodos. Além disso, podemos questionar o quanto esta universalidade das propostas, compromete o reconhecimento da singularidade de cada bebê e criança. A intenção de unificação da prática educativa, tanto para creches quanto para pré-escolas, na tentativa de superar a problemática de um trabalho assistencialista na primeira e ‘escolarizante’ na segunda e a defesa pela integração educar e cuidar mostram-se fecundas, dada a história da educação infantil, como já elucidamos no capítulo II desta pesquisa. No entanto, ao se pensar esta questão, é preciso considerar a especificidade de cada bebê e de cada criança e seus momentos evolutivos do desenvolvimento emocional, uma vez que decorrem destes as necessidades apresentadas, o que demanda práticas educativas/cuidados na creche muitas vezes distintas daquelas fornecidas na pré-escola.

Seria importante que os documentos ministeriais, como o Referencial, contribuíssem para a formação docente, aludindo à ideia de educar/cuidar de modo singular e não universal, adequado ao atendimento das necessidades apresentadas em cada momento do desenvolvimento emocional do bebê ou da criança da primeira infância.

Retomando exclusivamente o Referencial, este aborda o cuidado ao lado das brincadeiras e aprendizagens orientadas, devendo este ser desenvolvido de modo integrado ao educar. Pontua que o desafio da educação infantil na atualidade é incorporar os cuidados essenciais à prática educativa. Esta consideração apaga qualquer dúvida sobre a valorização do cuidado como prática assistencialista, pois este é posicionado como um instrumento educacional com vistas à promoção do desenvolvimento infantil. O Referencial, assim como os demais documentos analisados, não reportam ao cuidado como uma atividade assistencialista, mas como uma atividade educativa que, assim como as brincadeiras e as atividades orientadas, contribui para o desenvolvimento das capacidades da criança.

Caracterizado como uma necessidade básica da criança e que deve ser atendida na rotina diária das instituições, o cuidado é concebido nesta publicação como um ato de relação consigo e com o outro, que demanda conhecimentos e procedimentos específicos, com o objetivo de valorizar e ajudar a criança a desenvolver capacidades. É um compromisso com o desenvolvimento da outra pessoa (criança), acreditando em suas capacidades, respeitando sua singularidade e considerando suas necessidades.

Consideradas pelo Referencial sob duas esferas, uma de ordem relacional e outra biológica, as práticas de cuidado são influenciadas pelo contexto sociocultural. Como uma necessidade biológica, o cuidado é concebido neste documento como ações de higiene do corpo, promoção da alimentação e da saúde da criança. Como uma necessidade relacional contempla a dimensão afetiva que se manifesta, por exemplo, no estabelecimento de um vínculo afetivo entre professor e criança, assim como entre as crianças e que promove a confiança e a segurança para que estas possam interagir com as pessoas e com os objetos do conhecimento. Extrapolando o aspecto biológico, este material concebe o cuidado como um ato relacional, o que afasta qualquer proposição de redução do mesmo ao simples atendimento das necessidades corporais da criança. Estas duas dimensões de cuidado (biológica e relacional) servem como apoio à construção da autonomia, da identidade e da autoestima da criança.

Ao considerá-lo para além da dimensão biológica, contemplando-o também como um ato relacional, o Referencial posiciona o cuidado como um meio de interação afetiva com a criança. Este apontamento desencadeia um questionamento: Para este documento, o cuidado pode ser aproximado de uma relação de confiança entre o professor e a criança? Ou seja, um cuidado como confiar e acreditar nas capacidades das crianças? Os documentos mostram indícios de que este cuidado, como interação afetiva, comporta a confiança nas capacidades da criança. Isso significa que o Referencial dá um passo significativo, mesmo que ainda pequeno, na tentativa de promover um entendimento um pouco mais adequado para o cuidado, ou seja, dimensioná-lo para além das práticas de atendimento às necessidades corporais da criança.

Esta maneira proposta por este documento de conceber o cuidado como um ato relacional pode, em uma primeira leitura, embaçar o olhar daquele que tenta apreender este mapeamento nos documentos. Porém, um olhar mais minucioso para o Referencial, mostra que esta ideia de cuidar se distancia de uma compreensão de experiência também implicada pelo inconsciente. Este documento, assim como os demais, não aborda as experiências de cuidado ofertadas pelo humano como promotoras do

desenvolvimento psíquico e de saúde mental. Complementar a isto, os materiais examinados não consideram o cuidado a partir da ideia do desejo. Para que isto fosse figurado, seria preciso outra concepção de sujeito, distinta da que se apresenta nos documentos, ou seja, de um sujeito habitado também pela vida inconsciente.

Embora o Referencial considere que o cuidado deve servir ao atendimento de necessidades, tanto de ordem biológica quanto relacional, não manifesta, assim como os demais documentos, aprofundamento teórico para esta compreensão. Por que este documento compreende o cuidado em forma de gavetas, ou seja, como uma necessidade biológica (higiênica) e uma necessidade relacional? Parece haver uma fragilidade em termos de aprofundamento teórico que resulta no anúncio de uma concepção (e assim fragmentação) deste cuidado nesta forma de gavetas biológica e relacional.

O material menciona que o cuidado favorece o desenvolvimento integral da criança, mas não o posiciona como determinante para a saúde mental desta. Este documento, assim como os demais analisados, não aborda a conexão entre as experiências de cuidado e as conquistas do desenvolvimento emocional. O cuidado acaba por ser reduzido, em todos estes materiais, a um modo de propiciar o desenvolvimento de capacidades, centrando no aprimoramento cognitivo da criança o trabalho na educação infantil.

É preciso compreender o cuidado na educação infantil como prática favorecedora do desenvolvimento pessoal do bebê e da criança. Não pode haver uma fragmentação no modo de entender este cuidado, separando as necessidades de higiene das relacionais. O atendimento adequado de uma necessidade corporal, por exemplo, corrobora com o processo de desenvolvimento emocional saudável, não se fazendo despregado de uma necessidade também psíquica.

Ao longo da história da educação infantil, o cuidado foi concebido desarticulado da dimensão educativa. Esta cisão que se apresentou em forma de assistencialismo *versus* educação também esteve fortemente relacionada com a presença no Brasil de uma política de saúde e assistência social com ênfase na medicina e na puericultura, e que se sustentou no descompasso provocado por uma ausência de políticas propriamente educacionais para a primeira infância. Como já pontuamos no segundo capítulo, até os anos 30 do século XX a educação da primeira infância, principalmente da infância pobre, esteve sob os serviços de assistência social, sem uma preocupação da esfera pública com a criação de instituições com clara identidade educacional para o atendimento da criança de zero a seis anos. Mesmo após este primeiro período, seguem-

se ainda várias décadas da continuidade de políticas públicas e práticas com ênfase médico-higienista e assistencialista.

Dissociado da educação ao longo da história da educação infantil, o cuidado manifesto em forma de assistencialismo à criança, particularmente pobre, não foi compreendido como um elemento favorecedor do desenvolvimento da criança da primeira infância. Também não pode ser esquecido o modo de ingresso da psicanálise na educação escolarizada da criança, que, associada ao modelo médico, colaborou com a difusão de um projeto preventivo de doenças e fortaleceu ainda mais esta cisão já existente.

Entendemos que é em razão desta história e política da educação infantil que o documento Referencial propõe a integração educação e cuidado. Este aspecto fica muito evidente quando esta publicação anuncia que a prática educativa na educação infantil deve-se constituir em “[...] uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças [...] (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 1998c)”.

Estaria o Referencial em busca de um cuidado distinto do assistencialismo, tão fortemente concretizado na história e política da educação infantil e para que isso se concretizasse, seria necessário estabelecê-lo de modo unificado ao educar? A resposta a esta questão parece ser afirmativa e justifica-se em razão de práticas fragmentadas de educação e cuidado que ainda se desenvolvem em creches e pré-escolas brasileiras. Abordar o cuidado integrado à educação é um modo de articulá-lo, de unir o que historicamente foi praticado de modo fragmentado do educar.

O Referencial estende este cuidado à criação de um ambiente de trabalho agradável para os profissionais de educação infantil, assim como modo de recepcionar as famílias das crianças. Abrange também a organização do espaço físico e social na instituição de educação infantil, com oferta de um ambiente acolhedor, com segurança, rico em possibilidades, acessível e desafiador para a criança, tanto em relação ao ambiente quanto aos materiais que possibilitarão o seu desenvolvimento.

Os documentos posicionam o cuidado a serviço dos propósitos da educação e afirmam que ele contribui para o desenvolvimento das capacidades da criança, para a construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Destacamos que o Referencial e os outros documentos analisados, apesar de avançarem no sentido de superação de um cuidado assistencialista e concretização deste de modo

integrado ao educar, mostram-se limitados quando consideram que estas práticas servem apenas ao aprimoramento de capacidades.

Reconhecer a operatividade do inconsciente neste processo significa assumir que as relações humanas encontram-se implicadas por um dinamismo inconsciente e pela psicosexualidade. Isto é muito distinto de compreender a sexualidade reduzida à esfera biológica/corporal e ao prazer, como é anunciado no documento Referencial. Trata-se de uma psicosexualidade, de tomar a libido como pertencente à ordem do registro inconsciente, como a energia mobilizadora da constituição psíquica. No entanto, este documento, assim como os demais examinados, não considera a sexualidade como libido e motor do desenvolvimento humano.

Ao tratar do papel da interação social, o Referencial evidencia que a qualidade desta interação encontra-se relacionada com os laços afetivos estabelecidos entre as crianças e entre elas e o professor. Apesar de mostrar que esta interação social envolve a afetividade, o documento não considera que ela é intersubjetiva, não reconhecendo o peso do vínculo intersubjetivo no processo educacional. Tampouco valida o sinal positivo e negativo dos afetos. Também não considera que esta relação com o outro humano (como o professor) favorece a estruturação e o desenvolvimento das funções psíquicas da criança. A ideia de uma interação intersubjetiva pressupõe pensar o sujeito não apenas como um sujeito social, mas como um sujeito desejante/sujeito do inconsciente.

Propomos pensar a educação/cuidado na educação infantil a partir das contribuições teóricas de Freud e Winnicott. Trata-se compreendê-lo a partir da ideia de *holding* proposta por Winnicott, ou seja, do compromisso do professor com o desenvolvimento pessoal do bebê e da criança, exercendo cuidados para atendimento das necessidades apresentadas nos diferentes momentos evolutivos, como por exemplo, para a constituição do eu, dos vínculos afetivos e da identidade. O pensamento winnicottiano nos mostra a importância da alteridade, das relações iniciais do bebê com o outro humano como forma de instauração da vida psíquica. Ressaltamos a relevância de práticas de educação/cuidado para atendimento das necessidades e assim, para o fortalecimento da vida psíquica.

Também é enriquecedor pensar a educação/cuidado pelo pensamento freudiano, compreendendo-a como modo de acolhimento e redirecionamento da libido. O acolhimento que se propõe é de reconhecimento das pulsões em direção a processos criativos e construtivos de vida e de conversão em processos de simbolização. Isto

significa o reconhecimento da psicosexualidade como motor do desenvolvimento humano, do desejo e do acolhimento nas relações educativas tanto do amor quanto da agressividade. O cuidado oferecido na creche e na pré-escola pode ser pensado como meio de lidar com a libido, direcionando-a para a promoção do desenvolvimento humano.

Embora o documento Referencial evidencie a relevância da qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas, como entre o professor e a criança ou mesmo entre as próprias crianças, a espinha dorsal do material não se funda sobre o papel determinante do professor como uma pessoa fundamental no desenvolvimento de um humano. O que esta publicação enaltece é o papel do professor como um sujeito social, que prepara as condições e situações sociais para a promoção do desenvolvimento de capacidades das crianças, a partir da valorização de seus conhecimentos prévios e de esquemas mentais para sua interação com o ambiente. Esta ideia anunciada no documento sobre o papel do professor acaba por fundamentar também a concepção desta publicação sobre a identidade profissional deste educador.

Entendemos que, nesta relação com o bebê e a criança, é fundamental a sensibilidade do professor no atendimento das necessidades e na compreensão de que as práticas educativas/cuidados podem favorecer ou dificultar/fragilizar as condições para o desenvolvimento do eu. Complementar a isto, o modo como o professor vai operar o redirecionamento da libido é determinante para o processo de desenvolvimento da criança. Está em jogo também a forma afetuosa, o jeito com que o professor se relaciona com os objetos do conhecimento, como os apresenta à criança a partir do seu desejo, como permite e possibilita as criações e a forma como a criança se relaciona com as pessoas e com os objetos culturais.

É preciso compreender o educar/cuidar não como uma ação neutra ou mecânica, mas implicada pelo desejo. Não consiste simplesmente em um recurso técnico a ser executado segundo orientações, pois implica o acolhimento da vida mental, o que torna esta ação mais complexa. Esta consideração remete ao pensamento de Oliveira: “Então, parece necessário [...] redobramos a atenção sobre o fato de que o amadurecimento pessoal se faz com um outro, capaz de dar significado às vivências como um modelo vivo (OLIVEIRA, 2003, p. 251)”.

Compreendemos que a interação social advogada nos Parâmetros de Qualidade como mecanismo para o desenvolvimento da criança e, no Referencial, como meio para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das capacidades, escorrega no

descompasso de um movimento provocado pelo *outro*, ou seja, o professor (com a sua subjetividade) e o seu modo de operar práticas educativas/cuidados na educação infantil. Isto torna a tarefa de educar/cuidar mais complexa do que se apresenta, pois “[...] não se limita a uma atividade controlável intencionalmente e assegurada por técnicas educativas específicas, mas requer a técnica humana (OLIVEIRA, 2003, p. 246).

O desenvolvimento psíquico da criança é favorecido pelo modo como o professor opera as práticas educativas/cuidados, o jeito como atende as necessidades do bebê e da criança, como lida com as pulsões e com o seu próprio desejo. Pensamos em um desenvolvimento em coautoria, uma produção intersubjetiva em que o professor sustenta e se faz intermediador das experiências. Mas, o atendimento das necessidades do bebê e da criança, assim como a intermediação das experiências destes pequenos com a realidade externa, precisam ser feitos de modo satisfatório, contínuo e afetivo.

Não se trata simplesmente de uma mediação feita por um adulto social (o professor), o que não significa desconsiderá-lo sobre esta face, mas abarca também uma mediação pulsional de um *outro* adulto (professor sexuado) que entra no circuito e define a interação da criança com o meio. “Além de razões sociais e econômicas, o conhecimento também se sustenta sobre bases pulsionais (BACHA, 2003, p. 85)”.

A educação/cuidado, compreendida em sua complexidade, exhibe o conflito entre o consciente e o inconsciente, evidenciando a implicação do educador (o professor) na experiência de formação de uma criança (OLIVEIRA, 2008). A prática do professor de educação infantil não consiste simplesmente em organizar as condições para o desenvolvimento das capacidades da criança, mas em atender de modo satisfatório as necessidades do bebê e da criança, sustentando-se como mediador e catalizador da vida pulsional para a apreensão e produção de conhecimentos significativos.

Para o documento Referencial, o professor deve oportunizar as situações para a ampliação das capacidades das crianças. Concebido como um mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, o professor é posicionado neste documento como um organizador de um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório, com situações adequadas que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada bebê e criança. É um profissional que prepara o ambiente, promovendo a interação social entre as crianças e mediando a relação entre elas e os objetos do conhecimento.

Propomos pensar este profissional como *outro* humano, aquele que atende as necessidades do bebê e da criança, fazendo-se suporte para a constituição e preservação do eu, acolhendo e redirecionando suas pulsões, ajudando-os a aprender a se relacionar

com a realidade externa, com as pessoas e com os objetos da cultura. O ambiente adequado na educação infantil é humano, possibilitado pelo professor como um profissional formador, dedicado e comprometido com o bebê e a criança, com senso de responsabilidade e promotor de um ‘ambiente (emocional) facilitador⁸¹’. Além da segurança, Winnicott (2005) revela que um ambiente humano facilitador pressupõe respeitar o período de tempo de que a criança precisa para poder experimentar os vários tipos de relações objetais.

Como não existem duas crianças idênticas, é preciso que o professor considere as especificidades de cada uma. Na perspectiva de Winnicott, o ambiente facilitador não se constitui de atos mecânicos ou apenas na oferta de um espaço físico com materiais. As práticas de educação/cuidado assumem, com este apontamento, um caráter singular: não remetem a um conjunto de técnicas procedimentais adquiridas e posteriormente executadas pelo professor ou à simples disposição de objetos selecionados para o espaço escolar, mas consiste em uma disposição essencialmente humana para a criação de um ambiente emocional adequado para o desenvolvimento e aprendizagem do bebê e da criança. Para tanto, não se trata de uma corrida exacerbada, por parte deste profissional, em adquirir os conhecimentos técnicos ou instrumentais. O que está em jogo é muito mais a sutileza e a sensibilidade para se relacionar com o bebê e a criança e lidar com a subjetividade destes e com a sua própria subjetividade.

Isso significa que todo aquele que cuida de uma criança deve conhecê-la e trabalhar com base numa relação viva e pessoal com o objeto de seus cuidados, e não aplicando mecanicamente um conhecimento teórico. Basta estarmos sempre presentes, e sermos coerentemente iguais a nós mesmos, para proporcionarmos uma estabilidade que não é rígida, mas viva e humana, com a qual (a criança) [...] pode sentir-se segura (WINNICOTT, 1997, p. 45).

Porém, as práticas educativas/cuidados ofertadas pelo professor de educação infantil tem suas falhas. Winnicott (1972), ao se referir especificamente ao cuidado, esclarece que estas falhas, que podem ocorrer repetidamente, precisam ser corrigidas rapidamente para que a criança e mais propriamente o bebê, não se depare com a privação, termo cunhado por este autor para designar as experiências enfrentadas pelo

⁸¹ A facilitação significa a existência de respeito e adaptação às necessidades básicas de um bebê ou uma criança e para Winnicott (2006) isto apenas pode ser feito por um ser humano. Aponta que o próprio fato de segurar mal no colo significa um maltrato ao bebê que pode contribuir para um sentimento geral de insegurança, promovendo quebras de adaptação.

bebê em razão das falhas não reparadas. Ou seja, eventualmente estas falhas ocorrem, mas precisam rapidamente ser recuperadas, não podendo este rompimento ser constante, pois a continuidade na falha gera a privação. A privação é uma experiência que afeta permanentemente o bebê, fragilizando a comunicação estabelecida entre ele e a pessoa e prejudicando o seu desenvolvimento. Como exemplo da privação, Winnicott (1972) menciona as falhas grosseiras ocasionadas por uma pessoa nos momentos de manipulação do bebê, o que gera nesta criança uma enorme ansiedade.

É importante que se estabeleça uma relação de confiança do bebê e da criança com o professor de educação infantil, reconhecendo-se que a capacidade de acreditar e confiar tem origem na maternagem, ou seja, nas relações iniciais de cuidado oferecidas pela mãe (ou seu substituto) ao bebê desde o começo de sua vida.

O sucesso da educação/cuidado vai depender também das possibilidades que a criança possui de confiar nas pessoas, como no professor e acreditar nas possibilidades de sustentação das suas experiências e de atendimento de suas necessidades. A criança precisa confiar no professor, acreditar que ele poderá atender as suas necessidades, confortá-la, ajudá-la a relacionar-se com a realidade externa e enfrentar as mais diversas experiências.

A segurança que este profissional possibilita à criança, por meio de práticas educativas/cuidados adequadas, promove o alicerce para o desenvolvimento e as experiências pessoais, pois esta têm na segurança uma espécie de desafio, que a convida a experimentar e a se relacionar com a realidade externa. É importante que o professor se torne um ‘porto-seguro’ para o bebê e a criança se ancorar durante o seu percurso de escolarização. Este profissional, ao oferecer segurança para a criança, proporciona a ela um ambiente firme, de confiança, em que pode constituir o seu ego e aprender a lidar aos poucos com a realidade externa. Educar/cuidar compromete o professor com a sua subjetividade, não como uma prática neutra, mas implicada pela dimensão inconsciente.

Pensamos o professor de educação infantil que reconheça a importância das práticas educativas/cuidados para atendimento das necessidades do bebê e da criança, reconhecendo que estas ações são colaborativas para a preservação do eu, para reconhecer-se como sujeito distinto do outro e para a ampliação das relações estabelecidas com os objetos da realidade externa. O professor tem um papel importante na continuidade do desenvolvimento psíquico do bebê e da criança.

Deve ainda possibilitar experiências para redirecionamento da libido, incluindo oferendas de destino às pulsões. Trata-se de “[...] acolher a complexidade da experiência

educativa abrindo espaço para a presença da vida desejante (OLIVEIRA, 2008, p. 9). Como formador, é importante que ajude a criança a manejar o circuito de satisfação e insatisfação pulsionais, interditando os transbordamentos decorrentes de excitações pulsionais e desviando estas para produções criativas e expedições culturais, pontes com a realidade externa e importantes mecanismos sublimatórios de permissão de expressão da libido. É importante que se posicione como um suporte para estas pulsões, ajudando a criança a aprender a lidar com elas, ou seja, reconhecendo a sua existência e não necessariamente a satisfação destas pulsões.

Neste processo, a educação/cuidado se apresenta como modo de operatividade de metamorfoses pulsionais. Ao proporcionar experiências à criança, o professor assegura uma permeabilidade entre realidade psíquica e realidade externa, orientando-a na direção de um equilíbrio entre prazer individual e necessidades sociais (OLIVEIRA, 2003). Evoca um processo de acolhimento do erótico e do agressivo, de Eros e Thanatos, e os desafios impostos referem-se ao modo como se acolhem, como alimentam e se transformam estas potencialidades eróticas e agressivas. (OLIVEIRA, 2006a).

Ressaltamos a incomensurável função que o *outro* humano (como o professor de educação infantil) possui na vida e na formação da criança, desde a sua mais tenra idade, assim como a importância da confiabilidade humana para o ofício de educar/cuidar. Com base nestas experiências precoces já fundadas pela confiabilidade humana estabelecida inicialmente com a mãe (ou o seu substituto) e seguida de um cuidado confiável, contínuo e satisfatório, a ser promovido também pelo professor de instituição infantil é que ocorre o amadurecimento pessoal.

A educação (escolarizada ou não) é sempre um processo mediado e atravessado pelo *outro* humano. Por isso, o simples ato de trocar fraldas, aquecer ou alimentar o bebê e a criança não é neutro ou asséptico, apesar do estatuto do discurso higienista ter-se feito presente por várias décadas na educação escolarizada da primeira infância. O professor compreendido como *outro* humano, com papel fundamental na formação da criança, não tem a sua ação imitada ou ensinada por uma máquina ou tecnologia, pois, ao limpar, alimentar ou aquecer o bebê e a criança, o profissional está promovendo também investimentos endereçados a ela que são fundamentais para o seu processo de amadurecimento emocional. Os objetos da cultura ou o que se oferece à criança são recebidos a partir do lugar e da forma como o *outro* os oferece (LAJONQUIÈRE, 1995).

Sendo uma pessoa de referência, o professor marca uma posição subjetiva em relação à criança, ao reconhecer que as aprendizagens resultam possíveis graças ao *outro* humano, pois este é o fundador do sujeito (OLIVEIRA, 2006a). A natureza intersubjetiva do processo educativo convoca uma reflexão em torno da necessidade de valorização da função do professor de educação infantil.

A educação/cuidado serve de sustento na incursão da criança pela cultura e pelas relações humanas e apresenta-se como o continente para seu desenvolvimento psíquico. Porém, esta mesma educação/cuidado também pode sufocar, iludir, manipular, não permitir ou não incentivar a produção de algo novo, não resultar no desejo pelo conhecimento. A ausência de suporte, de investimento, de acolhimento, de atendimento de necessidades também se apresenta como um operador que promove a obturação do amadurecimento do bebê e da criança.

Não se trata simplesmente de um professor organizador das condições e situações sociais adequadas para que a criança interaja com as pessoas, com a cultura e seus objetos do conhecimento, como advoga o Referencial. Na educação escolarizada da primeira infância, o modo como este profissional alimenta, aceita, recusa, investe ou negligencia as vicissitudes que o bebê e a criança enfrentam e descrevem sob as diversas formas e linguagens, fortalece ou enfraquece a construção e a preservação do eu. Mais do que arrolar orientações sobre o comportamento do professor, é preciso discutir e considerar o valor da educação/cuidado como pertencente a um espaço que inaugura a constituição do sujeito, esta intersubjetividade e, por conseqüência, o desenvolvimento emocional do humano.

Apesar da instituição de educação infantil ser, em algumas situações, colocada como a responsável primeira pela educação da criança, em razão do ingresso desta ainda bebê, Winnicott (1982, p. 214) esclarece que esta instituição não é um substituto para uma mãe ausente e seu papel se direciona para a suplementação, ampliação e continuidade de um trabalho inicialmente desempenhado pela mãe ou por aquela pessoa que exerce esta função, sendo “[...] uma ampliação da família ‘para cima’, em vez de uma extensão ‘para baixo’ da escola primária”. Em outras palavras, a instituição de educação infantil não deve ser compreendida como um preparatório para a etapa de escolarização seguinte, uma educação escolar preliminar, mas como uma oportunidade de ampliação de relações humanas e de estabelecimento de uma sólida estrutura em que as experiências, como a convivência com outras crianças e as interações com os objetos

da cultura podem-se realizar. Como o bebê e a criança são dependentes, o professor deve-se constituir um apoio para elas, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal.

Porém, este profissional não tem por papel ser um substituto da mãe. Seu papel se estabelece como o principal amparo na vida da criança fora do lar, em outros espaços sociais diferentes da família, ajudando-a a afirmar-se como um sujeito. Na condição de *outro*, a sua função é determinante na constituição do humano. “O seu dever é, antes, manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança com a própria família, apresentando (à criança) simultaneamente um mundo mais vasto de pessoas e oportunidades (WINNICOTT, 1982, p. 220)”. É importante que forneça assistência à mãe na descoberta das potencialidades maternas. Porém, alerta Migliorini (2008) que, diante de um ambiente familiar insalubre do ponto de vista emocional, a escola pode eventualmente assumir a função de principal mobilizadora de experiências humanizadoras para a criança.

O professor inscreve a criança na cultura, no laço social e a situa em relação aos códigos e à lei que organizam o social posicionando-se como um parceiro nesta empreitada de humanização da criança. É uma pessoa de influência para a criança e esta deve sentir-se influenciada pelas coisas que lhe são apresentadas. Trata-se de uma relação amorosa em que a criança também precisa aprender a conviver com as frustrações.

A criança precisa tornar-se civilizada e, para tanto, também precisa aprender a se relacionar com as outras pessoas e com os objetos culturais, suportando as frustrações. Mas, para isso o modo como o outro humano a acolhe, poderá ajudá-la a conter angústias. O professor deve ajudar a criança a superar a dependência em relação às figuras parentais e também em relação ao próprio professor, contribuindo para o seu amadurecimento rumo à independência, entendendo esta condição como sempre relativa e relacional. Trata-se da mobilização de experiências humanizadoras, colaborando assim, com o seu processo de amadurecimento emocional e conquista da independência.

O profissional será, nesta perspectiva, provedor de uma base para que a criança se sinta segura para estabelecer os contatos com o mundo. Precisa ainda saber lidar com a flutuação de momentos de dependência e independência da criança, propiciando-lhe a riqueza das relações entre a realidade externa e interna e assim, com a cultura. Estas considerações solicitam uma (re)significação da própria compreensão de educação/cuidado, entendendo esta a partir do pano de fundo da relação amorosa.

A pesquisa de Silva (1994) sobre o professor apaixonado traz importantes contribuições para pensar a natureza da relação amorosa no processo de educar/cuidar. O professor apaixonado é posicionado por esta autora como a pessoa capaz de amar o outro na sua diferença, perdendo-o como discípulo e dependente e ganhando-o como pensante e independente, reconhecendo ainda a dependência da relação educativa em razão da importância fundamental que o outro possui nesta formação. A partir daí, ousamos pensar em um professor de educação infantil como um professor apaixonado, aquele que em um estado de enamoramento por quem educa colabora com o seu desenvolvimento. Pensar neste profissional a partir da ideia do professor apaixonado implica considerar o amor como um ingrediente substancial no educar/cuidar. Amor aqui é concebido como Eros e o professor é o profissional que precisa estar capacitado para produzir situações criativas e acolhedoras.

Diante destes apontamentos, compreendemos a complexidade de educar/cuidar, pois não se trata simplesmente deste profissional seguir comportamentos ou procedimentos técnicos recomendados pelos documentos, mas reconhecer que “somente um outro humano é capaz de insuflar em seu centro a marca do humano (BARONE, 2003, p. 169)”.

Tomando a psicanálise como sustentação teórica, defendemos nesta pesquisa que o cuidado é a matriz do processo educativo e o nutriente da educação. É o que sustenta a educação escolarizada da primeira infância. É por meio do cuidado que se anunciam e se sustentam as experiências educativas. Colocamos o cuidado como condição para o desenvolvimento da educação escolar da primeira infância e que ocorre por meio da relação humana entre o professor e a criança. Esta ideia se fortalece quando pensamos na educação como processo de formação do humano, em um sentido ampliado, que pelo pensamento freudiano é representado pelo domínio do princípio da realidade sobre o princípio do prazer, de acolhimento do desejo e de promoção de experiências transformadoras da energia libidinal para processos criativos e construtivos, e pela perspectiva winnicottiana poderia ser pensado como o processo de conquista da independência que se alcança pela intermediação de um outro humano.

Constatamos no Referencial, assim como nos demais documentos examinados, uma ausência de reflexão aprofundada sobre a importância do professor, de sua formação e a especificidade do exercício da docência na educação infantil. Mostra-se distante, nestes documentos, um reconhecimento do papel do professor como um

profissional implicado na formação da criança, considerando que esta relação é inter-humana.

Pensamos em um professor sensível, autor do seu trabalho e menos regido por um arsenal técnico e procedimental. Isto nos inspira a fazer uma aproximação com a ideia de função terapêutica, proposta por Herrmann (2005) e pensar este profissional como a pessoa que considerará a criança como um sujeito inteiro, ou seja, sem separação entre vida afetiva e vida cognitiva.

Lembramos das palavras de Lisondo: “Nós não temos duas vidas em paralelo, consciente e inconsciente; nós temos uma só vida, [...] simultaneamente, embora a educação esteja ainda permeada pelo mito da razão, do cientificismo e do iluminismo (LISONDO, 2000, p. 08)”. Esta autora esclarece que o lugar da psicanálise na educação não se limita à percepção e ao encaminhamento do aluno compreendido como ‘problema’, como mostramos na história da inserção da psicanálise na escola (capítulo I desta pesquisa). A contribuição deixada por esta ciência nos anima a repensar os fundamentos e o próprio processo formativo da criança na educação infantil (LISONDO, 2000).

Ousamos pensar a função terapêutica como a criação de uma atmosfera de acolhimento da vida inconsciente da criança e desenvolver o processo de educar/ cuidar a partir desta consideração. Tomar a educação/cuidado como mobilizadoras da função terapêutica na educação infantil implica considerar a psicanálise como forma de produção de saber, estando o professor disposto a considerar os processos inconscientes na formação da criança. No entanto, não se trata de fazer da educação infantil um espaço de escuta psicanalítica ou mesmo de descoberta do inconsciente, a fim de realização de tratamento e de cura e sim de considerar as contribuições da psicanálise para pensar a educação/cuidado ofertada em creches e pré-escolas. O exame desta colocação impõe uma (re)significação da identidade dos professores de educação infantil, concebendo-os como promotores da saúde mental do bebê e da criança e do favorecimento do desenvolvimento destes.

O fato de compreendermos que a prática docente não está neutralizada do dinamismo psíquico não implica tornar a profissão do professor mais complicada e mais difícil. “Trata-se de acolher a complexidade da experiência educativa abrindo espaço para a presença da vida desejante, tratando da dor e da delícia de ser educador, esse ofício implicado na formação de um outro e de uma cultura (OLIVEIRA, 2008, p. 9)”.

Nesta linha de pensamento, é importante que o professor aprenda a lidar com a sua própria subjetividade e as implicações desta no processo formativo da criança. Tomar em consideração o inconsciente como operador da vida racional implica reconhecer que as ações, gestos e falas do professor não estão guiados apenas pelo objetivo pedagógico (a intencionalidade da ação), mas também pelo dinamismo da vida psíquica, ou seja, o nosso comportamento é sobredeterminado pelo inconsciente. Esta condição mostra a ele a importância de reconhecer que a prática docente também contempla equívocos, acertos e erros.

Os documentos analisados apresentam avanços quando reconhecem a educação infantil como um direito e uma etapa educativa com importante contribuição para o desenvolvimento da criança. Considerando a história da educação infantil e às políticas públicas brasileiras para esta área, também é manifestação de um progresso a defesa de um trabalho pedagógico que integre o educar e o cuidar.

Porém, o exame destes materiais mostra um distanciamento das descobertas de Freud e dos conhecimentos produzidos pela psicanálise, incluindo as contribuições de Winnicott. Decorre disso, as considerações feitas por estes documentos sobre o educar e cuidar apartados das manifestações da vida inconsciente e encontra-se distante uma concepção da educação/cuidado como prática que funda a constituição do sujeito e promove o desenvolvimento emocional do humano. Portanto, do cuidado como prática fundante do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste texto sob o título de Considerações Finais não se apresenta com o sentido de uma conclusão definitiva, encerrando as possibilidades até então abertas sobre o tema.

Considerando o percurso histórico institucional da educação infantil quanto à cisão educação e assistencialismo, fortalecida pela fragmentação das políticas públicas educacionais e da saúde para a primeira infância e o exame que fizemos dos atuais documentos do Ministério da Educação, podemos dizer que há, atualmente, uma mobilização por parte do governo federal, ao menos em proposições documentais, que visa à melhoria da qualidade da educação infantil e da equalização do atendimento oferecido em creches e pré-escolas. Isso se evidencia quando todos estes documentos examinados pontuam a necessária integração entre educação e cuidado como tentativa de superar uma dicotomia, que por muito tempo se fez presente. Concordamos com Kuhlmann Jr (2007, p. 52) quando considera: “Do ponto de vista de interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre educação e assistência tem sido superada”.

Apesar disto, ainda temos na atualidade práticas exercidas no interior das instituições de educação infantil marcadas pela cisão educação e cuidado, o que contribui para o fortalecimento de uma ausência de qualidade no trabalho educacional. A proposta do Ministério da Educação avança quando defende em seus documentos a integração educação e cuidado.

De fato, os documentos examinados representam importantes iniciativas quando defendem o direito das crianças de serem educadas e cuidadas de modo integrado e por meio de práticas de qualidade. Trata-se, nestes documentos, de um avanço de ideias em relação ao passado, ou seja, concepções que sustentaram a história e a política da educação infantil brasileira. No entanto, constatamos pela nossa experiência profissional que a formação do professor e a realidade das instituições de educação infantil, muitas vezes, ainda parecem intocadas por estas questões. Dentre os documentos examinados, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi o que mais se dedicou à explanação do conceito de educação e de cuidado, podendo ser compreendido como um material que traz uma proposta pedagógica, pensada como um referencial único de trabalho para as instituições de educação infantil do país. Diante destes apontamentos, levantamos alguns questionamentos: Como as políticas públicas para a área de educação infantil respeitam estas proposições documentais? Como estes documentos examinados

nesta pesquisa podem ser apropriados pelos professores de educação infantil, afetando sua identidade profissional?

É importante que estes documentos não sejam tomados como manuais de trabalho, como uma receita exemplar que pode até ‘engessar’ práticas interessantes existentes no interior das instituições de educação infantil. Também é fundamental que estes materiais não sejam tomados a partir de uma compreensão ‘escolarizante’ de educação infantil, risco que pode existir na apreensão, particularmente do documento Referencial, dado o modo como o cuidado é apresentado, ou seja, ao lado das brincadeiras e aprendizagens orientadas e como uma atividade educativa. Esta forma de conceber o cuidado acaba por fortalecer as possibilidades de entendê-lo a partir de uma dimensão ‘ensinante’, transformado-o assim, em mais um instrumento para o ensino de conteúdos.

Reconhecemos que a dicotomia educação e assistencialismo, historicamente construída na educação infantil em razão do público (crianças pobres ou não) e da faixa etária atendida, como também as políticas públicas na área da saúde baseadas na puericultura e no higienismo, fortaleceram a consolidação da compreensão de cuidado como uma prática higiênica. Em relação aos documentos examinados, esta pesquisa mostra que estes apresentam uma restrição do conceito de cuidado, apesar de avançarem, diante da história da educação infantil, especialmente quando se referem à integração educação e cuidado.

Destacamos ainda que estas publicações não expressam o reconhecimento de que as práticas de educação/cuidado do bebê e da criança realizadas pelos professores de educação infantil constituem também um trabalho de prevenção em saúde mental. Somado a isso, estes documentos não reconhecem o inconsciente e a vida emocional da criança como objeto de atenção e cuidado, manifestando uma compreensão de vida emocional e afetiva como social, cultural e interacional.

É fundamental uma (re)vitalização da compreensão de cuidado, a partir do valor deste como prática intersubjetiva que funda a constituição do sujeito como sujeito do inconsciente. É preciso tomar a educação como modo de intercâmbio entre a realidade externa e a interna. As práticas educativas/cuidados se sustentam no enriquecimento de experiências para o bebê e a criança, colocando em progresso o desenvolvimento do humano.

O pensamento de Freud e Winnicott sobre educação e cuidado nos convida a pensar estes como um único processo inaugurador e construtor do psiquismo,

reconhecendo ainda que o inconsciente participa dos fazeres do humano. Não se trata de união ou associação de dois termos distintos e cindidos (educação e cuidado) e sim de compreender como um processo único. Advogamos a indissolubilidade educação/cuidado, em uma perspectiva ampliada e que convoca a pensar as implicações desta compreensão para o trabalho pedagógico na educação infantil. Nossa tese se edifica na compreensão do cuidado como o nutriente da educação da criança, o que mantém a sua potência, assumindo assim, um valor incomensurável no processo de formação do humano.

Afirmamos o pensamento de Zabalza (1998), quando este se refere aos aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade, destacando a atenção privilegiada aos aspectos emocionais como um destes elementos de qualidade. Trazemos suas palavras para fortalecer a ideia:

[...] Os aspectos emocionais desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor até o intelectual, o social e o cultural (ZABALZA, 1998, p. 51).

Neste contexto, o professor de educação infantil assume uma função fundamental no cotidiano institucional e tem um papel determinante na formação da criança, colaborando com o seu processo de amadurecimento. Ele precisa conhecer as particularidades do ser bebê e criança e para tanto deve aprender a ouvi-los, por meio do gesto, do balbúcio, do choro e por outras linguagens que são construídas na relação com o outro humano. Precisa ainda ser sensível e estar com estes de modo disponível, construindo um olhar diferenciado, alargado e receptivo para com o bebê e a criança, favorecendo o encontro com eles.

Esta consideração cria possibilidades de refletir especialmente sobre o cuidado a partir de várias dimensões, como cuidar da criança, cuidar da família, cuidar do professor, permitir-se cuidar e ser cuidado. Para que o professor possa cuidar do bebê e da criança, é importante que ele também seja cuidado.

Cuidar do professor de educação infantil implica olhar para ele, para as suas condições de trabalho, para as suas dificuldades e formas de superação, questionando também a sua formação ‘interminável’. Como os professores estão sendo formados para a docência na educação infantil? Como o curso Normal em nível médio, ainda existente

em vários estados brasileiros, está formando para a docência na educação infantil? Os cursos de Pedagogia estão estruturados para propiciar uma formação que considere a especificidade do trabalho nas creches e nas pré-escolas? A formação oferecida nos Cursos de Pedagogia contempla efetivamente o domínio de saberes sobre como trabalhar com os bebês e as crianças da primeira infância? Como o imaginário, a fantasia, o lúdico, o cuidado, a sensibilidade e a infância são abordados na formação (inicial e continuada) do professor de educação infantil? Como o curso de Pedagogia aborda a formação para a docência na educação infantil de modo a não relacioná-la com o ensino pensado como transmissão de conteúdos, ao ‘dar aulas’ em creches e pré-escolas? Será que os programas de formação de professores compreendem a prática docente na creche e na pré-escola diferente dos outros níveis de ensino? Como a educação e o cuidado são abordados na formação (inicial e continuada) de professores de educação infantil? Esta formação (inicial e continuada) considera a intersubjetividade e a operatividade da vida inconsciente nas relações educativas? Enfim, será que a formação (inicial e continuada) de professores de educação infantil está conseguindo promover uma interlocução entre ciência e arte?

Estas e outras questões estão em aberto impondo novas (ou velhas) reflexões sobre a formação de docentes para a educação infantil. Embora não tenhamos respostas prontas para estas questões, compreendemos que a formação docente parece estar distante em muitos destes aspectos. Isso pode ser pensado inicialmente em razão da própria estruturação curricular do Curso de Pedagogia. Gatti (2009) traz um resultado de pesquisa do INEP/MEC que mostra um índice bastante preocupante em relação à formação docente para a educação infantil. Aponta que a análise dos currículos dos Cursos de Pedagogia no Brasil, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006f), mostra que, em média, apenas 5% do currículo referem-se a disciplinas que são ou estão relacionadas com a educação infantil. Diante disso, cabe ainda questionar: Será que estas disciplinas, que representam 5% do currículo do Curso, estão contemplando uma formação docente consistente para o trabalho com a primeira infância? Como a educação/cuidado do bebê e da criança é abordada nestas disciplinas? Como os documentos do Ministério da Educação são compreendidos nestas disciplinas?

Somado a isso, trazemos para reflexão uma notícia⁸² veiculada pela Agência Câmara sobre aprovação feita pelo Plenário da Câmara dos Deputados de um projeto de

⁸² Notícia veiculada no site: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias> em 21 de outubro de 2009.

lei que exigirá nível superior, licenciatura para os professores que atuarão na educação básica. Este projeto exige a formação em nível superior para os professores da educação infantil e do ensino fundamental (primeiro ciclo). Embora represente uma conquista para os professores de ensino fundamental, questionamos os motivos deste projeto, apesar de mencionar a formação em nível superior, manter a redação dada pelo Poder Executivo e com isso, admitir para a docência na educação infantil a formação mínima de nível médio (Curso Normal). Por que para a atuação na educação infantil ainda será aceita a formação do docente em nível médio?

Com tantas inquietações que se avolumam quando refletimos sobre a formação docente para a educação infantil, trazemos algumas considerações que entendemos como pertinentes. Não é possível pensar em uma formação aligeirada, despregada da realidade e sem comprometimento com a qualidade. É preciso que esta seja permanente, que não conceba o bebê e a criança como alunos e que não se privilegie o educativo sob o viés do ‘escolarizante’.

Reconhecemos também que uma sólida fundamentação teórica isoladamente não levará o docente a compreender o cuidado de modo ampliado, reconhecendo a indissolubilidade do processo educação/cuidado da criança. Por isto, é um desafio consolidar uma formação (inicial e continuada) que não priorize apenas a transmissão intelectual, marcada pela incursão do professor em teorias, mas que contemple investimentos em experiências, investigação e reflexão sobre a sua própria pessoa.

Seja uma formação que consolide espaços para que este profissional olhe para os seus aspectos infantis, para o reconhecimento da existência dos seus desejos, ensinando-a a lidar com estes, ou seja, que implique incluir uma dose de experiências para autoconhecimento. Em suma, que a formação do professor seja fundamentada na concepção de um ser desejante.

Este profissional precisa ser nutrido de saberes e experiências em sua formação, para que possa promover a educação/cuidado, contribuindo com desenvolvimento pessoal do humano. É importante uma formação que trabalhe o que significa destituir-se do ‘dar aulas’ e em seu lugar consiga entender a relação educativa a partir dos princípios de desamparo do bebê, de constituição psíquica e assim, de formação do humano por meio de uma relação intersubjetiva estabelecida com *outro* humano.

Precisamos de profissionais que tratem com a máxima atenção o acolhimento de bebês e crianças, valorizando e não secundarizando os aspectos relativos aos cuidados. Trata-se de pensar uma educação cuidadora que não está posta nos documentos

examinados, pois estes encerram a criança em uma esfera social e histórica a partir de uma noção alicerçada no desenvolvimento de capacidades. A educação cuidadora encontra-se monitorada pela vida psíquica e, em razão disto, reconhece que as experiências formativas não se fazem descoladas da operatividade deste psiquismo.

Para uma educação da criança neste sentido, devemos possibilitar na formação deste profissional, experiências de reencontro com as próprias linguagens, como o brincar. Isto em razão de que muitos adultos foram interditados no modo de criar e aprisionados no jeito de ser adulto, o que fortalece uma compreensão de excessiva objetividade e racionalidade das ações humanas. Particularmente em relação ao brincar, Emerique (2003) esclarece que, em razão de uma cultura ‘antilúdica’, somos convocados a deixar para trás a infância. Propomos que sejam possibilitadas aos professores de educação infantil em formação, experiências de cuidado por meio de vivências lúdicas em que brincar, sentir e pensar, ideia que compartilhamos com Emerique (2003), possam ser concretizadas individualmente e também coletivamente com os próprios pares profissionais. Estas experiências de cuidado corroboram com um projeto de formação em outros moldes em que permitir-se cuidar, ser cuidado e cuidar do outro são tomados como elementos de experiências de convívio afetivo para estes profissionais, afirmando ainda uma corresponsabilidade com a própria formação.

O desafio que se estabelece é contemplar uma formação que sustente uma (re) significação da identidade profissional do professor de educação infantil. Embora este projeto tenha como objetivo maior o compromisso com a educação/cuidado da criança, esta ideia não inspira os documentos examinados, quando estes se referem à formação e ações do professor de educação infantil.

Para finalizar, tomamos emprestado de Ostetto (2009) a expressão ‘certezas pedagógicas’ para dizer que estes documentos advogam uma ideia de educação e cuidado que anunciam certezas pedagógicas, ou seja, prescrevem uma proposta pedagógica cunhada na racionalidade do processo formativo, ofertando um caminho seguramente conhecido para a prática docente na educação infantil.

A complexidade do processo formativo e a especificidade da educação infantil exigem uma reconsideração da prática educativa considerando a presença, neste processo, da subjetividade dos sujeitos implicados (professor e crianças). Uma compreensão mais ampla do processo formativo na educação infantil indica que o encaminhamento das situações cotidianas depende do binômio formação mais identidade profissional do professor, assim como o reconhecimento do valor e das

implicações das ações docentes na construção da subjetividade da criança. Um desafio que se estabelece neste percurso da docência é possibilitar ao professor a autoria do seu fazer docente, construindo um caminho autêntico, animado muito mais pela sua sensibilidade e pela sua alma, do que pelas certezas pedagógicas já consolidadas e postas sobre ele. Como observa Oliveira (2006a), um “fazer saber” sobre si e sobre o mundo e a cultura, muito mais do que um “saber fazer” é o ingrediente essencial da formação de um professor.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. L. F. *História da psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta, 2001, 240 p.

ABRÃO, J. L. F. Um inventário das relações entre Educação e Psicanálise no Brasil: perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, M. L. de. *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 125-142.

ALMEIDA, A. V. A. *Educação infantil na Década de 90: algumas reflexões sobre sua viabilidade em tempos de ajustes neoliberais*. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

ALVES, F. D. Em nossa escola a criança faz-de-conta que brinca. In: OLIVEIRA, M.L. de. (Org.). *Pesquisa em Educação e Psicanálise*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006a, p. 103-124.

_____. *O lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des)encontros*. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ALVES, R. C. P. *Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche*. 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006b.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. *Motriz* Rio Claro, v. 12, p. 125-132. 2006.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P. S. *A ambivalência no brincar de uma criança de cinco anos: eu e o outro*. In: WORLD CONFERENCE IPA, 15, 2002, São Paulo. World Conference IPA: livro de resumos, São Paulo, 2002. p. 49-49.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P. S. *O lúdico no processo educativo: um espaço para a construção do saber*. In: COLÓQUIO DO LEPSI: A PSICANÁLISE, AS INSTITUIÇÕES E A INFÂNCIA, 3, 2002, São Paulo. Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância IP/FE USP: livro de resumos. São Paulo, 2002. p. 42-42.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P. S. *O brincar no imaginário de professores de educação infantil*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14, 2002, Campo Grande. Congresso Brasileiro de Educação infantil: anais. Campo Grande, 2002, p. 130-130.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P. S. Demanda e desejo na relação entre professor e aluno. *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 9, p. 89-109. 2005.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P. S. *A compreensão do professor sobre o brincar: implicações para a educação da criança*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR GPFEC FCLAR UNESP: Necessidades Emergentes da Sociedade do Conhecimento para a Formação do Educador: Mitos e Desafios, 2006, Araraquara. Congresso Internacional em Educação Escolar GPFEC FCLAr UNESP: anais. Araraquara: FCLAr UNESP, 2006.1 CD-ROM.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; OLIVEIRA, M. L. *Considerations about the relations between the playing, the infant and education*. In: EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY, 10, 2007, Praga. European Congress of Psychology: anais. Praga : Union of Psychologists Associations of the Czech Republic (UPA), 2007. 1 CD-ROM

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; OLIVEIRA, M. L. *Unconscious aspects of the relationship teacher and pupil: educational process implications*. In: EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY, 10, 2007, Praga. European Congress of Psychology: anais. Praga : Union of Psychologists Associations of the Czech Republic (UPA), 2007. 1 CD-ROM

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A.; OLIVEIRA, M. L. *El deseo en la relación entre maestro y estudiante en la educación escolar*. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGÍA FIAP, 6, 2008, Lima. Congreso Iberoamericano de Psicología FIAP: anais. Lima:FIAP, 2008. 1 CD-ROM.

ANDRÉ, M. E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007, 128 p.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981, 196 p.

ASSIS, M. S. S. *Representações de professores: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e do professor de educação infantil*. 2004.225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

AZEVEDO, H. H. O. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: Desmistificando a separação cuidar-educar*. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

BACHA, M.N. *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis: Vozes, 2002, 148 p.

_____. *Psicanálise e Educação: laços refeitos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, 261 p.

_____. O mestre e seus feitiços. *Revista Educação: Freud pensa a Educação*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 58-67. 2006.

BARONE, L. M.C. Escolarização e construção da identidade: reflexões para a formação do educador. In: OLIVEIRA, M.L. de (Org.). *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 165-171.

BEZERRA E COSTA, M. C. F. *Educação e Cuidado numa Instituição Pública Municipal Infantil de Fortaleza*. 2002. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

BORGES, M. C. G. *A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos*. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

BRASIL. Agência Câmara. *Câmara aprova nível superior a professor da educação básica*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias>>. Acesso em: 21 out. 2009.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial da União, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 jun. 2008.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Emenda Constitucional n. 53*, de 19 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 dez.2006d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 13 de jun. 2008.

_____. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Senado Federal, dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Presidência da República, agos. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Estatuto da Criança e do Adolescente ECA*. Brasília, Presidência da República, julh. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10 jun.2008.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Congresso Nacional, dez, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 10 jun.2008.

_____. Lei 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Presidência da República, jan, 2001. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 jun.2008.

_____. Lei 11274, de 06 de fevereiro de 2006 .Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Atos do Poder Legislativo, fev, 2006e. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=253755>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil: introdução*. v. 1, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998a, 103 p. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil: formação pessoal e social*. v. 2, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998b, 85 p. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil: conhecimento de mundo*. v. 3, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação

Fundamental, 1998c, 269 p. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional para a Educação infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos a Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006a. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil*. v.1, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006b. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil*. v.2, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006c. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT*. Disponível em: <<http://bdtd2.ibict.br>>. Acesso em: jun/julh. de 2008.

_____. Ministério da Educação. *Banco de Teses Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: jun./julh. de 2008.

CALLIGARIS, C. et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, 265 p.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, 701 p.

CAMPOS, M.M. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr.2006.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, 390p.

CONGRESSO NACIONAL. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Resolução CEB n. 01, de 07 de abril de 1999. *Diário Oficial da União*: Brasília: Câmara da Educação Básica, DF, 07 abr.1999. Seção 1, p.18. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

_____. Define as Normas para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Resolução n. 03, de 03 de agosto de 2005. *Diário Oficial da União*: Brasília: Conselho Nacional de Educação, DF, 03 agos.2005. Disponível em: < www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2008.

_____. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP, n.01 de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*: Brasília: Conselho Nacional de Educação, DF, 15 mai.2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2008.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Unesco*. Jomtien, Tailândia, 09 mar. 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 agos. 2008.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos da Criança. *Assembléia Geral da ONU*. 20 nov.1959. Disponível em:<[http://www.mp.ap.gov.br/portal/gerenciador/arquivos/File/declaracao_universal_direitos_da_crianca\(1\).pdf](http://www.mp.ap.gov.br/portal/gerenciador/arquivos/File/declaracao_universal_direitos_da_crianca(1).pdf)> Acesso em: 15 agos. 2008.

EMERIQUE, P. S. *Brincaprende*: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003, 64 p.

FERENCZI, S. A Criança mal acolhida e a sua pulsão de morte. In: _____ *Obras Completas*: Psicanálise IV. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 46-51.

FIGUEIREDO, L.C.M. A psicologia cognitivista de Piaget e a psicanálise freudiana. In: _____ *Psicologia, uma introdução*: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 1994, p. 57-61.

FINK, A. T. *O Cuidar e o Educar na Educação infantil*: uma questão da prática pedagógica. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

FLACH, F. *Educação infantil*: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FLACH, F.; SORDI, R.O. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 12, n.22, p. 80-89. 2007.

FREUD, S. La Interpretación de Los Sueños (1900). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1967d, v.1, p. 231-584.

_____. Psicopatología de la vida cotidiana (1901). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1967c, v.1, p.627-769.

_____. Tres ensayos para una teoría sexual (1905). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981j, v. 2, p. 1172-1237.

_____. La Ilustración sexual del niño (1907). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1967a, v. 2, p. 1167-1170.

_____. El poeta y los sueños diurnos. (1907-1908). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981i, v.2, p. 1343-1348.

_____. La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna (1908). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1967b, v.1, p. 943-954.

_____. Análisis de la fobia de un niño de cinco años (Caso Juanito) (1909). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981s, v.2, p. 1365-1439.

_____. Análisis de un caso de neurosis obsesiva (caso “El Hombre de las Ratas”) (1909). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981v, v. 2, p. 1441-1486.

_____. Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci (1910). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981h, v. 2, p. 1577-1619.

_____. Concepto psicoanalítico de las perturbaciones psicopatógenas de la visión (1910). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981w, v. 2, p. 1631- 1635.

_____. Observaciones Psicoanalíticas sobre un Caso de Paranoia (“Dementia paranoides”), auto-biográficamente descrito (Caso “Schreber”). (1910-11) In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981y, v. 2, p. 1487-1528.

_____. Los dos principios del funcionamiento mental’ (1911). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981a, v. 2, p. 1638-1642.

_____ La Dinámica de la Transferencia (1912). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981m, v. 2, p. 1648-1653.

_____ Totem y Tabu (1912-13). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981t, v. 2, p. 1745-1850.

_____ Multiple Interés del Psicoanálisis (1913). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981b, v. 2, p. 1866 -1867.

_____ Introducción al Narcisismo (1914). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981u, v. 2, p. 2017-2033.

_____ Sobre la psicología del colegial (1914). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981c, v. 2, 1892-1894.

_____ Los Instintos y sus destinos (1915). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981f, v. 2, p. 2039-2052.

_____ La represión (1915). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981g, v. 2, p. 2053-2060.

_____ Mas alla del principio del placer. (1920). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981d, v. 3, p.2507-2541.

_____ Psicoanálisis y teoria de la libido (1922). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981q, v. 3, p.2661-2676.

_____ Esquema del Psicoanálisis. (1923). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981o, v. 3, p. 2729-2741.

_____ O Ego e o Id (1923). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*: Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.XIX, p. 15-80.

_____ Prefacio para um libro de August Aichhorn (1925). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981r, v. 3, p. 3216-3217.

_____ El porvenir de una ilusión. (1927). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981k, v. 3, p 2961-2992.

_____ El Malestar em la Cultura (1929). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981p, v. 3, p.3017-3067.

_____ Conferencia XXXIV “Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis – aclaraciones, aplicaciones y observaciones” (1932-33). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981e, v. 3, p.3178-3190.

_____ Carta 52 (1896). Los Orígenes del Psicoanálisis (1950). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981n,v. 3, p. 3433-3656.

_____ Carta 71 (1897) .Los Orígenes del Psicoanálisis (1950). In: _____. *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981z,v. 3, p. 3433-3656.

GATTI, B. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional . In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: formação de professores e a prática docente os dilemas contemporâneos, 10, 2009, Águas de Lindóia. *Seminário Temático A Crise das Licenciaturas*, Águas de Lindóia: Pró-reitoria de graduação UNESP, 2009, p. 20-21.

HADDAD, L. *Ecologia do Atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. 1997. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HERRMANN, F. *O que é Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1983, 90 p.

_____ Clínica Extensa. In: BARONE, L.M. C.(Coord.). *A Psicanálise e a Clínica Extensa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.17-32.

HOHENDORFF, C.M. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n.16, p.52-60.1995.

HOUAISS. A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 2921 p.

INGOLD, M. A. S. *A Criança, seu corpo e sua imagem nas instituições de Educação infantil*. 2002. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2002.

JAEGER W. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 1413 p.

JERUSALINSKY, A. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, C. et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p.13-23.

KISHIMOTO, T.M. *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1988, 182 p.

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1999, 110 p.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 140 p.

KUHLMANN JR, M. O Jardim-de- Infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.) *Educação da Infância brasileira:1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 03-30.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C; KUHLMANN, JR. (Org.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-503.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.(Org.) *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.469-496.

_____. *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, 210 p.

_____. A Educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005, v.3, p. 182 – 194.

_____. Educação infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. P. (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51-65.

KUPFER, M.C.M. Amor e desejo na relação educativa. In: OLIVEIRA, M. L. de. (Org.). *O acolhimento do desejo na educação: um desafio para educadores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 41- 83.

LAJONQUIÈRE, L. de Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, n.16, p. 27-38. 1995.

_____. *Infância e ilusão psico(pedagógica): escritos de psicanálise e educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, 204 p.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 552 p.

LISONDO, A. B. D. de. Introdução. In: OLIVEIRA, M.L. de. (Org.). *Psicanálise e Educação I: ontem, hoje e amanhã*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2000, p. 7-91.

_____. No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender? In: OLIVEIRA, M. L. de. (Org.). *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 17-77.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 10. reimpressão. São Paulo: EPU, 2007, 99 p.

MACHADO, M. L. de A (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 303 p.

MATTIOLI, O. C. *Profissionais de Educação infantil: em busca de uma identidade*. 1997. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

MERISSE, A. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997, 96 p.

MEZAN, R. *Interfaces da Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 568 p.

MICARELLO, H. A. L. S. *Professores de Pré-Escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade*. 2006. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

MIGLIORINI, W.J. M. O papel da imaginação no desenvolvimento emocional. In: OLIVEIRA, M. L. de. (Org.). *O acolhimento do desejo na educação: um desafio para educadores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 213-227.

MINERBO, M. A Psicanálise na Escola. In: MACEDO, L. de; ASSIS, B. A. de . (Org.). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 75-80.

MOKREJS, E. *A Psicanálise no Brasil: as origens do pensamento psicanalítico*. Petrópolis: Vozes, 1993, 319 p.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M.C.de (Org.) *História Social da infância no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p 101-140.

MRECH, L. M. *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Ed.Avercamp, 2005, 179 p.

NASCIMENTO, R. C. G. *A construção de um discurso pedagógico: o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil e a literatura infantil*. 2005.133 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2005.

OCTAVIANI, M. I. C. *As Concepções de Educar dos Professores de educação infantil: um ponto de participação para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural*. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

OLIVEIRA, Z.M.R. de. (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, 187 p.

_____. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005a, 255 p.

OLIVEIRA, M.L. de. (Org.) *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, 254 p.

_____. Método Psicanalítico, cultura e rebeldia na adolescência. In: BARONE, L.M. C.(Coord.). *A Psicanálise e a Clínica Extensa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b, p. 109-120.

_____. Escola não é lugar de brincar? In: Arantes, V.A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006a, p. 75-102.

_____. A lanterna e a caça: flash de um emprego do método psicanalítico. In: _____ (Org.). *Pesquisa em Educação e Psicanálise*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006b, p. 221-256.

_____. Notas Introdutórias. In: _____ (Org.). *Pesquisa em Educação e Psicanálise*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006 c, p. 13-22.

_____. (Org.). *O acolhimento do desejo na educação: um desafio para educadores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, 229 p.

_____. *Nota de orientação de pesquisa*. Araraquara: Novembro, 2009.

OSTETTO, L. E. Ser professor de educação infantil: dilemas, desafios e possibilidades. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: formação de professores e a prática docente os dilemas contemporâneos, 10, 2009, Águas de Lindóia. *Seminário Temático Ser professor de educação infantil: entre buscas, além dos hábitos de pensar e fazer*, Águas de Lindóia: Pró-reitoria de graduação UNESP, 2009, p. 28.

PAGOTTO, G. et al. *A relação da criança com o brinquedo: uma possibilidade de reconhecimento da diferença*. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO PARA ESTUDOS DA CRIANÇA, 2, 2002, Florianópolis. Encontro Latino-Americano para estudos da criança: anais. Florianópolis, 2002, p. 163-163.

PATTO, M. H. S. Freud e a Pedagogia. In: MACEDO, L. de; ASSIS, B. A. de . (Org.). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 145-157.

PEREIRA, M. R. A transferência na relação ensinante. In: CALLIGARIS, C. et. al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 207-216.

PEREIRA, C. R. et al. *Lúdico e Psicanálise: um caminho para conhecer o brincar da criança*. In: Reunião Científica Psicanálise e Educação: Eros e Thanatos - desafios para a educação da criança e do adolescente, 2, 2005, Araraquara, FCLAr UNESP, 2005.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999, 190 p.

RESENDE, O. L. *Vista Cansada*. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 fev. 1992. Disponível em: <http://www.releituras.com/olresende_vista.asp> Acesso em: 10 set. 2009.

RIBEIRO, M. S. P. *A Relação Educadora - Criança: cuidar educando*. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003 199 p.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou, Da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 684 p.

RUBIATO, A. G. D. *A Construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão*. 2006.178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SAFRA, G. Busca de Objeto e Momento Mutativo. In: _____ *Momentos Mutativos em Psicanálise: uma visão winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 111-151.

SALES, S. A. C. *Falou, tá falado!* As representações sociais docentes sobre a infância, criança, educação infantil e o papel do professor. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SANTOS, M. A. A Constituição do Mundo Psíquico na Concepção Winnicottiana: uma contribuição à Clínica das Psicoses. *Revista Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.12, n. 3, p. 603-625. 1999.

SATER, A. *Tocando em frente*. SATER, A.; TEIXEIRA, R. [Compositores]. Disponível em: < <http://letras.terra.com.br/almir-sater/44082/> >. Acesso em: 30 set. 2009.

SCHULTZ, L. M. J. *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil*. 2002. 240 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

SECCHI, L. M. *Um Tempo Vivido, Uma Prática Exercida, Uma História Construída: o sentido do cuidar e do educar*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

SILVA, C. R. *Concepções de educadoras infantis sobre o seu trabalho com bebês, no cotidiano de creches*. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003a.

SILVA, M.C.P. de. *A paixão de formar: da Psicanálise à Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, 132 p.

_____. Da Paixão de Formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores. IN: OLIVEIRA, M. L. de (Org.). *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b, p. 79-120.

SOMMERHALDER, A. *Crianças brincando de casinha em uma brinquedoteca: um olhar psicanalítico*. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

SOMMERHALDER, A. *A relação entre a função docente a função paterna*. In: Reunião Científica Psicanálise e Educação: Eros e Thanatos - desafios para a educação da criança e do adolescente, 2, 2005, Araraquara, FCLAr UNESP, 2005.

SOMMERHALDER, A. O professor e seus laços com as funções paterna e materna. In: OLIVEIRA, M. L. de. (Org.). *Pesquisa em Educação e Psicanálise*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 125-148.

SOMMERHALDER, A. ; ALVES, F. D. Brincando com jogos industrializados em uma brinquedoteca: reorganizando as regras e criando novos jogos. *Claretiano*, Batatais, v. 4, n. 4, p. 94-100, 2004.

SOMMERHALDER, A. ; CARVALHO, L. *As atividades de Integração Pedagógica e a Prática de Ensino no Curso de Pedagogia: ferramentas de excelência na formação dos professores de Educação infantil*. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA DA UNAERP, 8, 2007, Ribeirão Preto. Congresso de Iniciação Científica e Pesquisa da UNAERP: anais. Ribeirão Preto: Universidade de Ribeirão Preto, 2007, p. 1-1. Disponível em: <www2.unaerp.br/cccon/consultadet.asp?idresumo=5363. Acesso em: 25 set.2007.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.; EMERIQUE, P. S. Um olhar psicanalítico sobre a interação social no brincar de crianças numa brinquedoteca. *Claretiano*, Batatais, v. 2, n. 2, p. 180-186, 2002.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.; EMERIQUE, P. S. *O brinquedo na Educação infantil: aprendendo pela via do imaginário*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 14, 2002, Campo Grande. Congresso Brasileiro de Educação infantil: anais. Campo Grande, 2002, p. 130-130.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.; EMERIQUE, P. S. *A brinquedoteca como espaço para os desejos das crianças*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA E SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3, 2003, Rio Claro/SP. Motriz Revista de Educação Física. Rio Claro, v.9, n.1, p.95-95, jan/abr., 2003.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.; EMERIQUE, P. S. *O brincar e o desejo da criança de domínio da realidade*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA E SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, 2005, Rio Claro/SP. Motriz Revista de Educação Física. Rio Claro, v. 11, p. S181-S181, 2005.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.; OLIVEIRA, M. L. *Do simbólico e do imaginário no brincar: o lúdico como potencializador do aprendizado na educação infantil*. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2, 2007, Araraquara. Congresso de Educação infantil: anais. Araraquara, 2007. p. 138-140.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.; OLIVEIRA, M. L. *The performances of family relationships on child s play and the desire of reality domain*. In: EUROPEAN

CONGRESS OF PSYCHOLOGY, 10, 2007, Praga. European Congress of Psychology: anais. Praga : Union of Psychologists Associations of the Czech Republic (UPA), 2007. 1 CD-ROM.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.; OLIVEIRA, M. L. *El juego y la aprendizaje del niño de la educación infantil*. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGÍA FIAP, 6, 2008, Lima. Congreso Iberoamericano de Psicología FIAP: anais. Lima:FIAP, 2008. 1 CD-ROM.

SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P. S. *A brinquedoteca escolar: um relato de experiência*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA E SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3, 2003, Rio Claro/SP. Motriz Revista de Educação Física. Rio Claro, v.9, n.1, p.203-203, jan/abr., 2003.

SOMMERHALDER, A.; EMERIQUE, P. S. *A brincadeira de casinha numa brinquedoteca: reflexão sobre as relações familiares a partir da teoria psicanalítica*. In: COLÓQUIO DO LEPSI: A PSICANÁLISE, AS INSTITUIÇÕES E A INFÂNCIA, 5, 2004, São Paulo. Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância IP/FE USP: anais. São Paulo, 2004. p. 57-57.

SOMMERHALDER, A. ; LEMOS, D. ; CARVALHO, L. *A associação entre cuidar e educar na educação infantil: um relato da experiência do estágio supervisionado*. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA DA UNAERP, 8, 2007, Ribeirão Preto. Congresso de Iniciação Científica e Pesquisa da UNAERP: anais. Ribeirão Preto: Universidade de Ribeirão Preto, 2007, p. 1-1. Disponível em: <www2.unaerp.br/cccon/consultadet.asp?idresumo=5363>. Acesso em: 25 set.2007.

VERISSÍMO, M. L. R. *O Olhar de Trabalhadoras de Creche sobre o Cuidado de Crianças*. 2001. 200 f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

VITTA, F. C. F. *Cuidado e Educação nas Atividades do Berçário e suas Implicações na Atuação Profissional para o Desenvolvimento e Inclusão da Criança de 0 a 18 meses*. 2004.162 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

WINNICOTT, D. W. As comunicações entre o bebê e a mãe e a mãe e o bebê, comparadas e contrastadas. In: JOFFE, W.G. (Org.). *O que é a Psicanálise?* Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972, p. 35-53.

_____ *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975, 203 p.

_____ *A criança e seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982, 270 p.

_____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983, 268 p.

_____. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993, 526 p.

_____. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 247p.

_____. *Tudo começa em casa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 282 p.

_____. *Os bebês e suas mães*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, 112 p.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 288 p.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)