

EDUCAR E CUIDAR: CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO OPERACIONAL DIRECIONADOS ÀS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA FREUDIANA

Larissa Ferreira Scucciato Nogueira
Orientadora – *Prof^ª Dr^ª Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender as fases psicosssexuais no desenvolvimento infantil e conhecer teoricamente como se dá o desenvolvimento psicosssexual da criança enquanto conteúdo de interferência indireta, ou seja, conteúdo de formação operacional. O presente estudo mostra uma breve contextualização da trajetória da Educação Infantil para apontar os avanços e os retrocessos referentes às leis e constituições. Apresenta a teoria que Freud elaborou sobre o desenvolvimento da personalidade baseada na sexualidade humana. De acordo com a Psicanálise, o resultado de um processo de maturação, em diferentes regiões do corpo se convertem em fontes de prazer sexual à medida que a energia libidinal se concentra, sucessivamente, nelas. Para o desenvolvimento desse trabalho, realizou-se um estudo bibliográfico de caráter qualitativo. Concluímos que torna-se de extrema necessidade o conhecimento sobre a psicosssexualidade, pois a passagem por essas fases é inevitável na vida de todos, visto que estas fases e períodos fazem parte do desenvolvimento físico e psicológico de cada criança. A falta de conhecimento por parte dos educadores e pais em torno da sexualidade infantil pode ocasionar danos no desenvolvimento da criança podendo gerar traumas que podem ser levados por muito tempo, e até mesmo na vida adulta.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educar e cuidar. Fases do Desenvolvimento psicosssexual.

ABSTRACT

This article aims to understand the psychosexual phases in child development and to know theoretically how the child's psychosexual development occurs as a content of indirect interference, that is, operational training content. The present study shows a brief contextualization of the trajectory of Early Childhood Education to point out advances and setbacks regarding laws and constitutions. It presents the theory that Freud elaborated on the development of personality based on human sexuality. According to Psychoanalysis, the result of a process of maturation in different regions of the body become sources of sexual pleasure as the libidinal energy is concentrated successively in them. For the development of this work, a qualitative bibliographical study was carried out. We conclude that knowledge about psychosexuality becomes extremely necessary, since the passage through these phases is inevitable in the lives of all, since these phases and periods are part of the physical and psychological development of each child. The lack of knowledge on the part of educators and parents about child sexuality can cause damage in the development of the child and can generate traumas that can be carried for a long time, and even in adult life.

Key words: Child education. Educate and care. Phases of psychosexual development.

INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

No que diz respeito à Educação Infantil, de acordo com Mariotto (2003) e o expresso na LDB (9394/96), esta passa a integrar a educação básica e a pertencer às ações educativas das políticas educacionais definidas pela União, estados e municípios, com a função de integrar o educar e o cuidar.

A Educação Infantil, nesse contexto, vai muito além de se constituir um espaço pedagógico de recreações ou de assistência familiar. É um ambiente que exige profissionais qualificados, com propostas pedagógicas fundamentadas em teorias educacionais que sustentem as práticas diárias dos envolvidos na complexa tarefa de educar.

Assim sendo, para atuar na primeira infância, se faz necessário que o professor tenha perspicuidade de como o processo de desenvolvimento ocorre para intervir de forma sistematizada e intencional. Há que se ter compreensão que na educação infantil a criança deverá estar vivenciando e se apropriando de conteúdos tanto de formação operacional quanto de formação teórica (MARTINS, 2009).

Nessa faixa etária, além dos aspectos relacionados à apropriação de conteúdos com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem a criança também perpassa pelo processo de desenvolvimento psicosssexual.

Nesse contexto faz-se necessário discernir sobre educar e cuidar, propor e realizar práticas pedagógicas que conciliem esses aspectos de forma a prover o desenvolvimento da criança tanto no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem de conteúdos científicos quanto o psicosssexual. Contudo, esses saberes ainda se configuram um desafio para os profissionais da educação infantil. Essa dificuldade, a nosso ver, está relacionada, dentre outros aspectos, ao conhecimento diminuto que esses profissionais têm das teorias referentes ao desenvolvimento psicosssexual.

Mediante o exposto, algumas indagações se fazem presentes:

Os profissionais que atuam na Educação Infantil discernem os conteúdos de formação operacional e de formação teórica? Conhecem os pressupostos teóricos das fases psicosssexuais e desenvolvem práticas pedagógicas condizentes?

Temos a hipótese de que os profissionais da Educação Infantil, ainda estão impregnados na noção da pedagogia da espera em que se concentra a ideia de que pouco há que se fazer até que as crianças cresçam (MARTINS, 2009). Acreditamos assim, ser de extrema importância que o educador conheça e saiba identificar tanto os conteúdos de formação operacional e teórica quanto as fases do desenvolvimento psicosssexuais da criança para que possa, de maneira adequada, intervir o processo de desenvolvimento da mesma.

Estudos nessa área se configuram importantes para subsidiar as reflexões e práticas pedagógicas do professor, explicitando que o processo de desenvolvimento deve ser entendido de forma ampla, por meio das diversas teorias, e mais especificamente nesse estudo, pelo viés da Psicanálise.

A partir da constatação de que as experiências da primeira infância são determinantes para o desenvolvimento do ser humano, este artigo tem por objetivo compreender as fases psicosssexuais no desenvolvimento infantil; conhecer teoricamente como se dá o desenvolvimento psicosssexual da criança enquanto conteúdo de interferência indireta, ou seja, conteúdo de formação operacional.

Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, fundamentado em Áries (1981), Freud (1973), Martins (2009), entre outros. Para melhor encaminhamento didático apresentamos um breve panorama histórico sobre a Educação Infantil, seguido dos pressupostos psicanalíticos sobre o desenvolvimento psicosssexual na perspectiva freudiana. Por fim, apresentamos algumas considerações finais a respeito da temática.

1. CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ariés (1981) traçou um perfil das características da infância a partir do século XII, no que diz respeito ao sentimento sobre a infância, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família. Por meio do texto descrito é possível constatar a fragilidade da criança, bem como sua desvalorização.

Até a idade Média a criança foi considerada um adulto em miniatura, fato esse evidenciado, por exemplo, no tipo de roupa que usava as quais se assemelhavam às dos adultos e, “a diferenciação das vestes objetivava apenas manter visível os degraus da hierarquia social” (ARIÈS,1981, p.32).

Não havia preocupação nem espaço para as fases específicas da infância, a qual não passava de mera transição com o intuito de modelar o futuro adulto, modelação esta evidenciada por meio de incumbências à criança na realização de tarefas e obrigações para prepará-las para a vida adulta. No que diz respeito às crianças menores a desconsideração das fases específicas da infância se justificavam pela crença de que as mesmas tinham uma vida muito frágil devido os altos índices de mortalidade infantil.

Observa-se, portanto, que a criança não possuía características e valores próprios e eram tratadas como uma subclasse que antecedia o tornar-se humano, aspecto esse plausível de ser atingido somente quando a criança tivesse suas faculdades físicas amadurecidas. Portanto, a criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológicas dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto. A criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual.

De acordo com o autor, desde a antiguidade, mulheres e crianças eram considerados seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo, portanto, a duração da infância reduzida.

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Ariès (1981) é bem claro em suas colocações quando diz que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais.

Constatamos assim, que por muitos séculos a criança foi concebida como ser “não” dotado de identidade pessoal e a responsabilidade com o cuidado e com sua educação foi atribuída à família e, principalmente, às mulheres, através de sua inserção nas práticas domésticas ou sociais dos adultos, práticas essas diversificadas em função da classe a qual pertenciam as crianças.

Cumprir frisar que nos séculos XI e XII, de acordo com Oliveira (2002), pensadores humanistas como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) propunham uma educação que respeitasse a natureza infantil e estimulasse a criatividade articulando o jogo à aprendizagem.

Outro aspecto salutar diz respeito às publicações de Comenius o qual já contemplava a ideia de educar formalmente crianças menores de seis anos de todas as classes sociais. Ele defendia, para a infância, uma educação maternal voltada para o exercício dos sentidos.

A formalização de atendimentos a esse segmento da população se origina como reflexo direto das intensas transformações sociais, políticas e ideológicas, decorrentes da expansão comercial, da Revolução Industrial e do desenvolvimento científico que marcaram a passagem para a Idade Moderna.

É nesse contexto que se origina a trajetória da constituição do atendimento às crianças pequenas. Assim, foram criadas nos séculos XVII e XVIII, na Inglaterra, na França e em outros países da Europa, as primeiras instituições para atender às crianças pobres, órfãs, abandonadas ou filhas das mães que ingressaram no trabalho das fábricas. O objetivo principal dessas instituições era a guarda de crianças a partir de dois anos, incluindo os cuidados com sua saúde e alimentação, bem como, em alguns casos, sua iniciação em um ofício. Eram as escolas de caridade ou escolas de damas. Para exercer essas funções a pessoa tinha que ter proximidade com as qualidades exercidas pelas mães, além de conhecimentos de puericultura¹ e do sentimento de piedade.

Tanto a educação das crianças pequenas de famílias com alto poder aquisitivo, que entregavam seus filhos à preceptores para disciplinamento severo e intelectualismo enciclopédico, quanto as de baixo poder aquisitivo que eram entregues aos asilos, deram origem às ideias de pensadores precursores na área, os quais elaboraram princípios e propostas para organização da Educação Infantil, bem com a caracterização do profissional responsável e de sua função.

Arce (2001) descreve que Rousseau (1712-1778) inovou as concepções de seu tempo ao conceber a infância como um tempo com valor próprio, e a criança enquanto ser com necessidades específicas que precisavam ser respeitadas por sua primeira educadora natural – a mãe. Pestalozzi (1746-1827) influenciado pelas ideias de Rousseau defendia para as crianças um ambiente educativo natural, disciplinado,

prático e afetivo, envolvendo, portanto, cuidado e educação, o que pressupunha, além de amor, conhecimentos pedagógicos específicos por parte da professora.

Froebel (1782-1852), inspirado pelas ideias de Rousseau e Pestalozzi fundou, em 1837 o primeiro ambiente destinado à educação de criança de zero a seis anos fora do lar: o *kindergarten* (Jardim de Infância), cujas práticas, diferentes das pertinentes às instituições assistenciais e das escolas tradicionais, deveriam orientar-se para os interesses e necessidades das crianças e caracterizar-se pela cooperação, experimentação, ludicidade e liberdade. Para este fim, exigia-se a preparação de moças – as “jardineiras” – que integrassem, em suas condutas sentimentos e atitudes de mãe, de quem seriam substitutas para as crianças. Para sua formação, empregava manuais com princípios da psicologia do desenvolvimento e da religião (Arce, 2001).

No início do século XX, Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952), contribuíram para constituição de especificidades da educação infantil e seu caráter pedagógico. Decroly propôs metodologia de ensino que explorassem as funções psicológicas e os interesses das crianças. Montessori, ocupando-se do atendimento de crianças carentes e deficientes, propôs uma pedagogia fundada em princípios científicos, especialmente da psicologia do desenvolvimento por meio de um ambiente com atividades e materiais adequados aos objetivos e aos momentos do processo (Arce, 2001).

A partir dessas ideias surgiram em meados do século XIX e XX as primeiras iniciativas na história da Educação Infantil no Brasil. As creches criadas neste período tinham por objetivo retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, combater a desnutrição e formar hábitos higiênicos e morais na família, sendo, portanto, de caráter filantrópico-assistencialista e de tônica médica-sanitária, que a partir da década de 30 do século passado passa a ser controlada pelo setor público, porém continuou sendo insuficiente e ineficiente.

Nos anos 40 foi criado o Departamento Nacional da Criança, ligado ao ministério da saúde, reconhecendo a creche como mal necessário no combate às criadeiras, mulheres do povo que assumiam, em seus domicílios, a guarda das crianças de mulheres pobres. Para realizar essas funções na creche as pessoas responsáveis tinham que ter conhecimento de higiene e puericultura. As educadoras e auxiliares, responsáveis pelo trabalho com as crianças, geralmente eram leigas e recebiam treinamentos sobre os aspectos mencionados acima.

Já os jardins-de-infância, chegou ao Brasil no final do século XIX e eram mantidos por entidades privadas. Os primeiros Jardins de Infância foram fundados no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877), e tinham, desde sua origem, finalidades pedagógicas e - "concebiam a criança como uma sementinha e as professoras como 'jardineiras', responsáveis por cuidar e regar a 'plantinha' para que seu potencial de desenvolvimento não fosse prejudicado" (ALVES, 2011, p. 3), portanto atendiam essencialmente as crianças de famílias de alto poder aquisitivo.

Mesmo os primeiros Jardins de Infância públicos, inspirados nas propostas de Froebel, criados em 1908, em Belo Horizonte e em 1909, no Rio de Janeiro, também atendiam as crianças de segmentos mais privilegiados economicamente. A partir dos Jardins, foram também criadas, durante os anos 20 e 30 salas pré-primárias que funcionavam junto às escolas primárias. Para atuar nos Jardins de Infância e salas de pré-primárias era necessária formação pedagógica em Cursos Normais, em nível médio. Cumpre ressaltar que na época, de acordo com Kishimoto (1999), apenas duas universidades ofereciam a formação em nível superior: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, criada em 1931 e a Universidade Federal do Paraná, criada em 1938.

Apesar desses empreendimentos, a expansão da educação pública de crianças menores de seis anos, tanto em jardins de infância quanto em creches, de acordo com Rosemberg (1999) e Freitas (2000) foi-se efetivando lentamente e somente no final dos anos 70, é que se observa uma expansão de creches e pré-escolas no Brasil. A partir de então, são desencadeadas políticas de cunho compensatório e emergencial que articulavam ampliação quantitativa do atendimento, porém com baixo investimento público.

Mesmo assim, a formação dos profissionais caracteriza-se por baixas exigências, aproveitando-se de voluntárias da comunidade ou profissionais com escolaridade e qualificações restritas, deste modo, a Educação Infantil pública continuou com forte caráter assistencialista e compensatório.

Durante os anos 80, evidenciam reivindicações de diversos setores da sociedade e efetuam-se conquistas históricas no plano legal relativo à criança e sua educação. Os direitos à educação se fazem presentes na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Na Constituição Federal de 1988, fica estabelecido a garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade, como direito de todos

e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). E evidencia-se assim o rompimento à tradição assistencialista na Educação Infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma o direito da criança e estabelece mecanismo de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para infância (BRASIL, 2006, p. 09 *apud* SANTOS, 2010, p. 16).

O reconhecimento de finalidades iguais para creches e pré-escolas contribui para superação, ainda que no plano teórico-legal, da falsa dicotomia entre educar-cuidar, em que suponha-se que na creche, apenas se cuida e que cuidar é uma prática não apenas distinta de educar – tarefa da escola – como inferior. Esse reconhecimento se expressa de forma mais clara no ano de 1994 também no que diz respeito a formação profissional para atuar nessa modalidade de ensino por meio do documento “*Por uma política de formação do profissional de educação infantil*”, em que o MEC expressa o discurso oficial da época:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor [...] a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento (MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994, p. 11).

A atenção aos “recursos humanos” é ratificada no primeiro documento intitulado *Política Nacional de Educação Infantil*, considerando que “os adultos que atuam tanto em creches como pré-escolas devem ser reconhecidos como profissionais, devendo-se a ele condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada, condizentes com o papel que exerce” (MEC/SEF/Coedi, 1994, p. 19).

A Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, consolida-se em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), objetivando o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Nesse sentido, a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integridade e a indivisibilidade das dimensões do seu desenvolvimento. Constata-se assim, que atualmente há uma revisão de concepções sobre a educação da criança em espaços coletivos.

[...]. A saída da esfera da Assistência Social, que se caracteriza pelo cuidar, para integrar a Educação, que privilegia o educar, intensificou a necessidade de se discutir a não dissociação entre esses dois eixos

(cuidar e educar) e, mais especificamente, tem suscitado questões relativas ao trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas (ALVES, 2011, p. 11).

Sendo assim, a LDB determina, portanto, que o profissional da Educação Infantil deve ter como formação mínima, oferecida em nível médio, a modalidade Normal. Entretanto, essas medidas têm sido consideradas reducionistas e discriminatórias em relação à formação do educador de crianças pequenas. De acordo com Kishimoto (1999, p. 74):

[...] a proposta de cursos normais superiores fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultura propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem.

A LDB ao inserir a educação infantil no âmbito da educação básica, deveria a nosso ver destinar aos seus profissionais, o mesmo tratamento conferido aos de outros níveis.

Contudo, não se pode negar que ao longo dos anos 1990 e 2000, o MEC elaborou diversos documentos objetivando dar diretrizes e estabelecer parâmetros e qualidade para o atendimento educacional da primeira infância, tais como: “Subsídio para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (1998), “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI – 1998), “Plano Nacional de Educação” (PNE - 2001), Política Nacional de Educação Infantil (2003), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil” (2006), “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (DCNEI - 2010).

No que diz respeito aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil datado de 2006, o referido documento "contempla aspectos relativos à proposta pedagógica, à gestão das instituições, à formação dos profissionais, à infraestrutura e a relação com as famílias" (ALVES, 2011, p. 15).

Embora tenhamos avançado no discurso e na legislação na formação desses profissionais a oferta de cursos de graduação em redes públicas é bastante inferior à demanda.

Observamos assim, avanços e retrocessos na implementação das políticas públicas para educação infantil. Um bom exemplo a ser citado diz respeito aos encaminhamentos feitos pelo município de Maringá/PR no ano de 2015.

Até esse ano, alguns profissionais que atuavam na Educação Infantil, tinham formação mínima, oferecida em nível médio, a modalidade Normal, outros - ensino superior (pedagogia) e outros - estavam em processo de formação no ensino superior por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A partir de então, a prefeitura municipal de Maringá altera dispositivos do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público, por meio da Lei Complementar n. 1.019/2015 e dá outras providências. Publica um edital que cria o cargo de “cuidador infantil”, atribuindo uma nova função ao atendimento de crianças pequenas, que contempla a realização de atividades como: “dar banho, higienizar e realizar a troca de fraldas e de roupas de crianças; alimentar e auxiliar na alimentação de crianças, inclusive no recolhimento e higienização das louças, mamadeiras, talheres e outros”. Portanto, para atuar como um cuidador infantil e realizar tais atividades não é exigido formação específica em educação, somente a formação no ensino médio.

Percebe-se, assim, que esta nova função está concentrada apenas aos cuidados dessas crianças e deixa de valorizar a necessidade e a importância da relação entre o educar e cuidar que precisam estar relacionados desde os primeiros meses de vida, como já descrevemos anteriormente, assim como a luta histórica travada até os dias atuais para o fim do assistencialismo e garantia de uma educação de qualidade nas instituições públicas de Educação Infantil.

2. DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL – CONCEITOS DE FORMAÇÃO OPERACIONAL

As teorias do desenvolvimento humano nos permitem conhecer as individualidades de cada um, o que torna os profissionais da educação aptos a observar e interpretar os comportamentos infantis. Neste segmento, Martins (2009, p. 98), afirma ser necessária:

[...] a formação acadêmica do professor, condição insubstituível para a efetiva educação das crianças pequenas. Ele, com certeza, precisa

ter acesso a conhecimentos referentes aos diversos domínios científicos utilizando-os como estratégias de enriquecimento de sua relação com a criança.

No desenvolvimento humano a evolução é gradual e contínua, porém em alguns momentos as mudanças são maiores que em outros. O crescimento físico, a infância e adolescência são as fases em que as mudanças são mais acentuadas. Em seus estudos Freud elaborou a teoria do desenvolvimento da personalidade baseada na sexualidade humana.

De acordo com a Psicanálise, como resultado de um processo de maturação, diferentes regiões do corpo se convertem em fontes de prazer sexual à medida que a energia libidinal se concentra, sucessivamente, nelas. A criança está em pleno desenvolvimento psicosexual, ou seja, seu comportamento é orientado pelo impulso sexual que Freud (1973) chamou de libido, a qual remete ao prazer.

A noção freudiana de sexualidade defende a ideia de que a sexualidade humana não é instintiva, pois o homem busca prazer e a satisfação através de diversas modalidades. A sexualidade infantil, portanto, é denominada pelo psicanalista como perverso-polimorfa, por se afastar do modelo genital de relação sexual, procurando formas de prazer derivadas de qualquer área ou órgão do corpo (ZORNIG, 2008, p. 74).

Freud dividiu os estágios psicosexuais do desenvolvimento da personalidade em cinco fases: oral, anal, fálica, latência e genital. Estas perpassam desde os primeiros momentos de vida até a adolescência e se reflete na chegada à vida adulta, nas quais a transição ocorre de maneira gradual, pois a duração de cada uma delas varia de acordo com cada indivíduo, conforme síntese no quadro abaixo.

QUADRO 1: FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL			
Idade	Fase	Fonte de prazer	Significação para o desenvolvimento da personalidade
1º Ano	Oral	Prazer derivado dos lábios e da boca: sugar, comer, chupar o dedo. Mais tarde, com a erupção dos dentes, prazer de morder.	Base para a dependência de outros. “Incorporação oral” como fator na identificação, aquisição de conhecimentos, posses, crenças. “Agressividade oral”, base para sarcasmo, discussão, etc.
2º Ano	Anal	Prazer derivado da retenção e expulsão das fezes e também do controle muscular.	“Caráter retentivo anal”: obstinado, avarento, compulsivo. “Caráter expulsivo anal”: cruel, destrutivo, desordenado.

3º a 5º Anos			Em circunstâncias favoráveis, o modo pelo qual os pais criam os hábitos de excreção conduz à criatividade e produtividade.
	Fállica: edipiana	Prazer derivado da estimulação genital e fantasias associadas. Complexo de Édipo: interesse sexual do menino pela mãe e da menina pelo pai.	Identificações com os pais emergem à medida que o complexo de Édipo é resolvido. Desenvolve-se o superego (“consciência”). Muitas consequências importantes para a aceitação de papéis adequados com respeito à idade e sexo.
6º a 12º Anos	Latência	Com a repreensão temporária dos interesses sexuais, o prazer deriva do mundo externo, da curiosidade, do conhecimento etc., como gratificações substitutas.	Período da escola primária, muito importante no desenvolvimento social da criança, na aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para se ajustar ao mundo do trabalho diário.
12º Idade adulta	Genital	Prazer derivado das relações sexuais com companheiro do sexo oposto.	O amor por si mesmo (narcisismo) do período pré-genital se converte em amor a outrem, e inclui motivos altruístico. Emancipação da dependência dos pais.

Fonte: elaborado pela autora, baseado em vários autores.

Uma vez apresentado, de forma breve, as cinco fases do desenvolvimento psicosexual, nos ateremos a apresentar as duas primeiras fases de acordo com os objetivos aqui traçados.

Na fase oral (0 a 18 meses), os lábios, a boca e a língua são os principais órgãos de prazer e satisfação da criança: seus desejos e satisfações são orais. Freud, citado por Zornig (2008), toma como exemplo a amamentação do bebê, sugerindo que a alimentação não é seu único objetivo.

[...] quando vemos um bebê saciado deixar o seio e cair para trás adormecido, com um sorriso de satisfação na face rosada, não podemos deixar de dizer que esta imagem é o protótipo da expressão da satisfação sexual na existência posterior (ZORNIG, 2008, p.74).

Para Garcia-Roza (1998), de acordo com Zornig, o objeto da libido neste exemplo é o seio materno – um objeto externo ao corpo, que segundo pensamento de Freud, “quando este objeto é abandonado e o bebê começa a fantasiar o seio, sugando seu próprio polegar, tem início o auto-erotismo e podemos falar de uma sexualidade que se desvia do instinto” (ZORNIG, 2008, p. 74).

Zornig, segue discutindo sobre pesquisas feitas a respeito da primeira infância nas últimas décadas:

[...] se as pesquisas sobre primeira infância, por um lado, fazem cair a noção de um bebê passivo, mero objeto do discurso e do desejo parental, ressaltando sua dimensão subjetiva e sua capacidade relacional precoce, por outro demonstram como o psiquismo infantil se constitui a partir de trocas afetivas e interações que permitem ao bebê uma experiência de co-construção e mutualidade. O bebê, ao ser amamentado, procura também satisfazer suas necessidades emocionais ao entrar em contato com a pele da mãe, ouvir sua voz, sentir seu olhar, ser acariciado por ela. Ou seja, uma simples amamentação permite uma intensa troca afetiva, possibilitando que mãe e bebê sejam afetados um pelo outro e iniciem uma relação afetiva e sexual. Sexual no sentido amplo, pois a mãe (ou quem exerce esta função) ao mesmo tempo em que cuida de seu filho, erotiza seu corpo. Este corpo é erotizado justamente por não ser apenas um pedaço de carne para os pais, mas sim, um corpo simbólico, investido de afeto e de palavras que vão marcar o bebê e lhe dar um lugar fundamental na estrutura familiar. Por este motivo, os bebês e as crianças pequenas em sofrimento demonstram seu mal-estar com sintomas físicos, através de um sintoma no corpo - de um corpo que fala, antes do advento da linguagem verbal (ZORNIG, 2008, p. 74-75).

Mediante o exposto, as fases do desenvolvimento proposta por Freud, precisam ser pensadas

[...] também como inscrições que se fazem no psiquismo a partir das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos que ocupam a função de pais (ZORNIG, 2008, p. 75).

[...] experiências de frustração ou gratificação excessivas, vivenciadas ao longo do crescimento, podem alterar a sequência normal do desenvolvimento: um excesso de libido, por exemplo, poderia se fixar numa determinada região psicosssexual, de modo tal que as etapas seguintes do desenvolvimento teriam uma insuficiente provisão disponível, ou, ainda, como consequência de uma frustração severa, a libido poderia ser subtraída da zona atingida, levando o indivíduo à regressão até uma etapa anterior do desenvolvimento (COUTINHO; MOREIRA, 2001, p.176).

Caso a satisfação ocorra de forma inadequada as consequências para criança podem ser hábitos como fumar, mascar chiclete, comer demais e até ser uma pessoa muito falante (GRIGGS, 2009). Outros comportamentos adultos, como otimismo exagerado, sarcasmo, cinismo, podem ser atribuídos a incidentes ocorridos no curso do estágio oral de desenvolvimento. O desenvolvimento do ego pode ser afetado, deixando-o incapaz de superar os desejos frustrados. Se essa fase, por outro lado, for bem-sucedida, considera-se que a criança será um adulto psicologicamente saudável.

A passagem da primeira fase para a segunda ocorre por meio da mudança da zona erógena, que passa da boca para o ânus.

A fase anal (18 meses a 3 anos) corresponde ao período em que os esfíncteres são os locais de prazer, no caso, a expulsão das fezes remove o desconforto e produz um sentimento de alívio para a criança. Portanto, é o período que a criança aprende a controlar as fezes e a urina, sua atenção está voltada ao controle dos esfíncteres, ou seja, do funcionamento anal. Por isso, tal região torna-se o centro de experiências frustradoras e compensadoras. As principais preocupações dessa fase é aprender a usar o vaso sanitário e o controlar os esfíncteres.

A fase anal é muito importante, porque a criança descobre que é capaz de produzir algo sozinha, nesse caso, seus excrementos. Para Freud (1973), é na fase anal que a criança inicia sua produção criativa, pois percebe que sozinha é capaz de fazer algo que vem do seu próprio corpo. Por isso, devemos ter todo cuidado com o treino para ensinar a usar o banheiro. Há crianças que se amedrontam com o vaso sanitário, acreditam que a descarga, que levou seu produto embora, será capaz de levá-la. Os pais e professores precisam ser pacientes e amorosos para explicar que apenas o cocô e o xixi vão pelo ralo.

As fixações nessa fase dependem de como os pais e professores fazem o treinamento, podendo levar ao desenvolvimento de duas famosas personalidades adultas, a anal retentiva e anal expulsiva, que são resultados de um treinamento esfínteriano severo caracterizado por censura e castigo quando a criança fracassa (HALL; CAMPBELL; LINDZEY, 2000).

Na etapa retentiva, o prazer principal deixa de ser a expulsão das fezes, para ser a retenção. Isso acontece em função do valor que os adultos dão à evacuação. A criança passa a fantasiar que os produtos fecais são material precioso e querem guardá-los para si. Nesse momento pode aparecer também o aspecto sádico, pois a criança em vez de oferecer suas fezes de presente, como expressão de amor, poderá retê-las como gesto hostil aos pais que desejam a evacuação.

Observa-se, portanto, que o desenvolvimento normal e saudável nestas primeiras fases está concentrado no próprio corpo da criança e, se forem bem-sucedidas, a partir da adolescência passará a concentrar-se em outra pessoa.

No que diz respeito aos encaminhamentos educacionais, quando a criança ingressa na educação infantil os conteúdos de ensino precisam ser considerados.

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc, convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio

segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum (MARTINS, 2009, p. 94).

Portanto, faz-se necessário focalizar as modalidades de conteúdos de ensino que devem orientar o trabalho pedagógico com bebês e com as crianças pequenas. É necessário considerar como os conhecimentos científicos tornam-se presentes no trabalho desenvolvido junto com estas crianças.

[...] o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo **indireto ou direto** no desenvolvimento da criança. Observa-se que tal diretividade diz respeito aos conhecimentos que medeiam a atividade docente e não à atividade propriamente dita, que sempre interferirá diretamente (positiva ou negativamente!) no referido desenvolvimento (MARTINS, 2009, p. 95).

Tem-se discutido sobre a formação e o preparo desse profissional que não somente cuida, mas também educa, pois estes são aspectos indissociáveis e encerra grandes desafios na educação da primeira infância como em todas as etapas da vida do indivíduo.

Torna-se necessário, portanto, de acordo com Martins (2009), superar as práticas cotidianas espontaneístas com ações educativas mediadoras para que a criança se relacione com seu entorno físico e social, explorando várias possibilidades de desenvolvimento.

Há que se ter clareza que os conteúdos de interferência indireta denominam-se:

[...] **conteúdos de formação operacional**, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como **aprendizagem indireta** (MARTINS, 2009, p. 95).

Estes conteúdos incidem no desenvolvimento dos domínios psicofísicos e sociais da criança, como exemplo: “autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outros” (MARTINS, 2009, p. 95).

Além dos conteúdos de formação operacional (aprendizagem indireta) devem-se contemplar também os conteúdos de formação teórica.

Aos conteúdos de interferência direta denominamos **conteúdos de formação teórica** que compreende os domínios das várias áreas do saber científico, transposto sob a forma de saberes escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. Tais conhecimentos corroboram para aquisição culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2009, p. 96).

Compreende-se, então, que para promoção integral das crianças na primeira infância, “as ações educativas devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica e consonância com os períodos de seu desenvolvimento, havendo entre elas uma relação de proporcionalidade inversa” (MARTINS, 2009, p. 97).

De acordo com os autores aqui referendados, para a promoção integral das crianças na primeira infância as práticas educativas devem perpassar tanto pelos conteúdos de formação operacional quanto pelos conteúdos de formação teórica

As questões do cuidar e educar devem ser concebidas como práticas indissociáveis na Educação Infantil. Entendemos, que, a educação precisa se comprometer com a criança e entender que a criança está em constante processo de crescimento e de desenvolvimento.

Na Educação Infantil é possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, de todas as crianças. Um desenvolvimento que não é isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido em um tempo histórico. Um processo que é proporcionado por sujeitos protagonistas e com seus componentes individuais, físicos, psíquicos e culturais. As interações entre os participantes do cuidado ocorrem a partir de inúmeras possibilidades, criança-educadora, criança-mãe, criança-criança. Os cenários ligados ao cuidar se configuram em espaços físicos diferentes, mas profundamente articulados, pelo objetivo comum do cuidado à criança (COSTA, 2006, p. 66 *apud* SANTOS, 2010, p. 24).

Observa-se, portanto, que compreender o processo de desenvolvimento humano é uma questão desafiadora para o professor. Desafio esse, que precisa ser superado nas instituições públicas de ensino nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o surgimento da Educação Infantil até os dias de hoje a história tem demonstrado que esta surgiu como sustentáculo de uma nova sociedade. Como vimos, foi só por volta de 1875 que os primeiros jardins de infância particulares começaram a surgir, tendo como papel principal: cuidar, higienizar e educar a criança, destinando-se a atender, quase que em sua maioria, a alta aristocracia da época.

Com a regulamentação da mão-de-obra feminina as fábricas passaram a ter creches para atender aos filhos das operárias enquanto estas estivessem cumprindo sua carga horária de trabalho. Com isso, vemos se delinear a segregação de classes também no que diz respeito ao acesso à educação, pois quem frequentava as creches eram as crianças com uma situação sócio-econômica menos favorecida, de cunho altamente assistencialista, enquanto as crianças de classes mais favorecidas frequentavam os jardins de infância que além das questões referentes ao cuidar, higienizar contemplavam o educar.

Com o passar dos anos, mais especificamente no século XX, a Educação Infantil, como política pública, desponta resultando em leis e documentos (Constituição Federal de 1988; ECA; LDB; Política Nacional de Educação Infantil; RCNEI; DCNEI; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) e passa a ser reconhecida como parte do processo educativo, presente nas discussões educacionais.

Contudo, o papel assistencialista parece ser uma marca de algumas instituições públicas, como evidenciado no município de Maringá/PR no último concurso para educação infantil cujo cargo ofertado foi de “cuidador”.

Observa-se que, em muitas instituições as concepções de assistência, amparo, caridade, ainda não foram extintas e ainda permeiam o atendimento. Conseqüentemente, na prática, os profissionais menos capacitados são encaminhados para atuarem com criança de 0 a 3 anos, atribuindo dessa forma, menor importância a essa faixa etária.

A esse respeito, de acordo com os pressupostos freudianos, devemos considerar que o ser humano se desenvolve ancorado nos seus impulsos constitutivos que, por sua vez, amparam-se nos objetos do mundo externo para lhe prover a satisfação. O desenvolvimento da personalidade caminha no sentido do

desenvolvimento físico e em cada fase do desenvolvimento, a criança precisa lidar e superar questões específicas originadas do próprio corpo e da interação com o ambiente. A solução para estas questões vão depender da sociedade ou cultura em que a criança está inserida.

Acreditamos assim, que é preciso que os professores da Educação Infantil procurem inter-relacionar as teorias psicanalíticas com a Educação. Inter-relacionar não no sentido de usar tais teorias como guia rígido das fases do desenvolvimento sexual, mas como uma ferramenta que possibilite enxergar de forma mais clara os diversos comportamento dentro do processo de desenvolvimento da criança.

Por isso, defendemos a formação desse profissional, com conhecimentos específicos, ou seja, conhecimentos de cunho científico e que levem a práticas direcionadas de caráter intencional e pedagógico com objetivo de educar e não somente cuidar.

Os professores precisam fazer a interlocução dos conteúdos tanto de formação operacional quanto de formação teórica, garantindo uma educação plena e um desenvolvimento saudável e contínuo dessas crianças.

A Educação Infantil não é apenas um lugar de cuidados instrumentais, mas lugar de transmissão de saberes, e o conhecimento do desenvolvimento da personalidade por meio das fases freudianas, aqui apresentadas, perpassam por conhecimentos de formação operacional.

Concluimos assim, ao término deste estudo, que torna-se de extrema necessidade o conhecimento sobre a psicosexualidade, pois a passagem por essas fases é inevitável na vida de todos, visto que estas fases e períodos fazem parte do desenvolvimento físico e psicológico de cada criança. A falta de conhecimento por parte dos educadores e pais em torno da sexualidade infantil pode ocasionar danos no desenvolvimento da criança podendo gerar traumas que podem ser levados por muito tempo, e até mesmo na vida adulta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**. Rio de Janeiro. Grupo ALEPH/UFF. Ano V. Nº 16. Novembro 2011.

AQUINO, Ligia; VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org) **Educação da infância: história e política**. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 165-186.

ARCE, A Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 167-191, julho, 2001.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALDWIN, A. L. **Teorias do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Pioneira, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF/COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006a, 2 vol.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. UNESP, 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

COUTINHO, M. T. Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**. Editora LÊ. 2001.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

FERRANTI, Valéria. **O infans, a creche e a psicanálise**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP / FE- USP, 3, 2001, São Paulo. Processo on-line. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300023&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

FERRARI, M. Friedrich Froebel: o formador das crianças pequenas. **Revista Nova Escola**. Edição Especial: Compilação dos volumes 1 e 2 dos Grandes Pensadores, jul. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/formador-criancas-pequenas-422947.shtml?page=2>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

FREITAS, M. C. (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1973.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2003.

GRIGGS, R. A. **Psicologia: uma abordagem concisa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, C. S.; CAMPBELL, J. B.; LINDZEY, G. **Teorias da Personalidade**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HEIDRICH, G. Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera. **Revista Nova Escola**, mar.2010. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml?page=1>>. Acesso em 06 fevereiro de 2016.

HERMIDA, J. F. (org). **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior**. Revista Educação e Sociedade. n. 69, p. 61-79, 1999.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação - Anped**. Campinas: Autores Associados. nº. 14, p. 5-18. mai/jun./jul./Ago. 2000.

MARINGÁ. **Lei complementar nº 1.019**, de 15 de maio de 2015. Dispõe sobre o novo plano de cargos de carreira e remuneração do magistério público municipal de Maringá, revoga a lei nº 790/2010 e suas posteriores alterações e dá outras providências.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise**. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 8, n. 15, p. 34-47, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 fevereiro de 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3vol.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra - estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006b.

OLIVEIRA, Z. R. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, p. 7 -40, 1999.

SANTOS, Nathalia Fernanda Ribeiro. **Educação Infantil no Brasil: o paradigma entre o cuidar e educar no Centro de Educação Infantil**, 2010. 40 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SILVA, Carmem; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. Volume 8. Nº 12. Jan/jun. 2012.

ZORNIG, S. M. Abu-Jamra. As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 73-77, jan/mar. 2008.