



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6336 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMAÇÃO HUMANA: APORTES DA PSICANÁLISE E DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Renata Maraschin - UPF - Universidade de Passo Fundo

Fabiola Giacomini - UPF - Universidade de Passo Fundo

Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMAÇÃO HUMANA: APORTES DA PSICANÁLISE E DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Este trabalho pretende estabelecer interface entre educação infantil, psicanálise e educação estética a partir de um diálogo profícuo entre referenciais teóricos destes campos. Acredita-se que esta interface possa oferecer elementos para problematizar e repensar a educação infantil como formação humana, desde intervenções em escolas, que podem incluir, por exemplo, a formações de professores, até a problematização sobre as repercussões psíquicas e formativas da ausência e da presença da escola, de modo mais amplo, na vida das crianças que frequentam a Educação Infantil.

Parte-se de uma noção de educação em sentido amplo, como formação humana, compreendida enquanto desenvolvimento de capacidades de pensamento, de reflexão, de construção de conhecimento e de ampliação da experiência de mundo (DALBOSCO, 2014). Sendo a escola entendida como tempo e lugar de uma primeira vida social da criança fora da família, considera-se que nela - na escola - pode ocorrer o desenvolvimento da consideração e do respeito pelo semelhante, preparando a criança para o exercício futuro da cidadania.

Esta noção de educação como formação humana contrasta com a perspectiva reducionista da educação entendida como desenvolvimento de habilidades e competências e reduzida à noção de aprendizagem (BIESTA, 2013). De acordo com o autor, quatro tendências têm contribuído para esse predomínio da aprendizagem no discurso e na prática educativas: a) as novas teorias da aprendizagem, b) o Pós-modernismo; c) a explosão silenciosa da aprendizagem adulta, d) a erosão do Estado de Bem-estar social. Em linhas gerais, as novas teorias da aprendizagem referem-se ao aparecimento de teorias (construtivistas e socioculturais da aprendizagem) que questionam a concepção de que a aprendizagem seja a absorção passiva de informações. Essas teorias argumentam que o conhecimento e a compreensão são construídos ativamente pelo aprendente, o que desviou a atenção da atividade do professor para a do aluno. Em razão desse deslocamento, “a aprendizagem tornou-se muito mais central na compreensão do processo da educação” (BIESTA, 2013, p. 34). Não parece adequado, na perspectiva de Biesta, pensar a relação educacional nos termos de uma transação econômica, em que de um lado está o aprendente,

que já sabe de antemão suas necessidades e as deseja ver satisfeitas, e de outro estão os profissionais da educação, que se apresentam para satisfazer as necessidades do aprendente ou satisfazer o cliente.

Biesta (2013) afirma ainda a necessidade de compreender de forma mais adequada o papel do aprendente e do profissional da educação na relação educacional. Segundo ele, a razão principal para engajar-se na educação é descobrir o que realmente se deseja ou precisa – e não sabê-lo de antemão. Nesse sentido, os profissionais da educação desempenham papel fundamental no processo de definição das necessidades e não apenas para satisfazer as necessidades do aprendente ou satisfazer o cliente. Se orientada pela racionalidade mercadológica financeira, a educação torna-se produto mercadológico captado pela lógica neoliberal do lucro, da produtividade, da eficiência, da competição selvagem, do individualismo, da preocupação exacerbada com resultados. Como desdobramento desta invasão da concepção mercadológica da educação, são exigidas performances das crianças cada vez mais cedo e, também, ao ingressarem na educação infantil.

Essa exigência performática precoce tem preocupado filósofos, pedagogos, educadores e psicanalistas, que se posicionam em favor dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se, reconhecendo a formação humana como presente na educação infantil. Neste reconhecimento, entende-se que educação infantil é vivência, é experiência em sentido geral, enquanto criatividade, imaginação, brincadeiras e também como tempo de experiências corporais. Compreender a educação infantil como formação humana implica em recuperar o sentido grego *Skholé*, quer dizer, a escola como tempo livre. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Trata-se de compreender a importância do brincar na educação infantil e esclarecer o brincar como esse trabalho sério (JERUSALINSKY, 2014), que tem efeitos de subjetivação e que são estruturantes do psiquismo de uma criança, sobretudo em tempos em que o cuidado de bebês e crianças é transferido para a escola para que os pais possam trabalhar. Compreende-se que, desde tempos precoces as letras já podem ser apresentadas às crianças, fazendo-se presentes em suas vidas através dos livros de literatura, nas placas na rua, em casa na caixa de sucrilhos, de achocolatado, de leite, nos jogos, na tela do tablet. Entretanto, trata-se de diferenciar essa presença livre e paulatinamente construída nas relações com os pais e família de uma exigência de preparação precoce das crianças pequenas para o mercado de trabalho. Por que essa preocupação com preparar precocemente as crianças para o mercado de trabalho desde a Educação Infantil? Sobre o direito das crianças a brincarem, a professora da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estudiosa da educação infantil, Maria Beatriz Luce diz: “eu não consigo entender como alguém possa imaginar que numa média de vida de 80 anos, 5 anos possa ser tempo perdido!” (LUCE, 2018, Informação Oral).

A educação pensada em sentido amplo, como formação humana, constitui-se também em formação ética e estética porque implica o cultivo de si, da sensibilidade, da humanidade através das artes, da literatura, da música, do cinema. A arte tem um papel central na formação humana porque, entre outros desdobramentos, favorece a percepção das injustiças e diferenças. Para aprofundar a concepção de educação infantil como tempo e lugar de formação humana e não de preparação para o mercado de trabalho, este ensaio pretende trabalhar hermeneuticamente com concepções teóricas da psicanálise, a partir de textos de Sigmund Freud e comentadores, e da educação ética e estética, a partir das produções teóricas de Nadja Hermann.

No que se refere às contribuições da psicanálise para uma perspectiva da educação

infantil como formação humana, trata-se de compreender que algo muito importante acontece na primeira infância, para além do aprender letras, números, palavras em inglês. Trata-se da noção de cuidado ético e de laço amoroso, de reconhecimento e consideração pelo semelhante, que compreende a ação de se recusar a usar o outro para seu próprio gozo, para a satisfação das suas pulsões sádicas e cruéis, uma renúncia feita por amor ao outro, uma dimensão ético-formativa da estruturação psíquica precoce que ocorre na intersubjetividade, na relação com os cuidadores, como os educadores da Educação Infantil e também com os pares. Uma renúncia pulsional de usar o outro, de não maltratar sustentada na relação amorosa com este outro, ou seja, renuncia-se ao gozo pulsional por amor ao outro.

Esta renúncia não se configura como ato automático resultado do adestramento, mas como efeito de uma recusa que a criança realiza em relação aos seus modos para obter prazer, como efeito do amor ao semelhante. Portanto, a compaixão, definida por Freud ([1905] 1980) nos *Três ensaios sobre a sexualidade* como o contra-investimento e a renúncia à crueldade e ao sadismo pulsional da criança, pode ser desenvolvida na escola também, na relação com os educadores e com os pares. É na intersubjetividade que se inscreve uma identificação que possibilita o reconhecimento do sofrimento do outro e não somente como dique ao sadismo, senão como sofrimento pelo sofrimento do outro. (BLEICHMAR, 2005, p. 31).

A ausência desta renúncia pode ser considerada como triunfo do gozo sobre o amor ao objeto. Ou seja, não se executa a ação de fazer algo porque ao semelhante esta ação causar-lhe-á mal e lhe fará sofrer. Há nessa relação primordial entre a criança e o adulto cuidador, e também entre as crianças, um processo de reciprocidade ético-formativa, revelando que as relações humanas podem ser construídas na base da solidariedade e do cuidado. Portanto, o aspecto ético começa em um momento precoce, quando se reconhece o outro como um semelhante, ao qual não se quer só agradar, senão que não lhe prejudicar. A escola e o educador também ocupam um papel privilegiado na estruturação psíquica precoce e na dimensão ético-formativa da criança. O contato, o olhar, a conversa, a escuta são necessidades fundamentais da vida humana e a escola, como tempo espaço dessas práticas, possibilita a abertura em direção ao outro, torna-se um bem comum. De acordo com Dalbosco (2014, pp. 1046-1047) “compreendida como vínculo humano autêntico, a abertura traduz-se em escuta. Essa perspectiva se distancia da relação entre sujeito e objeto que caracteriza a experiência científica em seu sentido experimental, pois o outro não é um objeto nem pode ser reproduzido experimentalmente. Ora, na medida em que a escuta é colocada como o vínculo autêntico entre sujeitos, essa nova fenomenologia moral rompe com a neutralidade exigida pelo ideal do sujeito objetivador. O próprio ideal de objetividade não se sustenta mais quando referido à historicidade definidora da condição humana”.

A posição ética implicada na compreensão psicanalítica da infância, sustentada no laço amoroso com o outro semelhante cuidador e pensada como mote para uma educação infantil como formação humana articula-se com a educação ética e estética proposta por Nadja Hermann. Segundo Hermann (2005), a constituição da ética no sujeito se dá num duplo processo: no registro do racional e no registro do sensível. A ética, ao ser inscrita no registro do conceito (por exemplo, numa aula em que se recebe a explicação do que é ético, ou como um conselho), pode ser pensada e racionalizada, mas é somente no registro da sensibilidade, quando se engata com um sentido existencial que inclui o sujeito no mundo e em relação com o outro, que a ética se converte em possibilidade de um agir ético.

A estética, enquanto campo da reflexão filosófica, deriva “do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível” (HERMANN, 2005, p. 25). Ainda de acordo com a autora, “é desse impulso da aparição, do efêmero que a arte carrega a possibilidade de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando aparecer algo que ainda não existe. A possibilidade de

verdade no âmbito da estética seria superior à própria reflexão filosófica, justamente pela afinidade da estética com a aparição e a aparência. [...] A experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa autocompreensão, justamente porque ela revela o ser” (HERMANN, 2005, p. 29)

O enlace entre ética e estética proposto por Hermann (2005) se dá justamente na medida em que o acesso ao conhecimento e a experiência ética não está restrito ao racional, por isso não pode prescindir da imaginação, da sensibilidade e dos afetos. “A arte, enquanto jogo, contém um elemento que ultrapassa o domínio da reflexão. A obra de arte nos põe diante do estranho, provoca novos questionamentos, solicita uma compreensão para além do que nos é habitual” (HERMANN, 2005, p. 30). É justamente o campo da estética que circunscreve a experiência sensível pela via da narrativa simbólica, da metáfora que permite um enlace subjetivo singular; é a conexão com o sensível que permite a instauração do enigma, que é o motor do pensamento e da criação, base para o desenvolvimento da razão e do juízo, em constituição nas pequenas crianças. É possível aproximar essa noção com o que em Freud se encontra como pulsão epistemofílica (pulsão de saber), que se instala como um movimento interno na criança primeiramente como as perguntas que se propõe a partir das experiências com o próprio corpo e com as pessoas amadas de seu entorno, uma busca por uma verdade que dê sentido a sua existência. A psicanálise nos ensina que a capacidade de criar, questionar, raciocinar se alimenta na mesma fonte que a fantasia e a imaginação.

Nesse sentido, os contos são recursos simbólicos riquíssimos que a cultura nos oferta. As crianças amam os contos justamente porque veiculam de forma simbólica aquilo do indizível e do impensável, próprio das mais duras tarefas conflitivas humanas que todo precisamos atravessar como custo para nos humanizarmos. Como exemplo, citamos o conto do “patinho feio”, pelo tanto de abertura que permite a elementos ligados à formação ética. A considerar desde o modo como um professor conta a história, transmitindo nas feições de seu rosto traços de comoção com a dura verdade pela qual o patinho vinha sofrendo: as crueldades que os próprios pares fizeram com o patinho, não por ele ser feio, mas por ele ser diferente. A expressão do adulto, ao realizar a contação de forma vivaz e comovente, em encontro com a densidade afetiva que carrega, permite ao ouvinte se conectar com o sofrimento e as necessidades de reconhecimento do patinho. “Pobrezinho do patinho”, diz o contador da história, e vai sensibilizando a criança, quando ela então pode se identificar com o sofrimento do outro, que permite instalando também os diques para a crueldade e sadismo nas crianças (SANTOS, 2009).

Conclui-se que uma compreensão de educação infantil como formação humana pelos aportes da psicanálise e da educação estética tem como eixo articulador a perspectiva ética. Esta perspectiva se ancora nas noções psicanalíticas de cuidado ético, de laço amoroso, de reconhecimento, de consideração pelo semelhante, de renúncia ao gozo e do brincar como trabalho sério, com efeitos de subjetivação e que são estruturantes do psiquismo de uma criança. O vínculo da criança com o outro mediado pela noção estética, enquanto imaginação, sensibilidade e afetos, oferece a possibilidade de uma experiência ética não restrita ao racional. O recurso às metáforas e às narrativas, por exemplo, permite à criança, no vínculo com o adulto, vivenciar sensações e sentimentos que lhe possibilitam a formação de um referencial ético, normativo desde o laço com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação Humana. Psicanálise. Educação Estética. Ética.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem.** Educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

- BLEICHMAR, Silvia. Del polimorfismo perverso al sujeto de la ética. **Actualidad Psicológica**, Buenos Aires, n. 335, p.30- 32, out 2005.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, p.1028-1051, 2014.
- FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. (1905). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- JERUSALINSKY, Julieta. **A criação da criança**. Brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador: Ágalma, 2014.
- LUCE, Maria Beatriz. Sessão de abertura e programa cultural. In: **Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, Democracia e Justiça Social**, Porto Alegre, 23 a 26 de julho, 2018. Disponível em: . Acesso em: 18 jun. 2020
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. 2 ed. Autêntica, 2013.
- SANTOS, Doris Wittmann. Uma análise para o Patinho Feio. In: SANTOS, Dóris Wittmann, SANTOS FILHO, Francisco Carlos, AQUINO, Ivania Campigotto (orgs). **Te conto um conto: um enlace entre psicanálise e literatura infantil**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.