

DO SENTIDO FILOSÓFICO À SIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DO CUIDADO

ELENICE DE BRITO TEIXEIRA SILVA¹

Resumo

Qual o sentido do termo cuidado? O que significa cuidar na educação infantil? Compreender tais questões não é, pois, uma tarefa fácil, tendo em vista que a polissemia do termo cuidado já figura no campo pedagógico com desdobramentos curriculares e metodológicos. Este ensaio se ocupa do sentido filosófico do termo cuidado e aponta possíveis desdobramentos para a(s) Pedagogia(s) da infância. Com base na obra “Ser e Tempo” de Heidegger, defende-se, neste texto, duas teses: a primeira diz que o cuidado, enquanto categoria central nos estudos de educação infantil, deve ser considerado como fenômeno. A segunda tese defende que o binômio cuidar/educar não tem sentido enquanto função da educação infantil, pois o cuidar, enquanto dimensão humana, integra o educar.

Palavras-chave: Cuidado; Educação Infantil; Fenomenologia.

THE PHILOSOPHICAL SENSE TO THE PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF THE CARE

Abstract

What is the meaning of the term care? What does care in early childhood education? Understanding these issues is therefore not an easy task, considering that the term polysemy care already figure in the educational field with curricular and methodological developments. This essay deals with the philosophical sense of the term care, and points out possible consequences for pedagogy(s) of childhood. Based on work “Being and Time” Heidegger, it is argued in this text, two theses: the first says that care as a central category in early childhood studies, should be considered as a phenomenon. The second thesis argues that the binomial care/education has no meaning as a function of early childhood education, as caring, as a human dimension, integrates education.

Keywords: Care; Child Education; Phenomenology.

¹ Doutoranda em Educação Infantil na Universidade Federal de Minas Gerais. Linha de Educação: Infância e Educação Infantil. Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia.

Resumen

Cuál es el significado de la atención a largo plazo? Lo que sí le importa en la educación infantil? La comprensión de estas cuestiones, por lo tanto no es una tarea fácil, teniendo en cuenta que la polisemia de termino de la atención educativa ya figura en el campo de la educación con los desarrollos curriculares y metodológicos. Este ensayo aborda el sentido filosófico de la atención educativa, y señala posibles consecuencias para la pedagogía(s) de la infancia. Basado en el trabajo Ser y tiempo de Heidegger, se argumenta en este texto, dos tesis: la primera dice que la atención como una categoría central en los estudios de la primera infancia, se debe considerar como un fenómeno. La segunda tesis es que la atención/binomio educación no tiene sentido en función de la educación infantil, como una persona considerada, como una dimensión humana, integra la educación.

Palabras clave: Atención Educativa; Educación Infantil; Fenomenología.

1 Introdução

Alguns estudos da área de Educação Infantil, como os de Rocha (2001) e Silva (2008), indicam um conjunto de especificidades das práticas educativas junto aos bebês e crianças pequenas, apontam o cuidado como função da educação infantil e dão pistas de que cuidar de crianças em espaços institucionalizados, fora do ambiente doméstico, implica outras formas de pensar e organizar o trabalho docente. Tais estudos, entretanto, avançam pouco na compreensão do termo cuidar enquanto categoria de análise teórica. Essa lacuna no trato teórico e epistemológico acerca do cuidar nas produções da área e em propostas pedagógicas tem evidenciado a associação do cuidado a práticas e procedimentos e a desconsideração da ação do cuidado de pedagogos e pedagogas.

Guarda, tutela, proteção, assistência, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato, cura, ajuda, tratamento. São termos encontrados para se referirem ao campo semântico de cuidado. Na Educação Infantil, embora os termos guarda, tutela e assistência tenham constado em documentos oficiais e discursos pedagógicos durante muito tempo, parece consensual hoje que cuidar da conta de expressar uma das funções das instituições de educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Para compreender as matrizes destas concepções de cuidado, Montenegro (2005), pesquisou a origem etimológica das palavras cuidar e cuidado. A autora identifica que os verbos cuidar e pensar vêm do latim *cogitare*, que significa agita-

ção do pensamento; embora seja possível encontrar também nos dicionários pesquisados, uma filiação ao latim *curare*, que significa tratar de, pôr o cuidado em. Nas palavras de Montenegro,

[...] o verbo cogitare tem sua origem em co-agitare e passou a designar a agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa. É curioso notar como este verbo passou a significar unicamente a atividade do pensamento, como observou Santo Agostinho em suas *Confissões*: “a inteligência reivindicou como próprio este verbo (cogito), de tal maneira que só ao ato de coligir (cogere) no espírito, e não em qualquer parte, é que propriamente se chama pensar (cogitare) (2005, p. 72).

Em dicionários de Língua Portuguesa, Montenegro (2005) destaca que as duas filiações podem ser encontradas. Um grupo que associa cuidado ao pensamento, imaginação, e outro, aos sentidos, preocupação, inquietação, solicitude. Essa filiação do termo cuidado à mesma matriz etimológica que designa pensamento e preocupação também foi identificada por Boff (1999). Este autor recorre à Filologia para identificar duas derivações de cuidado: uma, do latim *cura*, que seria um sinônimo erudito de cuidado, usado num contexto de relações de amor e amizade; e outra derivação de *cogitare-cogitatus*, que designa “cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação” (BOFF, 1999, p. 42). O que se constata, nesse caso, é que, embora seja recorrente a utilização do binômio educar/cuidar para se referir à indissociabilidade destas práticas na educação infantil, parece que a matriz evolutiva do termo cuidar integra o pensar, e na interpretação nossa, também o educar. Sobre isto, cabe alguns questionamentos: quem cuida, enquanto cuida, deixa de pensar? Quem cuida, enquanto cuida, não estaria educando? O cuidado, enquanto dimensão humana, que não se reduz à prática educativa, não seria mais amplo que o ato educativo e que o fazer pedagógico? Se o cuidado abrange o ato educativo, o binômio cuidar/educar estaria sendo preconizado para afirmar um *status* válido diante de referenciais da ciência e pedagogia modernas? Que abordagem poderia alcançar a compreensão de cuidado como fenômeno, e assim, avançar do nível do cotidiano e das práticas? Para refletir sobre estas questões, o pensamento de Heidegger traz importantes proposições.

2 Sobre o sentido filosófico do cuidado

O mito fundador do cuidado, transcrito da obra “Saber cuidar – ética do humano e compaixão pela Terra”, de Boff (1999), e também encontrado em “Ser e

Tempo”, de Heidegger (1989), parece conter um ponto de encontro que coloca o cuidado como essência do humano. O mito, segundo Boff, seria de origem latina com base grega, atribuído ao escravo Higino, bibliotecário de César Augusto, imperador romano, e com expressão literária datada de antes de Cristo. Talvez seja este um dos primeiros registros em que a palavra “cuidado” aparece como referência à constituição do homem. Narra o mito:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo, pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

— Você, Júpiter, deu-lhe o espírito, receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

Pode-se dizer que corpo, espírito e cuidado estariam, na perspectiva mitológica, na concepção e constituição do ser humano. Mas, ao cuidado, estaria sendo atribuído o princípio fundante da humanidade e, ao mesmo tempo, a condição da continuidade da vida. Esta ideia de cuidado como essência do humano, como conjunto das estruturas ontológicas do ser, pode ser compreendida a partir da Filosofia moderna, de base existencialista. É nesta perspectiva teórica que o cuidado será tomado como objeto de reflexão neste texto.

No dicionário de Filosofia, Abbagnano (2000) enfatiza a derivação do cuidado do latim *curare*, que designa cura, e destaca apenas o seu significado nos termos propostos pelo filósofo alemão Martin Heidegger, para quem o cuidado é a “totalidade das estruturas ontológicas do *ser-aí* enquanto ser da existência” (ABBAGNANO, 2000, p. 224). Esta definição de cuidado está na obra “Ser e Tempo” (Heidegger, 1989) e, embora o autor não tivesse nenhuma pretensão pedagógica ao escrevê-la, nossa tarefa aqui é extrair dela algumas aproximações teóricas que possam subsidiar uma compreensão de cuidado que não se reduza à práticas, rotinas e procedimentos.

Quanto à definição ontológica e existencialista do cuidado, formulada por Heidegger, é possível interpretar que o cuidado é próprio do ser humano; algo intrín-

seco à humanidade; sem cuidado o ser não seria humano. Nesse sentido, o cuidado abarca todas as estruturas do ser, entre elas, pode-se destacar a imaginação, a fantasia, a identidade, a memória, a corporeidade, a reflexão, o pensamento, a percepção, a intuição. O que se pode concluir é que o termo cuidado, na Filosofia, ganha importância na modernidade, sobretudo na obra “Ser e Tempo” de Heidegger. Autores brasileiros, a exemplo de Dalbosco (2007) e Boff (1999), ao empreenderem na tarefa da compreensão filosófica do termo cuidar, também se fundamentam no filósofo alemão, considerado por Boff como o filósofo do cuidado.

Na filosofia clássica, as expressões “cuidar de si” e “cuidar de si mesmo” parecem se referir ao cuidado com a alma, o pensamento, a razão. Talvez isto tenha a ver com a dicotomia entre corpo e alma, sensibilidade e razão, presente por muito tempo o pensamento filosófico. Esta análise da trajetória de utilização do termo cuidado na filosofia é feita por Dalbosco (2007), que afirma que desde Platão constata-se que a distinção entre alma e corpo sempre conferiu à alma uma supremacia, uma condição superior e de domínio desta sobre o corpo. Para Dalbosco, foi primeiro Descartes quem lançou as bases para o pensamento moderno de corpo, ao reduzir o conceito de alma ao conceito de razão. No pensamento moderno, nesse sentido, o corpo passou a designar o objeto de estudo da ciência e depositário do pensamento e da subjetividade do homem.

Ainda segundo Dalbosco (2007, p. 194), é Nietzsche quem libera o campo para uma “apologia do corpo e da estética das aparências”, ao insistir na unidade entre pensamento e sentimento, uma unidade complexa denominada “si mesmo”. Aqui parece fazer sentido toda uma tradição filosófica, que desde Sócrates passou a referir-se ao cuidado como “cuidado de si” enquanto cuidar da alma, enquanto atitude a ser seguida ao longo da vida. No pensamento socrático², o cuidar de si é condição para governar os outros, implica reflexão e diálogo, é ponto de partida para uma “ação moral justa” (Dalbosco, 2007, p. 204). Esta referência ao cuidado como “cuidar de si”, na Filosofia, é útil para pensar a relação de cuidado estabelecida entre o adulto e a criança na Educação Infantil, por exemplo. É claro que o cuidar de si, nesse caso, é condição para o adulto que cuida, e considerado indispensável para uma relação que favoreça a autonomia da criança, que, ao ser cuidada pelo adulto que cuida de si e do outro, apreende formas de cuidar de si, do outro e das coisas. Em outras palavras, cabe perguntar: é possível cuidar do outro sem cuidar de si?

2 Segundo Dalbosco, embora Sócrates não tenha sido o único na Filosofia a tratar do “cuidado de si”, teria sido ele o primeiro a fazer esta referência no diálogo denominado Alcebiades. “Se quiseres adquirir a capacidade de governar os demais é preciso ‘cuidar de si mesmo’. Este é o veredicto de Sócrates a Alcebiades” (DALBOSCO, 2007, p. 1999). Sobre o que significa cuidar e cuidar de si em Sócrates, ler Foucault (2004).

Neste texto, compreende-se que o “cuidar de si mesmo” integra uma ampla dimensão do cuidado, na medida em que abarca a totalidade do ser humano em sua historicidade, como veremos adiante. É preciso enfatizar isto, uma vez que, no pensamento e na cultura ocidentais, o cuidado parece estar associado apenas ao corpo, à emoção e aos sentidos. As consequências desta associação parecem colocar as profissões que, de forma regulamentada, se fundam na atividade de cuidar do outro, ao lado de outras condições relacionadas ao doméstico, ao privado, ao feminino. Cuidar, nessa perspectiva, se relaciona ao cuidar do corpo, e carrega as marcas da condição inferior do corpo em relação ao pensamento.

Se na filosofia clássica o “cuidar de si” remete à ideia de cuidar da alma, do pensamento e da razão, houve um deslocamento na compreensão, que na modernidade, parece associar o cuidar ao cuidado com o corpo. Profissões ligada à saúde, como a enfermagem, por exemplo, demonstram esta ligação estrita ao cuidar do corpo. Esta compreensão, entretanto, nada tem a ver com a perspectiva de corpo com base em uma nova antropologia, já que o “si mesmo”, na filosofia moderna, é uma estrutura complexa que integra corpo e pensamento, e, portanto, abarca a totalidade da existência humana. Daí que, restringir o cuidado ao cuidar do corpo é um equívoco e com implicações ético-pedagógicas que merecem reflexão crítica.

Na obra “Ser e Tempo” (1989), Heidegger dedica os parágrafos 39 a 44 a uma abordagem existencial do cuidado. “A cura como ser da presença” é o tema do capítulo sexto, em que estão situados os parágrafos através dos quais o filósofo formula a tese de que a “cura” (*sorge* em alemão) é “ser do ser-aí”. Compreender esta tese, no entanto, exige certa iniciação na filosofia e uma interpretação própria ao se extrair da obra contribuições à(s) Pedagogia(s) da infância. Nestas duas tarefas, a mediação de Dalbosco será indispensável.

Heidegger (1989, p. 328) propõe então que, enquanto ser no mundo, o cuidado se estrutura através de três elementos: a faticidade, a decadência e a existência. A unidade entre estes elementos, por sua vez, só é possível pela temporalidade. Nos termos do autor, “a temporalidade possibilita a unidade entre existência, faticidade e decadência e, deste modo, constitui originariamente a totalidade da estrutura do cuidado”. Faticidade é a designação utilizada pelo filósofo para identificar o caráter ontológico³ de nosso “ser-aí”. Mais especificamente, a expressão significa: “esse ser-aí em cada ocasião” (HEIDEGGER, 2012, p. 13). A partir desta definição

3 Em Heidegger, Ontologia significa doutrina do ser. Os termos “ontológico” e “ontologia”, na obra heideggeriana, referem-se sempre à ontologia moderna de base fenomenológica, e nessa perspectiva, “significam questionar e determinar dirigidos para o ser enquanto tal. Que ser e de que modo ser permanecem totalmente indeterminados”, como adverte Heidegger (2012, p. 7).

é possível compreender a abertura do ser em Heidegger, ao fenômeno da “ocasionalidade”, ao ser que se torna junto-a. O “ser-aí”, então, não é substância, objeto da intuição e da determinação; nesse sentido, a dimensão histórica do sujeito em sua cotidianidade é importante para compreender o modo como alguém, determinado pela temporalidade (por aquilo do que o ser já se ocupava antes e até agora), vem ao encontro de outros e constroem um mundo compartilhado, um “ser-com” os outros. O “ser-junto” aos outros e as coisas, que carrega também o “ser-em” de acordo com a ocasionalidade, determina-se pelo cuidado. O cuidado, é, pois, modo de ser no mundo, de lidar com.

[...] porque, em essência, o ser-no-mundo é **cura**⁴, pode-se compreender, nas análises precedentes, o ser-junto ao manual como ocupação e o ser como co-presença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação. O ser-junto é ocupação, porque, enquanto modo de ser-em, determina-se por sua estrutura fundamental que é o cuidado. A **cura** caracteriza-se não somente a existencialidade, separada da facticidade e decadência, como também abrange a unidade dessas determinações ontológicas. A **cura** não indica, portanto, primordial ou exclusivamente uma atitude isolada do eu consigo mesmo. A expressão “**cura** de si mesmo”, de acordo com a analogia de ocupação e preocupação, seria uma tautologia. A **cura** não pode significar uma atitude especial para consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como preceder a si mesma; nessa determinação, porém, já se acham também colocados os outros dois momentos estruturais da **cura**, o já sem-em e o ser-junto a (HEIDEGGER, 1989, p. 257, grifos nossos).

Pode-se interpretar da tese supracitada que o cuidado precede a atitude de cuidar de si. O cuidado é essência do humano. É porque há cuidado que há ser humano. Quando se cuida, zela-se pela historicidade do ser humano e pelo futuro. Cuidado, é, ainda, nessa interpretação, elemento de ligação entre o passado e o futuro; entre dois mundos em que o “ser-aí” foi lançado: o mundo das ocupações e das preocupações, o cotidiano e a existência. A co-existência entre estes dois mundos é angustiante, e, é pelo cuidado, que o ser assume uma perspectiva de mundo como totalidade. Para explicar a estruturação do cuidado, Dalbosco (2007, p. 93) formulou o esquema seguinte:

Já-ser-em ——— passado ——— faticidade
Ser-junto das coisas — presente — decadência — (cuidado)
Ser-adiante-de-si-mesmo — futuro ——— existencialidade

4 O termo “cura” é tradução do *sorge* (alemão), e é utilizado quando se refere à constituição ontológica. Para acen-
tuar, no entanto, o sentido concreto da presença do ser com os outros, o autor utiliza cuidado e seus derivados,
conforme nota da tradutora (1967, p. 313).

A interpretação de Dalbosco (2007, p. 93) é que Heidegger quer evidenciar, através desta constituição do cuidado, o modo de autocompreensão do ser humano, por meio do qual ele se compreende como um “ser vivendo em um presente que se originou de um passado – do qual ele não teve oportunidade de escolher nem o lugar e nem o momento histórico de seu nascimento – e que caminha em direção a um futuro”. Na intenção de compreender a tese de Heidegger de que o cuidado é o ser do “ser-aí”, Dalbosco associa o conceito de cuidado com uma “postura ética de responsabilidade do ser humano em relação à integralidade de sua vida e com a perspectiva de mundo como totalidade” (DALBOSCO, 2007, p. 95).

Para tornar-se, de fato, humano, o “ser-aí” precisa tomar consciência da sua incompletude. Esta autocompreensão de sua historicidade e de sua finitude, projeta o ser humano em estado de angústia, de “decadência” – nas palavras utilizadas por Heidegger – de preocupação com o sentido do ser junto das coisas e dos outros⁵. Dito de outra forma, o ser junto das coisas e dos outros implica uma ética do cuidado. O conteúdo ético da tese heideggeriana, nesse caso, diz respeito ao como deixar acontecer o que tem que ser (DALBOSCO, 2007). Por isso, pode-se dizer que finitude, existência, “acontecência”, angústia, incompletude, decadência, presença, ocupação, preocupação são termos importantes na obra de Heidegger para a compreensão do cuidado como essência do humano.

Heidegger difere o “ser-com” o outro, o ser da presença, de outras formas de ocupar-se e preocupar-se com o outro. É provocante a definição do autor de que ocupar-se da alimentação e vestuário, tratar do corpo é do nível da preocupação. Nesse sentido, “a presença se mantém nos modos deficientes de preocupação. O ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não sentir-se tocado pelos outros, são modos possíveis de preocupação” (HEIDEGGER, 1989, p. 173). Trata-se de uma concepção esvaziada do sentido ontológico do ser-com os outros. Há aqui uma diferença substancial entre uma ocorrência indiferente da convivência e o não se sentir tocado na relação com os outros. A preocupação possui, assim, duas possibilidades: retirar o cuidado do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, algo que pode causar dependência. A outra forma não substitui o outro, não lhe retira o cuidado e o devolve como tal, com tolerância e consideração (HEIDEGGER, 1989). Das duas possibilidades, preocupação é sempre do nível da presença do ser com os outros; e não do nível da ocupação, do ser-junto às coisas. Nesse sentido, cuidar dos outros remete sempre

5 Os *outros* no sentido proposto por Heidegger não significa “todo o resto dos demais além de mim. Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais ninguém se diferencia e entre os quais também se está” (1989, p. 169-170).

ao sentido da preocupação. Mas cuidado não pode ser reduzido à preocupação, uma vez que, é sempre mais amplo porque parte do próprio sujeito para consigo mesmo, os outros e as coisas, sempre remetendo à integralidade da vida.

Pensar sobre isto no contexto de cuidar de crianças em instituições de educação infantil significa partir do princípio de que cuidar é do âmbito do sentido do ser, do ser humano, de modo amplo, e do ser criança, de forma particular. E se, no mundo dos adultos, o cuidar de si faz muito sentido, no mundo das crianças, o autocuidado é um projeto que precisa ser mediado e construído na presença de outros, à medida que as crianças se percebem com os outros. Na Pedagogia, a redução do cuidar ao nível instrumental e prático pode isolar o cuidar dos outros, nesse caso, de crianças, de uma compreensão de criança como ser presente e “acontecete”; não como projeto de cidadão do futuro, alguém em potencial.

Para finalizar estas notas sobre o sentido filosófico do cuidado, destaca-se que a tradição filosófica teria reservado, desde o mito do cuidado, atribuído ao escravo Higino, à obra “Ser e Tempo” de Heidegger na modernidade, lugar central ao cuidado para compreensão do ser humano. Para isto, a abordagem fenomenológica do cuidado é indispensável, ao passo que toma o cuidado como fenômeno fundamental do “ser-aí”; um fenômeno que, para Heidegger (2012, p. 109), “não pode ser composto juntando-lhe elementos teóricos, práticos e emocionais”.

Compreende-se destas leituras possíveis, que o cuidado é essência do humano. E, se isto procede, pode-se inferir que o modo como o sujeito cuida de si, dos outros e das coisas (modo prático do cuidado) pode revelar quem é o ser humano (modo essencial). O modo como se é cuidado, também, é importante no processo de humanização. Desse modo, pode-se concluir que somos cuidado antes de ter cuidado. Onde reside, portanto, a significação pedagógica? Para Dalbosco (2007), a tríplice dimensão do cuidado empurra o ser humano a ver sua condição finita a partir de uma dupla perspectiva: a da familiaridade da sua ação no mundo cotidiano, de um lado, e, de outro, a ação angustiada. É nesta última que o ser humano assume uma dimensão prática do cuidado, enquanto modo para enfrentar o fato de ser um ser no mundo que caminha para a morte. Cuidado é, nesse sentido, “a dimensão existencial da ação assumida pelo ser humano para, consciente de sua temporalidade e historicidade, se formar a si mesmo por meio da postura dialógico-compreensiva com os outros e com as coisas” (DALBOSCO, 2007, p. 99).

O significado, eminentemente pedagógico, está, pois, na consideração de que a ação humana orientada pelo cuidado deve levar em conta sua condição de incompletude e finitude. A ação pedagógica, nesse sentido, seria mais ampla que

o fazer e a prática pedagógica? Qual o papel, portanto, da Pedagogia? O cuidado seria, desse modo, do âmbito da ação humana, e não, das práticas e procedimentos na educação de bebês e crianças pequenas? Na seção que segue, tentaremos esboçar algumas linhas para se pensar as implicações pedagógicas ao se conceber o cuidado como essência e dimensão humana.

3 Por uma significação pedagógica do cuidado como dimensão humana

Com base na abordagem heideggeriana do cuidado, defende-se nesse texto, duas teses: a primeira diz que o cuidado, enquanto categoria central nos estudos de educação infantil, deve ser considerado como fenômeno. A segunda tese defende que o binômio cuidar/educar não tem sentido enquanto função da educação infantil, pois o cuidar, enquanto dimensão humana, integra o educar. Infere-se que a segunda tese só tem sentido se, e somente se, a primeira for compreendida. Os argumentos seguintes buscam demonstrar que, uma concepção ampla de cuidado da conta de expressar a função da educação infantil sem desconsiderar a ação pedagógica, e, por isto, a utilização do binômio cuidar e educar parece ser utilizado para afirmar o *status* educativo das instituições que historicamente se vincularam à assistência. Buscam, ainda, defender que cuidado na educação infantil, enquanto objeto de conhecimento nas pesquisas e estudos da área, precisa ser elevado da condição de fato à condição de fenômeno. O que isto quer dizer? Qual a diferença entre cuidado enquanto fato e enquanto fenômeno?

No início do texto, a etimologia da palavra cuidado foi utilizada para demonstrar que ela pressupõe educar; que estas dimensões nunca estiveram separadas em sua origem. Enquanto categoria teórica, conclui-se que o cuidado diz respeito a uma ação, uma atitude, e, portanto, não pode ser confundido com uma prática, uma rotina, um procedimento na educação infantil, embora, em última instância, seja este o modo prático do cuidado em creches e pré-escolas.

Para Dalbosco, inspirado na obra “Ser e Tempo” de Heidegger,

[...] cuidado diz respeito então a uma atitude, a um modo prático de ser-no-mundo adotado pelo ser humano em relação à sua ação e ao fenômeno da vida em sua totalidade. Por isso, não comporta uma atitude parcial, fragmentada ou recortada da ação humana, que tomasse por base somente uma racionalidade estratégico-procedimental, mas sim um modo de existir que exige do ser-aí uma autocompreensão de sua ação como um acontecimento que abrange a vida humana em sua totalidade. Cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, cuja própria ocupação deve ter em mente uma perspectiva de integralidade (2006, p. 13).

Também para Boff (2011, p. 22), cuidado pode ser compreendido em dois sentidos: um sentido mais amplo, enquanto ética mínima e universal para preservação da “herança que recebemos do universo e da cultura” e, desse modo, como um novo paradigma da civilização que conquistou a terra e, agora, precisa cuidar da sobrevivência, sob risco de perecer. Nesse paradigma, o cuidado tem a dupla função de regenerar danos passados e prevenir danos futuros. E em sentido mais restrito, Boff defende que cuidado é mais que um ato. É uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Na perspectiva do autor, cuidado “representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 1999, p. 12), ou ainda um “modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude” (BOFF, 1999, p. 42). Tais concepções, radicadas na Filosofia, têm desdobramentos importantes para a Pedagogia, especificamente para a Educação Infantil. Se o cuidado é atitude, isto implica reconhecer que há questões éticas e morais envolvidas no ato de cuidar. Que há formas diferentes de cuidar que tem a ver com a forma como a pessoa cuida de si e do outro; que as relações estabelecidas entre adultos e crianças levam a formas individualizadas e diferenciadas de cuidado; ou, como diz Montenegro (2005), que as “respostas” oferecidas pelas crianças fazem com que cada uma seja cuidada de forma diferente. O cuidado, nesse sentido, é valorativo.

Na Pedagogia, especificamente na(s) Pedagogia(s) da infância, o cuidado, embora, assumido como uma das funções das instituições de educação infantil em complementação à ação das famílias, não ganha centralidade enquanto categoria teórica. Tampouco os estudos da infância na Psicologia, Antropologia, Sociologia e Filosofia se dedicam à questão dos cuidados com a infância institucionalizada. Segundo Dalbosco (2006, p. 10), a Pedagogia traz para “dentro de seu conteúdo aquela postura filosófica de determinar o que é racional e válido”. Para ele, as teorias educacionais do século XX são marcadas pelo debate acerca da cientificidade do saber pedagógico e dominadas por epistemologias modernas, que reivindicam uma racionalidade que separa sujeito e objeto, de um lado, e, de outro, por enfoques éticos, que reivindicam um emprego racional-prático da ação humana. Dalbosco (2007) afirma ainda que:

[...] mesmo iniciativas epistemológicas mais promissoras, como as de origem dialética, interacionista, histórico-cultural e intersubjetivista, podem se tornar na maioria das vezes e contra a sua própria vontade, prisioneiras de uma grande dualidade metafísica ocidental entre corpo e alma e de sua correspondente versão epistemológica do modelo representacional dicotômico sujeito-objeto (2007, p. 83).

A partir disto, pode-se considerar que a(s) Pedagogia(s) da infância, vinculadas a diferentes epistemologias, sobretudo as de origem interacionista e histórico-cultural, que são mais recorrentes, não escapa das armadilhas teóricas que opõem corpo e mente, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral, razão e emoção, pensamento e ação, cuidar e educar. As consequências pedagógicas da redução ao nível instrumental de tradições filosóficas e científicas são, para Dalbosco (2007, p. 86), “a objetificação da dimensão formativo-educacional do ser humano” ou, em outras palavras, o esvaziamento do sentido do humano na pedagogia, a perda de historicidade da ação humana.

A positivação do saber pedagógico, também na educação infantil, tem conduzido a propostas e investigações experimentalistas baseadas na observação e análise do comportamento das crianças, na intervenção do adulto/pedagogo(a) para se chegar ao conhecimento válido e universal, o que denuncia uma dependência da pedagogia e da pesquisa em educação, da filosofia clássica e da ciência moderna. O que se observa é que a Pedagogia tem insistido ora na descrição pura da realidade a partir de observação, ora na definição de concepções *a priori*. Em propostas pedagógicas para a educação infantil, por exemplo, não é difícil localizar, no plano do documento, definições de criança, infância, cuidar, educar, sem que estas definições dialoguem com o currículo enquanto conjunto de práticas da instituição. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), por exemplo, embora apresentem princípios gerais a serem considerado na elaboração das propostas pedagógicas, também não esclarecem o que está sendo entendido como cuidar e como educar.

Para além do vazio teórico e epistemológico acerca do cuidar nas produções da área e em propostas pedagógicas, há ainda um descentramento do sujeito da ação de cuidar e do sujeito que é cuidado; poucas abordagens tomam o cuidado como objeto fenomenológico e, em última instância, constata-se, em muitos casos, a perda de sentido humano da ação de cuidar, pouco pensada em propostas que colocam o cuidado no lugar de práticas e procedimentos. Dalbosco (2006) propõe outra via de acesso ao sentido existencial da ação humana através da fenomenologia hermenêutica heideggeriana. Nela, o cuidado tem potencial articulador de uma nova relação entre Pedagogia e Filosofia e, por isto, será tomada também neste texto, como fundamento da ideia de cuidado como dimensão humana, indispensável aos estudos da área da educação infantil.

[...] o que está implicado na estrutura existencial do ser-aí como cuidado é – e isso assume também significações relevantes ao campo pedagógico – a compreensão do

ser humano não mais como uma substancialidade, mas sim como uma acontecência (*Geschichtlichkeit*) que exige dele, antes de tudo, assumir autêntica e radicalmente sua incompletude e, portanto, sua historicidade. Ora, com esta linha de pensamento Heidegger pretende deixar claro que o aspecto fundamental da vida humana reside no fato do ser humano “ser um acontecente” (Loparic, 1995, p. 49). Este traço de uma nova antropologia abre a possibilidade para se visualizar melhor as primeiras e mais importantes tarefas do pedagogo (quer seja pai, mãe, professor ou professora), a saber, a de não intervir autoritariamente no desenvolvimento cognitivo e moral da criança, mas contribuir para que aspectos deste seu desenvolvimento simplesmente *aconteçam* (2006, p. 20).

Esta consideração é significativa para uma Pedagogia da infância feita com as crianças e não para as crianças e foge a concepções que tomam a infância como fase marcada pela falta, pela incapacidade, pela fragilidade. Ser “acontecente”, nesse sentido, remete à ideia de ser sendo e se formando na relação consigo, com os outros e com as coisas e, por isto não desconsidera a historicidade do sujeito e o que carrega de marcas da temporalidade. Daí que pensar a tarefa do pedagogo na educação infantil não dispensa pensar relações de poder e de autoridade, tão caras à Pedagogia. Remete ainda a ideia de que, nesse processo de formação, o cuidado é essencial. O cuidado enquanto totalidade das estruturas ontológicas do ser – o cuidado que envolve corporeidade, memória, afetos, pensamento, imaginação, presença, diálogo, emoções; o cuidado como modo prático do “ser-aí” enquanto ser lançado no mundo, “ser-com” os outros no mundo compartilhado.

Para a(s) Pedagogia(s) da infância, então, cabe fazer algumas aproximações à teoria fenomenológica do cuidado como um modo de ser no mundo, no sentido ontológico. As observações de práticas de cuidado na educação infantil não podem ser reduzidas ao ato de cuidar, ou ainda, às rotinas de cuidado. Uma análise destas práticas ou uma teoria construída sobre cuidado na educação infantil precisa partir do princípio de que o cuidado é um fenômeno; enquanto fenômeno, ele estrutura as ações, as rotinas, as atitudes e, por fim, as práticas.

Boff (1999) defende a necessidade de uma fenomenologia do cuidado a partir da proposição de Heidegger. Isto significa fazer do cuidado um fenômeno para a nossa consciência, tal como ele se mostra à experiência pessoal e molda a prática. Em uma abordagem fenomenológica, por exemplo, “não se trata de pensar ou falar sobre cuidado como objeto independente de nós, mas de pensar e falar como é vivido e se estrutura em nós mesmos” (BOFF, 1999, p. 41).

Pode-se afirmar que as pesquisas sobre cuidar na educação infantil consideram cuidado como fato. Enquanto fato, o cuidado é contingente, acidental, ocasional, objetivo, se aplica a situações que se apresentam em determinadas realidades efe-

tivas; o cuidado, como fato, é o cuidado na sua operacionalidade prática, e, pelos condicionantes externos, é fragmentado, variável. Daí que, toda análise recortada de ações de cuidado não constituirá uma teoria fenomenológica do cuidado, uma vez que a fragmentação destas ações por contextos e experiências não levará a conceitos, proposições, enunciados próprios ao cuidado enquanto tal. Na área de educação infantil, estas pesquisas que descrevem práticas de cuidado são importantes para apontar formas de organização do trabalho docente na educação infantil e a especificidade dessas práticas; mas, para avançar em termos curriculares e formativos, é necessária uma abordagem que tome o cuidado como objeto fenomenológico, ou seja, o cuidado reduzido à condição de fenômeno puro na esfera da consciência, a fim de que seja considerado um objeto de conhecimento da área.

Enquanto fenômeno, o cuidado é reduzido a princípios, a essência, a enunciados, conteúdos, a um modo de ser, “a objeto do conhecimento humano qualificado pela relação com o homem” (ABBAGNANO, 2000, p. 437). Ao ser considerado como objeto de conhecimento nas pesquisas, é possível vislumbrar um conjunto de princípios para pensar o cuidado e as relações de cuidado na educação infantil. A preocupação aqui não é definir uma essência imutável e universal, independentemente de condicionantes, com valor científico aplicado à Pedagogia. É sim defender uma abordagem do fenômeno de cuidar, a partir da qual se possa analisar melhor as práticas e rotinas de cuidado, sem fragmentação. Para compreender a proposição, questiona-se: hoje, as pesquisas sobre estas práticas, as analisam com base em que teoria de cuidado? Ou melhor, há uma teoria de cuidado de base fenomenológica capaz de orientar estas pesquisas? Se as pesquisas se restringem a descrever as práticas, ainda que esta descrição tenha valor indiscutível para fins de caracterização, será possível avançar na compreensão do cuidado como objeto de conhecimento? E se o cuidado não for concebido enquanto objeto de conhecimento, como incluí-lo nos currículos de cursos de formação de professores e professoras?

Para a criança, talvez, o cuidado assuma uma dimensão prática, sensível, uma forma de existir, de estar presente, de relacionar. Para o adulto que cuida, a dimensão existencial do ser que é cuidado não deve ser deixada de lado, sob o risco de esvaziar o sentido da relação, da evolução, de continuidade da vida, de posteridade, de presente que se liga ao passado e ao futuro, de preservação, de valoração, enfim, de moralidade. A Pedagogia, nesse caso, não pode permanecer no âmbito do discurso, do conteúdo e do procedimento. Cuidar na educação infantil é da ordem da atitude, da ação, mas uma ação situada, e, ao mesmo tempo, historicizada. Nesta afirmação, estaria a dificuldade em incluir cuidado no currículo,

de fato, enquanto conjunto de práticas? Quais os desafios de se planejar atitudes? Ou, ainda, existe previsibilidade, antecipação de atitudes de cuidado?

A nosso ver, o cuidar na educação infantil engloba, portanto, a dimensão existencial e a dimensão prática. Enquanto dimensão existencial, entende-se que o cuidado está na constituição do ser humano, enquanto humano. O existencial, então, estrutura o cuidado na ordem prática, no âmbito da ação pedagógica, da atitude, daquilo que se pode ver, observar. Por isto que as pesquisas na área não podem permanecer no nível do cotidiano, se têm em vista alcançar a compreensão do cuidado enquanto fenômeno, que possam apontar o sentido, o conteúdo, as proposições que podem estruturar ações e práticas.

Estudos do cuidado, enquanto categoria teórica, são, assim, urgentes, em cursos de formação de pedagogos e pedagogas. As pesquisas e as políticas de cuidado, especificamente em relação às crianças em contextos de educação infantil, devem, assim, assumir o cuidado como função central, da qual deriva todas as outras. O fim da educação infantil, deve ser mesmo cuidar, e isto não significa uma desvalorização da ação pedagógica. Ao contrário, a ação pedagógica deve ser mediada por atitudes de cuidado de professores e professoras, e isto já implica um investimento profissional, pessoal e afetivo.

4 Conclusão

Para pensar o cuidar como função associada ao trabalho de professoras e professores na Educação Infantil é útil distinguir este trabalho de outros. O “trabalho de cuidar” não pode ser regido pela lógica da intervenção, da transformação de uma coisa em outra, de dominação, e sim, pela consideração de que cuidar é, antes, um modo de ser; não de fazer, simplesmente. A relação de cuidado é de convivência, interação, no sentido de que o eu e os outros saem afetados e são transformados na relação de presença.

Talvez fosse procedente afirmar que a condição docente na educação infantil se realiza pelo cuidado. E desse modo, pode-se acrescentar, pois, que o cuidado não se opõe ao trabalho docente, mas confere a este uma especificidade. Pelo cuidado, professores e professoras de crianças pequenas as percebem como sujeitos de afeto, de sensibilidade, de valores; sujeitos que produzem cultura e as interpreta; sujeitos que participam e comunicam sentido; e que, também resistem.

Que modo de ser-cuidado é este que ocorre na relação entre adulto/criança na educação infantil? Qual sua natureza? Que enunciados e proposições podem

ser extraídos dele? Para analisar isto, é preciso começar definindo que o modo de realização do trabalho docente na educação infantil é diferente e não pode ser da natureza de trabalho-produção. É necessário ainda compreender que ser criança é modo de ser ocasional; não é algo determinado; o modo de ser criança é construído no jogo das relações com os outros e com as coisas, na abertura para a elaboração de percepções de si e dos outros. É no fenômeno da presença que a criança constrói modos de ser, sua condição humana. Na presença com os outros no mundo compartilhado, a criança precisa ser cuidada para aprender a cuidar de si, dos outros e das coisas. Retomando estas considerações, pode-se pensar que cuidar na educação infantil não pode prescindir da abertura e da sensibilidade para alcançar a esfera da existência humana, das estruturas que constituem o ser no mundo. Isto não significa, de modo algum, uma abordagem da consciência e do cuidado como substância que independe das determinações do cotidiano. Ao contrário, significa que à pedagogia cabe partir do mundo cotidiano, do modo prático de cuidar, do fazer pedagógico, mas, não deve se limitar a ele.

Para finalizar, colocar o cuidado enquanto rotina, fazer pedagógico, como comumente encontramos na literatura e nas propostas pedagógicas de educação infantil, significa desconsiderar a ação do(a) pedagogo(a), bem como a ação das crianças, a totalidade do ser e a integralidade do processo formativo. A rotina e o fazer encontram-se independentes da ação pedagógica, no campo do procedimental. Só a ação pressupõe diálogo, relação, afetividade, inteligência, pensamento, educação, enfim, cuidado. Cuidar, é, pois, ação humana assumida tendo em vista a auteridade, a formação do ser e o envolvimento e a transformação do eu e dos outros. Dito isto, retoma-se a ideia de que, para a educação infantil, a função de cuidar é ampla e não deixa de fora o educar. Se o cuidado é considerado como essencial ao projeto de humanidade e, de modo prático, indispensável à preservação da vida e conservação da cultura, então, o cuidar é uma condição prévia para o desenvolvimento do ser junto aos outros e às coisas, sem o qual o processo educativo não teria sentido.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 5/2009. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BOFF, L. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DALBOSCO, C. A. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-35, set./dez. 2006. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400003>

_____. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco).

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HEIDEGGER, M. A cura como ser da presença. In: HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989. Parte 1, p. 243-300.

_____. *Ontologia (Hermenêutica da facticidade)*. Tradução de Renato Kirchner. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 77-101, jun 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 maio 2016.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>

SILVA, I. O S. *Educação infantil no coração da cidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

Submissão em: 01-08-2016

Aprovação em: 05-04-2017