

EDUCAR E CUIDAR OU, SIMPLEMENTE, EDUCAR? BUSCANDO A TEORIA PARA COMPREENDER DISCURSOS E PRÁTICAS

TIRIBA, Lea – PUC-Rio,

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

"É como se as mulheres fossem incumbidas de guardar o pequeno segredo sujo de que a humanidade emerge da natureza não humana para a sociedade, tanto na vida da espécie como da pessoa. O processo de criar um infante humano indiferenciado, não socializado, até que ele se torne uma pessoa adulta - socialização do orgânico - é a ponte entre a natureza e a cultura".

Yanestra King

O binômio *cuidar e educar* é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais educadoras de creches, muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores sócio-culturais específicos de nossa sociedade, esta dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas.

Este artigo nasceu no contexto da pesquisa *“Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação”*¹. Empenhado na análise das falas das entrevistadas, o grupo de pesquisa viu-se diante de muitas perguntas e polêmicas sempre que estavam em pauta questões relativas ao binômio *educar e cuidar*: é verdade que a educação das crianças de 0 a 6 anos exige cuidados específicos, decorrentes da sua dependência física em relação aos adultos; entretanto, se não só os pequenos necessitam de cuidados, por que o cuidar se configuraria como especificidade da educação infantil?; que sentidos/significados assume o “cuidar”, um dos pólos do binômio educar e cuidar, considerado, atualmente, como objetivo, mais que isto, como natureza e especificidade da educação infantil?

¹ Pesquisa coordenada pela professora Sonia Kramer, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Os nomes das professoras são fictícios.

Meu pressuposto é o de que as dificuldades de abordar o tema no dia a dia das instituições decorrem de fatores sócio-históricos relacionados a questões de gênero, no interior de uma sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal marcada pela dicotomia corpo/mente. A hipótese é a de que o binômio **educar e cuidar**, em realidade, expressa e revela tal dicotomia. Assim, o objetivo deste artigo é trazer elementos teóricos para a compreensão do que parece estar na base da polêmica: o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um outro, o divórcio entre razão e emoção, que, em última análise, revela a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza.

De início, faço considerações a partir da origem etimológica das palavras educar e cuidar. A seguir, abordo o tema das relações históricas entre as mulheres, as emoções e as atividades de cuidar. Trabalhando com base em estudos de gênero, enfoco o papel da medicina do século XIX como prescritiva desta afinidade, assim como suas implicações nas práticas de magistério. Analiso, então, a importância do cuidado na sociedade moderna e as exigências do cuidar. Ao final, apresento reflexões e propostas em torno da necessidade de ruptura das cisões características da sociedade ocidental e também da necessidade de re-articulação de relações entre corpo e mente, entre razão e emoção, entre ser humano e natureza.

Buscando os significados históricos das palavras

No campo da educação infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo. Até meados da década de 80, sempre que os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam a atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o usual era o termo “guarda”. A partir de então é que esta expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar” (Montenegro, 2001).

Nos anos 90, com a perspectiva das creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, era preciso integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas. A solução conceitual encontrada foi o binônimo educar e cuidar. Mas, se teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante), não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares.

“(…), eu não me sentiria desvalorizada se um aluno meu fez xixi na calça, como uma vez aconteceu (...). Para mim foi natura, mas eu acho que para algumas pessoas... Eu já vi outras profissionais formadas que acharam aquilo o cúmulo do absurdo, (...) acharam que não deveriam fazer aquilo, que tinham que ter um auxiliar.(Flora- professora de educação infantil)

“Eu não faço isso, eu estou aqui para ensinar eu não estou aqui para cuidar”; então a ela não cabe levar a criança ao banheiro, limpar um bumbum, colocar a criança para escovar os dentes, colocar a criança para repousar, não cabe a ela isso, eu acho que essa é uma questão que pode mudar, tem que mudar não é? (Joana- equipe do programa de creches de uma Secretaria de Desenvolvimento Social)

De fato, em espaços de formação de profissionais que atuam junto à criança pequena são frequentes as polêmicas em torno das suas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar, por entendê-la como relacionada ao corporal e ao doméstico, como dar comida, banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda.

Assim, a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo).

Visões contraditórias ou mesmo antagônicas sobre o significado de cuidar e educar não aparecem apenas em falas de professoras. De forma não explícita, muitas vezes, estão presentes em textos acadêmicos ou documentos oficiais. De fato, quando digo que estou cuidando de uma criança, posso estar me referindo a ações que envolvem proteção física e saúde. Posso estar, também, fazendo referência a atividades que complementam as que a família cotidianamente lhe oferece, como colocá-la para dormir. Mas, posso, ainda, estar falando de cuidados individuais que lhe dedico, como atenção à fala, aos desejos, consolo, colo... Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos.

Dentre as professoras entrevistadas, encontramos tanto as que consideram

“que você pode cuidar da criança educando, mas muitas vezes você apenas educa sem cuidar (...)” (Joana- equipe do programa de creches de uma Secretaria de

Desenvolvimento Social), quanto as que afirmam que “...é ao contrário, é educar, quem educa cuida, mas nem sempre quem cuida está educando.” (Eduarda- chefe da Divisão de Educação infantil).

Podemos então nos indagar: a que se referem as profissionais quando falam do duplo objetivo da educação infantil? Como interpretar os significados contraditórios que atribuem a educar e cuidar? Educar teria o sentido de ensinar, ou estaria mais relacionado à pensar, raciocinar? E cuidar, que significados pode conter?

Todos sabemos que as palavras são prenes de significados existenciais, porque construídos ao longo da história da humanidade. As palavras atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura. Por isto refletem visões e sentimentos de mundo. “Precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida”, nos diz Boff (1999: 87).

Este foi justamente o movimento de Montenegro (2001), em seu livro “O cuidado e a formação moral na educação infantil”. Atenta ao fato de que os processos de formação estão voltados para o educar, mas não incluem o cuidar, a autora faz uma retrospectiva histórica do atendimento à infância no Brasil, enfatizando sua trajetória marcada pela tensão entre assistência e educação e alertando para o fato de que o binômio está presente também em outros países e, como aqui, o cuidar é o pólo de desprestígio.

Buscando compreender a falta de consenso em torno do significado de um dos objetivos básicos da educação infantil, Montenegro (2001) pesquisou em dicionários de várias línguas a origem etimológica das palavras cuidar e cuidado. Descobre, então, que cuidar e pensar vêm de *cogitare*, que ambas têm a mesma raiz!

“(...) 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*)”. (p. 72)

Antes do século XIII, *cogitare* e *cuidare* teriam o mesmo significado, referindo-se tanto à inteligência quanto à vontade, tanto ao pensar quanto ao sentir. Com o passar do tempo, o uso de *cogitare* foi sendo restringido e substituído por *pensare*, que tem um

sentido mais preciso. Por seu lado, no latim, os significados de *cogitare* se expandem, assumindo os sinônimos ‘*esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito*’, vinculando-se a significações de caráter emocional.

De fato, continua Montenegro, em línguas neolatinas, como o espanhol, o italiano e o francês, o verbo cuidar tem vínculo com dois grupos de significados, um relativo à solicitude para com o outro e um referente ao pensamento, à reflexão.

“(...) a conotação emocional que esta palavra passou a adquirir, e que se evidencia também em sua sinonímia – como carinho, angústia, ansiedade, paixão, preocupação -, advém de seu sentido primitivo de “agitar pensamentos”. A inserção paulatina do componente emocional ao termo, ao meu ver, parece conferir significação ao movimento atribuído ao pensamento em sua acepção original (*agitare*), pois é muito provável que o que estaria proporcionando tal movimento fossem, precisamente, emoções.” (idem:76)

Buscando mais elementos para a reflexão, a autora encontra na filosofia e na enfermagem, disciplinas que se ocupam do cuidar, os sentidos que envolvem esta ação. Conclui que para a filosofia, a palavra cuidado é empregada com o significado de *cuidar de si*, indicando uma reflexão sobre si mesmo. Já na enfermagem o cuidar é concebido como altruísmo, tem o sentido de cuidar do outro. Os dados que recolhe nessa disciplina mostram que o divórcio entre cuidar e curar (atividade da medicina) corresponde, na educação infantil, ao divórcio entre cuidar e educar.

Podemos inferir, então, que, nos dois casos, o cuidar é desprestigiado por estar relacionado à emoção, e não à razão; e, ademais, às mulheres, que seriam inferiores aos homens. Assim, a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental.

A dificuldade em reintegrar estes pólos decorre do fato de que somos marcados, ainda, por esta cisão. A partir desta idéia, uma pergunta se coloca: se educar e cuidar são dois pólos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?

A descoberta da origem comum (*cogitare*) das palavras cuidar e pensar, nos remete a um tempo em que os conceitos de pensar e sentir estavam mais claramente articulados. E nos leva a inferir que essa dualidade está relacionada às tantas outras

dualidades, que, ao longo da modernidade, através de um processo histórico que divorciou ser humano e natureza, separou o corpo da mente, partiu razão e emoção, elegendo aquela como salvo conduto para a busca da verdade. Nesta lógica, o corpo assume o lugar secundário destinado aos prazeres, aos desejos, à inconsciência... Nele, a cabeça abriga a razão, a consciência, o pensamento, tomado por Descartes como a prova da nossa existência humana. Nesta lógica, o corpo é simplesmente um portador do texto mental.

Em que medida esta concepção axiomática marca e orienta, ainda nos dias de hoje, concepções e práticas pedagógicas da educação infantil? A premissa do divórcio corpo-mente define a divisão de papéis entre os profissionais?

As mulheres, as emoções e o cuidar

Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Oposta à razão - assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade – a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino.

Mas é num contexto sócio-histórico em que o capitalismo emergente se alia à ciência com o propósito de transformar a natureza em matéria morta para a produção de mercadorias que os valores e as emoções são neutralizados pelo método científico com objetivo de obtenção de conhecimentos fidedignos (Mies e Shiva, 1997).

De acordo com Jaggar (1997)², foi a partir do século XVIII que se deu um processo de aguçamento da oposição entre emoção e razão e esta foi reconceptualizada como ‘faculdade puramente instrumental’. Antes, entre os gregos, e mesmo durante o período medieval, a razão estava associada aos valores. Com o objetivo de obter um conhecimento fidedigno da realidade, razão e valores são dicotomizados. Supostamente livre da possível contaminação das emoções/dos valores, a razão tornava-se instrumento capaz de uma leitura objetiva e universal da realidade. Em contrapartida, as emoções passam a ser entendidas como ímpetus irracionais que precisam ser controlados pela razão. Este mesmo processo de reconceptualização ontológica reabilitou a percepção

² Mesmo considerando a idéia de que o próprio conceito de emoção é invenção histórica, a autora busca construir uma ponte sobre um suposto hiato entre emoção e conhecimento, através da sugestão de que emoções podem ser úteis e até necessárias ao invés de prejudiciais à construção do conhecimento.

sensorial, que, exaltada pelo empirismo britânico e, posteriormente, pelo positivismo, fez da verificação empírica a “*marca da autenticidade da ciência natural; (...) o paradigma do conhecimento genuíno*”. (idem:158)

Também no século XVIII, enquanto a Revolução Francesa pregava igualdade de direitos para todos e as mulheres passavam a ocupar postos de trabalho nas fábricas, há um forte movimento de reafirmação de sua condição biológica, determinado os papéis de mãe e esposa.

De acordo com Rohden (2001), esta tendência pode ser observada em trabalhos do campo das ciências e da medicina, entre elas, a Enciclopédia, de Diderot e Alembert:

“(...) a diferença física é expressa desde os ossos até o cérebro, passando pela pele, músculos e fibras. A mulher só é superior quanto à ramificação dos vasos e dos nervos, que lhe garantem uma sensibilidade particular. Tudo reflete a tarefa passiva que a natureza reservou à mulher. Mesmo a sua beleza apela à proteção e à possessão masculinas. Uma beleza expressa na fragilidade física e que também é signo da predestinação à maternidade.” (p.103)

No século XIX a maciça entrada das mulheres no mercado de trabalho começa a ameaçar a ordem patriarcal estabelecida. As ciências, em especial a medicina, respondem a esta ameaça com um detalhado exame das diferenças entre homens e mulheres. O consenso, a partir de estudos da anatomia fisiológica, da biologia evolucionária, assim como de outras ciências era de que homens e mulheres têm diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto.

“No desenvolvimento da espécie, elas teriam ficado para trás em relação aos homens, o que as colocaria mais próximas dos primitivos e das crianças. Isto teria ocorrido porque para a espécie, era prioritário o desenvolvimento dos órgãos reprodutivos da mulher, cabendo aos homens o cultivo da força física e da inteligência” (idem:116).

Com base nestas crenças – assumidas como verdades científicas – os médicos, frente às reivindicações dos movimentos feministas por educação e instrução, respondiam que a educação poderia produzir uma atrofia nos órgãos reprodutivos femininos e masculinizar as mulheres.

Neste mesmo período, tomavam impulso, a partir da teoria evolucionista, os estudos que, enfatizando a classificação, a hierarquização dos indivíduos, justificaram a

dominação colonial. É neste contexto de busca de entendimento e de ordenação do mundo que se situam as teorias da diferença sexual. Por outro lado, a teoria da hereditariedade ganhava importância num cenário de final de século: a humanidade não havia resolvido o problema das desigualdades sociais; a igualdade social e política era utopia de um século anterior, não científico. A natureza era hierárquica, não democrática, “liberdade, igualdade e fraternidade” eram utopias e a desigualdade é que era real. Se as diferenças eram estabelecidas pela natureza, aos cientistas cabia apenas interpretar as suas determinações. É a partir deste quadro de referências que se justificam as distinções de classe, de raça e de sexo. “*O homem branco, civilizado, europeu representaria a maturidade evolutiva, em contraste com a mulher, o negro, o primitivo, o não europeu*” (idem:119).

É neste quadro ainda atual que, muitas vezes, são interpretados os depoimentos em que as professoras de educação falam de amor, de afeto pelas crianças. Muitas se referem à paixão que definiu sua inserção na educação infantil e que perpassa seu cotidiano de trabalho.

Eu sou muito assim mãe, carinhosa. Eu acho que a gente conquista muito mais a criança com carinho, com amor. Isso aí motivou muito o meu trabalho e motivou as minhas crianças a aprenderem, porque eu sempre trabalhei no interior e criança do interior, a gente sabe, não liga muito para estudo. (Isadora- orientadora pedagógica).

a educação infantil é a minha praia, é o que eu amo fazer (...) (Nair, orientadora pedagógica)

Apesar de comum, este tipo de argumentação é freqüentemente rejeitado por pesquisadores que não admitem categorias derivadas do subjetivismo ou da diferença entre os sexos.

A construção social de uma concepção de mulher ligada à reprodução e, portanto, mais próxima da natureza, está ainda presente em nossos dias e é combatida por movimentos feministas, assim como por intelectuais que refutam uma polarização entre mundo profissional, racional, masculino X mundo informal, irracional, emocional, feminino. A rejeição dos pesquisadores viria de uma associação das mulheres ao pólo de menor valor. No contexto de uma lógica que além de separar, hierarquiza, o desafio seria demonstrar que mesmo as atividades femininas consideradas mais naturais são inteiramente sociais.

Entretanto, na sociedade ocidental, é no cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferenciação tradicional entre homens e mulheres. Essa não é uma diferenciação particular da sociedade brasileira, ou do terceiro mundo, mas uma regra da sociedade ocidental moderna. De acordo com Tronto,

“cuidar é uma atividade regida pelas mulheres tanto no âmbito do mercado quanto da vida privada. As ocupações das mulheres são geralmente aquelas que envolvem cuidados, e elas realizam um montante desproporcional de atividades de cuidado no ambiente doméstico privado”. (1997:189)

Mas o que configura o patriarcalismo é a importância que a sociedade confere aos papéis atribuídos a cada um dos sexos: os homens se dedicam e se preocupam com dinheiro, com o seu trabalho, com o que diz respeito ao mundo do público; já as mulheres se preocupam com o que teria menos importância, ou seja, o que está relacionado à esfera do privado: a organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas.

Entretanto, se é necessário evitar modelos explicativos naturalizantes e aproximar-se das explicações sobre cuidado entendido como prática histórica construída socialmente, não é possível escamotear o fato de que estas práticas sociais estão vinculadas às mulheres.

Questionando os estudos que utilizam paradigmas clássicos que reduzem a investigação sobre o magistério feminino apenas à ótica do trabalho, Almeida (1996) analisa:

“(…) se, por um lado, educar e ensinar é uma profissão, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isto é um ato de amor. E indo mais além, gostar deste trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas de sua realização. Talvez resida aí a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério”. (p. 76)

Portanto, é necessário evidenciar relações de poder dentro do magistério, e buscar a superação desta situação através da “*apropriação de uma consciência*”

profissional valorativa por parte das professoras, aliada à ontologia de ser mulher” (idem:77). Para Almeida, os meios intelectuais, ao rejeitarem depoimentos de professoras a respeito do prazer, do amor que dedicam ao trabalho e às crianças, não consideram que estes sentimentos são fruto da realidade histórico-social de que cada uma é parte e traz consigo.

Na mesma linha, Figueiredo et alii (2002) acrescentam,

“Os relatos manifestam uma espécie de erotização do conhecimento, onde paixão e razão se combinam. Longe de uma visão instrumental ou pragmática, a escolha, a vontade, o desejo estão presentes. Mais do que isso, sua identidade parece estar constituída por esse engajamento”. (...) Para quem conhece e atua na educação infantil, esse tom, essa ênfase quanto ao engajamento profissional, esse entusiasmo e aposta no trabalho não são estranhos. Tais características constituem, pode-se reconhecer, a própria identidade da profissional de educação infantil.” (p.12-14)

Historicamente, as mulheres estão relacionadas à emoção e à natureza. E, mesmo considerando que esta situação lhes foi imposta socialmente, não é possível negá-la, nem tampouco desconsiderar suas implicações, negativas ou positivas. Em que medida as análises fundadas unicamente no paradigma do trabalho (num contexto de relações capitalistas de produção) têm contribuído para limitar a compreensão do significado, do lugar, do papel do afeto, do amor, da paixão na profissão de educar crianças?

Como diz King,

“é preciso interpretar o significado histórico das mulheres terem sido situadas na linha divisória biológica em que o orgânico dá origem ao social. Esse fato deve ser interpretado historicamente para que possamos fazer o melhor uso desta subjetividade mediada, a fim de curar um mundo dividido”. (1997: 144).

Afirmar sua condição de geradora da espécie e assumir sua história social, sem com isto deixar de rejeitar a situação de opressão, nem reduzir-se à natureza essencial e recair no determinismo biológico. Valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer. Estes seriam desafios para um projeto de formação de educadoras que visasse enfatizar a importância do cuidar.

A dimensão ontológica do cuidar e a crise civilizatória

Que lugar, que papel, que importância tem para os humanos o cuidar?

“Cuidado é mais que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor, ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas. (...) Significa uma forma de existir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa co-existência e con-vivência, nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua própria consciência e sua identidade”. Boff (1999: 92)

O ser humano é o único que se pergunta sobre o que é ser, sobre suas possibilidades de ser, como presente e como devir. Assim, o cuidado está na essência do humano porque possibilita a existência humana. Se existir é estar atento, é preocupar-se com a existência, o cuidar assegura e caracteriza esta existência.

O cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. Desde o nascimento até a morte, não há ser humano sem cuidado. Para Boff, é aí que pode ser encontrado o seu ethos fundamental. “o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência”.

“Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que está a sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (que responde à pergunta: o que é o ser humano?). Nas palavras de Martin Heidegger: cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico. Traduzindo: um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana” (Boff, 1999:34).

De acordo Heidegger, o cuidado está na raiz primeira do ser humano, é anterior e acompanha todas as suas ações. Nele está enraizado o querer e o desejar, realidades humanas fundamentais. O cuidar engloba, portanto, a dimensão intelectual existencial (cogitare) e a dimensão afetiva (preocupação por).

Heidegger é uma referência importante porque é ele quem quebra a tradição filosófica ocidental, inaugurada por Sócrates, que concebe cuidado como *cuidar de si*. De fato, para a civilização que se desenvolveu posteriormente, Sócrates é um marco: é ele quem introduz, na discussão filosófica, as questões ético-políticas, isto é, aquelas

que dizem respeito à problemática das relações sociais. Os pré-socráticos, que viveram na Grécia entre os séculos VI e V ac, ainda não se dedicam aos assuntos da polis, mas aos que dizem respeito à existência do mundo e dos seres, portanto, às relações entre ser humano e natureza. A partir de Sócrates, muda o objeto do cuidado: o ser humano, e não a natureza passa a estar no foco da atenção. Esta mudança de foco provoca um redirecionamento de valores. Assim, tanto na etimologia (Montenegro,2001), como na filosofia se explicita a tensão (reflexão x solicitude) entre cuidado como cuidar de si e cuidado como cuidar do outro.

Fundamentado em Heidegger, Boff defende a necessidade de uma fenomenologia do cuidado, isto é, a idéia de fazer dele um fenômeno para a nossa consciência, mostrando-se à experiência e moldando a nossa prática. Nesta perspectiva “não se trata pensar ou falar sobre cuidado como objeto independente de nós, mas de pensar e falar como é vivido e se estrutura em nós mesmos. Não temos cuidado. Somos cuidado.” (idem:89)

Identificando no cuidado os princípios, os valores e as atitudes fundamentais à vida, o autor propõe caminhos de resgate da essência humana, caminhos que passam, todos, pelo cuidado. Se, como essencial, não pode ser suprimido nem descartado, a partir dele seria possível fazer uma crítica à civilização agonizante, assumindo-o como princípio inspirador de um novo paradigma de convívio sustentável entre os seres humanos.

De acordo com Boff (1999), os grupos humanos ao longo da história - em relação com outros seres humanos, outras espécies, a natureza - podem organizar a vida social/natural de dois modos distintos, que ele chama de modos de ser-no-mundo: o modo-de-ser-trabalho, em que o ser humano atua como interventor, transformador, antropocêntrico, dominador da natureza; modo-de-ser-cuidado, em que a natureza não é objeto, mas é também sujeito. Neste modo de ser a atitude é de cuidado, o ser humano “coloca-se ao pé das coisas, junto delas, a elas sente-se unido. A relação não é de domínio sobre, mas de com-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão”. Na sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação - embora a realidade seja de incomunicação e solidão - o cuidar não tem valor. “*Esta anti-realidade afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a compaixão*” (idem:92).

Como ter cuidado e aprender a cuidar numa sociedade que não cuida da natureza, das outras espécies, nem da própria espécie, que destrói em função dos

objetivos do capital? Vivemos um tempo de planetarização da lógica do capital, que concentra na mão de poucos os bens materiais e imateriais postos à disposição pela natureza ou produzidos socialmente. Apenas 20% da população humana consome cerca de 80% de toda a riqueza do planeta. No Brasil, país rico de alimentos, um terço da população passa fome. Dados como este, nos permite constatar que, no limiar do século XXI, nós ainda não construímos uma consciência de espécie, não cuidamos nem de nós mesmos, nem das outras espécies com as quais compartilhamos a vida na Terra. Se já somos capazes de vislumbrar a necessidade de um respeito à diversidade cultural, estamos longe de uma verdadeira consideração pela biodiversidade.

Na sociedade de mercado, estruturada em torno da produção de mercadorias, não da reprodução da vida (Merchant, 1992), o cuidar se restringe à família, no máximo aos membros mais próximos de uma comunidade. Desobrigado de responsabilidades sociais, políticas e ambientais, o cuidado foi privatizado, vinculado a circunstâncias particulares, ofuscando a necessidade de um compromisso com a necessidade de cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não humanos.

Na educação das crianças, as exigências e a satisfação do cuidar

Na visão de Tronto (1997), na sociedade moderna, em que a troca mercantil permeia todas as relações sociais, os próprios interesses são colocados em primeiro plano e dificultam a percepção e a preocupação com as necessidades do outro. A teoria moral contemporânea não ignora a necessidade de cuidados, mas aborda a questão tendo como referência um sujeito abstrato que se coloca na situação de um outro ser genérico necessitado de cuidados. Entretanto, ressalva a autora, no caso do cuidado não vale a máxima de “agir como eu gostaria que agissem comigo”, não existe uma maneira correta, mas a que satisfaz as necessidades particulares daquele que necessita de cuidados. O cuidar coloca um desafio para a lógica moral contemporânea porque não está assentado sobre condutas universais, não há uma maneira ou uma quantidade de cuidados que sirva a todos indistintamente. O cuidado exige particularismo porque as pessoas são singulares.

Por esta razão, a ética do cuidar não se fundamenta num conceito de moralidade centrado em direitos, mas em compromisso com a manutenção e a promoção das relações em que se está inserido (Tronto, 1997). Ela se baseia numa concepção diferente do ser, definido por sua capacidade de ligação com os outros seres, por seu movimento

de buscar soluções para problemas morais vitais, os que dizem respeito à qualidade das relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza.

O cuidado exige um tempo que não é o do mercado, dos negócios, onde o objetivo é a acumulação e impera a lógica da competência, da competitividade. O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isto significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas receptivo, atento e sensível para poder perceber o que o outro pode precisar. Para cuidar é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega.

Implica em responsabilidade e compromisso contínuos. Em sua acepção original a palavra *care* significa carga. Quando nos propomos a cuidar de alguém, significa que estamos dispostos a dedicar energias ao objeto de nosso cuidado, a mostrarmos envolvimento emocional com ele. Por isto, cuidar é necessariamente, uma atividade relacional. Se o objeto de minhas ações são pessoas e não coisas, cuidar envolve “*responder às necessidades particulares, concretas, físicas, espirituais, intelectuais, psíquicas e emocionais de outros*” (Tronto, 1997:188).

Por este conjunto de razões, cuidar é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado. Vem daí, provavelmente, o profundo envolvimento e satisfação das profissionais de educação infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças provoca respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade.

A divisão de papéis sociais com base na diferença sexual se situa num modo mercantil de relação com a vida, voltado para a acumulação de bens materiais: os homens cuidam dos negócios e, as mulheres, das pessoas. Com mostra Montenegro (2001), a etimologia explicita a relação entre o cuidado e as mulheres: em português, a palavra “cuidadeira” é substantivo feminino que significa *mulher que tem alguma coisa a seu cuidado*, enquanto “cuidadeiro” é adjetivo e tem dois significados: trabalhador e cuidados.

De fato, as mulheres sabem cuidar, desenvolveram este saber ao longo da história! Isto significa que a experiência feminina pode oferecer elementos para a reestruturação de instituições, movimentos políticos e sociais que assumam o cuidar enquanto fundamental à totalidade das espécies e à sobrevivência do planeta. Para isto seria necessário superar uma ideologia em que “o cuidado foi difamado como feminilização das práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e como obstáculo à eficácia” (Boff,1999:98); e ser assumido como atividade que

“permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e que definitivamente conta. Não do valor utilitarista, mas do valor intrínseco às coisas.(idem: 96).

Saber feminino, amor entre os humanos e respeito à biodiversidade.

Ao iniciar os estudos que deram origem a este texto, eu buscava elementos teóricos para a compreensão da confusão que provoca o binômio educar e cuidar sempre que procuramos analisar discursos e práticas. A hipótese era a de que, em realidade, as dificuldades de integração entre os dois pólos estão relacionadas à dicotomia entre corpo e mente. A partir da origem etimológica das palavras, o texto foi revelando um outro divórcio característico da sociedade ocidental, o que separa razão e emoção. Este, por sua vez, é a expressão de uma dicotomia maior, entre ser humano e natureza.

De fato, o pressuposto paradigmático fundamental da modernidade é o de que a natureza tem uma lógica interna que pode ser decifrada pela razão humana (Santos, 2001). Nesta perspectiva, o “Homem” (como a civilização patriarcal denomina o gênero humano) dispõe deste instrumento que permite desvendar a realidade, as leis de existência da natureza física e social. O “Homem”, com sua racionalidade, é o ser capaz de revelar as verdades de uma natureza que se submete à sua investigação. Na ilusão iluminista onipotente, ele seria até mesmo capaz de definir os rumos da História.

Reificada a idéia de uma razão decifrador de uma realidade que seria pré-determinada, outros caminhos de apreensão do real (os sentimentos, a intuição, as artes, a espiritualidade) foram desqualificados e desconsiderados. Identificado com estes caminhos considerados como de menor importância, o saber das mulheres foi também menosprezado. Assim,

”(...) o pensamento tem sido até hoje uma atividade dos homens. A versão do mundo que a ciência nos propôs como origem, percurso e destino de todos nós foi, na verdade a de um sexo, de apenas um dos sexos, que, até agora, pensou o mundo em nome dos homens e das mulheres. Esta mutilação é o ponto cego da civilização. Excluídas as mulheres, o pensamento se transformou no produto de uma humanidade lobotomizada”. (Oliveira ,1992:74)

Entretanto, a história da submissão das mulheres aos homens a partir do século I dC., assim como a sua condição de coadjuvantes no processo de produção da sociedade moderna (capitalista-industrial-urbana-patriarcal) pode indicar algumas questões para o

campo da educação infantil, em especial num momento em que precisamos apontar perspectivas educativo-pedagógicas que, na contramão do racionalismo, incluam outras formas e caminhos de conhecimento relacionados à existência carnal dos seres humanos: os sentimentos, a imaginação, o conhecimento sensual, a experiência. Menos expostas aos imperativos do mundo racionalista-capitalista, no Brasil, são fundamentalmente as mulheres que assumem a educação das crianças pequenas, em casa e em espaços formais e informais de atendimento. Nesta perspectiva, ao invés de negar ou subvalorizar o amor que sentem pelas crianças e por sua profissão, os pesquisadores e formadores poderiam contribuir para resgatá-los e resignificá-los.

Estes desafios nos levam, certamente, à necessidade de estabelecer laços mais estreitos entre estudos sobre educação infantil, relações gênero e formação. Mas levam também a investigar e questionar as bases de uma cosmovisão que impõe divórcios e modela as relações e os espaços educacionais. Religar o que foi historicamente divorciado, articular razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação. Este é um desafio fundamental na luta por uma nova sociedade planetária, fundada no cuidado e no amor entre os humanos; no respeito à cada pessoa e à diversidade cultural dos povos. E, igualmente, no cuidado e no amor à natureza, no respeito à biodiversidade, buscando superar o divórcio fundamental da modernidade (entre ser humano e natureza) e a cultura antropocêntrica que o constitui.

Bibliografia

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n° 76, fevereiro/1996, p. 71-78.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do Humano - Compaixão pela Terra*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- FIGUEIREDO, Fabiana, KRAMER, Sonia, NASCIMENTO, Anelise, PREDOZA, Giovana, VARGENS, Paula. *Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da educação infantil*. Cadernos do Departamento de Educação, n° 62. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da PUC-Rio, 2002.
- JAGGAR, Alison. Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. e BORDO, S. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro, Record: Rosa dos Tempos, 1997.

- KING, Yenestra. Curando feridas: feminismo, ecologia e dualismo natureza/cultura. In: JAGGAR, A. e BORDO, S. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.
- MERCHANT, Carolyn. Ecofeminismo. In: CORRAL, Thaís e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de (orgs). *Terra Femina*. Rio de Janeiro, Idac/Redeh, 1992.
- MIES, Maria y SHIVA, Vandana: *Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas*. Barcelona, Icaria editorial, 1997.
- MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo, EDUC, 2001.
- OLIVEIRA, Rosiska D. As mulheres e a natureza: uma relação ancestral, uma nova aliança. In: CORRAL, Thaís. e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de (orgs.). *Terra Femina*. RJ, Idac/Redeh, 1992. ROHDEN, Fabíola. A construção da diferença sexual na medicina do século XIX. In: GRANDO, José Carlos. *A (des)construção do corpo*. Blumenau, Edifurb, 2001.
- ROHDEN, Fabíola. A construção da diferença sexual na medicina do século XIX. In: GRANDO, José Carlos. *A (des)construção do corpo*. Blumenau, Edifurb, 2001.
- SANTOS. Boaventura S. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2001.
- TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? In: JAGGAR, A. e BORDO, S. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.