

**Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças...
“Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil**

Déborah Thomé Sayão*
(*in memoriam*)**

Resumo

O presente artigo é parte da tese de doutorado em cujo foco estava o trabalho docente de professores na Educação Infantil. Na tese, era objetivo compreender como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos – profissão caracterizada como “tipicamente feminina”. Assinalando a opção por uma perspectiva socioantropológica e a partir dessa perspectiva, é explicada e conceituada a categoria central do estudo – relações de gênero, entendendo as mesmas como uma construção social pelas quais é possível compreender como hierarquia, diferença e poder se moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades e nos espaços institucionais. O texto aqui apresentado destaca o conceito de cuidado/educação considerado como princípio indissociável na Educação Infantil, partindo do pressuposto de que o corpo está no cerne do debate acerca dos cuidados na infância menor. A partir dos dados empíricos encontrados, tornou-se necessário problematizar o debate empreendido na área da Educação Infantil acerca das concepções e das práticas que o binômio cuidado/educação das crianças pequenas vem assumindo, tomando o trabalho realizado por professores homens no interior das creches e centros de Educação Infantil no município de Florianópolis/Santa Catarina. A preocupação central aqui destacada denota como o cuidado era concebido quando professores atuavam em creches, pensando nos significados da educação das crianças pequenas, e deslindando conceitos e discursos sobre o “cuidado”. Para compreendê-lo, foi necessário investigar em que medida “cuidado”, como prática sociocultural e, no caso desse estudo, desenvolvida por homens e mulheres em creches, possibilitava avançar em relação às ambigüidades presentes nas expressões cuidado-e-educação, cuidado-educação ou cuidado/educação, grafias que vêm sendo usadas por diversos autores e autoras com significados semelhantes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidado-educação. Relações de gênero. Trabalho docente. Prática sociocultural.

* Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CED/MEN). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

** Texto preparado para a publicação, pela professora Dra. Cleonice M. Tomazzetti Departamento MEN/CE/UFSC e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Déborah Thomé Sayão

**It's not enough to be a woman... It's not enough to like children...
"Caring/education" as an interdependent principle on Childhood
Education**

Abstract

This article is part of a doctorate thesis whose focus was the teacher's work on Childhood Education. In that thesis, the aim was comprehending how men constitute themselves as teachers in education of children from zero to six years old – once it was an occupation typically characterized as feminine. In order to do that, it was chosen a social and anthropological perspective and from that it is explained and conceptualized the central theoretical category of the study – gender relations, understanding them as a social construction from which it is possible to comprehend how the hierarchy, difference and power mould, install and act in identities and in institutional spaces. This text emphasized the concept of caring/education as an indissociable principle on Childhood Education, coming from the assumption that human body is a fundamental perspective in the debate on minor childhood. From empirical data, it became necessary to problematize the discussion on Childhood Education about the concepts and practices that the binomial care/education of small children are assuming, considering the work made by male teachers in daycare centers and childhood education centers in Florianopolis city, Santa Catarina state, Brazil. The main preoccupation here is about how care was conceived when teachers have acted in daycare centers, concerning the meanings about small children education and expliciting concepts and speeches about "care". In order to understand it, it was necessary investigating in which measure "care" as a social and cultural practice and, in the case of this study, developed by men and women in daycare centers; makes possible to move forward in relation to ambiguities in care-and-education, care-education or care/education expressions, writings that are being used by many authors with similar meanings.

Keywords: Childhood Education. Care-education. Gender relations. Teachers'work. Social and Cultural Practice.

"Cuidado/educação" como princípio indissociável na Educação Infantil

O objetivo deste texto é situar e problematizar o debate que a área da Educação Infantil vem acumulando em torno do cuidado/educação.¹ Para tal, utilizo-me da categoria "relações de gênero" como norteadora das análises, considerando que o cuidado e a educação das crianças pequenas têm sido difundidos como uma prerrogativa das mulheres. Isso porque, ou convivemos concepções mais ligadas ao biológico, com forte apelo à reprodução e à maternidade, ou porque, em alguns casos, o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como "trabalho feminino" – conquista histórica das mulheres.

Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil

Os intensos debates e movimentos organizados, especialmente na década de 80 do século XX,² contribuíram para a elaboração e a publicação da Política de Educação Infantil pelo MEC em 1993 (BRASIL, 1993). Tal documento foi bastante difundido na área ou, pelo menos, apropriado como discurso por seus/as profissionais. Por esses debates, cuidado/educação tornou-se um princípio indissociável que deveria nortear o trabalho pedagógico nas instituições voltadas para as crianças de zero a seis anos. Nessa direção, é oportuno problematizar o cuidado/educação no que diz respeito à análise de sua dimensão especificamente pedagógica do trabalho docente na educação de zero a seis anos, o que está em consonância com os objetivos desse estudo.³

O binômio, além de ser reconhecido como objetivo da Educação Infantil, a partir dos anos de 1990 foi tomado como justificativa da especificidade desse campo em relação ao Ensino Fundamental (KRAMER, 2003). Busquei, então, problematizar este princípio que parece ter sido, em alguma medida, naturalizado pela área tentando captar elementos para compreender sua complexidade do ponto de vista da produção teórica, dos discursos enunciados e das práticas cotidianas observadas nas creches, articulando as relações possíveis entre o masculino e o feminino. O aporte utilizado foram algumas pesquisas no campo do gênero e da teoria feminista além, é claro, de trabalhos elaborados no campo da educação e da Educação Infantil. Preocupei-me em investigar como o cuidado era concebido quando professores atuavam em creches. Pensando nos significados da educação das crianças pequenas, busquei compreender conceitos e discursos sobre o “cuidado”, correndo os riscos de retomar o “fantasma”⁴ que o termo ainda encerrava. Para compreendê-lo tentei verificar em que medida “cuidado”, como prática sociocultural e, no caso desse estudo, desenvolvida por homens e mulheres em creches, possibilitava avançar em relação às ambigüidades presentes nas expressões cuidado-e-educação, cuidado-educação ou cuidado/educação, grafias que vêm sendo usadas por diversos autores e autoras com significados semelhantes.

Logo no início da investigação percebi uma forte rejeição ou resistência da parte das profissionais e dos professores quanto ao vocábulo “cuidar” quando o mesmo era verbalizado dissociado do educar. Havia uma nítida intenção de justificar a todo o momento que “nós não cuidamos, nós educamos e cuidamos”. Maistro (1997) e Nascimento (2002) também encontraram a mesma rejeição ao termo cuidar entre profissionais de Educação Infantil.

Entretanto, apesar da divulgação do binômio cuidado/educação ter obtido, inclusive, uma nova grafia em face da intensificação do debate acerca da sua indissociabilidade, ainda permanecem algumas ambigüidades expressas no discurso acerca dos cuidados com as crianças pequenas, especialmente aqueles considerados como “corporais”. Quando um professor afirmava que havia cuidado na Educação Infantil, ele se referia a hábitos concernentes à alimentação, à higiene necessária quando as crianças vão ao banheiro, por exemplo, e dados sobre sua saúde, todos relacionados ao corpo dos meninos e meninas.

Déborah Thomé Sayão

Tristão (2004, p. 156), baseada em Maranhão (2001), indica que

[...] uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil é a sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida [...]

De fato, o que é possível aprofundar são as intenções, os sentimentos e os significados do cuidar. No entanto, continuar negando que há uma dimensão que é corporal na educação dos/as pequeninhos/as significa negar a totalidade do humano e reiterar a velha dicotomia corpo e mente. Esta, sim, constitutiva de uma visão de mundo e de homem/mulher reducionista e binária. Assim, as sucessivas negações que presenciei em diferentes lugares e de diferentes profissionais desconsiderando que cuidar era uma de suas atribuições na creche, levou-me a perceber o cuidado como um “fantasma”, instigando minha curiosidade acerca do cuidado na educação de zero a seis anos.

Acompanhando o esforço que a área vem fazendo no sentido de delimitar as especificidades que dizem respeito ao papel da Educação Infantil em relação à escola e, também, do papel do/a professor/a que atua nesta área, diferenciando-o em alguns aspectos do docente que atua no Ensino Fundamental, penso que não é possível fazê-lo deixando secundarizado tal tema. Como indicam Mantovani e Perani (1999), o/a educador/a da primeira infância é uma profissão em construção. Cabe, então, compreender o que significa cuidar/educar como princípio indissociável e na especificidade da Educação Infantil.

Impulsionados pelos movimentos sociais e pelas pesquisas acadêmicas, muitos foram os desafios que os anos de 1980 e 1990 impuseram sobre as políticas públicas para a educação de zero a seis anos, para a formação de profissionais e para o conhecimento que temos das crianças como cidadãs de direitos, demandando elaborações que ampliavam o conhecimento desse campo. No entanto, como ressaltai, muitas dessas demandas, apesar de terem obtido um significativo avanço, ainda não se encontram completamente esclarecidas na área, que nos remete a novas intervenções e elaborações paucadas, em muitos casos, por “antigos/novos” problemas.

Focando o debate brasileiro

O debate acerca da articulação, dos significados e do papel do cuidar/educar como uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico na Educação Infantil ou mesmo como “natureza da educação de zero a seis anos” (NASCIMENTO, 2002) toma corpo nos anos de 1990, especialmente pela política implantada pelo Ministério da Educação, durante a gestão de Ângela Barreto na Coordenação de Educação Infantil.

Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil

No mencionado documento *Política de Educação Infantil* (BRASIL, 1993) encontra-se, possivelmente pela primeira vez, a referência às dimensões do cuidado e educação como definidora das ações nas creches e pré-escolas. A partir dessa política, a Educação Infantil deveria assumir uma dupla função: cuidar e educar as crianças pequenas. Porém, caberia esclarecer que, da forma como compreendo, “cuidado/educação” não significava apenas a justaposição de dois vocábulos, mas representava, de certa maneira, uma parte significativa da história da Educação Infantil no Brasil.

Estava colocada uma discussão que se materializava como política pelo MEC, estimulada em parte pela produção teórica na área que criticava a função da pré-escola como preparatória para a escola e a creche como simples lugar de “guarda”. Essa produção visava, sobretudo, a superação da tradição assistencialista que, no Brasil, a creche historicamente incorporou – voltada para as crianças provenientes das classes populares – enquanto a pré-escola – voltada para as crianças de camadas médias – possuiria uma tradição mais “pedagógica”. Superar essa distinção de classe era uma das possibilidades que o cuidado/educação como binômio indissociável e princípio da Educação Infantil trazia implícito.

Na busca pelo histórico das funções de educar e cuidar na Educação Infantil, Montenegro (2001) descreveu que o termo “guarda” era largamente utilizado na década de 1980 em documentos oficiais, nas políticas educacionais e nos textos acadêmicos. A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o vocábulo “guarda” vai sendo substituído por cuidado e, mais tarde, nos anos de 1990, o cuidar passa a ser associado com o educar.

Na proposição de Rosemberg (2001, p. 35), quando o cuidado substituiu a guarda na Educação Infantil, passou a designar novas funções para a educadora e um objetivo para a creche, que apresentou alguns sentidos como a proteção física da criança, o serviço complementar à família e a atenção à individualidade.

Assim, quando o cuidado é utilizado com o sentido de guarda, está mais próximo das duas primeiras acepções: higiene, proteção e cuidado familiar. A terceira acepção indica que é preciso dar atenção às necessidades não só físicas, mas emocionais, respeitando as diferenças individuais.

Também tentando desenhar o panorama histórico em que o tema se insere, não é possível esquecer que a Constituição de 1988, ao integrar a Educação Infantil como a primeira etapa do ciclo básico, trazendo-a para o campo da educação e deslocando-a do campo da assistência, produziu um movimento o qual levava a pensar que tal alocação provocaria a substituição de sua histórica visão assistencialista, especialmente no que diz respeito à educação das crianças de zero a três anos. Por um momento parecia que os problemas se resolveriam em um curto espaço de tempo: a “educação” passava a ser a reden-

tora dos malefícios, estigmas e preconceitos causados pela história da creche em nosso país (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 206). Em síntese, pensava-se em substituir assistência por educação tirando do foco a necessidade que as crianças pequenas têm, por sua dependência, de receber cuidado e assistência, tornando central a “intencionalidade educativa” das ações. O autor assinala que,

Quando se apregoou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas de bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a Educação Infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dadas às crianças pobres. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 206)

Kuhlmann Júnior (1998, p. 206) complementa dizendo que a “polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa” como se ambas fossem incompatíveis ou uma excluísse a outra. O autor levanta as seguintes questões, pertinentes para compreender melhor o movimento que se desenhava e a força do debate que se colocava:

- a educação não é o contrário de assistência;
- a educação de baixa qualidade esteve voltada para as crianças pobres e isso precisa ser superado;
- no cotidiano das instituições as ações são sempre educativas, sejam elas boas ou más;
- a educação das crianças pequenas envolve sempre cuidado e, por tal razão, as instituições de Educação Infantil têm o papel de cuidar e educar.⁵

No âmago desses embates o cuidado incluiria as atividades associadas com a proteção e satisfação das necessidades básicas dos/as pequenos/as como alimentação, limpeza, troca, proteção, consolo, afetividade, mas de forma integrada ao educar (CAMPOS, 1994). Essa era uma tentativa de ultrapassar a visão de cuidado associada unicamente à assistência relacionada às satisfações mais imediatas da criança situadas na esfera dos cuidados com o corpo como a troca de fraldas, alimentação e higiene.

Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil

Tomando tais elaborações evidenciava-se, naquele momento, a insuficiência de um vocabulário que expressasse a necessária “indissociabilidade” entre cuidar e educar. Uma das alternativas foi importar dos Estados Unidos uma expressão que aparentemente resolveria o problema da suposta dicotomia entre os termos e as concepções. *Educare* foi um vocábulo que circulou no campo acadêmico da Educação Infantil brasileira especialmente após a publicação da coletânea *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*, organizada por Rosemberg (1994), tornando-se popularizada após a divulgação do texto *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994) – publicado pelo MEC no mesmo ano, fartamente distribuído para instituições e profissionais – o qual incluía o debate especialmente pelo artigo de Campos (1994). O vocábulo *educare* chegava até nós por Rosemberg (1994, p. 62) quando relatou os programas de Educação Infantil nos Estados Unidos (ROSEMBERG, 1994). Esta autora, resgatando as formulações da psicóloga norte-americana Caldwell (1993), afirmava que essa expressão associava “lindamente cuidar e educar”. O *educare* em sua gênese norte-americana, era inventado como uma possível solução para tal contexto que buscava integrar as diferentes modalidades de educação da primeira infância.

Educare, de acordo com Haddad (1996), era expressão da luta de Caldwell pela integração, nos Estados Unidos, dos serviços de “cuidado infantil” e “educação pré-escolar”,⁶ o que resultaria num modelo unificado e ampliaria o cuidado na família. Assim como em vários países, dentre eles, Nova Zelândia e África do Sul, *educare* “expressa a íntima conexão dos conceitos de educar e cuidar necessários a uma política nacional para a infância.” (HADDAD, 1996, p. 41).

Na transposição de *educare* para o Brasil e, em sua tradução como cuidar/educar na condição de política e princípio da educação de zero a seis anos, estava implícita a idéia de que todas as crianças precisavam de cuidado e não somente as mais pobres, o que não diminuía o estigma e o preconceito imposto a elas. Da mesma forma, o “sentido educativo-pedagógico” precisaria ser ampliado para meninos e meninas de todas as camadas sociais e não somente para aquelas que freqüentavam a “pré-escola” enquadradas como pertencentes às “camadas médias”. O simples fato das políticas designarem o cuidado e a educação como algo a que todas as crianças necessitavam, independentemente de classe social, não resolvia a questão de fundo que era mais estrutural do que discursiva.

Montenegro (2001) apontou que, mesmo quando da introdução do novo termo no Brasil, ainda não havia uma definição de cuidado que permitisse, de fato, compreender a complexidade das “novas” funções que deveriam ser assumidas a partir de então pela creche e pré-escola. Ou seja, o cuidado ainda era uma expressão vazia de significados para a área, um fantasma, como registrei.

Déborah Thomé Sayão

Atualmente, e ampliando ainda mais o debate acerca do tema, Kramer (2003), ao buscar a origem dos termos cuidado e educação na Língua Portuguesa, assinala que o cuidado, em inglês *care*, que corresponde a cuidar, aparece sob duas formas: *to take care* significa cuidar e *to care for* que significa pensar. Além disso, o vocábulo educar possui sua origem no latim *educare* e *cuidar* origina-se do termo latino *cogitare* que corresponde a pensar. Para essa autora, a associação feita no Brasil dos dois termos constituiu-se em uma tautologia porque o significado mais amplo do vocábulo educação inclui o processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e orais dos seres humanos em geral.

Do ponto de vista da pesquisa feminista, Thomas (1993, p. 650) argumentou sobre a inconsistência do significado de cuidado com base nas contribuições da pesquisadora norueguesa Hilda Vê. Essa autora distingue o cuidado como atividade de trabalho e o cuidado como sentimento. “Cuidar de” implica cuidar de alguém, executar o trabalho de cuidar, enquanto um sentimento significaria importar-se com alguém, ter sentimentos de “cuidado”. Um dos aspectos bastante relevantes na pesquisa de Thomas (1993, p. 650, tradução nossa) diz respeito à afirmação de que “cuidado em si não é uma categoria teórica, mas uma categoria empírica que requer análise em relação a outras categorias teóricas.”

Nesse rol de indefinições acerca dos significados do “cuidado”, a história da creche e da pré-escola no Brasil e a pesquisa das práticas existentes no cotidiano das instituições são fundamentais para que seja possível compreender os impasses ainda vigentes. O que é razoável antecipar é que, pautada em afirmações como “todo cuidado implica educação” ou “nós não cuidamos, nós educamos” – que parecem obter um certo consenso entre os/as profissionais na educação de zero a seis anos – o objetivo do item que segue é o de compreender o que significa “cuidar” com o objetivo de ampliar o debate ou de colocar perguntas acerca da “educação das crianças pequenas” e da “formação das profissionais que atuam na Educação Infantil”.

Algumas bases para a discussão

A influência do higienismo na história da constituição da nação brasileira e por conseqüência na história da educação⁷ é algo bastante estudado e, evidentemente, não passa imune à história da educação de zero a seis anos. Vivemos em um país com longa tradição de escravidão⁸ e que foi também colônia de exploração recebendo, do exterior, uma mescla de homens e mulheres de diferentes raças, etnias, religiões e culturas que para cá vieram como força de trabalho, seja como escravos ou imigrantes. Ademais, havia uma diversidade de culturas nativas presentes nas centenas de nações indígenas que aqui habitavam quando da chegada dos povos colonizadores provenientes da Europa, formando uma nação tão diversa quanto complexa do ponto de vista sociocultural.

Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil

Os hábitos e os costumes de escravos e nativos nem sempre eram compatíveis com aquilo que apregoava a ciência – especialmente a biomédica – na época do Brasil Colônia. Portanto, era preciso ensinar hábitos, atitudes, comportamentos compatíveis com uma concepção de ciência que tinha como princípios de “normalidade” uma visão de mundo europeu, branco, ocidental e judaico-cristão. É desnecessário descrever que no desenvolvimento da idéia de nação todos esses “diferentes” ou não brancos e não europeus ficaram à margem da cidadania formando um exército de excluídos.

A profunda desigualdade econômica e social em que vivemos no Brasil é uma das conseqüências de políticas pautadas em tal visão e que se acirram pela exclusão da escolarização a que muitos/as são submetidos/as, incluindo aí o acesso à Educação Infantil.

No bojo dessas desigualdades, o trabalho empreendido por mulheres⁹ escravas ou suas descendentes estava determinado por tais diferenças. Mulheres negras e suas descendentes com baixa ou nenhuma escolarização possuíam – e ainda possuem – poucas chances de trabalho, restando-lhes o cuidado das casas ou dos/as filhos/as da classe economicamente privilegiada. As atuais empregadas domésticas e babás, além de outras profissões socialmente desvalorizadas e categorizadas como “femininas”, têm origem nesses meandros da história brasileira, e a creche, em nosso país, está atravessada por essas determinações. Isso é válido não somente em relação às crianças que as freqüentam, mas para as profissionais que lá trabalham.

A consciência que a área possui da necessidade de empreender ações e políticas que visem à qualificação, formação e melhoria dos níveis de escolarização dos/as profissionais fica, muitas vezes, prejudicada pela visão comum de que para “cuidar de crianças”, assim como o faziam as escravas, não é preciso formação. Basta gostar de crianças, ter jeito e vocação, desconhecendo-se que tais critérios também são construções socioculturais que trazem conseqüências sérias para a profissão.

Portanto, quando me refiro à díade cuidado/educação na Educação Infantil tomo em conta esses matizes porque, como afirmei, tal expressão, no Brasil, carrega as marcas de políticas compensatórias à pobreza produzidas em bases marcadamente higienistas e, por que não dizer, de cunho eugenistas em muitas delas. Não é possível apagar do imaginário nacional a herança deixada pelos processos de colonização e pela escravidão refletida, dentre outros aspectos, na desvalorização de determinados tipos de trabalho.

Cabe o alerta de Maranhão (2000) de que a crítica ao modelo higienista contribuiu para alguns avanços relacionados à legislação e aos programas voltados para a infância. Porém, criou alguns equívocos no que diz respeito aos cuidados com a saúde. A autora relata que em determinados momentos toda e qualquer atividade ligada ao cuidado era vista como resquícios do higienismo ou

Déborah Thomé Sayão

algo que era da competência dos serviços de saúde e, portanto, distante do papel da creche. Muitos dos impasses e conflitos que conhecemos acerca das relações creche-família, e que se referem ao cuidado e à educação das crianças pequenas, relacionam-se às inúmeras indefinições quanto à questão da responsabilidade sobre os cuidados com os/as pequeninhos/as.

Além disso, o cuidado, ao ser caracterizado como uma das funções da Educação Infantil (MACHADO, 2000), teve também como objetivo uma espécie de distanciamento em relação ao Ensino Fundamental.¹⁰ Ou seja, uma das funções atribuídas ao cuidado quando integrado à educação era promover a especificidade do “zero a seis”,¹¹ diferenciando o que era peculiar da Educação Infantil do que era característico do Ensino Fundamental porque as crianças pequenas eram ainda dependentes dos adultos. Essa tese, mais recentemente, é refutada pela pesquisadora Carvalho (1999) que apontou aspectos da presença do cuidado como uma dimensão importante e presente também no Ensino Fundamental. A autora observou que, muitas vezes, os/as docentes não reconhecem os aspectos extracognitivos da relação escolar, embora práticas de cuidado se façam presentes e sejam necessárias. Nessa direção, o “cuidado” não seria somente uma especificidade da Educação Infantil, demandando novas investigações e formulações quanto a esse aspecto.

Nesse ponto, em consonância com as colocações anteriores, compartilho do questionamento levantado por Kramer (2003, p. 77) quando pergunta: “cuidar é específico da Educação Infantil ou ‘cuida-se sempre’ não só na Educação Infantil, mas inclusive na Universidade?”

O que percebo é que os discursos sobre cuidado tomados isoladamente são amplamente rechaçados pela área. Os vínculos da história da Educação Infantil com a guarda e a assistência e com a forma específica como se constituiu a nação brasileira borram e obscurecem o termo e as significações dele procedentes, o fazem com que pouco ou nada se debata ao longo dos cursos de formação de professores e professoras, em eventos acadêmicos e mesmo nas pesquisas. Parece que o cuidado virou tabu não pelo caráter sagrado que agrega – aquele do valor ético universal de que devemos cuidar de todos os seres humanos objetivando a valorização e a sobrevivência da “humanidade” –, mas talvez por seu caráter profano – ligado ao corpo e à afetividade. Portanto, alijado do debate tornou-se mal visto, mal utilizado, mal falado, esquecido, conquanto as práticas de cuidado existam em diferentes espaços sociais.

Seria interessante compreender mais profundamente o porquê de tantas negações, indefinições e ambigüidades quanto ao termo e suas significações, tomando como insuficiente a explicação de que o cuidado associado à educação contribuiria para a compreensão de que era preciso investir no trabalho educacional-pedagógico voltado para as crianças de todas as classes sociais. Será que a simples associação dos termos garante o direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade? Ou a associação dos termos ajudou

Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil

aparentemente a delinear a especificidade da Educação Infantil, mas em contrapartida escondeu algumas questões para as quais ainda não temos as respostas? É possível estabelecer um conceito de cuidado? Até que ponto ele é uma prerrogativa das mulheres?

Em seu estudo sobre a noção de cuidado junto a docentes das primeiras séries do Ensino Fundamental, Carvalho (1999, p. 51) percebeu dificuldade quanto a sua compreensão, dada a multiplicidade de significados que derivam de marcos teóricos e campos profissionais diferenciados. A Enfermagem, a Filosofia, a Educação Infantil, a Assistência Social, a Psicologia, a Sociologia do Trabalho e outras têm dedicado atenção ao cuidado que geralmente estão relacionados com a prestação de serviços. O termo também pode ser empregado como “empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade”. Além desses significados, “cuidado” pode ser entendido “como fonte de superexploração, ora como amor; enaltecido como valor ético universal e ao mesmo tempo apontado como núcleo central da subordinação das mulheres” (CARVALHO, 1999, p. 51).

Por essas razões, as implicações políticas de propostas que visualizem o cuidado/educação como especificidade da Educação Infantil podem articular perguntas como: o que é cuidado para a Educação Infantil? É possível delimitá-lo? Em que medida ele se diferencia ou se associa à educação? É possível identificar atividades de cuidado? Tudo é educação? O que, de fato, significa a “indissociabilidade” entre cuidado e educação? E no caso desse estudo: como os professores, na relação com as profissionais, cuidam das crianças? Quais são os significados atribuídos por eles aos cuidados? Como e com quem aprendem a cuidar?

Em busca de respostas, baseei-me na afirmação de Thomas (1993) que aponta para a natureza problemática do conceito de cuidado. Tal conceito está associado à sua afirmação de que o mesmo se constitui numa categoria empírica, ampliada pelo argumento de Carvalho (1999) de que, dependendo da abordagem, o cuidado pode assumir a forma de uma categoria teórica explicativa da divisão social do trabalho, pode ser um valor ético ou um conceito descritivo, empírico.

Nessa perspectiva, a atenção ou cuidado com o corpo é, na verdade, uma das formas de identificar as expressões que as crianças das creches do estudo manifestavam pelas relações que estabeleciam, mas que possuem um sentido humano e são significadas por elas próprias e/ou pelos adultos mediante os elementos de que a história e a cultura dispõem.

Quando me refiro ao corpo, tenho em mente a idéia de corporalidade como expressão da totalidade do humano, de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens e o conhecimento são reconhecidos como construções sociais que acontecem mediante

Déborah Thomé Sayão

as relações entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade e/ou a cultura. Desse ponto de vista, o corpo jamais designa unicamente a dimensão material ou física do ser humano – a carne ou a matéria. Também isso, mas sobretudo as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele e de suas relações. Da mesma forma, o corpo não está em oposição à mente, visto que são dimensões humanas em permanente conexão.

Para Giddens (2002, p. 57),

O corpo, assim, não é simplesmente uma “entidade”, mas é experimentado como um modo prático de enfrentar situações e eventos exteriores... Expressões faciais e outros gestos fornecem conteúdo fundamental dessa contextualidade que é a condição de comunicação cotidiana. Aprender a tornar-se um agente competente – capaz de se juntar aos outros em bases iguais na produção e reprodução das relações sociais – é ser capaz de exercer um monitoramento contínuo da face e do corpo. O controle corporal é um aspecto central do que “não podemos dizer com palavras” porque é o referencial necessário para o que podemos dizer.

Não obstante, parece-me que, até o momento, aquilo que sabemos sobre o corpo das crianças pequenas é repassado por algumas disciplinas reconhecidas hegemonicamente como “disciplinas somáticas”,¹² utilizando uma expressão de Alan Corbin (1991). Boa parte dessas disciplinas tem como objeto de seu estudo o corpo compreendido como matéria, como unidade desvinculada do social, concepção essa que penetrou fortemente no campo científico, dificultando a compreensão de que o corpo é, ao mesmo tempo, expressão da subjetividade, da materialidade, da história e da cultura.

Com base na compreensão exposta de corpo, analisei o cuidado tendo como hipótese que a forma como o mesmo se apresentava, associado à educação, escondia ou camuflava a atenção ao corpo em todas as suas dimensões. Da mesma forma como a escola age com os corpos das crianças maiores, enclausurando-os em carteiras e salas fechadas, a Educação Infantil poderia estar ocultando que precisa, de fato, dar atenção aos corpos das crianças menores, deixando os tabus de lado e inserindo o corpo de meninos e meninas, dos/as profissionais e as interações que estabelecem entre si como elementos significativos do cotidiano tanto em creches quanto na formação profissional.

Se, na escola, negar os corpos pode significar a supremacia do conhecimento de cunho cognitivo que precisa ser valorizado ao custo do sacrifício do movimento, da criatividade, da brincadeira e da liberdade, na Educação Infantil, negar os corpos pode significar que educar crianças pequenas é acalmar, silenciar, tornar inertes seus corpos, preparando-as para o “futuro”, ocultando que há um trabalho “sujo” a ser feito. Cuidar do corpo de crianças pequenas –

Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil

seja pela alimentação ou higiene – faz parte da necessidade que todas elas possuem de serem atendidas, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso. Cuidar e receber cuidados corporais é parte da história de nosso processo de humanização (VIGARELLO, 1996).

Giddens (2002) ainda alerta para a importância dos laços construídos desde muito cedo entre adultos e crianças. Sustenta que as reações emotivas são parte da vida da criança ainda bem pequena e os gestos emotivos, envolvendo o choro e expressões faciais de alegria da parte da criança, e expressões corporais de cuidado da parte dos que cuidam dela, são integrantes dos laços sociais em desenvolvimento.

Nessa direção, focar os cuidados com o corpo antes de dicotomizar ou fragmentar o sujeito criança, como poderia se pensar à primeira vista, é trazer para a cena “o corpo” historicamente negado na creche e na escola, como produto do que a ciência e a religião,¹³ de modo geral, elaboraram sobre o mesmo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil: proposta**. Brasília, 1993.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 110, p. 67-104, jul. 2000.

BRUSCHINI, C.; UNBEHAUN, S. (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed. 34/FCC, 2002.

CALDWELL, B. M. “A comprehensive model for integrating child care and early childhood education”. In: RUST, F. O.; WILLIAMS, L. R. **The Care and education of young children: expanding contexts, sharpening focus**. New York, London: Teachers College, Columbia, University, 1989. p. 69-149. TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS 1993.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. MEC/COEDI; Brasília, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

CARVALHO, M. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.11 maio/ago. 1999.

Déborah Thomé Sayão

CARVALHO, M. Quando a história da educação e a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CORBIN, A. Bastidores. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Org.). **História da vida privada**. São Paulo: Cia das Letras, 1991. v. 4, p. 413-611.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HADDAD, L. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. **Pro-posições**. Campinas, v. 17, n. 3, p. 37-50, 1996.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. EDITORA GRAAL, 1999.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.

KUHLMANN Jr.. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 110. p. 191-203, jul. 2000.

MAISTRO, M. A. As relações creche-famílias: um estudo de caso. 1997. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**. Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999.

MARANHÃO, D. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 111, p.115-133, dez. 2001.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2001.

NASCIMENTO, M. E. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Ed. UFSCAR; Florianópolis, Ed UFSC, 2002.

PAULILO, M. I. O peso do trabalho leve. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 28, jan./fev. p. 64-71, 1987.

Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 274 fls. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

THOMAS, C. De-constructing concepts of care. **Sociology**. v. 27, n. 4, p. 649-669, nov. 1993.

TRISTÃO, F. C. D. Ser professora de bebês, um estudo de caso de uma creche conveniada. 2004. 206 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIGARELLO, G. **O limpo e o sujo**: uma história da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**. Porto Alegre. ago./out. 2003.

Notas

¹ Esta grafia, que vem sendo utilizada mais recentemente em alguns trabalhos em lugar de “cuidado e educação” ou “cuidado-educação”, será adotada ao longo do texto nos momentos em que for coerente com o enfoque dado.

² O livro de Campos Rosemberg e Ferreira (1992) aponta dados desse processo .

³ Referente à tese de doutorado *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche* (UFSC, 2005), também de Déborah Thomé Sayão.

⁴ De acordo com Ferreira (1988), o vocábulo “fantasma” refere-se tanto à imagem ilusória como a uma visão medonha, apavorante. Nesse caso, poderia ser utilizado como metáfora numa articulação psicanalítica, ou seja, aquilo que não está presente no real, mas se faz presente simbolicamente.

⁵ Em contraposição à visão da indissociabilidade chega até nós, mais recentemente, a tradução de um artigo de Zabalza (2003, p. 15) registrando que “cuidar” de crianças é bem diferente de “educá-las”. O argumento do qual o autor lança mão para fundamentar tal afirmação é o seguinte: “os cuidados são mais ‘indefinidos’ e abertos. A orientação ‘educativa’ mais restrita e comprometida e, em geral, concretiza-se no currículo (que especifica os âmbitos a serem trabalhados, as orientações metodológicas, os sistemas de observação etc.), cujo sentido é refletir o direito à educação que cada país reconhece às suas crianças pequenas”. No mesmo texto, o autor salienta que a controvérsia intrínseca ao tema permanece viva no contexto internacional, ou seja, em muitos outros países e, de acordo com seus processos históricos e contextos socioculturais, ainda permanecem conflitos de algum modo similares aos existentes em nosso país.

Déborah Thomé Sayão

⁶ Nos Estados Unidos havia uma clara distinção entre os programas da pré-escola. De um lado, uma concepção mais próxima de um serviço educacional destinado à classe média e alta tendo como atores principais as crianças – seu financiamento era privado e o atendimento em um turno de trabalho. Já os programas de cuidado diário possuíam uma concepção geral de serviço de assistência e/ou bem-estar social com o objetivo de atender crianças provenientes de camadas economicamente desfavorecidas, com financiamento público e atendimento em período integral (HADDAD, 1996).

⁷ O artigo de Carvalho (1997), e o texto de Jurandir Freire Costa, *Ordem médica e norma familiar*, discorrem acerca dessa temática.

⁸ Kramer (2003, p. 78) também corrobora esse pensamento quando afirma: “ousar dizer que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e às atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade –, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais.”

⁹ Para uma compreensão mais profunda deste tema: Bruschini e Lombardi (2000); Paulilo (1987 p. 64-71). Também servem os textos que compõem a coletânea organizada por Bruschini e Unbehaun (2002).

¹⁰ Carvalho (1999) elaborou um argumento diferenciado, dando visibilidade às práticas de cuidado nas primeiras séries do Ensino Fundamental, embora, como constatou, tais práticas ainda não possuam legitimidade profissional e careçam de pesquisas.

¹¹ Expressão utilizada como sinônimo de Educação Infantil ou de educação de zero a seis anos.

¹² Ver mais em Corbin (1991).

¹³ Sobre esse tema: Schiebinger (2001) e o clássico Laqueur (2001).

Correspondência

Cleonice M. Tomazzetti – Texto preparado para a publicação, pela professora.

E-mail: netcleo@gmail.com

Recebido em 12 de outubro de 2009

Aprovado em 22 de dezembro de 2009