

# Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar\*

---

*Thereza Montenegro*

## Introdução

A história da tensão entre assistência e educação marcou grande parte da trajetória da educação infantil no Brasil, principalmente das creches, e constitui uma das origens da separação entre cuidado e educação observada atualmente em creches e pré-escolas. Segundo definição da LDB (1996), as creches acolhem crianças de até 3 anos de idade, enquanto as pré-escolas são destinadas às de 4 a 6 anos. As mudanças nas políticas a elas relativas, como se verá, tornam ainda mais relevante o tema do cuidado e da formação das educadoras para o desempenho dessa função.

Embora este estudo focalize o Brasil, é importante notar que a separação entre as atividades de cuidar e educar também está presente em outros países. Um panorama geral do estado atual das creches e pré-escolas na Europa é traçado por Lenira Haddad (1997); a autora mostra como a separação entre educar e cuidar também é observada em países europeus, com base em informações das publicações da Rede Européia de Atendimento Infantil (European Community Childcare Network)<sup>1</sup> e em declarações do então coordenador da Rede, Peter Moss, segundo o qual o atendimento infantil na Comunidade Européia encontra-se desintegrado e cindido no que se refere às ações de cuidar e educar. Assim

\* A elaboração desse artigo se baseou, principalmente, em dois capítulos de minha tese de doutorado *A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil* (1999), apresentada no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUC-SP, e publicada pela Educ/Fapesp (2001). Agradeço ao CNPq o financiamento da pesquisa.

1 A Rede Européia de Atendimento Infantil atua desde 1986 como parte de uma das Comissões de Unificação da Comunidade Européia, integrando os Programas de Ação para Igualdade de Oportunidades. É formada por especialistas "representantes de cada país membro, que vêm atuando desde 1986 na tarefa de examinar e avaliar a situação do atendimento infantil na Comunidade" (Haddad, 1997, p. 9).

como no Brasil, na atenção às crianças pequenas desses países, “cuidar” refere-se com frequência à assistência às crianças menores de 3 anos e “educar” aplica-se às atividades pedagógicas dirigidas às crianças maiores.

Naquele continente, os estabelecimentos públicos destinados às crianças menores de 3 anos “geralmente estão sob a responsabilidade do sistema de bem-estar, dirigidos pelas autoridades da saúde ou do bem-estar social, ao passo que os oferecidos a crianças maiores geralmente vinculam-se ao setor educacional” (Haddad, 1997, p. 253). Nos primeiros, onde se desenvolvem predominantemente as ações de “cuidar”, as profissionais são menos qualificadas, desfrutam de condições de trabalho menos favoráveis e sua remuneração é inferior à da docente de pré-escola. Nesta, onde o período de funcionamento é menor – diferentemente das creches, são raras as instituições de atendimento a crianças maiores de 3 anos em período integral –, as profissionais são mais qualificadas, dispõem de melhores condições de trabalho e remuneração, e a ênfase do trabalho é na “educação”.

Segundo Moysés Kuhlmann (1998), na França, um estudo histórico mais minucioso revela que o apelo ao pedagógico foi muitas vezes utilizado para dar nova roupagem a pretensas inovações institucionais, sem que se implementassem mudanças significativas no caráter do atendimento. Cita o exemplo das Salas de Asilo, que, em 1882, passaram a se chamar Escolas Maternais, tendo a idealizadora da mudança, Pauline Kergomard, justificado a alteração como o marco da passagem dos Asilos para verdadeiras casas de educação.<sup>2</sup>

Uma diferença importante entre esses países europeus e o Brasil é que, nos primeiros, mesmo quando estão subordinadas a órgãos da assistência ou saúde, as creches não constituem estabelecimentos destinados aos pobres, especialmente depois da II Guerra Mundial, quando se intensificou a participação das mulheres no mercado de trabalho (Luc, 1997). Assinalando a diferença de tratamento dado pelo Estado à educação infantil em diferentes países, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Katia Amorim (1996) ressaltam que, embora enfrentem problemas e apresentem diferenças entre si, os países escandinavos, Austrália, Nova Zelândia e Israel, assim como alguns países ex-socialistas como

2 É também na França que se encontra o registro mais antigo do surgimento das creches. Foi em 1770, na aldeia de Ban de la Roche. Segundo Augusto (1979), foi o pastor da igreja local, J. Oberlin, quem teve a idéia de designar uma casa para que os pais que trabalhavam em longas jornadas no campo pudessem deixar seus filhos.

a Hungria, propõem compartilhar o encargo pela educação da criança pequena entre a família e o Estado. A mesma preocupação não é encontrada em países como os Estados Unidos ou a Inglaterra, onde esta responsabilidade é atribuída quase exclusivamente à família.

Fúlvia Rosemberg (1994) fornece informações mais específicas sobre a situação das creches e das educadoras infantis nos Estados Unidos. Destaca que, nesse país, diferentemente de outros, industrializados, não existe um programa nacional de atendimento à criança, apesar de o Estado interferir no setor, “seja no financiamento, na regulamentação, na oferta do serviço, ou quando estimula a privatização do atendimento, imprimindo ao mercado a aparência de um jogo livre entre oferta e demanda” (p. 24). Assim como no Brasil, convivem nesse sistema o atendimento público e o privado, ocorrendo também a separação entre os órgãos responsáveis pelas creches – as instâncias de bem-estar social – e as autoridades educacionais, encarregadas das escolas maternas e jardins-de-infância. A autora constatou, nesse país, uma tensão parecida com a que vivenciamos no Brasil. Lá, como aqui, percebe-se uma pressão da sociedade para a ampliação do número de instituições de educação infantil, refletindo mudanças nas famílias e, também, na compreensão das necessidades das crianças. Essa pressão convive com uma força em sentido contrário, que resiste a aceitar que a atenção à criança pequena deixe de ser função exclusiva da mãe no seio da família. Uma ilustração dessa concepção de responsabilidade materna no cuidado da criança pequena é a inexistência de legislação federal, nos EUA, que garanta a licença-maternidade remunerada obrigatória e assegure o retorno da mulher ao trabalho após o nascimento da criança.

Em relação às diferenças entre as duas modalidades de atendimento à criança pequena, assinalo aqui três delas: a precariedade dos dados sistemáticos sobre as creches, o que não ocorre com as pré-escolas; o fato de as pré-escolas, na maioria dos municípios, serem vinculadas à área educacional, e não ao setor assistencial, como as creches; e a falta de pesquisas sobre o impacto da passagem pela creche na vida escolar das crianças. Com relação a essa última diferença, Maria Malta Campos (1996, p. 36) destaca um fato curioso, ao tratar da bibliografia estrangeira sobre creche: enquanto as pesquisas sobre o impacto da passagem das crianças pela pré-escola “procuram medir seus efeitos positivos no desempenho dos alunos, grande parte dos estudos sobre creche estão mais preocupados em constatar os efeitos negativos que supostamente essas instituições provocam nas crianças”. A observação da autora ilustra como, apesar das

mudanças que vêm ocorrendo no interior das creches, e do crescente número de crianças atendidas, ainda há muitas reservas para com essas instituições, mesmo entre os estudiosos de sua formação e funcionamento.

Rossetti-Ferreira e Amorim (1996) assinalam essa tendência em pesquisas de língua inglesa, ao verificar que, diferentemente da produção acadêmica européia em geral, na literatura norte-americana e inglesa é comum encontrar-se pesquisas que tratam dos efeitos “perniciosos da frequência à creche sobre o desenvolvimento social e emocional da criança pequena, particularmente em seus primeiros anos de vida” (p. 451). Em muitas dessas pesquisas seus autores ainda se fundamentam nos pressupostos de que os bebês dependem, estritamente, de cuidados maternos para se desenvolverem satisfatoriamente.

No Brasil, referências a creches como espaços institucionais complementares ou substitutos da família datam do final do século XIX. Embora a história dessa instituição ainda não tenha sido plenamente reconstruída, Kuhlmann (1998, p. 82) informa que a primeira menção à creche no país ocorreu em 1879, em artigo do jornal *A Mãe de Família*, intitulado “A Creche (asilo para a primeira infância)”, escrito pelo Dr. K. Vinelli. Em 1899 inaugurou-se a primeira creche para filhos de operários, a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (Kuhlmann, 1991). A tendência predominante no período inicial das creches no Brasil era a de uma instituição designada para o atendimento de crianças pobres, numa ótica assistencialista, como forma de evitar que as crianças ficassem “na rua”, oferecendo-lhes abrigo, comida e roupa. Em algumas cidades do Brasil vieram inicialmente substituir as Casas de Expostos (Leite, 1991), instituições criadas para receber crianças abandonadas, que usavam as denominadas Rodas, existentes no país desde o século XVII até 1894.<sup>3</sup>

Tais instituições visavam salvar a vida de bebês cujas mães não os podiam criar; as crianças eram treinadas para tornarem-se força de trabalho produtiva. Houve várias polêmicas em torno da Roda, mas o maior problema dessa instituição parece ter sido mesmo o número de bebês mortos sob seus cuidados. Miriam L. M. Leite (1991) cita dados da tese de doutorado de José Maria Teixeira, de 1876, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, segundo a qual, de 1861 a 1874, das 8.086 crianças depositadas na Roda dessa cidade, 3.545 morreram.

3 Em São Paulo, a instalação da Roda de Expostos ocorreu em 1825, com a chegada do Sistema Assistencial da Misericórdia (Kishimoto, 1988).

Nesse contexto, as creches surgiram, pois, como opção para que as mães pobres, que não pudessem criar seus filhos, não os abandonassem na Roda. Mais tarde, em 1883, quando começaram a instalar jardins-de-infância<sup>4</sup> – que, diferentemente das creches, eram instituições privadas para atender crianças abastadas –, nota-se um esforço para diferenciá-los dos asilos e das creches. Utilizava-se de forma recorrente, em suas propostas, o termo “pedagógico”, a fim de valorizar e diferenciar essas novas instituições, definidas por seus criadores como destinadas a educar e não apenas cuidar das crianças, estando para isso munidas de um projeto denominado pedagógico (Kuhlmann, 1998).

A Constituição Brasileira de 1988 (artigo 208, inciso IV) endossou a tendência de formalização da educação infantil, reconhecendo tanto o direito dos trabalhadores(as) urbanos(as) e rurais (Art.7, inciso XXV), quanto o direito da criança com menos de 7 anos à educação, diferenciada da educação fundamental apenas por não ser compulsória. A instituição creche, que vinha se desenvolvendo à margem do reconhecimento legal, ganhou então legitimidade oficial, sendo no MEC objeto de formulação de políticas (ou pelo menos propostas) próprias para o setor. Entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB, aprovada em 1996, alguns documentos foram elaborados nesse sentido (Brasil, 1993, 1994a, b, c, d), conceituando o que é creche, delimitando seu escopo e estabelecendo parâmetros para sua regulamentação. Assim, de instituição fora do sistema educacional, de prestação de serviço muitas vezes informal, não regulamentada e por vezes clandestina, a creche passou a instituição crescentemente formalizada.

O interesse por creches e pré-escolas passou de uma fase mais reivindicatória, visando a expansão das vagas ou do atendimento, para outra, mais voltada para a melhoria da qualidade do serviço oferecido. Embora considere-se que o número de creches ainda seja inferior à demanda, as instituições de educação infantil começam a ser legitimadas pelo Estado e pela sociedade, que passam a reconhecer seu valor, propiciando o surgimento e aprofundamento de outros temas de debate em torno da educação infantil. É o caso da profissionalização da educadora infantil, tema que enfrenta barreiras por tratar-se de um trabalho desenvolvido majoritariamente por mulheres com crianças pequenas,

4 Desde sua origem, em 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha, o jardim-de-infância, ou *Kindergarten*, foi concebido por Frederico Guilherme Fröebel como uma pré-escola de caráter educativo (Kishimoto, 1988).

numa cultura com uma forte tradição assistencialista na área, e que concebe as mulheres como naturalmente habilitadas para educar e cuidar de crianças pequenas, negando com isso a necessidade de treinamento profissional específico. A profissionalização da educadora – que lhe vinha sendo negada com a justificativa, implícita ou explícita, de que ser mulher constitui requisito necessário e suficiente para o exercício da atividade – passou a ser considerada não apenas um direito de acesso à formação adequada, como também um fator de elevação da qualidade do atendimento à criança pequena (Rosemberg, 1994).

É nesse contexto que ressurge a discussão em torno da polarização entre atividade assistencial e pedagógica, agora na forma do binômio *educar e cuidar* da criança pequena. Em documentos como as *Diretrizes de Política de Educação Infantil*, elaborado e difundido pela Coedi, Coordenação de Educação Infantil do MEC (Brasil, 1993), encontramos, possivelmente pela primeira vez em um documento oficial sobre a educação da criança pequena, referência às dimensões de cuidado e educação, quando se define o atendimento oferecido por creches e pré-escolas como uma primeira etapa da educação para a cidadania.

Percebe-se que, nas propostas atuais de política de atenção à criança pequena, almeja-se que as creches e pré-escolas desempenhem essa dupla função: educar e cuidar. Enquanto instituição educacional, a creche passou a explicitar uma função que até então permanecera oculta no debate sobre o sistema educacional: cuidar. Contudo, a despeito da referência constante ao cuidado como um dos objetivos importantes da atual política de atenção à criança pequena, estamos longe de um consenso quanto ao significado do termo.

A problemática desta pesquisa foi constituída na imbricação da ausência de uma concepção consensual de cuidado, entre os envolvidos com a educação infantil, e a necessidade de formação da profissional para desempenhar tal função. A reflexão que norteou este trabalho partiu das seguintes indagações: a formação profissional para cuidar de uma criança é mesmo possível, ou seria o cuidado uma esfera de experiência estritamente individual, que diz respeito à personalidade da educadora e não a um campo de sistematização de conhecimentos? Se é possível, então a que campo de conhecimentos recorrer?

Essa discussão não vem sendo efetuada nas pesquisas brasileiras que tratam da educação infantil. Mesmo quando se referem explicitamente ao cuidado, não se discutem seus possíveis significados ou implicações específicas na formação das educadoras. Verificam-se, ainda, os limites impostos à discussão do cuidado na educação da criança pequena quando a menção ao termo surge

apenas como sinônimo, nem sempre explicitado, de assistência, utilizando-se a palavra assistência quando se deseja designar a face negativa do cuidar, ou seja, a face preconceituosa do assistencialismo. O termo cuidado é em geral utilizado quando se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar.

Tomo como ponto de partida o pressuposto de que se deve proceder à integração entre educar e cuidar, ou seja, mesmo que nunca tenham estado verdadeiramente separadas, essas dimensões devem ser intencionalmente pensadas de modo integrado, pois se a criança necessita de cuidados, como proteção e aconchego, também é verdade que vivenciará experiências mais enriquecedoras se estiver sendo estimulada por profissionais formados para desenvolver atividades educativas programadas, como bem ressaltou Campos (1994b).

Essa autora, assim como as demais que endossam essa visão de atenção à criança pequena, propõem que se desenvolvam programas de formação visando o desenvolvimento de atividades integradas referentes ao cuidado e educação, que não estabeleçam preponderância de um aspecto em detrimento do outro. Nessa concepção, o cuidado é entendido como “as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (Campos, *ibid.*, p. 35). No entanto, mesmo em propostas inovadoras, que se espelham em experiências de qualidade americanas e européias, tratando explicitamente da necessidade de integração de cuidar e educar, a definição de cuidado ainda é vaga, e a complexidade do conceito pouco explorada.<sup>5</sup>

Uma das dificuldades de obter maior clareza conceitual deve-se, possivelmente, ao componente emocional que o cuidado encerra. O componente emocional é, inclusive, na opinião de Folbre (1995), o que realmente distingue as profissões de cuidado; este é considerado o fator diferenciador dessas profissões de outras formas de trabalho que também suprem, de alguma maneira, as necessidades do outro. Nesse sentido, ao pesquisar o significado de cuidado também se está investigando, de certa forma, as emoções; e, no que concerne a prática, os requisitos do profissional que se dedica a essas profissões incluem

5 Em inglês, estudiosos criaram o termo *educare* para designar a fusão entre educar e cuidar, *care* (Rosemberg, 1994a).

habilidades tanto técnicas quanto para lidar com relações interpessoais, como sugere Davies (1995).

No entanto, se o cuidado está presente nas relações estabelecidas em todas as profissões que envolvem a relação entre pessoas em que a saúde, a vida ou o crescimento do outro depende dessa relação,<sup>6</sup> a educação infantil constitui um campo paradigmático para seu estudo, pelo caráter ampliado das polarizações entre o campo da afetividade e da racionalidade. A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que, na educação infantil, encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que “cuida” (limpa, troca, dá comida, acalma, atende às necessidades afetivas, etc.) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição). Ressalte-se, ainda, que a educação infantil, dentre as profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, já que envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças bem pequenas, o que torna ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar.

Em decorrência das imprecisões do sentido do cuidado na educação infantil, somadas à necessidade de definição conceitual, traça-se a seguir uma pequena incursão sobre as origens e significados atribuídos ao termo.

### Sentidos do cuidado

De origem latina, a palavra cuidar é mais freqüentemente associada ao verbo *cogitare*, embora também encontremos referência a sua origem na palavra, também latina, *curare*, derivada da primeira. O dicionário etimológico da língua portuguesa de Rodrigo Fontinha (s.d.) é um dos poucos pesquisados em que a palavra cuidar aparece como tendo sua origem tanto em *cogitare* quanto em *curare*. Na primeira, o sentido é de *pensar, supor, imaginar*; e, na segunda, *tratar de, pôr o cuidado em*.

O dicionário etimológico de autoria de A. Ernout (1959) informa que o termo latino *cogitare* é proveniente do verbo *agere*, cujos significados primitivos

6 Discutindo o problema da definição de cuidar, Ricks (1992, p. 55) ensaia a seguinte: “Cuidar é uma interação de intervenção intencional, iniciada a partir das percepções do doador e do receptor [do cuidado] de que algo ou alguém não está bem, está em risco ou em necessidade; a interação é concretizada em atitudes compartilhadas e no sentimento de preocupação de um pelo outro”.



são *fazer* e *fazer andar para frente*. Sua origem encontra-se nos antigos termos da linguagem pastoril, quando se utilizava a palavra *ogit* para designar a ação do pastor de levar adiante de si, de fazer andar diante de si os animais. Essa palavra contrapõe-se a *ducere*, que significa estar à frente de, conduzir. Dicionaristas como Alexandre Costa (1940) e Michel Bréal (s.d.) ressaltam a diferença entre *agere* e *facere*, sendo *facere* referente a uma atividade em um certo instante, enquanto *agere* exprime uma ação com continuidade, enfatizando a ação mesma do sujeito. Nesse sentido, para *facere* é necessário *agere*, não sendo o contrário verdadeiro. Após adquirir seu sentido mais geral, o verbo *agere* tomou conotações diversas, como no direito, onde a expressão *agere causam* significa advogar; na linguagem religiosa, *agere* traduz-se por sacrificar.

O termo *agitare*, que antecede a forma *cogitare*, é o que os etimólogos denominam freqüentativo-intensivo<sup>7</sup> do verbo *agere*. *Agitare* significa “levar com vivacidade ou com força”, derivando para o sentido de agitar e perseguir, referindo-se tanto a coisas quanto a pessoas. *Agitatio*, por exemplo, tem o sentido de agitação e de meditação. 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* (1984, p. 180):<sup>8</sup> “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*)”.

A palavra portuguesa cogitar é considerada a versão erudita de *cogitare* com o sentido de *co-agitare*, co-agitação: quando cogitamos, juntamos várias idéias para depois escolher ou, ainda, cogitação seria co-agitação como uma demorada agitação de uma mesma coisa (Magne, 1953). O termo cuidar significa, para Magne, o correspondente popular de *cogitare*, e que parece ter se originado na baixa- latinidade, ou latim vulgar,<sup>9</sup> na forma de *cugitare* (Magne, 1953, v.1, pp. 176-177). Para Antenor Nascentes (1955), a palavra *cuidar*

7 Termo encontrado nos dicionários etimológicos e que, como sugere, denota freqüência e intensidade da ação expressa pelo vocábulo que lhe deu origem.

8 Indicação fornecida pelo professor Moacir Novaes, do Departamento de Filosofia da USP.

9 Como a expressão indica, o latim vulgar era o falado pela massa da população romana e de seus arredores, a plebe. Essa população era formada por “mescla de elementos romanos antigos da cidade, de populações rurais para ali imigradas e de enorme número de estrangeiros assimilados”. Essa definição, proposta por Maurer Jr. (1962, p. 15), não era consensual entre os estudiosos do

provém de *cogitare* por síncope do *g* e posterior transformação do *oi* em *ui* por metafonia, o que não se opõe necessariamente ao proposto por Augusto Magne.

José Pedro Machado (1990) acredita que *cogitare* passou a ser utilizada no século XIII e que, no século XIV, coexistia tanto na forma de *coidar* como de *cuidar*. Segundo Magne (1953, v.4, p. 85), as mudanças ocorridas na história da palavra *cogitare* estão fortemente relacionadas a sua imprecisão semântica, cujo significado refere-se tanto à inteligência quanto à vontade. O autor destaca o “caráter vago e indeciso” do conteúdo semântico do verbo *cogitare*, que foi tendo seu âmbito restringido, agravado pelo fato de esse vocábulo ter encontrado na latinidade posterior um forte concorrente, o verbo *pensare*, que significa *pesar*<sup>10</sup>, *ponderar*, *pensar*, com um sentido muito mais preciso do que *cogitare*. Entretanto, apesar desses obstáculos, ou precisamente pela necessidade de seu enfrentamento, ocorrerá no próprio latim uma expansão do verbo *cogitare* para outros significados, como o de *sperare*, *timere*, *sollicitus sum*, cujos sentidos no português são *esperar*, *temer*, *estar preocupado* ou *ser solícito*. Esses sentidos revelam o que se tornou uma vertente de significados da palavra *cuidar*, representada por uma série de acepções que a vinculam a significações de caráter emocional. Seguindo uma seqüência de sinônimos relacionados à palavra *solícito*, por exemplo, encontramos em Francisco Fernandes (1997), entre outros, *desvelado*, de que por sua vez um dos sinônimos seria *carinhoso*.

Nascentes (1955) sugere, como fator que teria determinado tal expansão de sentido do verbo *cogitare*, o fato de que sempre se pensa naquilo de que se cuida. A palavra *cuidar*, fruto das mudanças ocorridas em *cogitare*, surge com diferentes grafias nas línguas de origem latina: no espanhol encontramos a forma similar ao português, *cuidar*, no italiano antigo, *coitare*, no francês antigo, *cuidier* (Nascentes, *ibid.*). Esta última forma desaparecerá do francês literário no século XVI, dada a já mencionada imprecisão do vocábulo (Magne, v. 4, 1953). As palavras italianas que hoje correspondem ao verbo *cuidar* são: *pensare*, *credere*, *riflettere*; ou ainda, *badare* e *aver cura* (Parlagreco, 1992); e, na língua francesa, encontramos *soigner*, *veiller à*, *penser à*, *songer à*, *imaginer* (Corrêa, 1965). Ou seja,

tema na época em que o autor escreveu a obra, pois alguns autores consideravam o latim vulgar como tendo se constituído nas camadas médias da população romana, ou seja, era o latim mais falado.

10 *Pesar* é o freqüentativo do verbo *pendere*, ou suspender, no sentido de içar os pratos da balança; só mais tarde adquiriu o significado de examinar, refletir (Nascentes, 1955).

o verbo aparece, nessas línguas, nitidamente associado a dois grupos de significados, os relativos à solicitude para com o outro e os referentes ao pensamento, à reflexão.

### *O cuidado na língua portuguesa*

Junto à palavra cuidar, encontram-se no dicionário de Laudelino Freire (1957) várias outras, relacionadas ao termo, algumas das quais em desuso, como *cuidança*, substantivo feminino, ou *cuidado*, podendo exercer a função de adjetivo, substantivo masculino ou interjeição; *cuidadosamente*, como advérbio; *cuidoso*, o mesmo que *cuidadoso*, sendo o primeiro substantivo masculino e o segundo adjetivo; *cuidador*, como aquele que cuida, ou ainda *cuidação*, como o ato de cuidar. Para o mesmo autor (Freire, *ibid.*), a palavra *cuidadeira* é definida como a “mulher que cuida de alguma coisa” (p. 1662). Definição semelhante é adotada por Caldas Aulete (1958, p. 1248), que refere a palavra *cuidadeira*, substantivo feminino, como a “mulher que tem alguma coisa a seu cuidado”. Entretanto, a palavra *cuidadeiro* é definida como adjetivo, com dois significados: trabalhador e cuidadoso – explicitando, a meu ver, a relação de proximidade que passou a existir entre o cuidado e as mulheres. É possível, pois, encontrar em dicionários da língua portuguesa uma palavra que se refere unicamente às mulheres que cuidam, o mesmo não ocorrendo com os homens, pois *cuidadeiro* não significa homem que cuida de alguma coisa, mas apenas qualifica um tipo de ação, exercendo, portanto, a função de adjetivo e não de substantivo masculino.<sup>11</sup>

Quanto à palavra cuidado, do latim *cogitatus*, o *Grande dicionário* de Antônio Silva (1949, p. 740) diferencia seu significado de acordo com a função sintática, dividindo-a em três grupos. Chamo a atenção para o fato de que no primeiro grupo os significados de cuidado designam atividades da inteligência, enquanto que no segundo referem-se ao campo das emoções: no primeiro grupo de palavras encontra-se o cuidado como adjetivo e particípio do verbo cuidar, significando *pensado*, *calculado*, *suposto*, *meditado*, *imaginado*, *refletido* ou, ainda, *previsto*, *esperado*, como em “Questão não cuidada”; no segundo, encontramos o cuidado como substantivo masculino, com o sentido de “aplicação do espírito a

11 Vale ressaltar que essa associação explícita entre mulher e cuidado não é unânime nos dicionários da língua portuguesa em que encontramos as palavras cuidador e cuidadeira. Em Nascentes (1957, p. 577), por exemplo, o vocábulo aparece na forma cuidador (eira), um adjetivo, cujo significado é “que cuida”.

alguma coisa ou em fazer alguma coisa: desvelo, solicitude, atenção, diligência, vigilância, precaução”. Em um terceiro caso, “cuidado” aparece como interjeição, indicando “Atenção! Cautela!”

Tomando-se os dois primeiros grupos de significados de cuidado na língua portuguesa, observa-se que em um o vocábulo se associa a seu significado mais primitivo, como *pensar* e *imaginar* e, no outro, aos sentidos que incorporou posteriormente, como o de *inquietação*, *preocupação* ou ainda *solicitude*. No dicionário de sinônimos de Nascentes (1957, p. 163), evidenciam-se esses dois sentidos, que ora se expressam separadamente, ora combinados numa mesma sinonímia. Cuidar aparece junto com *crer*, que neste grupo “significa estar propenso a admitir que aquilo de que se trata, é como se tem na mente ou como se lhe diz”; *julgar*, “ter opinião baseada em razões suficientes para autorizar afirmação ou negação categórica”; *presumir*, “inclinarse a crer, levado por indícios”; *supor*, “admitir por hipóteses ou condicionalmente, segundo princípio de razão que se tem para crer”; *pensar*, “ter no pensamento, mas sem base para uma convicção segura”. Reafirma-se, no contexto desse grupo de palavras, a aproximação entre pensar e cogitar. Para Aurélio B. H. Ferreira (1986, p. 342), cuidar significa *refletir acerca de, pensar em, imaginar, ter em mente, tencionar*, diferenciando-se portanto do sentido de *pensar* como *pesar, avaliar* ou *examinar*. Em relação à palavra cuidar, e a sua forma erudita *curar*, significam “*cogitar* e, por isso, esperar que o fato se dê de determinado modo”.

Para o vocábulo cuidado, por sua vez, apresentam-se como sinônimos, entre outros, os termos *desvelo*, definido como o “cuidado e vigilância contínua, com um quê de carinho, às vezes” (grifo meu);<sup>12</sup> *diligência*, que é a atividade cuidadosa; *esmero*, que “é o cuidado, acompanhado do esforço para fazer o melhor que se pode”; *solicitude*, como “a diligência obsequiosa, instantânea, com inquietação do espírito”; e *zelo*: “o cuidado acompanhado de escrúpulo”<sup>13</sup> no desempenho da tarefa”.

12 A possibilidade ou não de existência de um componente afetivo na ação de cuidar é ressaltada no inglês na forma como se utiliza a palavra *care*, empregando-se de duas formas para diferenciar a conotação ou não de vínculo afetivo: diz-se *to care about someone* quando existe envolvimento afetivo, podendo haver dispêndio de tempo com a pessoa, ou *to care for that person*, quando se despande tempo com ela, sem que a afeição esteja necessariamente presente. Vale ressaltar que a palavra *care*, apesar de certa semelhança com a grafia do vocábulo latino, não tem em sua origem qualquer relação com o latim, segundo o dicionário de James Murray et alii (1933).

13 Com o sinônimo escrúpulo, significando “inquietação de consciência” ou “senso moral” (Ferreira 1986, p. 557), acrescenta-se a cuidado um sentido até então não mencionado.

As informações que foi possível reunir sobre a história da palavra cuidar e de suas diferentes acepções sugerem que a conotação emocional que essa palavra passou a adquirir, e que se evidencia também em sua sinonímia – como *carinho, amor, angústia, ansiedade, paixão, preocupação* (Costa, 1960) –, advém de seu sentido primitivo de “agitar pensamentos”. A inserção paulatina do componente emocional no termo cuidar, a 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 as emoções<sup>14</sup>.

Essa agitação ou desassossego, característico do cuidado, está direcionado para a ação contínua do próprio sujeito, destacado quando se diferenciaram os verbos *agere* e *facere*. Nesse sentido, cuidado pode significar *reflexão* ou *ponderação*, mas não se restringe ao campo da introspecção, pois cuidar, como verbo que indica ação com sujeito agente ou o cuidado como “aplicação do espírito”<sup>15</sup>, implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas, expressando, com isso, sua riqueza de dupla ação – que os etimólogos ressaltam como imprecisão de significado: voltada para o sujeito e para o mundo.

Essa imprecisão se reflete nas dificuldades de conceituar o termo. O conceito de cuidado elaborado por Tanya Kyle (1995), autora da área da Enfermagem, é o que mais se aproxima do que entendo por cuidado em um contexto profissional e institucional. Sua conceituação de cuidado envolve componentes morais, cognitivos e afetivos; os quais, por sua vez, seriam determinados por fatores culturais. A partir de uma revisão do conceito na literatura da Enfermagem, Kyle (ibid.) observa um número expressivo de autoras que associam o cuidado à ética. Entre elas, destaca Griffin (1983 apud Kyle, ibid.), que postula que o respeito pelas pessoas é a base de toda relação de cuidado. Além de reafirmar o que vem sendo abordado neste capítulo acerca dos componentes cognitivos e afetivos do cuidado, a autora introduz um elemento novo, o da moral.

## O cuidado e o desenvolvimento moral

No campo de estudos da moralidade, a palavra que mais se aproxima do sentido de cuidado é, provavelmente, a generosidade. Explorar o sentido da

14 Emoção, do latim *emotio*, originou-se da junção da palavra *motio*, movimento, e *e*, para fora (Foulquié, 1971, p. 145).

15 Sinônimo para o termo cuidado, referido por A. Costa (1960).

generosidade, uma entre as virtudes humanas, é, no meu entender, uma forma de aprofundar o significado moral do cuidado. Para conceituar a *virtude* recorri a Comte-Sponville (1995, p. 10), que a define como

(...) uma disposição adquirida de fazer o bem (...) ela é o próprio bem, em espírito e em verdade. Não o Bem absoluto, não o Bem em si, que bastaria conhecer ou aplicar. O bem não é para se contemplar, é para se fazer. Assim é a virtude: é o esforço para se portar bem, que define o bem nesse próprio esforço. (...) As virtudes são nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, mas em ato. Sempre singulares, como cada um de nós, sempre plurais, como as fraquezas que elas combatem ou corrigem.

Ao analisar *generosidade*, uma entre as dezoito virtudes listadas por André Comte-Sponville em seu *Pequeno tratado das grandes virtudes*, o autor a define como a virtude do dom, diferenciando-a da justiça. Enquanto a justiça é a virtude de dar a cada um o que lhe é de direito, na generosidade dá-se “o que não é seu, o que é de quem oferece e que lhe falta” (p. 97). A separação já aludida entre razão e emoção – que, em termos de moralidade, corresponde à oposição entre justiça e cuidado – aparece na concepção de generosidade quando o autor a compara à de justiça: “a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais afetiva, mais espontânea”, ao passo que a justiça, “mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido. A generosidade parece dever mais ao coração ou ao temperamento; a justiça, ao espírito ou à razão” (Comte-Sponville, 1995, p. 97).

O autor apresenta a concepção cartesiana de generosidade, que a aproxima de uma forma de liberdade e de domínio de si mesmo, considerando que uma condição para sermos generosos é de só podermos dar aquilo que “possuímos e somente com a condição de não sermos possuídos” (p. 104). Para Comte-Sponville, a essência da generosidade, tal como definida por Descartes, conota sentidos de liberdade e de confiança – liberdade no uso da própria vontade, confiança no uso que se fará dela. Isso geraria um sentimento de auto-estima resultante do uso do livre-arbítrio enquanto uso da vontade virtuosa. A apreensão desse significado de generosidade torna-se relevante, porque auxilia a pensar num dos sentidos possíveis da relação entre o cuidado e as mulheres: apesar de estas, e da ação de cuidado a elas estreitamente vinculada, não serem socialmente valorizadas, para as mulheres, o cuidado, nesse sentido de generosidade,

pode contribuir para a elevação do autoconceito, significando não apenas dependência e necessidade, mas autonomia.

No pensamento cartesiano, a generosidade é considerada a mais importante de todas as virtudes, pois, quando pratica uma ação generosa, a pessoa está exercendo a liberdade ante seus afetos e a si mesmo, ao tornar-se senhora de suas paixões. Em Descartes “a verdadeira generosidade implica ‘conhecer que nada nos pertence realmente, a não ser a livre disposição de nossas volições, e que nada além do bom ou mau uso que fazemos dessa liberdade merece louvor ou censura’” (Descartes, *As Paixões*, art.153, apud Cottingham, 1995, p. 70).

É na generosidade que se reconciliam o prazer e a virtude, pelo fato de a generosidade “consistir na firme vontade de agir bem e no contentamento que ela produz”. Ou ainda, como define Comte-Sponville, “ser generoso é ser livre de si, de suas pequenas covardias, de suas pequenas posses, de suas pequenas cóleras, de seus pequenos ciúmes” (1995, p. 112). Mas, continua o autor, da mesma maneira que a generosidade só pode ser considerada uma virtude quando não houver interesses pessoais em jogo (caso contrário passa a confundir-se com seu oposto, o egoísmo), ela também não se confunde com o amor, embora se aproxime dele quanto ao dom, pois, quando se ama, dá-se não porque se é generoso, mas porque se ama.

Uma diferença indicada por Comte-Sponville entre amor e generosidade revela-se pelo comando que exercemos sobre a generosidade, o que não ocorre com o amor. O autor cita Spinoza para definir generosidade como um desejo por meio do qual a pessoa, utilizando a razão, se esforça para ajudar o outro, estabelecendo relações de amizade. “A generosidade é desejo de amor, desejo de alegria e de partilha, é a própria alegria, pois o generoso se regozija com esse desejo e ama pelo menos nele esse amor do amor” (p. 112). À semelhança do cuidado, pois a generosidade é um conceito cujo significado é perpassado por determinações da racionalidade. Comte-Sponville indica, inclusive, que é a possibilidade de uso da razão ou a intencionalidade que direciona a ação generosa que a torna virtuosa. O que não se aplica, por exemplo, ao amor, sendo esse, inclusive, um dos motivos que distanciam o amor da virtude moral. Entretanto, apesar de o amor, particularmente o amor aos filhos, ser utilizado como um contraponto importante na argumentação de Comte-Sponville para destacar que, ao contrário da generosidade, o amor não depende do nosso comando, ressalte-se que amar os filhos, por exemplo, não é tão isento da necessidade da reflexão, como bem argumentou Georges Snyders (1984).

Snyders faz uma reflexão sobre o amor aos filhos no livro com o sugestivo título *Não é fácil amar os nossos filhos*. O autor introduz o tema revelando a aflição que lhe causa ouvir da maioria dos pais que o amor aos filhos não lhes causa problemas, como se esse amor fosse algo natural. Assim interpreta essa tendência: “não se pode deixar de atribuir a uma censura psicológica e moral o fato de se falar disso tão raramente, ao passo que a literatura, os filmes, as canções nos falam repetidamente da fragilidade e dos fracassos dos amores entre adultos” (Snyders, 1984, p. 13). A tese central de Snyders consiste na afirmação de que amar os filhos não é natural, como resultado de um impulso instintivo, de caráter universal, que possa ser abstraído de seu contexto social. Rico em contradições e marcado por sua época, como qualquer relação amorosa, o amor entre adulto e criança, apesar de possível, não está isento de conflitos e contradições, por tratar-se de relações humanas.

Se o cuidado, entendido no campo da moralidade como generosidade, é, como observei, perpassado por determinações da racionalidade, torna-se necessário adotar uma perspectiva de desenvolvimento da moralidade que integre componentes cognitivos e emocionais, universais e pessoais. É nessa articulação das relações entre essas dimensões que entendo deva residir o fundamento de uma conceituação do cuidado na educação infantil. Como essa perspectiva consiste num paradigma ainda em elaboração na Psicologia moral, apresento a seguir algumas contribuições relevantes de autores da área.

O tema da integração entre as esferas da moralidade e do desenvolvimento pessoal está presente nas proposições de alguns dos autores reunidos na coletânea organizada por Gil Noam e Thomas Wren, *The moral self* (1993). O tema que unifica as diferentes pesquisas reunidas nessa publicação é a aproximação entre moralidade e identidade.<sup>16</sup> Como informam Noam e Wren, os diversos estudos, embora tenham como base referenciais dessemelhantes, apresentam em comum a abordagem da moralidade como um campo cultural no qual vivemos nossas vidas, assim como um espaço psicológico no cerne de nossa personalidade. Essa relação entre o campo da moralidade e o pessoal implica a concepção de que a compreensão de ambos os aspectos da vida psíquica só é possível quando partimos da relação entre eles, considerados em seus aspectos cognitivos e de “existência pessoal”. O termo existência pessoal, utilizado por

16 No campo da Psicologia e da Filosofia dedicados ao estudo da moral, os termos pessoa, *self* e identidade são geralmente utilizados como sinônimos (Wren, 1993).



Noam e Wren, refere-se às emoções, motivações, personalidade ou trajetória de vida, atributos da vida psíquica que sempre estiveram de fora dos estudos de moralidade, como resultado da preponderância dos aspectos cognitivos nos estudos de desenvolvimento moral. Longe de fornecer uma solução para as questões referentes à necessidade de ultrapassar (mas não negar) o paradigma cognitivista de desenvolvimento moral, as elaborações teóricas apresentadas pelos autores agrupados nesse livro constituem um conjunto de tentativas para enfrentar o desafio com que hoje se depara a Psicologia do desenvolvimento moral.

Os estudos de ética, ou de como ordenar as relações entre as pessoas, costumam focar o que diz respeito ao certo e ao errado, às bases e limites do dever nessas relações. O texto de Harry Frankfurt (1993) nessa coletânea destaca-se por se afastar desse campo, focalizando a ética das pessoas para consigo mesmas. Esse interesse o conduziu ao estudo do que é importante para as pessoas e a conceber a vontade como o que caracteriza e define o que importa para elas. Ao aprofundar sua concepção de *necessidade volicional* como um conjunto de idéias que impelem as pessoas a agir de uma determinada maneira, ou a se importar com determinadas coisas em detrimento de outras, suas reflexões abrem perspectivas para o entendimento dos mecanismos psicológicos envolvidos na ação de cuidar.

Investigando qual a necessidade cujo cerceamento mais ameaçaria a liberdade de uma pessoa, Frankfurt (ibid.) percebe que é a relacionada àquilo com que a pessoa se importa (*what a person cares about*). Essa necessidade, por sua vez, diferencia-se daquilo em que a pessoa acredita ou que sente, pois aquilo com que me importo não é de natureza nem cognitiva nem afetiva, apesar de a cognição e a afetividade serem seus fundamentos. Importar-se com algo não se traduz em ter uma opinião a respeito ou sentimentos e desejos: ao me importar com algo, propositalmente dirijo minha atenção para o objeto de meus cuidados.

Essa relação entre a pessoa e o objeto de seus cuidados torna-a vulnerável ao que ocorre com o que ela se importa, ou seja, a seu sucesso ou fracasso. Ou ainda, a pessoa pode estar tão estreitamente vinculada a seu objeto de cuidado que se vê sujeita a um tipo de necessidade. A ausência dessa necessidade faz com que a pessoa se sinta impossibilitada de executar ações por faltar-lhe a vontade, apesar de ter condições para realizá-las. Em outra publicação em que trata do mesmo tema, Frankfurt (1982) exemplifica a situação em que a pessoa se vê impelida a agir de uma determinada maneira, por meio da utilização da famosa declaração de Lutero, “*Here I stand; I can do no other*” (Minha posição é esta, não

há nada que eu possa fazer), que reflete a situação de a pessoa não apenas se importar muito com algo, mas de uma maneira tal que a coage a agir de uma determinada forma, tornando impensável qualquer outra aparente possibilidade de ação. É esse tipo de imposição que o autor denomina *necessidade volicional*.

Essa força da necessidade volicional, que coage uma pessoa a agir de uma determinada maneira, diferencia-se, por exemplo, da de um dependente de droga, que, impelido ao consumo de uma droga, embora realmente deseje modificar sua ação, não o consegue por não possuir força suficiente para agir no sentido contrário – a força que o impele a drogar-se é superior à sua própria vontade. Quando sujeita à necessidade volicional, apesar de a pessoa também agir de uma determinada maneira porque se sente impelida a fazê-lo, o que lhe falta não é força, mas vontade de modificar o rumo da ação. A pessoa não deseja opor-se a essa ação, e essa falta de vontade é algo que a pessoa não deseja alterar. No caso do viciado, a força que o coage a agir de uma determinada maneira é percebida por ele como algo exterior, enquanto que, para o sujeito sob a ação da necessidade volicional, isso não ocorre, pois essa força “coincide com – e é, de fato, parcialmente constituída por – desejos que não são meramente seus, mas com os quais ele ativamente se identifica” (Frankfurt, *ibid.*, p. 265).

Ainda que essa situação de sujeição à necessidade volicional possa sugerir passividade ante uma força que impele a agir de uma determinada maneira, não é isso o que ocorre; ao contrário, a necessidade volicional é vivenciada pela pessoa como um fator que “eleva sua autonomia e força de vontade”, mesmo quando sua vontade não está inteiramente sob seu controle, pois é frequentemente possível alterá-la. Essa necessidade é também um fator de liberdade, pois é sua força que faz com que uma pessoa, quando começa a se distanciar daquilo com que ela realmente se importa, seja impelida a fazer o que realmente deseja. Destaca-se como relevante nesse processo de relação com aquilo com que me importo, o fato de servir “para nos vincular ativamente a nossas vidas de forma criativa para nós mesmos e que nos exponham com distintas possibilidades à necessidade e à liberdade” (Frankfurt, *ibid.*, pp. 264 e 271).

Resta, então, a questão de como pode uma pessoa ser impelida a agir por uma necessidade que lhe é imposta por ela mesma. O autor responde com o exame da natureza ao mesmo tempo voluntária e involuntária da necessidade volicional: seu caráter voluntário conota autonomia – o fato de ser mais libertadora que coercitiva –, enquanto o elemento involuntário é dado pelo próprio fato de constituir uma necessidade. Para entender isso, ou seja, como

pode o agente impelido pela força dessa necessidade ser ativo e passivo em relação a ela, o autor sugere reconhecermos que:

(a) o fato de uma pessoa se importar com algo diz respeito à sua vontade; (b) a vontade de uma pessoa não precisa estar sob seu controle voluntário; e (c) sua vontade não deixa de ser sua mesmo quando não é por sua própria ação voluntária que ela se importa. (Frankfurt, *ibid.*, p. 266)

É possível, ainda, que uma pessoa não se importe, ou não cuide, de algo que é importante para ela, simplesmente porque não reconheceu sua importância, mas o contrário não é verdadeiro: uma pessoa só se importa com coisas que sejam importantes para ela. Isso ocorre porque “importar-se com algo torna isso importante para a pessoa que se importa” (p. 269). O autor lembra, ainda, que as necessidades volicionais estão sujeitas a alterações na medida em que ocorram mudanças nas circunstâncias que lhes deram origem.

O tipo de força proposta por Frankfurt leva-o ao estudo do que denomina *racionalidade e amor*, capacidades humanas responsáveis por experiências de satisfação e liberdade, apesar de ambas requererem uma espécie de submissão a algo que está além de nosso controle voluntário e poderem ser indiferentes a nossos desejos. Quando somos movidos pela lógica ou pelo amor, o sentimento que vivenciamos não é o de impotência, mas o de liberdade e engrandecimento. A fonte dessa sensação reside, segundo o autor, no fato de que, quando responde à percepção de algo racional ou de algo amado, a relação entre a pessoa e o objeto de sua atenção tende a um caráter desprendido de si mesmo. A pessoa é cativada e guiada pelo objeto, como se saísse de si mesma. Para Frankfurt (*ibid.*, p. 267), “racionalidade e amor igualmente envolvem desprendimento. Eles diferem pelo fato de o primeiro ser também essencialmente impessoal”. Entretanto, isso não significa que o que a pessoa ama dependa mais de suas características particulares do que dos julgamentos racionais por ela emitidos. “O que torna esses julgamentos impessoais é que as exigências que o sujeito faz não se limitam a quem as faz; pelo contrário, está implícito que qualquer um que discorde das exigências deve estar enganado”. O amor, por sua vez, é algo pessoal, pois a pessoa que ama não parte do princípio de que quem não ama o que ela ama esteja errado.

A partir das proposições do autor, é possível vislumbrar que, quando se trata daquilo que nos importa, ou que é objeto de nosso cuidado, nossas ações

resultam de uma necessidade à qual nos sujeitamos, e que está mais relacionada com nossa integridade pessoal do que unicamente com princípios morais.

### Comentários finais

Apesar de sua importância para o campo da Educação Infantil, o cuidado não tem sido objeto de estudos, o que se reflete na imprecisão conceitual que tem marcado a utilização do termo. A discussão sobre o cuidado passa a ser de ordem moral quando se considera que o direcionamento da afetividade, da emotividade, portanto da atenção para o cuidado, segue também um rumo valorativo. É nesse sentido que, por exemplo, as crianças entre 0 e 3 anos – que não necessariamente expressam objetivos e princípios –, por meio de suas características individuais, como cor da pele, beleza, maneira de expressar-se, etc., transmitem mensagens valorativas para as educadoras e podem ser cuidadas de formas diferentes. Além disso, a maneira como a educadora cuida reflete um conjunto de valores, que podem, inclusive, não coincidir com os valores do projeto educacional da creche.

Na abordagem piagetiana da moralidade, a relação intrínseca entre moralidade e vida afetiva pode ser resumida na afirmação de que:

(...) um ato inteligente não poderia ser qualificado de lógico, e um traço de sensibilidade, de moral, senão a partir do momento em que algumas normas imprimam a tais matérias uma dada estrutura e regras de equilíbrio. A lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto das regras de controle que a própria inteligência usa para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva. (Piaget, 1994, p. 126)

Observe-se, ainda, que se o cuidado é um processo que inclui componentes morais, cognitivos e emocionais, derivados de um contexto cultural, a formação das educadoras, principalmente no que se refere ao exercício da função de cuidar de crianças pequenas, envolve não só as comumente referidas áreas de conhecimento, mas, também, a educação moral.<sup>17</sup>

17 Esse tema e o da relação entre o cuidado e as mulheres foram explorados na tese de doutorado que serviu de base para este artigo (Montenegro, 2001).

No entanto, para que essa formação moral contribua para o processo de desenvolvimento de pessoas não apenas autônomas, mas também sensíveis às necessidades do outro, esse modelo de educação moral deve se pautar num paradigma teórico do desenvolvimento moral e em uma revisão crítica dos modelos comumente utilizados na educação moral. Isso porque a inserção do tema do cuidado implica a necessidade de adotar uma concepção de moralidade que não se limite à noção de justiça como direito universal, portanto impessoal – não deixando de reconhecer sua importância –, mas reconheça o caráter pessoal na resolução de conflitos morais.

## Resumo

O texto expõe parte dos resultados de uma pesquisa sobre a função de cuidar na educação infantil, relacionando-a com a psicologia moral. São identificadas imprecisões no emprego da palavra cuidado em textos acadêmicos e governamentais de elaboração e designação de políticas para o setor. Investiga-se o sentido do cuidado a partir das mudanças no significado desta função na história das creches e pré-escolas no Brasil e sua polarização com a função de educar; segue-se um breve apanhado da origem etimológica e diferentes sentidos atribuídos à palavra. A análise dos sentidos somada à vinculação do termo às teorias de psicologia moral possibilitou o exame e a adoção de um conceito que sintetiza as dimensões cognitivas, afetivas e morais do cuidado.

*Palavras-chave:* creche; pré-escola; psicologia moral.

## Abstract

*The text presents some of the results of a research study on the care function in early childhood education, relating it to moral psychology. Inaccuracies in the use of the word "care" are identified in academic and governmental texts that elaborate policies for the area. The author investigates the meaning of "care" based on the changes in its function throughout the history of crèches and preschools in Brazil and its polarization with the educational function; this is followed by a brief account of the etymological origin and the different meanings attributed to the word. The meaning analysis, together with the connections of the term with moral psychology theories, enabled the adoption of a concept that synthesizes the cognitive, affective and moral dimensions of care.*

*Key-words:* crèche; preschool; moral psychology.

## Resumen

*El texto expone parte de los resultados de una investigación sobre la función del cuidar en la educación de los niños y sus relaciones con la psicología moral. Imprecisiones en el uso de la palabra "cuidar" son observadas en textos académicos y gubernamentales que proponen políticas para el sector de la educación. El significado de "cuidar" es examinado desde las transformaciones de sus funciones en la historia del preescolar y su polarización con la función de educar. El análisis de los diferentes significados atribuidos a la palabra y de sus vínculos con las teorías de psicología moral, permitió la adopción de un concepto que sintetiza las dimensiones cognitiva, afectiva y moral del cuidar.*

Palabras claves: *guardería; preescolar; psicología moral.*

## Referências

- Agostinho, S. (1984). *Confissões*. São Paulo, Abril Cultural.
- Augusto, M. (1979). *Comunidade infantil: creche*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- Aulete, C. (1958). *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Delta.
- Borba, F. da S. (coord.). (1990). *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo, Fundação Editora da Unesp.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1993). *Política de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi.
- \_\_\_\_\_ (1994a). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi.
- \_\_\_\_\_ (1994b). *Política nacional de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi.
- \_\_\_\_\_ (1994c). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi.
- \_\_\_\_\_ (1994d). *Simpósio Nacional de Educação Infantil, I, 1994, Brasília: anais*. Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi.
- \_\_\_\_\_ (1997). *LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*. (Lei nº 9.394/96). Rio de Janeiro, Qualitymark.
- Bréal, M. (s.d.). *Dictionnaire étymologique latin*. 11 ed. Paris, Hachette.
- Campos, M. M. (1994a). "Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador". In: Rosemberg, F. e Campos, M. M. (org.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez/FCC, pp. 323-53.

- Campos, M. M. (1994b). "Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil". In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília, pp. 32-42.
- \_\_\_\_\_ (1996). "Educação infantil: o debate e a pesquisa". In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação de Educação Infantil. *Anais do II Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/OEA, pp. 33-40.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo, Martins Fontes.
- Corrêa, R. A. (1965). *Dicionário escolar francês-português; português-francês*. Rio de Janeiro, MEC.
- Costa, A. (1960). *Dicionário geral de sinônimos e locuções da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Biblioteca Luso-Brasileira.
- Costa, A. C. (1940). *Vocabulário etimológico de verbos latinos*. Lisboa, Avelar Machado.
- Cottingham, J. (1995). *Dicionário Descartes*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Davies, C. (1995). Competence versus care? Gender and caring work revisited. *Acta Sociologica*, v. 38, n. 1, pp. 17-31.
- Dietrich, G. e Walter, H. (1970). *Vocabulário fundamental de Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes.
- Ernout, A. (1959). *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. 4 ed. Paris, C. Klincksieck.
- Fernandes, F. (1997). *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*. 36 ed. São Paulo, Globo.
- Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Folbre, N. (1995). Holding hands at midnight: the paradox of caring labor. *Feminist Economics*, v. 1, n. 1, pp. 73-92.
- Fontinha, R. (s/d). *Novo dicionário etimológico da língua portuguesa*. Porto, Domingos Barreira.
- Foulquié, P. (1971). *Dicionário da língua pedagógica*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Frankfurt, H. (1982). The importance of what we care about. *Synthese*, v. 53, pp. 257-72.

- Frankfurt, H. (1993). "On the necessity of ideals". In: Noam, G. G. e Wren, T. (eds.) *The moral self*. Cambridge, The MIT Press.
- Freire, L. (1957). *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro, José Olympio.
- Haddad, L. (1997). *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação USP.
- Kishimoto, T. M. (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo, Loyola.
- \_\_\_\_\_ (1988). Os jardins-de-infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64.
- \_\_\_\_\_ (1992). "Projeto de profissionalização de auxiliar de desenvolvimento infantil para creches do município de SP, em nível de 2º Grau". In: Rosemberg, F.; Campos, M. M. e Vianna, C. P. (orgs.). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo, FCC (Série Textos FCC, 8/92).
- Kuhlmann Jr., M. (1991). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, n. 78.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação.
- Kyle, T. V. (1995). The concept of caring: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, v. 21, pp. 506-14.
- Leite, M. L. M. (1991). "O óbvio e o contraditório da Roda". In: Del Priore, M. (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris, Belin.
- Machado, J. P. (1990). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* v. 2. 6. ed. Lisboa, Horizonte [1º ed. 1952].
- Magne, A. (1953). *Dicionário etimológico da língua latina: famílias de palavras e derivações vernáculas*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde/Instituto Nacional do Livro.
- Maurer Jr., T. H. (1962). *O problema do latim vulgar*. Rio de Janeiro, Acadêmica.
- Montenegro, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo, Educ/Fapesp.
- Murray, J. A. H. et alii. (1933). *The Oxford English dictionary*. Oxford, Clarendon Press.



- Nascentes, A. (1955). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Livros de Portugal.
- \_\_\_\_\_ (1957). *Dicionário de sinônimos*. 2 ed. Rio de Janeiro, Livros de Portugal.
- Noam, G. e Wren, T. (1993). *The moral self*. Cambridge, The Mit Press.
- Parlagreco, C. (1992). *Dizionario portoghese-italiano; italiano-portoghese*. São Paulo, Martins Fontes.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus.
- Ricks, F. (1992). A feminist's view of caring. *Journal of Child and Youth Care*, v. 7, n. 2, pp. 49-57.
- Rosemberg, F. (1994). "Educação infantil nos Estados Unidos". In: Rosemberg, F. e Campos, M. M. (orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez/FCC.
- Rossetti-Ferreira, M. C. e Amorim, K. (1996). "Relações afetivas na família e na creche durante o processo de inserção de bebês". In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação de Educação Infantil. *Anais do II Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/OEA, pp. 451-456.
- Silva, A. M. (1949). *Grande dicionário da língua portuguesa*. Lisboa, Confluência.
- Snyders, G. (1984). *Não é fácil amar os nossos filhos*. Lisboa, Dom Quixote.
- Wren, T. E. (1993). "The open-textured concepts of morality and the self". In: Noam, G. G. e Wren, T. (eds.). *The moral self*. Cambridge, The Mit Press.

*Recebido em dezembro de 2002.  
Aprovado em dezembro de 2004.*

---

*Thereza Montenegro*  
Analista de Desenvolvimento Social da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo – Secretaria da Habitação  
Doutora em Psicologia Social (PUC-SP)  
E-mail: thereza\_tm@yahoo.com.br