

Resumo:

O presente ensaio é fruto de reflexões, leituras e discussões em uma disciplina obrigatória de doutorado em educação. Nas reflexões aqui tecidas busca-se uma possibilidade em dar ao termo cuidado um significado mais amplo que o 'cuidar do corpo' objetivando, com isso, problematizar a banalização desse cuidado no campo educacional e, mais particularmente, o campo dos estudos da infância. Para guiar essas reflexões, cruzando temáticas como infância, corpo e docência, busca-se um diálogo com Michel Foucault, sobretudo com seus escritos em que ele traz o *cuidado de si como prática de liberdade*. Considerando que a prática do *cuidado de si* possibilita a comunicação com o outro, constituindo-se, ao mesmo tempo, uma prática individual e social, pode-se compreender o *cuidado de si* como um modo de se tornar sujeito, não um sujeito sujeitoado, mas, um sujeito liberto e emancipado. Com base nessa compreensão cogita-se como fecundo o deslocamento da *ética do cuidado de si* para a educação infantil, buscando sua conexão com o *cuidado do outro* nas ações educativas cotidianas com as crianças.

Palavras-chave: educação infantil; dimensão corporal; cuidado de si

Infancia, cuerpo, docencia y la ética del cuidado de sí

Resumen:

El presente ensayo es fruto de reflexiones, lecturas y discusiones en una disciplina obligatoria de mi doctorado en educación. En las reflexiones aquí trazadas se busca una posibilidad de dar al término cuidado un significado más amplio que el "cuidar del cuerpo" objetivando, con eso, problematizar la banalización de ese cuidado en el campo educacional y, más particularmente, el campo de los estudios de la infancia. Para guiar esas reflexiones, cruzando temáticas como infancia, cuerpo y docencia, se busca un diálogo con Michel Foucault, sobre todo, con sus escritos en los que trata el *cuidado de sí como práctica de libertad*. Considerando que la práctica del *cuidado de sí* possibilita la comunicación con el otro, constituyéndose, al mismo tiempo, en una práctica individual y social, puede comprenderse el *cuidado de sí* como un modo de tornarse sujeto, no un sujeto sujetado, sino un sujeto liberado y emancipado. Con base en esa comprensión, se considera fecundo el desplazamiento de la *ética del cuidado de sí* para la educación infantil, buscando su conexión con el *cuidado del otro* en las acciones educativas cotidianas de niños y niñas.

Palabras clave: educación infantil; dimensión corporal; cuidado de sí

Childhood, body, teaching and ethics of self-care

Abstract:

This essay is the result of reflections, readings and discussions on a compulsory subject for a doctorate in education. In reflections woven search yourself a chance to give the term a broader meaning care that 'caring for the body' aiming thereby problematizing the trivialization of this care in the educational field and, more particularly, the field of childhood studies. To guide these reflections, crossing issues such as childhood body and teaching, it seeks a dialogue with Michel Foucault, especially his writings in which he brings the self care as a practice of freedom. Whereas the practice of self-care allows you to communicate with others, being at the same time, an individual and social practice, one can understand the care of itself as a way to become the subject, not a subject subjected, but a guy free and emancipated. Based on this understanding as fruitful considering the shift in the ethics of self-care for children education, seeking his connection with the care of each other in daily educational activities with children.

Keywords: children education; body size; self care

INFÂNCIA, CORPO, DOCÊNCIA E A ÉTICA DO CUIDADO DE SI

Márcia Buss-Simão

Inicialmente gostaria de contextualizar, ainda que brevemente, o âmbito Legal da Educação Infantil brasileira. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional - LDB, Lei 9394/96 a educação foi diferenciada em básica e superior. Sendo que, atualmente, a *Educação* Infantil se constitui na primeira etapa da educação básica, seguida do *Ensino* Fundamental e do *Ensino* Médio. Tendo em conta as diferentes denominações para esse primeiro período: *Educação* e, nos demais: *Ensino*, autores e pesquisadores da Educação Infantil têm discutido que, nesse nível da educação básica, os processos educacionais e a própria docência se diferenciam. Ou seja, há uma especificidade nessa esfera educacional, sendo necessário um 'olhar' diferenciado para as singularidades e especificidades, considerando tanto o argumento legal bem como o fato de que, nesse período, as crianças são ainda muito pequenas, incluindo bebês de apenas meses até crianças com até 6 anos de idade.

A diferenciação trazida pelo dicionário Aurélio aos termos *Educar* como promover a educação e o *Ensinar* como ministrar o ensino, ou transmitir os conhecimentos já aponta uma diferença não somente semântica nos termos. Essa diferente denominação legal indica que, na Educação Infantil, deve prevalecer o aspecto educacional sobre o instrucional e escolarizante que se faz presente nos demais níveis de ensino. Ou seja, na Educação Infantil é preciso realizar um trabalho educativo que contemple, privilegie e priorize os processos educativos que envolvam as crianças como sujeitos que se encontram imersos na cultura, que se diferenciam e singularizam enquanto categoria social e enquanto pertencentes a diferentes contextos geográficos, diferentes classes sociais, entre outros.

Objetivando dar conta dessas especificidades enunciadas e com a pretensão de diferenciar esta etapa da educação básica das instituições familiares, hospitalares e escolares, é que, se mantém o uso dos termos cuidar e educar, sendo que, nas instituições de Educação Infantil se objetiva, de modo

infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si

intencional e sistematizado, desenvolver um trabalho pedagógico ligado ao cuidado e a educação das crianças pequenas.

A respeito das categorias, cuidar e educar cabe ainda um esclarecimento de sua origem histórica. Para esse esclarecimento, recorro a Ana Beatriz Cerisara a qual, salienta que a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm a função de educar e cuidar de forma indissociável é relativamente recente. Essa compreensão adveio de um debate sobre a “falsa divisão” existente nas perspectivas educativas e assistencialistas de atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. A autora destaca:

A análise e debate em torno desses tipos de instituições tornou possível constatar que esta dicotomização entre educar e assistir as crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora (CERISARA, 1999, p. 13).

Desse modo, buscou-se os termos cuidar e educar objetivando “equilibrar” o atendimento a essas crianças, sujeitos de direitos, que necessitam de cuidado e também de educação. Nas palavras de Sayão (2005, p. 158) foi 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”.

Todavia atualmente, depois de superada, pelo menos no plano teórico e legal, a visão de creche como espaço de guarda ou tutela e a de pré-escola como espaço de preparação para a escolarização, tem-se discutido que o termo “cuidar”, em particular, não se constitui exclusivamente para a Educação Infantil, já que existe um certo entendimento de que o cuidar e o educar constituem-se em especificidades dessa área. Kramer (2003, p. 77) destaca que “[...] há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil; contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou devíamos cuidar!”.

Sayão em sua tese de doutorado destaca que percebeu nas falas dos entrevistados de sua pesquisa que o termo “cuidar” virou “chavão”:

A idéia de cuidado aparecia nas falas de profissionais bastante reforçadas pelos documentos advindos do Ministério da Educação e incorporados pela produção teórica nacional. Parece-me que em todos os cursos de formação de professores e professoras, seja em serviço ou na graduação, o discurso do educar e cuidar virou “chavão”. Era o que de mais avançado tínhamos (ou temos?) para justificar a especificidade da Educação Infantil? (SAYÃO, 2005, p. 174).

Sayão (2005) constatou ainda, que os sujeitos de sua pesquisa, apesar de utilizarem o termo cuidar sempre acompanhado do termo educar, na prática, esse cuidado se traduzia em cuidado específico e atenção ao corpo e à afetividade: “No entanto, nas práticas, o cuidado é específico e refere-se à atenção ao corpo, ao domínio de alguns conhecimentos pelas crianças associados à afetividade durante a ação” (SAYÃO, 2005, p. 180).

Na esteira da indagação de Sayão (2005, p. 164), “Será que a simples associação dos termos garante o direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade?”. Pode-se afirmar que a associação dos termos, cuidar e educar permitiu romper com alguns conceitos e concepções arraigados, sobretudo no âmbito legal e teórico. Todavia, para que as crianças tenham direito à uma Educação Infantil de qualidade, há que se dar um significado ao termo cuidar para além do “cuidar do corpo” e tudo que essa compreensão envolve.

A docência e a ética do cuidado de si como prática da liberdade

Penso que, seguindo essa preocupação de dar ao termo cuidado um significado mais amplo que o ‘cuidar do corpo’ objetivando, com isso, superar também a banalização desse cuidado, o campo educacional e, mais particularmente, o campo dos estudos da infância, poderá incluir reflexões trazidas por Michel Foucault em seus últimos escritos¹. Nesses escritos, o referido autor dá destaque ao modo como cada um se relaciona consigo mesmo,

¹ Essa discussão do *cuidado de si*, no campo da educação infantil, foi proposta por Daniela Guimarães em sua tese de doutorado ao analisar as relações de bebês no contexto de uma creche.

infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si

retomando a *ética do cuidado de si como prática da liberdade* da civilização greco-romana.

O *cuidado de si* para Foucault pode ser definido como um “[...] conjunto de experiências modificadoras do sujeito para ter acesso à verdade com finalidade de transformar o ser mesmo do sujeito” (PORTOCARRERO, 2008 p. 54). Sendo que Foucault se fundamenta nos conhecimentos do mundo greco-romano, no qual o cuidado de si constitui-se

[...] no modo como a liberdade individual – ou liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética. [...] Não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que, na Antiguidade, a ética como prática da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: “cuida-te de ti mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 267-268, grifo do autor).

Foucault (2004) alerta que essa *ética do cuidado de si*, vivida na Antiguidade, passou a ser apropriada pela moral cristã como algo suspeito, egoísta, como um amor a si mesmo, ou como um interesse individual. Essa apropriação repercutiu, no âmbito educacional, em uma recusa de si mesmo, uma necessidade de renúncia, tornando-se um código moral apenas. Assim, a educação como *cuidado de si*, numa perspectiva da moral cristã, levou a intervenções de renúncia do corpo e de renúncia a si mesmo.

A recuperação dessa ética greco-romana do *cuidado de si* objetivando subsidiar uma educação baseada nessa perspectiva da ética se justifica, pelo fato, de que essa propõe uma intervenção que conduz à liberdade ativa. Sendo de fundamental importância destacar que essa prática do *cuidado de si* não se caracteriza como solidão. Ao contrário, como destaca Foucault (1985, p 57) inclui,

[...] uma atividade de palavra e de escrita [...] na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem. Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social.

Importante destacar ainda que o exercício da solidão também não se entremeia com o individualismo e nem com o egoísmo como afirmado pela moral cristã. Ao contrário, como prática social, também o individualismo é uma

relação com o social, é também uma prática social, pois, é só na relação com os outros que posso ser individualista ou egoísta.

Como prática social é que, em contextos educativos, torna-se profícuo pensar a docência com base no *cuidado de si*, pois Foucault, ao fazer uma leitura cuidadosa do diálogo de Platão sobre *Alcibiades*, desenvolve o conceito *cuidado de si*, afirmando que esse *cuidado de si* só pode acontecer numa referência ao *outro*. Desse modo, no exercício da docência o professor de educação infantil cuida do cuidado que aquele que ele guia - no caso as crianças - pode ter de si mesmo. Assim, conseqüentemente, o cuidado de si passa pela relação com um *outro*. A figura do *outro* se torna extremamente importante, senão imprescindível, no processo de formação de si a ponto de não ser possível alcançar uma certa verdade de mim mesmo a não ser por um outro que exorta e direciona.

À medida que a prática do *cuidado de si* possibilita a relação e a comunicação com o *outro*, constituindo-se, ao mesmo tempo, uma prática individual e social, pode-se compreender o *cuidado de si* como um modo de se tornar sujeito, não um sujeito sujeitado, mas, um sujeito liberto e emancipado. Aqui reside o propósito central em deslocar a *ética do cuidado de si* para a educação infantil, buscando sua conexão com o *cuidado do outro* nas ações e relações cotidianas com as crianças.

Busca-se essa conexão do *cuidado do outro* e a docência, a partir da compreensão de que a docência se constitui nas *relações*. Como salienta Teixeira (2007, p. 429) numa relação docente: “Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”. Assim, o *cuidado de si* envolvendo uma prática ao mesmo tempo individual e social que se dá nas e pelas relações com os outros, pode qualificar a dimensão do *cuidar* e a docência na pequena infância.

Nessa mesma direção Teixeira (2007) questiona: como deixar de lado as afeições e afetações ao se falar da docência? Para a autora a relação com o outro é a matéria da qual é feita a docência, ou seja, a docência se constitui *na relação*.

Além disso, a autora não desconsidera outras dimensões da docência como o fato de ser *da ordem do humano, da ordem do político, e das temporalidades*, além disso, por se constituir *na relação* e estando inserida na cultura é *mediada pelo conhecimento*.

Gallo (2006) com base nos estudos do *cuidado de si* de Foucault, afirma que 'quem ensina, instrui-se'. Com base nessa relação afirma que quando se educa também se aprende! Essa relação, segundo Gallo (2006, p. 186), é "[...] que nos permite dizer que o exercício do cuidado do outro, pela sua educação, pode redundar num cuidado de si, como uma espécie de 'reflexo'".

Nesse sentido Gallo (2006) destaca que, incomodava a Foucault a compreensão equivocada de que, contemporaneamente, o *cuidado do outro* consiste, no governo do outro, como um exercício de *poder* voltado para o controle e o domínio das vontades. Como uma espécie de repressão e não como prática da liberdade ou da emancipação! Assim, a dimensão do cuidado têm sido compreendida, em contextos sócio-educativos da infância, como uma subjetivação pelo corpo que visa, sobretudo, o assujeitamento. Trazer aqui, o *cuidado de si* do Foucault tem como objetivo fundamental propor a dimensão dos cuidados como subjetivações que levam a práticas de liberdade! Nas palavras de Gallo (2006, p. 184), "[...] a cultura de si é uma espécie de resposta a uma certa conformação social, é não um reflexo, uma expressão ideológica de uma ordem material".

Torna-se relevante destacar que a reflexão foucaultiana sobre a ética em que o autor questiona e ao mesmo tempo responde: "[...] o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade? A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade" (FOUCAULT, 2004, p. 267). Desse modo, essa reflexão se constitui de fundamental interesse para o campo educacional, mais especificamente para se pensar a docência na educação infantil, pois a ética difere do que comumente se compreende por moral.

Para destacar essa diferença entre ética e moral reporto-me às idéias de Espinosa, sendo que ele, como afirma Marilena Chauí, demonstrou "[...]

revolucionariamente, que a verdade é imanente ao próprio conhecimento, não necessitando de qualquer garantia externa: conhecer adequadamente uma coisa é conhecer seu modo de produção” (CHAUÍ, 1987, p. 12-13). A autora complementa que a ética de Espinosa se constitui na aplicação dessa nova teoria de verdade. É interessante destacar também em Espinosa, a diferenciação feita por ele quanto à Ética e a Moral. Sendo que Espinosa, como escreve Chauí (1997, p.13),

[...] separa Ética e Moral, colocando esta última junto à Religião e definindo ambas, Moral e Religião, como sistemas que impõe certos deveres ao homem. A Ética nada tem a ver com os deveres: aliás, para Espinosa, quem age por dever não é autônomo, não é livre, age por mandamento.

Nesse sentido, Espinosa diz que o homem que não conseguir desenvolver e alcançar a liberdade, ou seja, a Ética que no sentido grego, significa o modo ou maneira de ser, deve pelo menos aceitar as imposições da Moral e da Religião. Assim, no campo educacional como destaca Garcia, (sd, p.7): “O problema da ética afeta, ele próprio, a nossa ação docente”. Sobretudo a docência na educação infantil, em que as crianças, por serem muito pequenas, estão ainda desprovidas dos meios – tanto legais, estruturais como da própria linguagem oral - de reclamar para si possibilidades de relações mais igualitárias. Além disso, a autoridade, o tamanho e a idade são diferenças que precisam ser assumidas eticamente, para que a dependência das crianças perante os adultos não seja compreendida como passividade e sujeição. Ou seja, sem uma preocupação com a dimensão ética as relações docentes, pelo fato de se caracterizarem como *relações de poder* podem se consolidar em *estados de dominação*.

É interessante ressaltar que Foucault distingue *relações de poder* e *estados de dominação*. Para ele as *relações de poder* têm uma extensão relativamente grande nas relações humanas, nas quais “[...] há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre os indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político”. Já os *estados de dominação* se consolidam quando as *relações de poder* se constituíram em fatos “[...] nos quais

infância, corpo, docência e a ética do cuidado de si

as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas” (FOUCAULT, 2004, p. 266). Para o autor, o *cuidado de si* permite, inclusive, que cada um, cuidando de si, diminua o risco de exercer dominação sobre os outros, “[...] porque o risco de dominar os outros e de exercer sobre eles um poder tirânico decorre precisamente do fato de não ter cuidado de si mesmo e de ter se tornado escravo dos seus desejos” (FOUCAULT, 2004, p. 272).

A dimensão corporal e o *cuidado de si*

Retomando a preocupação inicial levantada no texto, quanto à necessidade de dar um significado ao termo cuidar para além do “cuidar do corpo” e tudo que essa compreensão envolve, acredito que as reflexões aqui tecidas sobre o *cuidado de si* se constituem indicadores possíveis na busca de superações das dicotomias, no cotidiano dos contextos sócio-educativos, em que as atividades do cuidado ficam sempre subordinadas às atividades pedagógicas ou educativas.

Como já referenciado acima, os estudos da infância e de sua educação, objetivando dar à Educação Infantil um ‘lugar’ no campo educacional desencadearam propostas de cuidado em que essas sucumbiram diante da tendência reducionista de se compreender o pedagógico.

Pensando o *cuidado de si* e a contribuição que pode trazer para as reflexões sobre a dimensão corporal nas relações docentes na infância, é importante salientar a necessidade de se compreender o corpo como uma interconexão entre natureza e cultura. Historicamente, o corpo ora foi concebido como *herança* da natureza, biológica, ora como *herança* cultural, social e histórica. Sendo que até muito recentemente estas duas dimensões vinham sendo estudadas separadamente, sem se considerar as relações entre elas. Ou seja, essas dimensões sendo estudadas separadamente, levaram a reducionismos e determinismos nas compreensões de corpo, em que as *heranças*

da natureza e da cultura sempre compreendidas como oposições. Agamben (2005) alerta que, corremos o risco de deixar na sombra os aspectos essenciais da complexidade das relações que intercorrem entre estas duas formas de *herança* se mantivermos a perspectiva de concebê-las de forma reduzida, como simples oposições.

É importante compreender que essas dualidades e reducionismos trouxeram e, ainda trazem, limitações no âmbito das intervenções sociais e, em especial, para a educação, pois não consideram a complexidade presente no real. Tendo em conta que a dimensão corporal se constitui de uma interconexão entre natureza e cultura, estando presente em sua constituição elementos dessas duas *heranças*, e que, por meio dessa dimensão as relações acontecem, sobretudo as relações docentes, é que a *ética do cuidado de si* traz implicações diretas sobre a dimensão corporal.

Sabe-se que o corpo é certamente destinatário privilegiado de parte substantiva das práticas educacionais. É sobre ele que se exerce o controle, a repressão e o castigo como reforça Gimeno Sacristán (2005, p. 65): “[...] o corpo será o destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo; o primeiro beneficiado da tolerância (respeito à integridade física) e do direito de se mostrar como ser singular”. Desse modo, considera-se que a temática da proteção das crianças, arraigada ainda na concepção da vulnerabilidade física e moral como sendo característica da própria infância, traz conseqüências para as relações entre adultos e crianças, sobretudo pelo fato de que essas relações se traduzem em *poder*.

Nos contextos educativos da pequena infância, em que o tamanho e a vulnerabilidade do corpo infantil são diametralmente opostos aos dos adultos, induzem à dependência das crianças. Essa temática da vulnerabilidade corporal das crianças encontra “eco” no paradigma da proteção e do controle, no qual, a fragilidade das crianças é destacada, enfatizando a ausência de autonomia e a necessidade de sua proteção. Todavia, cabe o alerta: vulnerabilidade e dependência diferem de passividade e submissão. Considera-se inegável a obrigatoriedade de proteção às crianças, todavia, os estudos recentes, sobretudo

provenientes do campo dos estudos sociais da infância, têm posto em discussão que esse direito de proteção esteja em consonância com os direitos de provisão e participação.

Pensando nessa necessidade de incluir discussões no que se refere a uma participação ativa das crianças em sua constituição, ao mesmo tempo como *ser* e como *dever*, Kohan (2007) recupera outras *infâncias* afirmadas pela Filosofia. Para isso, recorre a filósofos como Nietzsche, Lyotard e Agamben e, reitera a necessidade de se pensar a educação revendo a necessidade que hoje permeia o campo educacional de transformar as crianças – e aqui eu incluiria também a dimensão corporal – em algo distinto do que elas são, e sugere:

Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (KOHAN, 2007, p. 97-98).

Na esteira dessa proposição, Jódar e Gómez (2002, p. 35) destacam que conceber a criança como um *dever* “[...] é condição de possibilidade de outra educação porque é um modo de experimentar o advento de outra educação possível”. Todavia, para se pensar uma *outra* educação é preciso pensar também qual o lugar das crianças e da dimensão corporal nas relações no processo educativo? Ou seja, é preciso não esquecer o agora, no qual as crianças já *são*, pois *ser* e *dever* são duas *faces* de um mesmo momento!

Para isso recorro à Espinosa (1997) e Kohan (2007), procurando pensar a infância e o corpo como *potência*. Kohan (2007), parafraseando Espinosa, se questiona: *o que pode uma criança?* Sendo que Espinosa se indagada *o que pode um corpo?* Nessas indagações os artigos indefinidos *um* e *uma* marcam uma singularidade que se opõe às formas predefinidas, preconcebidas, pensadas a *priori*, ou seja, não marcam uma falta de determinação.

Essas indagações permitem pensar corpo e infância como *potência*: o que pode *uma* criança e o que pode *um* corpo, remete a uma concepção de *potência*. Cabe um alerta! Essa *potência* não pode ser pensada somente como uma *herança* da natureza, pois, uma potencialidade herdada necessita sempre ser pensada na *relação*. Ou seja, também essa *potência* necessita ser pensada como interconexão entre natureza e cultura, pois se constrói e reconstrói nas relações com a própria natureza e com a cultura e nas e pelas interações dos sujeitos sociais.

Essas reflexões nos dão pistas para pensar estratégias educativas que privilegiem essa dimensão no cotidiano dos contextos educativos – conceber as crianças e sua dimensão corporal como potencialidades e não mais como uma natureza que precisa ser “controlada”, moldada, educada. Além disso, é preciso definir o lugar que estes ocupam no contexto educativo. Para isso, é preciso dar espaço, dar visibilidade, tanto às crianças como à dimensão corporal que, ao longo da história, estiveram e, ainda estão, sempre a margem, ou seja, estiveram sempre presentes, ainda que ausentes das possibilidades de participação. Estar na margem não significa um simples excluir, todavia determina um lugar de exclusão. No caso específico da dimensão corporal, compreendemos que as instâncias pedagógicas jamais deixaram e deixam de se “ocupar” do corpo, uma vez que o corpo é certamente destinatário privilegiado de parte substantiva das práticas educacionais, ainda que o argumento seja o de uma educação intelectual ou conteudista. Todavia, seu lugar de exclusão é o lugar do controle, da dominação, da subjugação, da normatização, enfim da classificação.

Considerações finais

Aliado aos estudos sociais da infância, estudos no âmbito da Filosofia tem contribuído para se pensar uma filosofia e uma educação que, como afirma Kohan (2007), retire a criança da condição de *aquele que deve ser formado*, ou seja, que dê à infância um outro lugar que não aquele que a institui como o que deve ser formado pelos adultos. O autor propõe ainda que nos preocupemos menos

com a *educação da infância* e mais com a *infância da educação*, ou seja, precisamos “inventar” uma *outra* educação que ainda não existe, por isso, essa *outra* educação ainda está na sua infância.

Talvez, para pensar essa *outra* educação, seja necessário incluir a reflexão do que Santos (2008) denomina como a *sociologia das ausências*. Na *sociologia das ausências* há um esforço em demonstrar que “[...] o que não existe é, na verdade activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (SANTOS, 2008, p. 102). A *sociologia das ausências*, objetiva transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças. Sabe-se, que as crianças e a infância sempre se encontraram nessa esfera das ausências, ou seja, sempre foram concebidas em relação de oposição aos adultos, sempre como não possuidoras de conhecimentos, de saberes, de experiências, portanto, sempre concebidas como *aquelas que devem ser formadas*.

Como superação dessa *sociologia das ausências*, Santos (2008) traz o entendimento de uma *ecologia de saberes*, na qual, a lógica da monocultura do saber científico deve ser confrontada com identificação de outros saberes e critérios que também vigoram nas práticas sociais. Para o autor, o próprio campo da produção do conhecimento pode abrir espaço para o diálogo com outros saberes sociais, de modo a alimentar a produção do conhecimento. A *ecologia dos saberes* parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre os seres humanos, e destes com a natureza, implicam mais de uma forma de saber e, portanto, também de ignorância. Assim, a credibilidade desses conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico, mas sua utilização de forma contra-hegemônica.

O princípio de incompletude de todos os saberes é a condição de diálogo e do debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimentos: “O que a ecologia dos saberes desafia são as hierarquias universais e abstratas e os poderes que, através delas, têm sido naturalizados pela historia” (SANTOS, 2008, p. 108). No caso específico dos saberes das crianças, sempre foram

desclassificados, desconsiderados e descartados *a priori*, impedindo o diálogo e outras possibilidades.

Reiterando o que Kohan (2007) propõe, *um novo início*, tanto para as crianças como para o corpo, pensamos em dar-lhes um outro lugar. Um lugar de visibilidade, de possibilidades, de potência! Para tanto, além da Filosofia, penso que os estudos sociais da infância possam dar indicativos para se pensar propostas educacionais, nas quais, os modelos de socialização dêem espaço à participação efetiva das crianças.

Identifica-se a necessidade de sistematizar propostas educativas em que o processo de socialização inclua as crianças e sua dimensão corporal. Penso que, conceber a dimensão do cuidado, que compõe uma das especificidades da educação infantil, a partir do *cuidado de si* trazido por Foucault, seja uma possibilidade de inclusão da dimensão corporal e das crianças para se pensar uma *outra* educação, ou pensar a educação de uma *outra* forma.

Essa inclusão das crianças não pressupõe a exclusão dos adultos, ao contrário! Como diz Kohan só o *encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto* permite viver outras realidades com intensidades criadoras, disruptoras e revolucionárias. Ainda que, compreendamos a responsabilidade do adulto no processo educativo, é preciso que o projeto educacional seja organizado de forma que as crianças tenham voz e participem, que não permaneçam ausentes. Essa participação precisa incluir as múltiplas formas de interações e, sobretudo, que contemple as diferentes dimensões que constituem as especificidades das crianças e dos adultos.

Referências:

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Vida e Obra. In: ESPINOSA, Baruch de. Da potência, da inteligência ou da liberdade humana. In: **Os Pensadores**. São Paulo, SP: Nova Cultural, p. 5-20, 1997.
- ESPINOSA, Baruch de. Da potência, da inteligência ou da liberdade humana. In: **Os Pensadores**. São Paulo, SP: Nova Cultural, p. 405-436, 1997.

- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e escritos volume V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. P. 265-287, 2004.
- GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GARCIA, Wladimir. **Ética e razão metodológica**. Mimio, 11 pág. sd.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Educação e Realidade*. Vol. 27 (2) p. 31-45, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito de devir criança. In: **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios da filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PORTOCARRERO, Vera. **O mundo como sala de aula**. *Revista Educação: Foucault pensa a educação*. nº 3, p. 46-55, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. *Educação e Sociedade*. Vol. 28, no. 99, p. 426- 443, 2007.

Recebido em: 15/9/2010
Aprovado em: 14/12/2010