

O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo¹

Care as an ontological dimension in Child Education: on bodies, spaces and movements in the constitution of being-in-the-world

Rodrigo Avila Colla 

^① Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, RS. Rede Municipal de Ensino de Esteio, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2638-8117>, rodrigo.a.colla@gmail.com.

Resumo:

O texto discute o cuidado como dimensão ontológica e potência constitutiva do humano. Vale-se de matriz teórica que une autores da área da educação infantil com a ontologia de Martin Heidegger. Apresenta o conceito heideggeriano de *cura* (*sorge*) – cuidado/curadoria numa dimensão ontológica – e o toma como eixo articulador a partir do qual são pensadas a corporeidade e a espacialidade. O conceito de *tato*, de Helmholtz, também é desenvolvido a fim de sustentar a noção de *contato*, trazida à tona por Marta Nörnberg. Ratifica-se o argumento da autora de que as instituições de educação infantil devem ser consideradas como *domus*, isto é, moradas comuns em que o estatuto de “ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros” seja favorecido por meio de um comprometimento cuidadoso/curador. Destaca-se, ainda que brevemente, a importância do ato de brincar e a necessidade de um olhar cuidadoso/curador tanto para a brincadeira quanto para os ambientes e corpos. Por fim, argumenta-se que as instituições de educação infantil devem ser ambientes cuidados/cuidadores que propiciem a convivência e o *contato*, indicando caminhos constitutivos do *ser-no-mundo*.

Palavras-chave: cuidado e educação, Heidegger, corpo e educação, educação infantil, espaço escolar

¹ Normalização, preparação e revisão textual: Mônica Silva (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br.

Abstract:

The text discusses care as the ontological dimension and constitutive power of the human. It is based on a theoretical matrix that links authors from the area of Early Childhood Education with the ontology of Martin Heidegger. It presents the concept of care (sorge) – care/curation in an ontological dimension – of Heidegger, and takes it as an articulating axis from which corporeality and spatiality are thought. The concept of tact, by Helmholtz, is also developed in order to support the notion of contact, brought to the fore by Marta Nörnberg. It ratifies the author's argument that the institutions of early childhood education should be considered domus, that is, common abodes where the status of being-in-the-world-with-things-with-others is favored by means of a careful/curator commitment. Highlighted, even briefly, the importance of the act of playing and the need for a careful/curator look both at the play and at the environments and bodies. Finally, he argues that the institutions of Early Childhood Education should be cares/caregivers environments that propitiate familiarity and contact, indicating the constituent ways of being-in-the-world.

Keywords: care and education, Heidegger, body and education, child education, school space

Apresentação

A legislação brasileira, no que diz respeito à educação infantil, enfatiza a necessidade de educar e cuidar das crianças. Em se tratando de crianças pequenas, aliás, o cuidado não deixa de ter caráter pedagógico.

Deve-se ressaltar, desde já, que cuidado adquire aqui um sentido alargado, próximo de um processo de curadoria, tal como sugere o conceito heideggeriano de cura (*sorge*). Assim, essa categoria dá lastro a um conjunto de potências próprias dos animais que somos e passíveis de servir à educação. Nesse viés, outro aspecto tematizado no artigo é o corpo – a usina de forças dos seres que somos. É nele que experienciamos essas potências e existimos nos entregando à brincadeira e nos transformando através dela (nos autoproduzindo no movimento de *ser*). O corpo dá lastro ao *ser* mesmo, é templo primordial dos animais que somos, mutantes, animados por nossas animalidades e, em idade tenra, entregues à plenitude do verbo *viver* – desejar mais e mais *vida* que é potência do próprio desejo (cf. Nietzsche, 2003). Na espécie peculiar que somos não há vida sem cuidado. Nascemos e por muito tempo temos uma relação de dependência com os indivíduos adultos que compõem nossas famílias. Gradativamente somos cuidados e

educados, até que adquirimos/aprendemos habilidades para, por assim dizer, cuidarmos de nós mesmos. Ao fim do texto, tecerei algumas considerações tomando o ato de brincar como atitude pedagógica que também requer cuidado, sobretudo quando os sujeitos brincantes são crianças pequenas. Em outras palavras, a postura do(a) educador(a) de propiciar experiências favoráveis ao brincar, bem como a brincadeira em si, do ponto de vista ontológico, serão encaradas como variáveis do cuidado. Brincar, além de uma face curadora/cuidadora, possui também um caráter corporal-social que com ela se relaciona.

Nessa tríade cuidado/brincadeira/corpo está imbricado um quarto elemento de grande relevância nas discussões sobre educação infantil e que aqui também será alvo de minha atenção: o espaço. Apesar de trazer essas categorias à baila, o eixo articulador do artigo é o cuidado como dimensão ontológica dos seres que somos.

Para fins de organização do artigo, a primeira seção trata do cuidado como dimensão ontológica; a segunda e a terceira tematizam, respectivamente, o corpo os espaços da educação infantil, mas sempre buscando abordá-los de maneira a pensar sua relação com o cuidado como dimensão ontológica.

A legislação brasileira destaca que as instituições de educação infantil devem assumir “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Este excerto é da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil. Alguns anos depois, nas DCN Gerais da Educação Básica, o binômio educar/cuidar volta a aparecer:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (Ministério da Educação, 2013, p. 17)

Enquanto a palavra *educar* está historicamente mais atrelada à pedagogia e, de maneira geral, é entendida como esforço de formar sujeitos para a sociedade tendo em vista determinados valores e práticas, o verbo *cuidar* conota a “ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção” (Faria & Salles, 2007, p. 52).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017, p. 49), um dos parâmetros legais mais recentes que contempla a educação infantil no Brasil, dentre as competências que devem ser desenvolvidas nessa etapa da educação estão:

- Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas;
- Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura);
- Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.

Não é difícil notar que tais competências não podem ser desenvolvidas sem o mínimo de cuidado – entendido aqui em sentido lato. A BNCC, além disso, contextualiza a educação infantil no âmbito da educação básica remontando ao cuidado como algo indissociável da educação, e estipula como objetivo das instituições de educação infantil “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades” das crianças visando “a socialização, a autonomia e a comunicação” (Ministério da Educação, 2017, p. 34).

O presente artigo objetiva pensar sobre o cuidado de modo a transcender a perspectiva recém-apresentada com uma paráfrase do texto de Faria e Salles (2007), abarcando o conceito em sua dimensão formativa, que impreterivelmente deve ser levada em conta pelo(a) educador(a) de crianças pequenas. Nesse viés, o artigo vem ao encontro de uma tendência das últimas décadas de buscar consolidar o binômio cuidar/educar. Porém, mais do que isso, aqui o cuidado será pensado como dimensão ontológica, como disposição dos seres que somos, que a cada instante nos transformamos (também por meio do cuidado).

O cuidado como dimensão ontológica

A cura (*sorge*), de acordo com Heidegger (1967, p. 34), “exprime a estrutura ontológica que unifica todos os momentos constitutivos do ‘ser-no-mundo’”. Deve-se entendê-la, portanto, como um processo de curadoria no qual o ser que se pergunta pelo sentido do ser estabelece uma relação de cuidado consigo. Esse autocuidado é exercitado no cuidado com os outros e com o entorno/tempo. Somos um “ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros” –

como prefere Nörnberg (2013) –, que ao exercer uma relação de cuidado com a outridade também cuida de si e é cuidado, constituindo-se. O cuidado (cura) com as coisas e com os outros, portanto, é determinante na produção dos seres que somos e atua como força condicionante dos significados que atribuímos a tudo por meio da linguagem. Esse processo de curadoria organiza a fundação do mundo, articulando o espaço-tempo em que somos e, paralelamente, criando condições para que atribuamos significados ao mundo, ao espaço, ao tempo, aos próprios seres que somos. O cuidado “significa a totalidade na qual o ser-aí como ser-no-mundo se encontra” (Dalbosco, 2006, p. 1125).

A disposição do ser-no-mundo (que *é* na condição de ser junto com outros seres e com tudo àquilo que está à mão, ou seja, que é passível de ser manipulado, cuidado) não deixa de ter certo cuidado para com o Aí, constituindo-o. Inarredavelmente, disposto a cuidar, o ser cuida de si. Cuidar e ser cuidado são práticas determinantes para o ser que se pergunta pelo que é – ser humano. A *cura* é a disposição de manejo do Aí por parte do ser e a circunstância incontornável com a qual ele se depara sendo-no-mundo, mas também o modo de ser pelo qual o mundo – e sua mundanidade, tudo que nele está à mão – interpela. Um modo de ser que constitui e exprime o *ser*. Dessa forma, trata-se de um *ser* que é abraçado/abraçador, cuidado/cuidador, acolhido/acolhedor, por isto que aí está – e é-Aí. *Cura* é um panorama de composição desse indivíduo, que só pode ser nesse Aí e só pode se constituir por meio de relações. Ela é como uma coleção de arte-acontecimentos que condensa os agenciamentos entre ser e Aí e prospecta caminhos para a autocriação. Nada mais cuidadoso com o ser-no-mundo do que deixá-lo ser e projetá-lo adiante no Aí.

Recorramos a Heidegger para uma melhor caracterização da espaço-temporalidade do que venho me referindo como sendo o Aí:

... a atualidade “surge” ou se sustenta num porvir do vigor de ter sido. Assim, fica claro que: a temporalidade se temporaliza totalmente em cada ekstase, ou seja, a totalidade do todo estrutural de existência, facticidade e de-cadência, se funda na unidade ekstática de cada temporalização plena da temporalidade. Esta é a unidade estrutural da cura. (Heidegger, 2005, p. 149)

O caráter espaço-temporal da existência e o fato de habitarmos a linguagem nos conduz à eks-sistência. O que está fora do presente (ekstase) e, portanto, da pre-sença (outra denominação para o ser-aí), estrutura a atualidade do que somos. Em outras palavras, *somos* numa relação de cuidado com passado e futuro e de sermos também constituídos por suas

forças. A linguagem da criança é, por assim dizer, mais corpórea. O corpo requer espaço, e este requer cuidado – que também deve estar direcionado ao corpo. Para adentrar a morada do ser (linguagem), sobretudo em se tratando de crianças pequenas, necessita-se de um espaço-morada.

Marta Nörnberg (2013, p. 99), em artigo intitulado “Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato”, discute as instituições de educação infantil “a partir de uma perspectiva ético-estético-afetiva do viver humano”. Partindo de matriz teórica que mescla a ontologia heideggeriana com a antropologia filosófica das relações de Michel Serres, Nörnberg focaliza as relações estabelecidas entre bebês e adultos, incluindo em seu argumento a dimensão formativa do cuidado (cura). Segundo a autora,

o desafio dado pela Antropologia filosófica de Serres lança a tarefa de auscultar os bebês, de ampliar as formas de relação com eles, constituindo uma escuta sensível ao que o corpo do bebê fala, comunica; que estará, quiçá, para além de uma experiência meramente cognitiva, porque reivindica uma participação de corpo inteiro, especialmente mediante o cuidado humano. (Nörnberg, 2013, p. 107)

É numa participação de corpo inteiro que existimos no mundo, e a constituição histórica de nossos seres ocorre numa relação de curadoria: com o ambiente, os outros, as coisas, as próprias relações, enfim, com o Aí. “Do ponto de vista metodológico”, escreve Dalbosco (2006, p. 1125), a condição que o cuidado assume

significa o duplo ponto de vista, ou seja, a dupla perspectiva mediante a qual o ser humano se compreende, adotando a perspectiva cotidiana e existencial. Mas trata-se de uma significação metodológica que, antes de ser epistemológica e ética, é ontológico-existencial. Isso significa dizer que o cuidado revela as condições de possibilidade para se pensar a perspectiva da vida humana afogada na familiaridade do mundo cotidiano, mas somente na medida em que se abre à perspectiva que torna possível a compreensão da própria familiaridade. Por isso que o cuidado, como ser do ser-aí, como sua totalidade e como sua condição ontológico-existencial, significa o modo fundamental de relação com a ação humana, com suas relações pessoais e sociais, numa outra perspectiva que não só a da familiaridade cotidiana. Cuidado diz respeito então a uma atitude, a um modo prático de ser-no-mundo adotado pelo ser humano em relação à sua ação e ao fenômeno da vida em sua totalidade.

A esta altura quiçá já tenhamos em nosso horizonte uma concepção de cuidado que nos permita pensá-lo enquanto atitude que almeja muito mais do que mera proteção. Ele nos permite a familiarização com a mundanidade do mundo que acolhemos-sendo – sendo-no-acolhimento, na linguagem com que cuidadosamente organizamos o fenômeno da vida em sua totalidade. Ora, como salienta Heidegger (1967), a morada do ser é a linguagem, e na atribuição de mundanidade ao mundo, que o acolhe e no qual se situa, o ser é capaz de se desvelar.

Corpo: uma usina de forças cuidadoras

Encetemos esta seção com um trecho de um artigo de Déborah Thomé Sayão (2010, pp. 81-82) em que ela se dedica a pensar o binômio cuidado/educação. Segundo a autora,

Se, na escola, negar os corpos pode significar a supremacia do conhecimento de cunho cognitivo que precisa ser valorizado ao custo do sacrifício do movimento, da criatividade, da brincadeira e da liberdade, na Educação Infantil, negar os corpos pode significar que educar crianças pequenas é acalmar, silenciar, tornar inertes seus corpos, preparando-as para o “futuro”, ocultando que há um trabalho “sujo” a ser feito. Cuidar do corpo de crianças pequenas – seja pela alimentação ou higiene – faz parte da necessidade que todas elas possuem de serem atendidas, independentemente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso. Cuidar e receber cuidados corporais é parte da história de nosso processo de humanização.

A pesquisadora levanta uma questão premente na educação: o predomínio de aspectos cognitivos em detrimento do corpo, do movimento, da criatividade, e, eu acrescentaria ainda, da afetividade. O cuidado aparece aqui associado ao corpo de crianças pequenas como prática essencial. Não obstante, o ponto que quero destacar consta na frase final do excerto transcrito: o caráter filogenético dos cuidados corporais. E, mais do que isso, as relações de cuidado com o corpo em que contato, afetividade e linguagem entram em jogo são forças condicionantes. Isso porque, como explica Heidegger (2000, p. 99), “visto em seu conjunto, o que se estabelece como âmbito dos estados estéticos é precisamente a unidade indivisa e indivisível do corporal-anímico, ou seja, o vivente, a ‘natureza’ vivente do homem [tradução minha]”.

A relação de cuidado oferece respaldo para entender o humano tanto do ponto de vista ontogenético quanto filogenético. Serve de fulcro à unidade indivisa corporal-anímica, e é por existir estruturada como cura que essa unidade vive estética e afetivamente.

Ademais, é também por meio de um corpo que o ente pode dar indícios que ajudam a desvelar o ser. A relação ôntica “acontece num sentir-se situado em meio ao ente”, esclarece Heidegger (1991, p. 91). Este sentimento é

marcado pela disposição de humor, pela impulsividade e em comportamentos em face do ente, tendências e volitivos que se fundam naquele sentimento de situação. Contudo, mesmo estes comportamentos não seriam capazes de tornar acessível o ente em si mesmo, interpretados como antipredicativos ou como predicativos, se sua ação reveladora não fosse sempre antes iluminada e conduzida por uma compreensão do ser (constituição do ser: que-ser e como-ser) do ente. *Desvelamento do ser é o que primeiramente possibilita o grau de revelação do ente.* Este desvelamento como verdade sobre o ser é chamado *verdade ontológica* [ênfase no original].

Potências afetivas, portanto, conduzem à clareira do ser. O ser-aí, *sentindo-se* situado e, logo, abrindo precedentes para pensá-lo, revela algo de sua estrutura ontológica, projeta a cura como modo de ser do ente, isto é, como potência do ser. Que ser é esse, possível de se pensar, e como ele se revela? O ser que aqui quero pensar é um ser cujo corpo é usina de forças cuidadoras, um corpo que cuida de outros e é cuidado por eles e que existe acolhido pelo Aí numa relação de cuidado. Na medida em que o ser, imerso em movimentos de transformação que recebem e oferecem cuidados, é desvelado, ele revela a verdade ôntica, isto é, “a verdade do ser *do* ente, seja este efetivamente real ou não ... E vice-versa”, complementa Heidegger, “no desvelamento do ente já sempre reside um desvelamento de seu ser. Verdade ôntica e ontológica sempre se referem, de maneira diferente, ao *ente em* seu ser e ao *ser* do ente [ênfase no original]” (1991, p. 92).

Embora não possamos traçar aqui um paralelo preciso entre ente e corpo, sob pena de incorrer numa simplificação que descaracterizaria a pergunta pelo sentido do ser, podemos afirmar que há no corpo um conjunto de potências que revelam algo do ser e que requerem cuidados para virem à tona em consonância com o estatuto ontológico do ser. A esse respeito, Heidegger (2008, p. 19) é elucidativo: “O homem não possui corpo algum e não é nenhum corpo [*Körper*], mas vive seu corpo-próprio [*Leib*]”. Retomemos aqui o sentido do termo *vida* em Nietzsche (2003). Nas palavras deste filósofo, *vida* é um “poder obscuro, impulsionador, inesgotável que deseja a si mesmo” (p. 30). Ela é o fenômeno no qual esse poder, que quer *ser* mais poderoso, pode se fixar como existência consistente. Analisando a filosofia nietzschiana, Heidegger (2000) chama a atenção para o fato de seu antecessor defender que o corpo devia ser tomado como fio condutor não só da consideração do ser humano, mas também do mundo. É, portanto, o viver corporal que pode, no caso do humano e do mundo que este cria, ser fixado como existência consistente. Nessa fixação há a assunção da verdade (ter-por-verdadeiro) de algo que existe no contínuo fluxo de seu devir, pois é poder que se autodesaja, poder que quer se empoderar. Heidegger (2000) tem uma interpretação particular da filosofia de Nietzsche. Considera que seu conterrâneo, apesar de imensos esforços, não superou a metafísica. Entretanto, no que tange à vida enquanto fenômeno corpóreo e, no caso de Heidegger, pilar fundamental para a compreensão do ser, ambos estão de acordo.

Na visão de Ernildo Stein (1988, p. 78), Heidegger, ao abordar o tema da ontologia fundamental,

produz uma distinção radical na questão do uso da palavra “ontologia”: ele dirá que as ontologias regionais, as diversas regiões do ser, ou até o estudo do ser enquanto tal, de uma certa maneira (como era a ontologia no sentido clássico), devem ser precedidos de uma ontologia fundamental que, estranhamente, se chama fundamental e quer criticar o fundamento, e estranhamente, se chama ontologia e quer ser fenomenologia. Enquanto ela critica o fundamento ela quer ser hermenêutica, e enquanto critica a palavra “ontologia” ela quer ser fenomenologia.

Nesse sentido, a ontologia fundamental proposta por Heidegger nada mais é que uma “fenomenologia hermenêutica”, conclui Stein (1988). A fenomenologia, como se sabe, preconiza o estudo dos fenômenos em si mesmos. A hermenêutica, por seu turno, é a teoria da compressão em cuja pergunta pelo sentido deve ser sempre refeita, alimentando um círculo da compreensão, num diálogo perene (cf. Gadamer, 1999). Embora Heidegger tenha abordado parcamente a temática do corpo e da corporeidade, numa “fenomenologia hermenêutica” – que quer compreender o ser em seu acontecer, isto é, em seu desvelamento, e que só pode ser realizada pelo ser que se pergunta pelo que é –, o humano, o corpo reside o tempo todo implícito, mesmo que como potência latente. Por outras palavras, compreender o fenômeno de viver um corpo é premissa para a compreensão do ser, pois é no acontecer da vida que se pergunta pelo ser.

Ainda que a cura não se articule a partir do corpo, nele jaz uma infinidade de forças cuidadoras que revelam, em situações nas quais o ser se desvela, a estrutura ontológica do ser e a *totalidade dos momentos constitutivos do ser-no-mundo* (cura).

Não por acaso, uma pedagogia atenta ao corpo, na educação infantil, deve reconhecer o corpo do bebê como “potência de criação e construção de conhecimento” (Nörnberg, 2013, p. 110). A corporeidade, afinal, é, por excelência, a principal linguagem dos bebês. Esse reconhecimento deve apostar nas linguagens não verbais, passando pelo campo da sensibilidade e fomentando o exercício desta junto com os diversos interlocutores desses espaços institucionais, que devem prezar pelo acolhimento e pela qualidade das interações, pois “a relação entre os bebês e os adultos, feita por seus corpos, no contexto do berçário, dá razão de ser à Pedagogia” (Nörnberg, 2013, p. 112).

Percebo aqui um eco do conceito de *tato* cunhado por Helmholtz². Hans-Georg Gadamer (1999, p. 57), talvez o mais famoso discípulo de Heidegger, o explica nos seguintes termos: “determinada sensibilidade e capacidade sensível para situações e para postar-se nelas,

² O alemão Hermann von Helmholtz (1821-1894) foi um cientista de grande erudição. Conhecido como matemático, físico e médico, escreveu também sobre filosofia da ciência e sobre estética.

para as quais não possuímos nenhum saber baseado em princípios universais”. A despeito de Nörnberg (2013) não se valer do conceito de Helmholtz, Gadamer o utiliza para explicar o conceito de formação (*bildung*) na tradição filosófica alemã – que, preocupando-se com a contemplação da educação em sua completude, abrange a sensibilidade estética e a corporeidade e aponta a necessidade de formar para a autocriação e para a autonomia. Nörnberg, no entanto, faz ecoar a inextricável relação entre ética e estética na formação (presente tanto no conceito de Helmholtz quanto na teoria de Gadamer), ao argumentar que

Pensar uma pedagogia do *contato* significa compreender que a expressão do *berço ao berçário* se refere ao próprio movimento que toma corpo institucional para suprir necessidades coletivas, algo que materializa a dimensão ético-estético-afetiva do existir humano [ênfase no original]. (Nörnberg, 2013, pp. 111-112)

Essa aderência da afetividade aos caracteres éticos e estéticos do que a autora toma como uma mesma dimensão denota sua preocupação com a cura enquanto estrutura ontológica, como condição de surgimento do ser do ente, o ser-no-mundo que existe numa relação de cuidado com os outros, consigo e com as coisas.

O afeto se configura, assim, principalmente no caso da atenção dedicada aos bebês, como uma disposição articuladora do cuidado entendido num sentido mais amplo, que agrega a noção de curadoria. Além disso, o grifo no radical da palavra “contato”, presente no excerto supracitado, nos permite aludir ao conceito de Helmholtz no contexto da prática docente com crianças pequenas. Nörnberg (2013), como mencionei, não desenvolve esse conceito em seu artigo; o principal objetivo da autora é discutir a instituição berçário como espaço social de formação e cuidado, mas, ao desenvolver seu argumento, ela não se exime da tarefa de tecer considerações sobre atitudes pedagógicas que contribuam para fazer do ambiente esse espaço por ela idealizado, que acolha como morada e – por que não dizer? – forme para o acolhimento. Nesse sentido, “princípios universais” jamais poderão reger a prática docente, mas o *tato* para saber observar as crianças e suas ações, para se dispor a experimentar o inédito com elas, ser cúmplice de suas descobertas oferecendo condições para que supram seus desejos de descobrir sem, contudo, incitá-las em demasia, atabalhoadamente, desrespeitando seus tempos. *Tato*, o mais corpóreo dos sentidos, arrisco-me a dizer, converte-se aqui em potência da sensibilidade que, na educação infantil, se manifesta por meio do corpo e no *contato*. Paralelamente, essa sensibilidade requer traquejo e é formada na ontogenia do ser relativamente à potência de suas forças cuidadoras. Tal como explana Gadamer (1999, p. 57), ela é “capacidade sensível para

situações e para postar-se nelas” e, portanto, força em prol da revelação de relações ônticas que acontecem “num sentir-se situado em meio ao ente” (Heidegger, 1991, p. 91) – ente cujo ser, portanto, sabe se situar, sabe projetar o corpo no espaço com sensibilidade que o transcende. Os corpos (animados e inanimados), explica Heidegger (2008), são “aquilo que se apresenta mostrando-se a partir de si mesmo”. Por outro lado, “aquilo que, de modo bastante impreciso, denominamos de espaço é representado a partir da perspectiva dos corpos ... que se apresentam” (p. 17). Dessa maneira, não é um disparate intentarmos pensar o espaço a partir do corpo. Pensemo-lo!

O espaço como instância constitutiva e de cuidado

Em sua tergiversação em torno da relação entre corpo e espaço, Heidegger (2008) recorre ao pensamento grego e conclui que, a despeito das diferenças marcantes entre este e o moderno, o espaço é representado de modo idêntico desde a perspectiva de um *corpo*. De acordo com o filósofo, em qualquer caso o espaço é visto como a “extensão tridimensional, *extensio*. Nele, os corpos e seus movimentos possuem sua via [*Bahn*], seu estádio [*Stadion*], seus trechos [*Strecken*] e intervalos [*Spannen*] percorríveis, nos quais podem como que passear [*herumspazieren*” (Heidegger, 2008, p. 18)³.

Marta Nörnberg (2013) propõe uma releitura das instituições destinadas às crianças em termos de espaços de cocriação onde estas, obviamente, devem ser consideradas copartícipes e exercitar suas aptidões para a democracia. Ora, “ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros” (p. 102) requer o exercício do poder compartilhado – poder que é, em qualquer caso, poder-ser. A autora quer “pensar a dimensão coletiva que é própria do viver humano em instituições”, e o faz com maestria, defendendo que “os espaços do berço ao berçário são (auto)constitutivos do ser bebê” (p. 103). Ao se movimentar nesses espaços e habitá-los, a criança adquire certo protagonismo em sua própria formação, provando a experiência de sentir-se situada, de relacionar-se com aquilo que a constitui.

Maria Carmem S. Barbosa e Maria da Graça S. Horn (2008) levantam aspectos relevantes e são taxativas no que concerne à importância da organização espacial nas instituições de

³ Os adendos com termos grifados são de Alexandre de Oliveira Ferreira, tradutor do texto alemão para o português.

educação infantil. Na opinião das autoras, “o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções”. A organização do espaço, afirmam Barbosa e Horn, “reflete nossas crenças acerca das concepções de mundo, de criança, de aprendizagem e de educação” (p. 51).

Segundo Kramer (1998), uma proposta pedagógica adequada para crianças pequenas requer “uma articulação flexível e coerente” entre os móveis das salas e os materiais didáticos disponibilizados, e o trabalho pedagógico deve transcender o espaço da sala de aula, propiciando que as crianças conheçam os espaços e “se movimentem livre e organizadamente” (p. 74).

No que diz respeito à relação entre espaço e movimento, Tânia Ramos Fortuna (2014) admite que arranjos espaciais semiabertos contribuem para a formação de grupos. Eles “contam com a presença de zonas circunscritas sem que a visão fácil de todo o campo de ação seja prejudicada” (p. 39). As crianças tendem a criar subgrupos dentro de uma mesma turma, ocupando essas zonas circunscritas. Essas experiências enriquecem a qualidade das relações e fomentam a sociabilidade dos pequenos. Os arranjos espaciais abertos, apesar de geralmente oferecerem mais espaço para a movimentação das crianças, tendem a reduzir a interação entre elas, pois a atenção centra-se na figura do adulto (cf. Fortuna, 2014). A exemplo de Fortuna, Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) salientam a importância de organizar as salas de aula para potencializar a experiência das crianças tanto com os objetos disponíveis quanto com colegas e docentes.

Ortiz, Carvalho e Baroukh (2012), por sua vez, consideram que a organização dos ambientes para as crianças pequenas deve levar em conta principalmente quatro elementos: espaço físico, materiais, tempos/rotinas e interações. Refletindo sobre a organização espacial desses ambientes, as autoras têm em mente “a integração das dimensões do desenvolvimento humano e do cuidar e educar” (p. 62). Nesse sentido, qualquer que seja o espaço disponibilizado para as crianças, sempre se pode fazer algo “para torná-lo mais confortável e adequado às experiências infantis” (p. 63).

Para aproveitar esses espaços, ou melhor, torná-los próprios ao exercício da autonomia e da democracia – que lançam o ente na *situação* e permitem que ele, uma vez sentindo-se situado, se abra ao ser –, fomentando esse poderio (auto)constituído, é preciso uma pedagogia que reconheça

o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)criação pedagógica. (Nörnberg, 2013, p. 103)

Posteriormente, a autora discute um cenário educacional típico da sociedade capitalista, em que as instituições passam a valorizar a qualidade em educação de modo que a informação e o conhecimento são tomados como principais indicadores para atribuir e ratificar essa qualidade. Ainda que Nörnberg (2013) se nutra de inspirações teóricas distintas, depreende problema muito semelhante ao apontado por Sayão (2010), a saber: a supremacia do conhecimento cognoscitivo em relação ao corpo, ao movimento.

No entendimento de Nörnberg (2013, p. 105), “a escola, ao intensificar um determinado aspecto técnico, instrucional ou de outra natureza, verá frustrada sua tarefa de ser uma das manifestações da existência, que a define como instituição, ou seja, a de promover o encontro inter-humano”. Justamente por isso, ela argumenta em favor de pensar o berçário como *domus*⁴, como morada comum, espaço de convivência que forma para a completude do ser. Nas palavras da autora, *domus* deve ser entendido como o “lugar em que é possível experimentar a relação do corpo com as coisas, com os outros e com o mundo”. Restringindo sua reflexão ao berçário, ela alega ainda que este

... é lugar de morada e de habitação do bebê que se lança no movimento de relacionar-se e conhecer(-se); por isso, o berçário, como morada, também carrega a responsabilidade de ser lugar de acolher e de permitir a abertura das diferentes formas de estar no mundo, mediante o resguardo dado pelas formas relacionais ali produzidas. (p. 106)

A compreensão da instituição como *domus* dá margem para pensar a potencialização de experiências curadoras que apontam para o ser-aí no sentido heideggeriano, pois o ser se autoconstitui, mas também é constituído a partir das potências e disposições de seu entorno/tempo. O Aí que acolhe e é acolhido, acolhe relativamente ao modo como o ente se situa nele, e este situar-se é condicionado pelas contingências de tudo que interpela o ente pelo caráter de sua existência. O ser-aí (*Dasein*), como mencionado, possui o estatuto ontológico de ser no tempo, no espaço, com os outros e com as coisas. “As diferentes formas de estar no mundo” só podem vir à tona por meio do cuidado, do acolhimento que permite ser-no-mundo,

⁴ O vocábulo *domus* designava as residências urbanas na Roma Antiga.

no Aí – espaço-tempo em que tudo reside e manifesta potência. Isso porque o ser humano “não é no espaço como um corpo [*Körper*]. O homem é no espaço, de modo que ele instala [*einräumen*] o espaço, sempre já instalou espaço” (Heidegger, 2008, p. 19). O espaço, por seu turno, só o é na medida em que permite desbravar, “espaça”, “libera um âmbito livre para regiões de encontro e lugares e caminhos” (p. 20). Contudo, ele apenas espaça “na medida em que o homem instala o espaço, doa esse liberar e nele imiscui-se, nele arranja a si e às coisas e assim protege [*bütet*] o espaço como espaço” [ênfase no original].

Assim, a cura, dimensão ontológica que exprime esse cuidadoso existir do ser que se pergunta pelo que é, no modo de ser deste e pela sua perspectiva (numa relação corpórea-existencial), impregna o ambiente que o vivente desbrava e no qual experimenta a liberdade de *ser*. Cuidado pelo ente, cuidador da existência, o espaço representa não só essa liberdade, mas o convite a ela.

Sobre potências de cuidado e formação: alguns comentários finais

Fortuna (2014, p. 24) explica que o ato de brincar deve ser tomado como uma “apropriação ativa do real por meio da representação”. A brincadeira, portanto, também possui certos códigos e lógicas internas. Nessa senda, ela é formativa na acepção, por assim dizer, social e cultural da palavra, mas também denuncia uma eclosão de vontade de expressão e de vida. “Todo brincar”, escreve Pereira (2009, p. 21), “tem início a partir de uma vontade”.

A brincadeira, atividade quase exclusivamente infantil, propicia experiências que nos possibilitam “rica aproximação e envolvimento com as crianças, encontrando-as em seu tempo singular de descobertas, de invenção, de conhecimentos, de vivências de infinitas formas humanas de expressão e de linguagem” (Debortoli et al., 2009, p. 107). Nunca é demais enfatizar: a brincadeira, tal como a corporeidade, é uma linguagem, e nesta mora o ser (cf. Heidegger, 1967). Logo, quando se oferecem condições adequadas para que as crianças brinquem permite-se que elas revelem seu ser ao mesmo tempo que o constituem ativamente, sendo-no-mundo – mundo que, enquanto brincam, criam. Nesse processo de criar um mundo que faz sentido para nós mesmos é que *somos*, no sentido heideggeriano.

Costumamos dizer que nos entregamos de corpo e alma a atividades que nos mantêm atentos, compenetrados. A entrega à brincadeira por parte da criança, nesse sentido, é de corpo

e alma. Todavia, alma não passa de um modo de manifestar este grande raciocínio que é o corpo, a nossa grande razão, como salienta Nietzsche (2009). É no corpo e por meio dele que vivemos essa relação de cuidado conosco, com o mundo e com os outros. “Se vou até a porta”, declara Heidegger (2008, p. 19), “então não transporto meu corpo até a porta, e sim mudo minha estadia [*Aufenthal*] (“corporificar”), o sempre existente perto e longe das coisas”. Porque o corpo *está* no espaço, podendo mudar sua estadia, ele se presentifica e se abre ao ser. Quando a criança se move, brinca, se expressa, se comunica, experimenta o espaço onde *está*, ela *vive* seu corpo, experimenta um fenômeno que, pode-se dizer, aponta para o horizonte do ser – em seu caso, a plenitude de ser-criança. Nesse seu corpo que vive, como usina de forças cuidadoras, a criança experimenta esse fenômeno numa relação de cuidado, numa entrega de corpo e alma que tudo cuida num processo de curadoria, compondo o mundo para ser-no-mundo.

O educador de crianças pequenas precisa estar atento aos espaços em que elas se corporificam, bem como a seus corpos e às relações de *contato* em sua totalidade. Tornar a instituição de educação infantil uma morada comum (*domus*) cujos habitantes, crianças ou adultos, *são* no sentido heideggeriano, requer um olhar cuidadoso/curador que potencie a liberdade do espaço como ambiente formativo. Na medida em que a criança desbrava o ambiente e experimenta o encontro com o outro, com as coisas, com os limites do espaço, também experimenta um encontro consigo mesma. É na vivência interpessoal que a linguagem, morada do ser, adquire sentido. Assim, um ambiente cuidado/cuidador que propicie a convivência e o *contato* indica caminhos para a clareira do *ser*. Esses caminhos são sendas-temporais constitutivas do *ser*, sua cartografia é a *cura*: a expressão plena das vias de constituição do *ser-no-mundo* numa dimensão de cuidado.

Eis um convite para que, cuidadosamente, iniciemos empreitadas cartográficas na educação infantil!

Referências

- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Dalbosco, C. A. (2006). O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. *Educação e Sociedade*, 27(97), 1113-1135.
- Debortoli, J. A. et al. (2009). Projeto Brincar: experiências e memórias de brincadeiras na educação básica e na formação de professores. In A. Carvalho, F. Salles, M. Guimarães, & J. A. Debortoli (Orgs.), *Brincar(es)*. Belo Horizonte: UFMG.
- Faria, V., & Salles, F. (2007). *Currículo na educação infantil*. São Paulo: Scipione.
- Fortuna, T. R. (2014) A importância de brincar na infância. In I. C. Horn, F. F. Vidal, J. S. Silva, J. Pothim, T. R. Fortuna, & V. L. B. Santos. *Pedagogia do brincar*. Porto Alegre: Mediação.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: o atendimento em creches*. Porto Alegre: Artmed.
- Heidegger, M. (1967). *Sobre o humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Heidegger, M. (1991). Sobre a essência do fundamento. In *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultura.
- Heidegger, M. (2000). *Nietzsche I*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e Tempo: parte II*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- Heidegger, M. (2008). Observações sobre Arte – Escultura – Espaço. *Artefilosofia*, 5, 15-22.
- Kramer, S. (Coord.). (1998). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática.
- Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, Conselho Nacional de Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

Nietzsche, F. W. (2003). *Segunda consideração intempestiva, da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Nietzsche, F. W. (2009). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Libertador.

Nörnberg, M. (2013). Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. *Proposições*, 24(3), 99-113.

Ortiz, C., Carvalho, M. T. V., & Baroukh, J. A. (2012). *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar: uma única ação*. São Paulo: Blucher.

Pereira, E. T. (2009). Brincar e criança. In A. Carvalho, F. Salles, M. Guimarães, & J. A. Debortoli (Orgs.), *Brincar(es)*. Belo Horizonte: UFMG.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União, seção 1*, 1-5. Recuperado de https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf

Sayão, D. T. (2010). Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação*, 35, (1), 69-84.

Stein, E. (1988). *Racionalidade e existência: uma introdução à filosofia*. Porto Alegre: L&PM.

Referência consultada

Heidegger, M. (2004). *Ser e Tempo: parte I*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco.

Submetido à avaliação em 08 de junho de 2018; aceito para publicação em 18 de novembro de 2018.