

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CUIDEM BEM DO MEU FILHO
A ética do cuidado numa instituição filantrópica

Marta Nörnberg da Silva

Orientadora: Dr^a Malvina do Amaral Dorneles

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Porto Alegre, fevereiro de 2002

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

S586c Silva, Marta Nörnberg da
Cuidem bem do meu filho : a ética do cuidado numa
instituição filantrópica. / Marta Nörnberg da Silva. -
Porto Alegre : UFRGS, 2002.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

1. Cuidado - Ética - Instituição filantrópica. I. Título.

CDU - 316.334

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

AGRADEÇO

ao Criador da vida pela graça de estar aqui!
aos meus amados pais, por minha vida e pelo incentivo sempre dado
aos estudos;
a todos e todas que fazem e fizeram parte da CEPA-CIEC, e tornaram
possível este percurso de reflexões e descobertas;
à prof^a Leunice que me incentivou a seguir os estudos em pós-
graduação;
à Marilú pela alegria, bom humor e atenção, e à Fernanda pelas
palavras de apoio e de admiração;
ao meu amigo Edson com quem idéias escritas e faladas foram
divididas e multiplicadas em tom poético;
ao Valdemar pelas palavras de incentivo e pelas reflexões filosóficas e
teológicas sempre presentes;
à Sônia por seu sorriso meigo e por sua ternura que em muitos
momentos me energizaram;
ao Edgar, pela leitura atenciosa e pelas contribuições esclarecedoras;
à querida Malvina, orientadora, sobretudo amiga compreensiva e
presença constante;
ao meu companheiro José pelo carinho, motivação e dedicação em
possibilitar um ambiente favorável, em nossa casa, para o estudo;
em especial, ao meu filho, Henrique, um ser amado e presença de
vida com seu sorriso puro, que sempre soube achar um lugar para os
seus brinquedos entre os meus livros e o computador!
a todos e todas que compartilharam e compartilham (comigo) a
alegria e o prazer de viver, com suas canções, suas poesias e suas
palavras doces, fartas de sonhos e desejos!

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEFI	Associação Beneficente Evangélica da Floresta Imperial
CEPA	Comunidade Evangélica de Porto Alegre
CIEC	Centro Infantil Eugênia Conte
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
CRAS	Conselho Regional de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASC	Fundação de Assistência Social e Comunitária
FMCA	Fundo Municipal da Criança e do Adolescente
FORTE	Fórum de Educação e Trabalho
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
INSS	Instituto Nacional de Serviço Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SILVA, Marta Nörnberg da. *Cuidem bem do meu filho - A ética do cuidado numa instituição filantrópica*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

RESUMO

Essa dissertação é um estudo de caso que explicita e materializa os diferentes entendimentos da *ética do cuidado numa instituição filantrópica*, a Comunidade Evangélica de Porto Alegre mantenedora do Centro Infantil Eugênia Conte - CIEC. Seu desenvolvimento resulta de uma descrição analítica do contexto empírico, a partir de uma reflexão teórica realizada desde diferentes perspectivas - a filosófica, a jurídica, a teológica, a pedagógica. O *cuidado* é apresentado a partir de sua dimensão ético-ontológica o que possibilita construir uma idéia de *ética do cuidado* que se torna inteligível a partir dos seguintes elementos: *o amor, a simpatia, o toque e os diferentes modos de afetar e a felicidade*. A compreensão sobre a origem e o sentido das instituições contribui para a análise do fazer cotidiano do CIEC e a sua relação com os diferentes conceitos e entendimentos de *filantropia* mostrando que o fundamento de *ética do cuidado* dessa instituição está no dilema *educar-assistir*. Nesse dilema, ela constitui sua razão de ser, mostra a sua ocupação e preocupação bem como materializa as diferentes naturezas de sua *ética do cuidado*, dadas a partir do fazer cotidiano, da moral religiosa e do entendimento político, ético, jurídico do que seja *filantropia*. Este estudo de caso mostra que a gestão em educação acontece a partir dos e com os diferentes elementos e interpretações que formam o cotidiano de uma instituição.

ABSTRACT

The present dissertation is a case study, which explains and materializes different understandings of the *ethics of care in a philanthropic institute*, the *Lutheran Evangelical Congregation in Porto Alegre*, which sponsors the *Children Center Eugênia Conte - CIEC*. The development of this study results from the analytical description of the empirical context of that institute, and is based on a theoretical reflection that regards different points of view - the philosophical, the juridical, the theological and the pedagogical perspective. The *Care* is presented in its ethic-ontological dimension; this makes possible to build a concept of the *ethics of care* that becomes understandable in the context of the following elements: *love, sympathy, touch, different ways of affection and happiness*. Understanding the origin and the sense of institutions helps to analyze the usual activities of the CIEC and its relations to the different concepts and interpretations of *philanthropy*. It also shows that the ethical basis of that institute faces the dilemma: *educate-help*. In this dilemma, it builds its reason to be, it shows its occupation and concern and makes concrete the different natures of its ethics of care, that are given by its usual activities, its religious moral and its political, ethical and juridical conception of *philanthropy*. The present case study shows that the education management takes place from and with different elements and interpretations that make the daily activities of an institution.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	08
1. SENTIR: UMA MANEIRA DE APRENDER.....	16
1.1 Retornar e “pensar em coisas lindas”	16
1.2 Retornar e (des)encarnar a experiência.....	20
2. O CONTORNO: APROXIMAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 As perspectivas paradigmáticas.....	25
2.2 O sentido das instituições.....	34
2.3 O movimento do ser enquanto cuidado.....	38
a) O amor.....	45
b) A simpatia.....	50
c) O toque e os diferentes modos de afetar o outro.....	53
d) A felicidade.....	57
2.4 O entendimento da ética do cuidado.....	59
3. O RETORNO: AS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	61
3.1 As origens e seus fundamentos.....	61
a) Comunidade Evangélica de Porto Alegre.....	62
b) Centro Infantil Eugênia Conte.....	67
3.2 A natureza institucional da filantropia.....	71
4. A ÉTICA DO CUIDADO NA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA.....	91
4.1 A inspiração e a aspiração da filantropia.....	91
4.2 Os diferentes entendimentos sobre o cuidado.....	97
4.3 A ética do cuidado na gestão da instituição filantrópica.....	112
5. UM ENSAIO: CUIDAR É ASSISTIR E EDUCAR.....	120
OUTRO(S) HORIZONTE(S).....	123
BIBLIOGRAFIA.....	125
a) Livros e textos.....	125
b) Legislação.....	131
c) Documentos.....	134
d) Jornais e revistas.....	134
e) Outros.....	135

APRESENTAÇÃO

"O silêncio é o começo do papo.
O desejo é o começo do corpo."
Arnaldo Antunes

"A vida sente a si mesma."¹

A presente pesquisa é um **estudo de caso** onde se procura e se fala da multiplicidade, das facetas, dos matizes, das rebarbas... da *ética do cuidado numa instituição filantrópica*. A pesquisa conta uma experiência já vivida pela pesquisadora, que continua sendo vivida por tantos sujeitos. Uma experiência que tem muitas formas e se faz existência entre muitos contornos. O que se faz é dizer, em palavras-escritas, aquilo que movimenta o fazer de pessoas distintas, que se deslocam em função do outro, diferente e plural. Esse estudo de caso também apresenta a mudança de percepção de diferentes sujeitos a partir das diferentes experiências vividas, inclusive a mudança que se processa na própria pesquisadora.

O olhar com outros olhos, o ouvir com outros ouvidos, o tocar com outra pele talvez reforcem e retornem à compreensão de que a aprendizagem é um processo gradual, lento, dinâmico e complexo. Há uma grande diferença entre aprender e compreender. E hoje, distante do campo empírico, esta pesquisadora se dá conta de que muito aprendeu e de que o compreender talvez esteja além de qualquer possibilidade de materialização. Ao mesmo tempo, sabe que muito se compreende quando cada um dos sujeitos implicados relembra suas experiências, trazendo à memória determinadas ações e sentimentos vividos, seja com alegria, seja com tristeza.

Este estudo de caso busca explicitar e materializar os diferentes entendimentos da *ética do cuidado numa instituição filantrópica*. Esse objeto de estudo é

¹ Expressão dita pelo poeta, personagem do filme Ponto de Mutação.

desenvolvido a partir do campo empírico denominado Comunidade Evangélica de Porto Alegre (CEPA) – Centro Infantil Eugênia Conte (CIEC). Para isso, o que se propõe é dizer, contar e entender o que é dito pelos sujeitos. Busca-se realizar tal propósito a partir daquilo que tem um fundo emocional, que é trazido pelas lembranças, pelos sentimentos e pelas experiências vividas. Para Barbier (1993: 187-216), são “valores últimos, isto é, aquilo que nos liga à vida, aquilo em que investimos mais quanto ao sentido da vida”. E cada um de nós tem em si esses valores, que são carregados e vividos nas mais diferentes experiências, porque trazem e têm uma emoção como base e orientação.

Para realizar este estudo, a opção metodológica se construiu a partir de dois percursos: o percurso da própria pesquisadora e o percurso de diferentes sujeitos que fizeram e fazem parte do cotidiano institucional.

O percurso da própria pesquisadora acontece a partir do retorno às memórias da infância, da atuação profissional, da sua experiência de maternidade. Cada um deles é recontado a partir dos papéis que a pesquisadora viveu, conseqüentemente, como menina, como professora, como mãe. Logo, a pesquisadora constrói suas reflexões a partir das suas experiências enquanto menina, professora, mãe e, evidentemente, enquanto pesquisadora.

O percurso dos diferentes sujeitos é buscado através de entrevistas e de relatos históricos, disponibilizados em diferentes documentos. Os sujeitos entrevistados nesta pesquisa são classificados em seis grupos:

a) O primeiro grupo compreende os sujeitos do passado. Sua história é recontada a partir de documentos e palavras ditas por sujeitos do presente. Também as lembranças da pesquisadora são reativadas, pois, enquanto professora, muitas vezes ouviu esses sujeitos dizerem as suas palavras. Os sujeitos desse grupo sempre tiveram sua ação mais à margem das atividades desenvolvidas no Centro Infantil Eugênia Conte.

b) O segundo grupo é composto por três mulheres que atuaram diretamente no Centro Infantil Eugênia Conte. Com cada uma dessas mulheres, foi realizada uma ou duas entrevistas individuais:

Suzete Nietzsche da Silva, 53 anos, assistente gerontológica, acadêmica do curso de Serviço Social na Universidade Luterana do Brasil, atuou como vice-presidente social da CEPA. Trabalhou como secretária no Centro Infantil Eugênia Conte no período 1999-2000. Suzete acompanhou o trabalho de muitas voluntárias da OASE, que se mobilizaram para construir as creches da CEPA, especificamente o CIEC. Foram realizadas duas conversas informais com registro e uma entrevista com roteiro, gravada e transcrita posteriormente.

Silma Büttow Nunes, 49 anos, técnica em contabilidade. Atuou na CEPA entre 1972 e 1991, sendo que, até 1983, atuava na administração central e, a partir dessa data, assumiu a direção do CIEC. Foi realizada uma entrevista com roteiro, gravada e transcrita posteriormente.

Eli Schieck, 45 anos, obreira diaconal da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Atuou como diretora do CIEC no período entre 1992 e 2000. A pesquisadora compartilhou e integrou essa direção no período entre 1994 e 1998. Foram realizadas várias conversas informais e uma entrevista com roteiro.

c) O terceiro grupo é composto por dois homens que atuam na administração da CEPA. Com esse grupo, foi realizada uma entrevista coletiva, gravada e transcrita posteriormente.

Lothar Adalberto Markus, 54 anos, bacharel em Direito, aposentado. Exerce a função de presidente da CEPA, já em seu segundo mandato. A primeira gestão foi 1999-2000. Anteriormente foi vice-presidente, na gestão 1997-1998.

Alci Saick, 42 anos, obreiro diaconal da IECLB e técnico em contabilidade. Cursa atualmente a faculdade de Administração de Empresas. Exerce a função de secretário executivo desde setembro de 1985. Além da entrevista coletiva, Alci forneceu documentos, atas e compartilhou várias conversas informais.

d) O quarto grupo é composto por duas mulheres que atuam na administração do CIEC. Com esse grupo, foi realizada uma entrevista coletiva, gravada e transcrita posteriormente.

Elsi Júlia Hemmila, 56 anos, professora graduada em Letras e especialista em Educação Infantil. Elsi é presidenta do Conselho do CIEC desde junho de 2000. Durante o período que esta pesquisadora atuava no CIEC, realizamos um trabalho de interação e integração entre as crianças do CIEC e as crianças do Colégio Sinodal do Salvador, onde Elsi leciona.

Serlene Waiandt Weber, 25 anos, professora e candidata a obreira diaconal da IECLB, exerce a função de diretora do CIEC desde janeiro de 2001.

e) O quinto grupo é composto por oito mulheres que trabalham no CIEC. Com cada uma, foi realizada uma entrevista individual com roteiro.

Nome	Função	Formação	Tempo de serviço
Elisa	Educadora	Ensino Médio	15 anos
Isolete	Educadora	Ensino Fundamental	8 anos
Leonita	Educadora	2ª série	8 anos
Madalena	Educadora	Ensino Fundamental	13 anos
Márcia	Educadora	Superior-Letras	4 anos
Marise	Educadora	Ensino Médio	4 anos
Silvia	Educadora	Ensino Fundamental	15 anos
Vera	Cozinheira	5ª série	19 anos

f) O sexto grupo é composto pelos pais. Foi utilizado o registro de entrevistas realizadas por ocasião do ingresso das crianças no CIEC.

As crianças e adolescentes do CIEC também foram consideradas nesta pesquisa. Não foram realizadas entrevistas, mas rememoradas algumas observações, diálogos e lembranças vividas com e pela pesquisadora. Também a documentação e

os registros históricos passam a compor um papel relevante, pois contam aquilo que outros entenderam seja das palavras ditas, seja das palavras silenciadas. Muitos documentos históricos, atas, registros, boletins, jornais e outros foram lidos e analisados, principalmente para recontar a história institucional.

A análise das falas foi o meio pelo qual se buscou evidenciar os diferentes entendimentos e a materialização da *ética do cuidado numa instituição filantrópica*. A análise compreende o modo como a pesquisadora organizou e realizou a construção do texto da pesquisa, confrontando o campo empírico e o campo teórico. Nessa perspectiva, a análise das falas se inscreve dentro da trilogia da sensibilidade *ecológica, ética e estética*, proposta por Barbier.

A sensibilidade *ecológica* consiste na compreensão do todo. Ela permite perceber de que forma cada um dos sujeitos se integra na globalidade e como se dá o processo de interdependência. A sensibilidade ecológica sempre remete o seu pensar e a sua ação para o equilíbrio da vida na terra. Essa sensibilidade leva à sensibilidade ética, ao sentido de ligação, que desperta sentimentos de bondade, de bem-querença, de querer pertencer a um grupo.

A sensibilidade *ética* quer apresentar aqueles comportamentos pertinentes e aquelas atitudes justas que trazem em si uma vontade de querer-viver. A ética aparece como elemento perturbador e contestador da moral dominante. Nesse contexto, parece prudente e de bom tom diferenciar moral e ética.

Conforme Maffesoli² (1996: 25-42), a *moral* está fundada na lógica do *dever-ser*, pois estabelece normas e padrões de comportamentos que norteiam a vida dos indivíduos numa sociedade. A moral sempre é imposta de cima para baixo, seja por força de lei, da tradição, dos costumes de um povo ou de um grupo e está inscrita na perspectiva do progresso. A moral se refere ao valor de uma determinada ordem estabelecida e sempre procura garanti-la. A *ética*, por sua vez, é a expressão do *querer-viver* global e irrepreensível porque expressa o desejo de continuidade de um conjunto social e a responsabilidade que se assume em relação a essa continuidade. A

² Ver também TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1990. p. 97-152.

ética remete ao equilíbrio e à relativização dos diferentes valores que formam um conjunto social. Ela se orienta de baixo para cima, porque está vinculada ao *ethos* – a casa, a morada, o lugar onde habitamos e nos reconhecemos como pessoas. Portanto, a *ética* cumpre a função de religação, “*pois é quando o mundo é devolvido a si mesmo, quando vale por si mesmo, que vai se acentuar o que me liga ao outro*” (Maffesoli, 1996: 27). Nessa perspectiva, o que orienta a ação dos diferentes sujeitos no cotidiano da instituição é um empenhamento ético, pois, através dos diferentes afetos, apresentam-se possibilidades para movimentar e vincular as pessoas entre si, encontrando soluções para os problemas.

A sensibilidade *estética* consiste em achar o que é bom, belo, agradável, confortável. Ela se revela nas minúsculas ações do cotidiano quando, inflamados e eufóricos, os sujeitos vivem atos de alegria. A *estética* é a expressão da felicidade e do gozo, o reconhecimento da beleza que é viver, da beleza que é a vida. Nas palavras de Gonzaguinha, “*viver e não ter a vergonha de ser feliz*”. Eis a expressão de uma sensibilidade *estética*.

Nessa perspectiva, exercitar uma escuta sensível e multirreferencial aparece como possibilidade de entender e dizer algo sobre o objeto em pesquisa. É saber que se está com o que se é no cotidiano. Para isso, qualquer verdade universalizada é posta em suspensão. O que se deseja é apenas dizer, explicar a partir de um ponto de vista, em confrontação com outros pontos de vista; a explicação se faz na explicação, assim como propõe Maturana (Maturana, 1998: 38-41). Para Morin (1998: 329-341), é preciso “*comunicar em vez de isolar e separar*”, pois, deste modo, pode-se reconhecer traços singulares, originais, concebendo a unidade e a multiplicidade de toda realidade estudada.

Entendemos que “*uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento*” e que ela também “*não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida*”; tampouco é a solução, mas a “*possibilidade de tratar um problema*” (Morin, 1998: 335). Mais do que dizer: – assim está bem dito, assim está proposto – a confrontação entre o campo teórico e o campo empírico suscita outros horizontes para aquilo que é contado. É isto que possibilita exercitar a reforma do pensamento: o exercício de considerar a

multiplicidade na unidade e a unidade na multiplicidade, experimentando a idéia do *unitas multiplex* (Morin. 1998: 218).

A relativização da rigidez das formas tende a expulsar o rigor. E isso é perigoso, porque “*a rigidez tende a eliminar tudo aquilo que incomoda*” (Ziglio in Rabitti, 1999: xviii). Entretanto, esta pesquisa, enquanto estudo de caso, traça o modo de fazer e de tecer suas idéias justamente re-significando tudo aquilo que parece trivial, passageiro, incômodo. São essas “coisas” que se tornam essenciais porque estimulam e dão vigor à pesquisa.

O fim das certezas não significa o fim do pensamento, afinal, na origem de qualquer ação, sempre existe uma intenção do que se desejaria que o mundo fosse, mesmo que subjetiva. Dizer múltiplas verdades parece ser o papel da educação, principalmente da filosofia, porque ela não apenas deve inventar “*mas inventa o terreno comum às invenções que hão de vir; ela tem a função de inventar as condições da invenção*” (Serres apud Raux in Morin et alii, 1998:16). Deste modo, a filosofia apresenta-se como uma possibilidade de compreender e traçar um contorno explicativo para o objeto em estudo, preparando um subsolo que possa sustentar pedagogicamente a ação da ética do cuidado nos diferentes espaços que constituem a instituição filantrópica.

Para compreender o objeto da pesquisa, *a ética do cuidado numa instituição filantrópica*, parte-se de algumas categorias de análise: a origem e a necessidade da *instituição* para a constituição da humanidade; o conceito de *filantropia* a partir do empírico e da perspectiva filosófica, jurídica e teológica, que provoca a construção pedagógica da sua gestão; a dimensão ético-ontológica do *cuidado*, apresentada pela filosofia, e os seus desdobramentos em *amor, simpatia, compaixão, toque e felicidade*; o propósito do *privado* e do *público* para a construção da idéia de *bem-comum*, desde o campo da filosofia política, tratado como elemento que movimenta a gestão da *ética do cuidado numa instituição filantrópica*.

A construção do texto acontece a partir da articulação entre a descrição dos contextos empíricos da pesquisa, a reflexão da autora sobre os autores estudados e a análise e reflexão da autora frente aos dois momentos anteriores.

No primeiro capítulo, é contada, através de uma reconstrução histórica e subjetiva, a relação da pesquisadora com a instituição, com o objeto da pesquisa e com o próprio cotidiano da instituição. Para tanto, parte-se das memórias vividas pela pesquisadora ao longo de sua existência. O segundo capítulo apresenta as perspectivas paradigmáticas que orientam a reflexão e delimitam o contorno teórico conceitual em que se constitui este estudo, a partir de diferentes perspectivas - a filosófica, a biológica, a teológica, a pedagógica. O terceiro capítulo apresenta as origens e os fundamentos da Comunidade Evangélica de Alegre (mantenedora) e do Centro Infantil Eugênia Conte (unidade executora). Também aqui se apresenta a compreensão da filantropia a partir da perspectiva ética, política e filosófica, sempre cruzada com o modo de entender dos sujeitos. O quarto capítulo apresenta os diferentes entendimentos e, conseqüentemente, os diferentes modos de gestão da ética do cuidado. Por fim, ensaiar parece ser a palavra mestra para reinventar a pesquisa científica, conforme mostra o quinto capítulo.

Nesse momento, o que se apresenta é o olhar daquele que deseja apontar tensões, mas também apontar algo na linha do horizonte, para onde se encontra olhando. E assim, na linha do horizonte, talvez possa ensaiar algumas idéias para revitalizar nosso modo de trabalhar na educação, desde uma perspectiva que se faz através das ações de educar cuidando e de cuidar educando, pois

Entre ser poético
e estar prosaico
nasce e se faz esta pesquisa.
Este texto...
apenas apresenta, enumera, conta...
Diz algo sobre um cenário vivido...
Apresenta os meus, os teus, os sentimentos deles e de outros...
Abre limites,
Traça contornos,
Rasga, rompe, tece, compõe...
a ética do cuidado numa instituição filantrópica.

1. SENTIR: UMA MANEIRA DE APRENDER

1.1 Retornar e “*pensar em coisas lindas*”

“Quando anoitece no Vale Encantado, fica só um fiozinho de luz vermelha lá no horizonte. (...) A linha vermelha puxa uma carruagem cheia de estrelas, onde está a Deusa dos Sonhos e seu pó mágico, que faz a gente sonhar coisas lindas... (...) Quando vocês forem grandes e acharem que a vida não é linda, pensem em coisas lindas. Mas pensem com força, com muita força, (...) Brincar na chuva, boneca nova, boneca velha, bola grande, mar verde, submarino amarelo, fruta molhada, banho de rio, guerra de travesseiro, boneco de areia, princesas, heróis, cavalos voadores... Ih! Já tá anoitecendo no Vale Encantado! Dorme em paz, minha criança querida. Vamos pensar em coisas lindas até o amanhecer”.

Oswaldo Montenegro³

Pensar em coisas lindas me faz revisitar a infância. Daquele espaço e tempo, provêm o que me constitui como ser e sustenta a tessitura do meu fazer. *Pensar em coisas lindas* lembra o percurso que esta pesquisadora, quando menina, realizava com a família, através de estradas curvas de chão batido que a levavam do interior à cidade, com o propósito de participar das atividades que a comunidade luterana local organizava para as crianças, o culto infantil, enquanto os adultos participavam do culto dominical. Era um percurso feito com euforia, pois, através dele, estabelecia-se uma ligação entre o ambiente rural, marcado por seus aspectos naturais e primitivos, e o ambiente urbano. Para esta pesquisadora, a cidade se apresentava como um espaço desconhecido e ainda não desbravado em seu cotidiano, um lugar onde a vida se organizava de um modo mais cercado, controlado e regrado. Mas, mesmo assim, a cidade inspirava uma curiosidade ilimitada de querer saber o que fazia parte e como era o seu dia a dia, pois no seu lugar de origem, o campo verde e a possibilidade de correr a qualquer tempo estavam sempre à mão. Ali, enquanto menina, esta pesquisadora criava seu mundo, gerindo sonhos e personagens. E

³ MONTENEGRO. Oswaldo. *Pensar em coisas lindas*. Trilha do musical *Vale Encantado*. Warner/Chappel. (Compact Disc).

correndo pelos campos verdes, a menina imaginava e criava suas respostas para o que haveria depois da linha do horizonte.

O percurso pela estrada de chão, o olhar atento ao horizonte e o observar cuidadoso ao que se passava ao redor, enquanto o caminho era percorrido, seja no espaço rural ou urbano, manifestavam, desde a mais tenra idade, a vontade de querer encarar de um modo especial aquilo que faz parte e dá o tom para a vida. Na infância, um olhar curioso queria saber o que havia para além do horizonte. Hoje, o olhar da curiosidade deseja saber o que há para aquém e além do horizonte presente nas ações do cotidiano das minhas atividades educativas e institucionais.

Num tempo posterior, um percurso longo e por estradas asfaltadas levou-me a conhecer o projeto idealizado e coordenado por um tio, na cidade de Novo Hamburgo, RS. Desde a chegada, a Associação Beneficente Evangélica da Floresta Imperial (ABEFI), com sua estrutura organizada ao redor da Igreja, chamava a atenção: uma escola, uma escola-fábrica e um enorme prédio onde funcionava uma creche. Através das palavras doces de minha mãe, descobri que creche era o lugar onde os pais deixavam seus filhos para serem cuidados, enquanto trabalhavam. Uma novidade, pois em minha experiência, enquanto meus pais trabalhavam, eu e minha irmã brincávamos debaixo de alguma árvore. Naquele espaço, eram acolhidas crianças de lugares e de experiências de vida peculiares e muito diferentes da realidade vivida pela comunidade onde morava. A minha vida na cidade, que naquele momento era compartilhada com os finais de semana nos campos verdes, era mais tranqüila, quando comparada à realidade do lugar onde aquelas crianças viviam. Eu jogava bola na rua em frente à minha casa, enquanto isso era inviável para elas. Apesar dos coelhos, de um açude, de algumas árvores, a instituição se apresentava de modo muito grande e artificial: um prédio com muitas salas; um refeitório gigantesco; muitas pessoas; muitas crianças. Mas, ao mesmo tempo em que a estrutura física assustava, a alegria contagiante e o barulho das crianças mostravam que aquele lugar era especial. E com esta imagem, voltei para o cotidiano que se fazia entre os campos verdes e a cidade, onde realizava os estudos do ensino fundamental.

Ao chegar o tempo da formação em nível médio, retornei para Novo Hamburgo e, naquele lugar diferente, iniciei uma nova etapa. Essa nova etapa se apresentava como a possibilidade de estudar e de aprender uma profissão. Junto também estava o medo da cidade grande, o que criava um sentimento de desamparo, de insegurança, pois tudo parecia muito diferente do que havia sido vivido até então. Era um domingo de sol quando parti. A viagem, anos atrás realizada com tanta aventura, naquele momento se fazia na ventura da despedida. A despedida de um lugar e de uma época: o espaço da infância. A chegada à Associação Beneficente Evangélica da Floresta Imperial foi marcada pela alegria e expectativa daqueles que me acolheram. Iniciei o trabalho na administração central da ABEFI, como estagiária na função de auxiliar de secretaria. Desde o início, ocupei-me em entender códigos, siglas, atividades, o cotidiano da instituição.

Os meses passaram e a instituição começou a fazer parte da vida. Conheci e participei das diferentes atividades, estagiando na escola, na creche, na escola-fábrica, no abrigo e, principalmente, na administração central. Durante esse tempo, descobri o estresse e a energia que se colocava em torno da elaboração de um relatório de atividades. O relatório era destinado ao Conselho Nacional de Serviço Social (CNS), que assegurava ou não o título de entidade filantrópica daquela instituição e respondia às questões legais relativas ao *status* de instituição de interesse público, dado pelo título de Utilidade Pública. Era uma tentativa exaustiva que consistia em transcrever o trabalho desenvolvido a fim de dar conta das exigências burocráticas que constituíam o modo de avaliar e assegurar o registro e o certificado às instituições requerentes. Lembro desse tempo que durou um ano, do empenho dedicado à descrição pormenorizada daquilo que era realizado com as crianças e suas famílias nos diferentes projetos desenvolvidos. E, com essa imagem, parti para Ivoti, onde iniciaria os estudos em nível médio, buscando a formação e a capacitação para atuar como professora catequista.

Ao término do período de formação em nível médio, fui desafiada a retornar a Novo Hamburgo para auxiliar na coordenação administrativa e pedagógica da Creche Evangélica da Paz, mantida pela ABEFI. A Creche Evangélica da Paz atendia

crianças e adolescentes entre zero e quatorze anos. Não havia uma discussão em torno dos programas desenvolvidos. Comecei, então, um processo de formação e capacitação do grupo de funcionários. A partir da leitura e compreensão da realidade, da história institucional e dos sonhos e história de vida de cada um, deu-se início ao processo de construção de um referencial para o trabalho da entidade.

A construção de uma nova proposta de trabalho aos poucos acontecia. Paralelamente a todo o trabalho de coordenação pedagógica, aproximei-me novamente do universo da filantropia. A preocupação latente entre o período de janeiro a abril de cada ano era conseguir consubstanciar, num relatório, o todo das atividades que a ABEFI realizara durante o período anterior, a fim de tornar o mais lúcido, plástico e transparente possível aquilo que a caracterizava como entidade filantrópica.

Nessa época, prossegui com os estudos em nível superior. Paralelamente, realizei a formação teológica com ênfase em Educação Cristã, a fim de qualificar-me para ser ordenada como obreira catequista da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Além disso, graduei-me em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar e magistério das matérias pedagógicas do ensino médio. A vontade de relacionar teologia-pedagogia é fruto de um olhar atento ao que fazia parte do meu cotidiano profissional. A instituição em que atuava era marcada por características educacionais, assistenciais e religiosas, e isso gerava algumas lacunas e perguntas. Além dos aspectos colocados até aqui, que tratam da filantropia, a instituição apresentava dificuldades em construir um referencial pedagógico que estivesse voltado para o campo da educação. Outro aspecto era a dificuldade em se perceber como espaço educativo e não somente como espaço caritativo ou assistencial. Essas eram preocupações que também acompanhavam a minha ação educativa. Daí o interesse em aprofundar-me teoricamente e, assim, contribuir de um modo diferenciado com as instituições sociais da IECLB, apontando outros horizontes.

Ao final de 1993, em função da formação em Educação Cristã e da inter-relação entre os projetos de educação e assistência social vinculados à IECLB,

aproximei-me de um outro espaço de labor: a Comunidade Evangélica de Porto Alegre (CEPA), especificamente, o Centro Infantil Eugênia Conte (CIEC).

1.2 Retornar e (des)encarnar a experiência

“É com o coração (sentimento) que se vê corretamente: o essencial é invisível aos olhos.” (Antoine de Saint Exupéry)

Os próximos parágrafos tratam de desencarnar a experiência. A opção pelo termo (des)encarnar quer provocar o leitor a refletir sobre questões da existência proximal entre adultos e bebês, relacionando-a à experiência do outro. O termo *encarnar* traz consigo o sentido do viver na própria carne, estar avermelhado pelo sangue que pulsa na carne e, por outro lado, o sentido filosófico que dele emana: fazer-se homem, humanizar-se, humanar-se. Ao mesmo tempo, é um convite, uma provocação no sentido de desencarnar da experiência vivida aquilo que dá sentido à existência humana a fim de suscitar compreensões e explicações para o *estar-junto-com-o-outro* bem como elementos para a constituição do fazer ético-educativo na instituição filantrópica e na educação.

Uma tarde ensolarada de quinta-feira marcou o início da aproximação com a CEPA-CIEC. Quando cheguei ao portão de entrada da instituição, um susto: a forma como os prédios haviam sido construídos e a beleza do pátio, muito arborizado e florido, suscitavam impressões difusas. Ao perceber a alegria nos olhos e nos rostos das dezenas de crianças que ali estavam, o susto, aos poucos, transformou-se na vontade de descobrir como era o cotidiano dessa instituição. Uma das primeiras inquietações referia-se ao que tornava possível manter um espaço organizado, bonito e cuidado no centro de uma vila periférica.

A entrevista com a diretora e com o representante do conselho consultivo foi decisiva, e a expectativa de iniciar o trabalho foi lançada. Ao término de uma conversa animada, realizou-se uma observação no todo da instituição. À primeira vista, percebi um carinho todo especial em relação a determinados cuidados para com as crianças e às funcionárias da entidade. O espaço físico estava cuidadosamente organizado e limpo: pátio com gramado bem conservado, muitas árvores frutíferas (amoreiras, pereiras, pitangueiras, limoeiros, laranjeiras), motivo de alegria e

aventura para as crianças. Além disso, havia uma grande árvore que era escalada com muita euforia e curiosidade. De um modo muito existencial, este cenário me fazia rememorar a infância. Em fevereiro de 1994, comecei as minhas atividades no CIEC, traçando descobertas, inquietações, construções e reflexões.

Durante o tempo em que participei da equipe técnica da CEPA-CIEC, busquei construir um espaço educativo e social que contemplasse as dimensões mais essenciais da vida de cada pessoa. Nesta busca, às vezes, sustentei o meu fazer educativo com ideais políticos; outras vezes, com ideais religiosos e também com preocupações sociológicas, pedagógicas e outras sustentações que apareceriam. Buscava o que realmente seria o essencial para que cada uma das crianças pudesse experimentar, em sua própria vida e modo de viver, o verdadeiro sentido do ser e estar feliz.

As atividades e os programas aos poucos foram redefinidos. A partir da formação do corpo docente e da constituição de um referencial teórico para o trabalho, decidiu-se trazer as famílias para dentro da entidade. E, sobretudo, o cotidiano passava a fazer do diálogo uma ação essencial para a vida institucional entre educadoras, pais e crianças. Aos poucos, começaram a emergir as discussões em torno do papel da pessoa que trabalha na creche e da própria concepção e entendimento do que é ser creche. Cuidar e educar começaram a fazer parte das discussões e do modo de entender o sentido da educação para a humanidade.

Essa preocupação era cotidiana durante o período em que estive envolvida no trabalho da entidade. Queria uma ação curricular que levasse em conta os aspectos afetivos, ainda que centrada nos aspectos cognitivos. No entanto, cada vez que ouvia dos pais o que esperavam da entidade, percebia que a sustentação, ou aquilo que parecia ser o fundamento do fazer educativo, não estava propriamente imbuído de uma dimensão mais ontológica e ética. As primeiras palavras ditas pelos pais, sempre que perguntados sobre o que esperavam da entidade, eram: *que meu filho seja bem cuidado*. A expressão *ser bem cuidado*, muitas vezes, deixava-nos inquietos porque colocava em dúvida aquilo que buscávamos construir como referencial para a tarefa da instituição.

Dia após dia, a palavra *cuidado* acompanhava a instituição e, sempre de novo, inquietava. As indagações ressurgiam e emergiam com uma tremenda força: *cuidamos ou educamos?* Às vezes, tentativas de entendimento surgiam: *Educamos e cuidamos...* Outras vezes, poder-se-ia dizer que quase nos satisfazíamos com a afirmativa de que *cuidamos porque educamos*. Também nos contentávamos com a expressão comum dada pelas educadoras do CIEC, *educamos porque cuidamos*.

No final do período em que me encontrava na entidade, experimentei o sentimento e a expectativa que os pais expressavam quando perguntados. Meu filho estava com quatro meses de idade e, durante esse tempo, somente havia sido cuidado por mim e pelo pai. Até essa idade, pouquíssimas vezes, havia ficado aos cuidados de outra pessoa. E, quando isso acontecia, um dos dois sempre estava por perto. Contudo, o trabalho faz parte da existência, e o tempo era chegando. Meu filho precisou do cuidado de outra pessoa, e o CIEC foi o escolhido.

Durante os primeiros dias de uma criança no CIEC, buscava-se exercitar um período de adaptação que compreendia períodos mais curtos de permanência na entidade, participação do pai ou da mãe em alguns momentos, entrevistas com os pais, conversa com pediatra, psicólogo, direção e coordenação pedagógica. Como todas as mães, experimentei cada uma dessas etapas. Como todos os pais, também fui perguntada sobre o que esperava da entidade. A resposta foi espontânea e instantânea: *cuidem bem do meu filho*.

Cabe-nos refletir, trazendo presente o que pensamos ser orientador das nossas ações, do nosso modo de viver, do nosso modo de educar, seja no espaço privado ou público:

Por que importa saber ou perguntar sobre o espaço do cuidado em nossas vidas?

Por que importa saber ou perguntar sobre o espaço do cuidado no nosso modo de trabalhar?

E, para que perguntar sobre o espaço do cuidado dentro da educação e das instituições?

As questões levantadas a partir da experiência vivida reafirmam o confronto com dois estados da história ou do social, ou seja, "a história, no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios,

monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc. e a história no seu estado incorporado, que se tornou habitus” (Bourdieu apud Alves, 1998: 49).

As questões apresentadas enveredam pelo segundo estado, pois ele permite a reprodução, a reativação, a atualização da história. O espaço e o tempo do educar e do cuidar só se tornam possíveis por causa de seus atos concretos realizados no cotidiano, pois há uma “*espécie de empenhamento ontológico que o senso prático instaura, e que é uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por esta história*” (Bourdieu apud Alves, 1998: 50). Ou seja, quando também respondo de modo espontâneo *cuidem bem do meu filho*, percebe-se um sentimento comum, construído na relação cotidiana entre as mulheres que são mães, que vincula e orienta as expectativas dos sujeitos em relação ao que esperam da instituição que ficará responsável por seus filhos e filhas. Contudo, a materialização do entendimento desse sentimento, presente no cuidado, dá-se de diferentes modos.

Cuidem bem do meu filho traduz o desejo e a reciprocidade esperada por aquele que entrega ao outro a sua criança para que a eduque, ensine, ampare, alimente, proteja, enfim para que o seu filho seja cuidado. Para a ação educativa, significa entender que o cuidado está para além de um modo de ensinar e agir, ou seja, é preciso compreendê-lo como base de sustentação sobre o qual e para o qual volta-se a ação educativa e caritativa, a partir de uma perspectiva ética, pedagógica, filosófica, jurídica e existencial.

Esta pesquisadora apresenta suas memórias de infância porque as compreende como parte importante e funcional, pois as experiências ali vividas ditam algo para a sua ação educativa. A infância é um tempo que marca o corpo e ilumina a alma ao longo da vida. Por mais que se procure deixar as experiências que a constituem como memórias de um passado remoto, a corporeidade as torna presentes no cotidiano. Daí decorrem algumas questões que também orientam o percurso deste estudo:

Como traduzir as experiências da infância no modo de ser trabalho⁴ (o estar e o fazer no viver – o próprio curso da vida), principalmente quando se é um educador ou uma educadora?

Como essas experiências são potencializadas no modo de fazer, quando relacionadas à gestão e à ação educativa numa instituição?

O rememorar a própria história de vida e o reativar as imagens e lembranças do cotidiano institucional se constroem em nível da consciência intencional⁵ porque buscam e apresentam formas de explicar o *dar-se-ao-mundo* como uma maneira de dar sentido ao mundo através da instituição. Ao buscar um sentido para o mundo, através da visualização de um movimento ordenado em instituições, algumas questões são pertinentes:

Qual é a energia que move a humanidade para construir e organizar instituições?

Por que a instituição se faz tão necessária e até mesmo indispensável para a existência humana?

Que espírito move a ação daqueles e daquelas que dão existência a uma instituição?

Nesse contexto, a expressão *cuidem bem* aparece como um imperativo, um contorno, uma linha de apoio, uma rede de controle que desperta o sentimento de pertença e de segurança. Enquanto imperativo, exige e ganha valor ético e, como tal, reivindica adesão, não por força de lei, mas por causa de sua dimensão ontológica. Ver, ouvir, mostrar, falar qual é e como é a *ética do cuidado numa instituição filantrópica* a partir das relações construídas entre as pessoas e o entendimento que elas próprias apresentam, é o percurso que agora será seguido.

⁴ Tomamos o termo emprestado de Boff na intenção de suscitar uma reflexão conciliatória e provocativa, entendendo o cuidado como uma das dimensões que constituem o trabalho. BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar. Ética do humano - Compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

⁵ O termo é um conceito da fenomenologia. Para Ferrater Mora, "a fenomenologia é uma pura descrição do que se mostra por si mesmo, de acordo com o 'princípio dos princípios". Para Husserl, o princípio consiste em reconhecer que "toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento, que tudo o que se apresenta por si mesmo na 'intuição' (e, por assim dizer, 'em pessoa') deve ser aceito simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, ainda que apenas dentro dos limites em que se apresenta" (Ferrater Mora, 1998:292).

2. O CONTORNO: APROXIMAÇÃO TEÓRICA

2.1 As perspectivas paradigmáticas

“Inventa-se um mundo cada vez que se escreve” (Maffesoli, 1997).

As diferentes experiências, situadas e datadas, possibilitam a existência e a constituição de um ser enquanto pessoa aprendente no cotidiano da vida. Para buscar um entendimento aproximativo sobre tudo o que se passa no viver, a metáfora de Balandier (1997: 9-20) sobre o contorno antropológico oferece uma perspectiva metodológica interessante. Desenhado a partir de um duplo olhar consiste numa *“ação cognitiva que permite uma compreensão tanto pelo interior (o antropólogo se identifica para conhecer) quanto pelo exterior (o antropólogo vê em função de uma experiência estranha)”*.

Esta pesquisa também trata de obter e apresentar este duplo olhar, pois aquilo que foi vivido por esta pesquisadora em diferentes momentos será cruzado com a experiência que é falada por outros sujeitos que viveram e ainda vivem o cotidiano de uma instituição filantrópica. Nessa confluência de situações vividas, é tecida uma compreensão teórica que apresenta uma idéia, uma forma, um modo de explicar a *ética do cuidado* a partir de itinerários que, muitas vezes, são tidos como incertos, imprevisíveis, desconhecidos.

As idéias apresentadas nesta pesquisa se inscrevem dentro de um outro entendimento de cotidiano: o lugar espacial e temporal onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência. No cotidiano se está porque há aceitação mútua (Maturana, 2001:40). O cotidiano é concreto, porque nenhuma teorização, legalidade ou ideologia resiste ao seu movimento de conservar as relações que ali são gestadas. O cotidiano é o lugar do trivial, do comum; o lugar

daquilo que se faz todos os dias. A vida cotidiana é composta pelas atitudes, pelas criações e recriações, pelas situações pontuais e passageiras. É na vida cotidiana que está instalado, grudado, o eterno retorno:

"Geração vai, e geração vem; Levanta-se o sol, e põe-se o sol; todos os rios correm para o mar, e o mar não se enche. O que foi, é o que há de ser; e o que se fez, isso se tornará a fazer: nada há, pois, novo debaixo do sol."
(Eclesiastes 1.4-9)

Maffesoli (apud Teixeira, 1990: 141-152) propõe cinco categorias para compreender e explicar o cotidiano: *a aceitação da vida, a duplicidade, o silêncio e a astúcia como formas de existência e a solidariedade orgânica*. A "*aceitação da vida*" é possível porque o tempo ali vivido é cíclico, ou seja, tem sua existência na repetição, opondo-se à perspectiva de tempo linear e progressista de ver a história. A idéia do tempo cíclico e do retorno possibilita relativizar os diferentes acontecimentos da vida e, ao mesmo tempo, aceitá-la e re-significá-la. A "*duplicidade*" refere-se ao fato de que cada ação, cada gesto realizado no cotidiano está inscrito num movimento eterno de encenar um espetáculo para o outro e para si próprio. Com o auxílio das palavras de Millor Fernandes, a duplicidade pode ser assim explicada: "*Eu te convido para jantar, porque tu me convidaste primeiro. Vida o que és? Uma troca de filés!*"

O "*silêncio e a astúcia como formas de existência*" representam o agir calado e o agir falado, pois é justamente este movimento que permite que, em determinadas ocasiões, seja possível resistir, existir, sobreviver em meio às diferentes situações provocadas pelos discursos políticos, científicos, religiosos. A "*solidariedade orgânica*" está fundamentada nos laços afetivos e na troca de sentimentos, crenças, visões de mundo que movimentam a ação de indivíduos e grupos para construírem algo, organizarem um trabalho, fundarem uma instituição.

A idéia do *cotidiano da vida* reivindica a mirar carinhosamente para aquilo que o forma: o cotidiano é uma rede que se tece com fios minúsculos e insignificantes, que trazem um *lado iluminado* e um *lado de sombra* da socialidade. O *lado iluminado* do cotidiano consiste no ajustamento da realidade à concepção que se tem dessa realidade, que é dada pelo político e pelo econômico. É o lugar do dever-ser. O *lado de sombra* é formado pelos múltiplos e pelas minúsculas ações da ternura,

da paixão, do sonho, da alegria, do inusitado, enfim, da sensibilidade que dá consistência para a conservação da espécie. É o lugar do querer-viver.

A troca e o orgiasmo⁶ são dois elementos da socialidade, apontados por Maffesoli. A *socialidade* expressa a solidariedade que sentimos no cotidiano. A aceitação e a resistência são os dois pólos em torno dos quais se organiza a socialidade. Ela é que impulsiona, movimenta e coordena as diferentes atividades da vida, assumindo uma função mediadora entre o imaginário e a realidade. A troca dá sentido à socialidade na medida em que a globalidade do mundo é possível por causa das suas múltiplas formas e expressões. Por causa do movimento de perfeição e imperfeição, próprio do mundo vivo, é possível conceber a troca. Deste modo, a troca está “*fundada na diferença e na disparidade entre o que é dado e o que é recebido*” (Teixeira, 1990:120). Em nossa existência, a troca acontece por meio da *linguagem*. Para Maffesoli, ela é o ponto de referência para toda relação social, pois, através dela, estruturamos e organizamos a vida coletiva.

Para explicar a *socialidade*, o autor fundamenta o seu pensamento no mito de Dionísio⁷, apontando o *orgiasmo* como elemento estrutural da socialidade, como a capacidade de integrar-se na globalidade de um modo orgânico para, assim, participar da eternidade do mundo. Maffesoli explicita, em seu pensamento, que as relações são orientadas por uma lógica passional, entendendo a orgia como

“a condensação de um acordo simpático do indivíduo com o cosmos e com os outros, ou seja, não se reduzindo ao sexo, a orgia é a forma de expressão da simpatia universal existente entre o homem contraditorial e seu universo” (Maffesoli apud Teixeira, 1990:127).

Outro aspecto importante da *socialidade* é a dimensão espacial, pois ela estrutura as situações vividas, moldando os hábitos e os costumes do dia-a-dia. É por causa da dimensão espacial, dada através do *ethos*, que cada pessoa pode afrontar o destino, estendendo e recriando o seu tempo de cotidiano. É por causa disso que há

⁶ Opção do tradutor da obra de Maffesoli para o Português, conforme TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1990.

⁷ Dionísio é o deus grego dos ciclos vitais, da alegria e do vinho, chamado Baco entre os romanos. BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário Mítico-Etimológico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991, v.I A-I, p.285-292.

um apego afetivo e passional do indivíduo ou do grupo ao território, que se materializa seja numa instituição, num objeto, num corpo.

O contorno sobre a instituição pesquisada, a partir dessa perspectiva, apresenta o olhar daquele que a vê a partir de si mesmo e que vê, em sua existência, o próprio sentido da instituição que se fez, faz e fará por meio de si em relação com um outro si. Para percorrer este caminho, há que se elucidar três perspectivas paradigmáticas que orientam o pensamento nesta pesquisa: (1) a idéia de ruptura e fim das certezas, (2) a vida como tecido mesclado de poesia e prosa e (3) a origem do humano a partir da biologia do amor.

Na cultura ocidental, vive-se um momento onde a idéia da ruptura do tempo linear apenas ensaia seus primeiros passos. A idéia de ruptura diz respeito ao fato de que é preciso apostar na dúvida, afinal, *“todas as tragédias que aconteceram na humanidade, aconteceram quando alguém teve certeza absoluta”* (Montenegro, 2001). O erro e a ilusão representam a possibilidade de aprender, de duvidar, de reinventar, de dar-se conta que, através dos sentidos, cada pessoa apreende e explica a realidade a partir da sua racionalidade e de suas emoções. Para Morin (2000:19), *“todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão”*. Isso significa que a racionalização, por operar dentro de um sistema fechado baseado na lógica, na dedução e na indução, afirmando a idéia da certeza, inviabiliza que a vida possa ser explicada através de outros sentidos. Para superar esta lógica, há que se exercitar uma racionalidade aberta, que busca dialogar com a vida, reconhecendo a importância do afeto, da reciprocidade, do arrependimento para a sua manutenção. Morin (2000:23) diz que *“a racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério”*.

A ruptura põe em suspenso a lógica que separa o ser humano da natureza, que determina o curso e o percurso da vida. A idéia de ruptura contribui na medida em que a dúvida é entendida como uma possibilidade de viabilizar que a vida possa ser explicada e entendida a partir dos múltiplos sentidos que comportam o modo de

ser de cada pessoa, afinal *“ninguém é o centro do universo”*⁸, nem mesmo as idéias. Buscar a racionalidade através dos múltiplos sentidos também significa aproximar compreensões diferenciadas sobre a constituição da vida, seja nas relações interpessoais ou institucionais. Significa aguçar a sensibilidade, desenvolvendo *“um sentimento de que há algo que coordena, que justifica e que faz tudo fazer sentido, mas que esse algo não é inteligível, não é explicável, não é demonstrável”* (Montenegro, 2001). Significa aperceber-se como parte de um tempo cíclico, compreendendo que ele próprio inscreve-se em cada um enquanto modo-de-ser-no-mundo e também enquanto modo de fazer, seja nas relações humanas, seja nas relações institucionais.

O fim das certezas provoca o *assombro*, e este parece ser o sentimento primeiro para o pensamento no campo da filosofia, principalmente quando se busca uma reaproximação entre filosofia e pedagogia. O nascimento da incerteza traz consigo um campo vasto e provocador: *“a incerteza não se refere unicamente ao que se passa depois da morte, mas sobre o período da própria vida. Atinge tanto indivíduos como as cidades e as organizações”* (Raux in Morin et alli, 1996:11). Ninguém se atreve a dizer como determinada situação se encontrará em cinco ou dez anos. Experimentamos um tempo em que a verdade universal é substituída pela universalidade da liberdade de escolha e de ação. Para alguns, é como se estivéssemos afundando num sonho confuso e sem respostas precisas; para outros, é como se houvesse a possibilidade de inventar formas criativas e solidárias da existência humana, enquanto modo de viver. Nesse tempo, Montenegro (2001) apresenta uma orientação para o nosso modo de fazer: *“E nada vai ser mais legal pra humanidade do que o razoável, do que o bom senso, do que a democracia, do que a atitude cordial, a atitude de centro”*.

A segunda perspectiva paradigmática que orienta esta pesquisa busca compreensões coerentes sobre a pergunta que acompanha a existência humana: o que é a vida? Morin (1999:58-59) tenta responder a essa pergunta dizendo que *“a vida é um tecido mesclado ou alternativo de prosa e de poesia. Pode-se chamar de prosa as atividades práticas, técnicas e materiais que são necessárias à existência. Pode-se chamar de*

⁸ ARANTES, Guilherme ; Lucien, Jon. **Brincar de viver**. 1985. Interpretado por *Maria Bethânia*. Rio de Janeiro: Polygram. Coleção Minha história. (Compact Disc)

poesia aquilo que nos coloca num estado segundo: primeiramente, a poesia em si mesma, depois a música, a dança, o gozo e, é claro, o amor”.

Na prosa, encontra-se espaço para o saber científico e, na poesia, encontra-se espaço para o delírio, para a felicidade, como a das crianças que brincam na chuva, fazendo da poça d'água um imenso mar azul. Amalgamar a vida com poesia e prosa significa distanciar-se de uma compreensão linear e instrumental das relações e do sentido das instituições.

Viver é conjugar poesia e prosa num tom onde a justa medida dada pelo movimento de ordem e desordem seja pautada pela sabedoria encarnada a partir do que diz o Tao-te-ching (apud Morin, 1999:60): *“A infelicidade caminha de braços dados com a felicidade, e a felicidade deita-se ao pé da infelicidade”*. Experimentar poesia e prosa na existência cotidiana significa olhar o mundo com sensibilidade e perceber o que nos constitui como humanos: a necessidade de estar próximo uns dos outros nos diferentes espaços e tempos interpessoais e institucionais e de agir de modo a constituir um viver que seja ético.

Essa concepção representa o fim da ilusão e da pretensão de querer explicar a vida, a existência humana e o seu futuro a partir de leis que a transcendem. Ao se entender que a vida é um tecido mesclado de saber poético, científico, inspirador, mítico, apreende-se que História, Progresso e Moral não caminham, necessariamente, uma ao lado da outra. Ao que tudo indica, *“a História não tem Moral e o Progresso material e econômico de alguns não garante o desenvolvimento de outros”* (Raux in Morin et alli, 1996:11). Se assim fosse, as pessoas que usufruem os serviços das instituições e, principalmente, das fundações, que nascem a partir do excedente voluptuoso de alguns, deveriam estar vivendo de um modo mais digno. O que se vê é que, pouquíssimas vezes, alguns alcançam melhores condições de manutenção das suas necessidades vitais básicas.

Para experimentar a vida como um tecido mesclado, necessita-se de valores que orientem as relações entre as pessoas e a função das instituições, reafirmando a importância da incerteza. Portanto, o *“sentido, tão reclamado (...) não é um dado exterior ao homem, mas uma escolha e uma construção do homem, feita no quotidiano, em cada*

dimensão de sua vida" (Raux in Morin et alii, 1996:12). Deste modo, o que parecia o substrato sobre o qual se organizava uma instituição, neste tempo, exige perspectivas condizentes e virtuosas a fim de consolidar um modo de viver humanizado, porque *"é quando o mundo é devolvido a si mesmo, quando vale por si mesmo, que vai se acentuar o que me liga ao outro: o que se pode chamar 'religação'"* (Maffesoli, 1996:27).

A terceira perspectiva paradigmática impulsiona a buscar um outro modo de compreender a origem do humano e a base que orienta as relações humanas através da biologia do amor, proposta pelo biólogo Humberto Maturana. O primeiro aspecto a destacar diz respeito ao fato de que alienar a infância do presente é impossível, porque a idéia do retorno faz perceber a circularidade que está inscrita em nosso modo de ser e de fazer ao longo da existência. Por isso, é possível afirmar que o passado é parte integrante da vida de cada um, seja no presente, seja no futuro. Maturana (1999:30) diz que o modo *"como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver"*. Ao remexer aquilo que compõe a infância, suscitam-se, em cada um, os sentimentos mais diversos. Entretanto, todos eles são constitutivos do *modo-de-ser* e, principalmente, do *modo-de-fazer* ao longo da existência.

Para explicar as suas idéias sobre a origem do humano e a base que orienta as relações humanas, Maturana se reporta às observações realizadas por Frans De Waal, que, no início dos anos 80, publicou um livro chamado *Política chimpanzé*. Neste livro, Frans De Waal apresenta o resultado de um cuidadoso e prolongado estudo de uma comunidade de chimpanzés, com bebês, crianças, jovens e adultos, machos e fêmeas, num zoológico de Arheim, Holanda. O título deve-se ao fato de querer realizar um estudo comparativo entre o comportamento dos chimpanzés e o dos humanos. Tal comparação soa provocativa quando comparada à idéia de Aristóteles, que falava sobre o ser humano como um animal político. Maturana (Maturana e Rejepka, 2000:60) desenvolve seus estudos contrapondo-se a essa concepção, entendendo que os seres humanos, mesmo que vivam imersos numa luta política, *"não são animais políticos, mas animais colaboradores"*.

Os animais em geral, principalmente os vertebrados, movem-se em suas relações entre dois extremos: “num, em relações de respeito mútuo e total aceitação corporal em proximidade, e no outro, em relações de negação mútua na dinâmica de dominação e sujeição” (Maturana e Rezepka, 2000:61). O primeiro corresponde às relações de cooperação; o segundo, às relações denominadas políticas.

Conforme os estudos de De Waal, os chimpanzés são animais políticos, pois suas relações estão marcadas pela intenção da dominação e sujeição, e a emoção fundamental que as perpassa é a desconfiança e a manipulação. Maturana entende que os seres humanos se movem e vivem a partir de uma emoção fundamental ou de um fundamento emotivo pautado pela cooperação, baseado na confiança e no respeito mútuo das relações interpessoais, porque “os seres humanos ficam enfermos num ambiente de desconfiança, manipulação e instrumentalização das relações” (Maturana e Rezepka, 2000:61). Portanto, é a emoção que define o caráter da relação. E, para Maturana, a emoção que constitui e orienta a relação social é o *amor*, que significa a “aceitação do outro como legítimo outro em coexistência”.

Segundo a reflexão de Maturana, o modo de organização humana constitui-se a partir de um sistema que é conservador naquilo que o forma ou, caso contrário, desintegra-se. É por causa da conservação de determinados comportamentos formativos de um sistema que foi possível nos estabelecermos enquanto humanos. Alguns desses comportamentos são a expansão da relação materno-infantil para a vida adulta, a linguagem, a expansão da sexualidade da fêmea e a inteligência.

A relação materno-infantil é um elemento formativo, porque determinadas relações vividas no tempo infante foram expandidas para a vida adulta, principalmente aquelas ligadas à atividade de compartilhar a comida, a sensualidade e a carícia. Este movimento denomina-se neotênia⁹, e consiste na persistência, temporal ou permanente, das formas larvárias ou juvenis no transcurso do desenvolvimento de um organismo. Poder-se-ia dizer que a relação materno-infantil também faz parte do modo de viver dos chimpanzés, salvo num aspecto, a linguagem e as características corporais associadas a ela:

⁹ De *neo*: novo, outro, e *tênia*: tender, estender.

“Nós, os seres humanos modernos, somos animais sensuais. Acariciamo-nos tocando, com as palavras, e desfrutamos da proximidade e do contato corporal. As carícias evocam em nós um bem-estar fisiológico seja por nos acariciarmos com palavras, com o tom de nossas vozes, com nosso olhar, ou com as mãos e o corpo. Em nós a mão é, por assim dizer, um órgão de carícias e o tocar de nossas mãos é fisiologicamente terapêutico” (Maturana e Rezepka, 2000: 66).

Por causa da necessidade e da permanência do vínculo e do contato corporal, a linguagem é entendida como coordenação de coordenações comportamentais consensuais. Brincando com as palavras, pode-se dizer que a linguagem existe porque há consenso. E o consenso nasce a partir de um comportamento que é movimentado por elementos de con-sensualidade. Tais elementos são viáveis apenas na medida em que se conserva a necessidade da proximidade da coexistência e a permanência no emocionar. Trata-se do *“amor como a dinâmica relacional de proximidade sensual na qual as interações recursivas prolongadas têm lugar como parte espontânea do prazer da convivência”* (Maturana e Rezepka, 2000:67). A essa conservação reprodutiva de um modo de vida, Maturana denomina sistêmica e não genética. Entretanto, não nega que uma determinada organização sistêmica requer uma estrutura orgânica (genética) que torna possível o novo modo de vida que é conservado. Isso não significa que o determinará, pois *“quando tais condições epigênicas¹⁰ são satisfeitas, a nova maneira de viver começa a ser conservada sistematicamente e dá surgimento a uma linhagem que permanecerá enquanto permanecerem aquelas condições sistêmicas”* (Maturana e Rezepka, 2000:69). Essa compreensão não significa um processo evolutivo, mas sim um processo histórico, um processo de mudanças congruentes entre organismos e meio ambiente, porque resulta da conservação de um modo de viver baseado na reciprocidade e na conservação.

Outro aspecto importante apresentado por Maturana é a expansão da sexualidade da fêmea. No que diz respeito ao interesse pelas relações sexuais, passa a ser um interesse contínuo comparável e complementar ao do macho. A partir do momento em que se separa o coito da reprodução, a relação sexual passa a operar como fonte de prazer e estabilidade na formação dos casais, dos pequenos grupos e da família. O sexo, porém, não diz respeito somente à relação macho-fêmea, mas está

¹⁰ Situação em que ocorrem mudanças durante o processo de desenvolvimento, influenciando as características do indivíduo sem alterar a sua estrutura genética.

implicado na amizade, em dimensões diferentes. Deste modo, a neotênia implica também *“em expansão da sensualidade e da ternura como característica da relação materno-infantil para o âmbito adulto. A sensualidade tem a ver com a abertura sensorial, e a ternura, com o comportamento de cuidado em relação com os outros”* (Maturana e Rezepka, 2000: 71). O autor ainda apresenta a idéia de que a inteligência nasce a partir das condições neotênicas e da expansão da sexualidade feminina, porque estas criam possibilidades através da maneira cooperativa de conviver baseadas numa consensualidade recursiva infinita (Maturana e Rezepka, 2000:73). Portanto, a inteligência é decorrente da conservação de determinados comportamentos que, por causa de sua recursividade infinita, permitem a permanência e a desenvoltura da inteligência nos seres humanos.

A sensualidade é que possibilita desenvolver a capacidade sensitiva, a sensibilidade, o múltiplo uso dos diferentes sentidos do corpo humano para interagir com as diferentes formas de vida. E a ternura possibilita que a coexistência, o reconhecimento e o sentimento de pertencer a uma espécie possam fazer parte da existência humana através da proximidade que se dá através do toque, do cuidado. Portanto, a sexualidade, a sensualidade e a ternura viabilizam a vinculação entre as pessoas para a formação de grupos como a família, a instituição, o partido, o clube.

Considerando tais perspectivas paradigmáticas, a idéia do retorno e do contorno auxiliam o entendimento das experiências que constituem o modo de sentir e fazer a tarefa educativa. Essa idéia faz emergirem sentimentalidades que podem dizer muito para a tarefa da educação e, principalmente, para a constituição de uma política de educação mais humanizada e sintonizada com o modo de sentir e pensar o mundo a partir de uma dimensão ontológica e ética.

2.2 O sentido das instituições

“A profundidade se esconde na superfície”. (Nietzsche)

Início de uma manhã. Seja com sol ou com chuva, o cenário é o mesmo. Uma mãe aproxima-se da escola. Em seus braços, uma criança chora agarrada ao seu

pescoço. Entre gemidos, sussurros e soluços, um pedido aparece: “eu não quero ficá!” Logo, outra cena. Desta vez, outros atores e outro roteiro. Uma mãe chama insistentemente pelo filho que já está inserido no cotidiano da instituição para que lhe dê um beijo de despedida. Também há uma cena composta por outros sujeitos, aqueles que trabalham. Com eles, chegam diferentes modos de estar: a alegria, o mau humor, a irritação, a esperança, a boa vontade, a preguiça. Tudo isto parte de um contexto que a humanidade denomina instituição. É a justaposição de várias formas, várias necessidades, várias intenções, vários mecanismos, vários instrumentos, vários sentimentos que dá existência a uma instituição.

Todo o movimento de dar sentido ao mundo, através do *estar-com* o outro na instituição, significa, conforme Novaski (1991:16), que

“ela se ‘dá’ ao mundo como única maneira de ser o que ela é. Dar-se ao mundo é dar sentido ao mundo. Ela se esvazia de conteúdo e se preenche com o sentido que o mundo a penetra, não para submeter-se a uma facticidade que suprimiria a sua essência de consciência, mas para encontrar nisso a definição, a amplitude e o acabamento de si mesma.”

Esvaziar-se de si mesmo e buscar um sentido para o mundo poderiam ser descrições possíveis para dizer o motivo pelo qual as pessoas constroem o sentido da coletividade. Deste modo, as pessoas imprimem ao mundo um sentido mais humano, tornando possível o caminhar das civilizações e a constituição de sua historicidade, que nada mais é do que o sentido dado à sua existência.

Para Novaski (1991:19), *“a instituição é uma realização humana cujo sentido é co-extensivo à consciência intencional do ser-ao-mundo.”* Dessa maneira, podemos afirmar que a instituição cumpre o seu modo de ser em coletividade. A instituição, por meio do *ser-no-mundo*, que é *ocupação e preocupação*, cuida do outro, que é plural, complexo e múltiplo em seu *modo de ser-aí*. Essa relação, enquanto fruto da consciência intencional, apresenta o *ser da presença* a partir da dimensão ética de *estar-junto-com*. Para tanto, a compreensão do *cuidado* emerge como propulsora para a constituição do *ser no mundo com os outros* através da instituição.

Estabelecer uma razão para a instituição passa, necessariamente, por uma busca pelo sentido do *cuidado* como o *ser-no-mundo* da presença. Assim, o cuidado de si mesmo não significa uma atitude especial para consigo porque precede a si

mesmo. Podemos dizer que a instituição já traz em si o cuidado e, como tal, *ser presença no mundo* constitui-se no cuidar do outro.

Ao se compreender a instituição como *ser presença no mundo*, afirma-se que as relações que se tecem no seu cotidiano aceitam a legitimidade do outro, respeitando-o em sua natureza ou estado de cultura. Por outro lado, quando as relações são impessoais, abstratas e mau-humoradas, afirma-se um processo de negação do outro, pois o tipo de relação tecida trata o sujeito como um mero cliente, como algo que usufrui um serviço oferecido. Retomando o pensamento de Maturana (2001:47), pode-se dizer que, quando há aceitação do outro, é o amor que orienta a relação. Já, quando as relações são impessoais, aparece a negação do outro e, portanto, a emoção que orienta a relação não é o amor e sim, a indiferença.

O movimento da institucionalização, na maioria das vezes, não possui o intuito econômico ou o de perseguir, num primeiro momento, um reconhecimento perante o aparato legal: as pessoas agrupam-se para recrear-se, cultivar determinada tradição, cultuar Deus, auxiliar numa situação emergencial, fazer algo pelo outro que está desprotegido, reafirmando, desse modo, a singeleza do estar-junto. Sabo Paes¹¹ (1999:27), ao introduzir o tema da origem das instituições, diz:

“A vida, cada vez mais complexa, faz com que seja necessária a conjugação de esforços de vários indivíduos para a consecução de objetivos comuns. Isso porque o homem não encontra em si forças e recursos suficientes para desenvolver sozinho todas as atividades que almeja e assim suprir todas as suas necessidades e as da comunidade em que se insere.”

Ao longo da história da humanidade, as pessoas movimentam-se no sentido de buscar algum tipo de organização, sejam elas do tipo recreativo, de proteção, de cuidado, de pretensões ideológicas, etc. Basta o olhar atento às relações de crianças nas mais diferentes faixas etárias, quando a aproximação junto ao outro acontece, mesmo quando nada parece motivá-la. Este movimento proximal acontece movido por sentimentos diferenciados, com a intenção de estar-junto ao outro. Uma

¹¹ José Eduardo Sabo Paes é promotor de Justiça do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Neste livro, o autor revisa historicamente o processo de organização civil no Brasil, principalmente das fundações. Sua análise contempla um olhar sobre a legislação brasileira, comparando-a com as de outros países. Sua abordagem abarca aspectos relacionados à influência da religião no Terceiro Setor, como também a participação voluntária de pessoas que se dedicam a *“causas altruísticas com amor, ética e solidariedade”*.

instituição clássica desse movimento proximal, cujas proporções de articulação, manutenção, valores, hábitos e atitudes muitas vezes fogem de uma regra pré-estabelecida, é a família.

As diversas organizações que constituem a chamada sociedade civil não fogem à regra. Pessoas com concepções ideológicas diferenciadas e vindas de situações diversas se agrupam, num determinado momento, constituindo um tipo de ordem e institucionalizando um valor. Buscam, através da sua organização, conquistar, transformar ou mudar algo no lugar onde vivem. Por exemplo, os moradores de uma rua organizam-se num mutirão a fim de limpar a rua e plantar árvores. Outro exemplo são as atividades que os membros de uma associação fazem para arrecadar roupas e alimentos para as vítimas de uma catástrofe climática.

Compreender o sentido das instituições a partir do pensamento de Maturana (1998:23-26) significa reconhecer que *“as relações humanas que não estão fundadas no amor (...) não são relações sociais”*. Para que as relações construídas e estabelecidas numa instituição possam caracterizar-se como relações sociais, é preciso que suas ações estejam fundadas na *“operacionalidade da aceitação mútua”* (Maturana, 1998:26) porque as

“comunidades humanas, fundadas em outras emoções diferentes do amor, estarão constituídas em outros domínios de ações que não são o da colaboração e do compartilhamento, em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e não serão comunidades sociais” (Maturana, 1998:26).

Assim, tomar corpo institucional para suprir necessidades coletivas e alheias se apresenta como uma dimensão fundamental e ontológica, pois a ação dos indivíduos e dos grupos que se organizam dão razão de ser à existência humana, construindo o sentido da historicidade e do pertencimento a uma coletividade, denominada humanidade. A energia e o espírito que orienta o movimento da institucionalização está relacionado ao reconhecimento de pertencer a uma espécie que é feita por imagem e semelhança. Nesse movimento, o *cuidado* aparece como a base ontológica sobre a qual as ações de amor ao próximo se constroem e se fazem como possibilidades de manter a dinâmica de pertencer à humanidade e de gestar permanentemente a vida.

2.3 O movimento do ser enquanto cuidado

*“Como o segredo de um sol que ilumina Londres e a Praça da Sé, tá escondido no tempo menina aquilo que a gente é” (Oswaldo Montenegro)
Eu caio no mundo porque, caído no mundo, estou distante de mim mesmo e posso, por estar caído no mundo, difundir-me, espalhar-me com os outros.*

Geralmente, quando uma educadora ausenta-se da instituição, as crianças perguntam: – *Quem vai cuidar de nós?* ou, – *Quem vai cuidar da turma dos grandes?* Também as educadoras dirigem-se à coordenação, dizendo: – *A Maria está doente, quem vai cuidar da sua turma?* Durante os jogos e as brincadeiras no pátio comunitário, as crianças dizem: – *Cuidado, os pequeninos estão passando!* – *Cuida, ele é pequeno e vai se machucar.* Cuidar e cuidado são palavras fortes, que parecem ser convenientes para várias situações do cotidiano. Convém, então, pensar a respeito da origem e do sentido da palavra *cuidado* para cada pessoa; convém recordar lembranças que servem de auxílio para compreender e experimentar a origem e o sentido do cuidado em nossas vidas; convém buscar a relação de cuidado estabelecida ao longo da nossa vida com o nosso modo de trabalhar; convém pensar, refletir e compreender o cuidado como elemento constitutivo do nosso modo de ser. Para Boff (1999:89), significa *“pensar e falar a partir do cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos”,* porque *“não temos cuidado. Somos cuidado.”*

Heidegger (1999:243-300) apresenta a *cura* como constituição ontológica, que está subentendida ou oculta no todo da pessoa. Leonardo Boff (1999:90) afirma que, para Heidegger, constituição ontológica significa aquilo que entra na definição da essência do ser humano e estrutura a sua prática. Boff ainda afirma que, quando Heidegger fala do cuidado como *“o solo em que se move toda a interpretação do ser humano”,* sinaliza que o cuidado é o fundamento para qualquer interpretação do ser humano.

Para Heidegger, o cuidado é o ser da Existência, do *Dasein*, da *pre-sença*. A palavra existência significa o que *está-aí*. Deste modo, a existência é a substância sobre a qual se pode dizer algo ou aquilo na qual encontramos as suas propriedades e as suas características. Em outras palavras, substância é aquilo que constitui algo ou alguma *“coisa”*, aquilo que existe ou pode existir. Portanto, o cuidado deve ser

entendido num sentido existenciário¹². O *Dasein*, o *ser-aí*, evoca o processo de constituição ontológica da pessoa, que é ser humano e humanidade. Conforme Ferrater Mora (1998:256), "... esse 'Da' não significa propriamente 'aí', mas abertura de um ente (o ente humano) para o ser (*Sein*). Para Heidegger, 'Dasein' não é algo que já é, nem algo simplesmente dado, mas o poder ser".

Em outras palavras, através do ente (a pessoa), abre-se o Ser (a compreensão ôntica e ontológica da existência). Isto significa que é a partir da condição, do encontrar-se como *ser-aí*, do *estar-lançado* no espaço da mundanidade, que a pessoa constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história, o seu sentido, ou seja, compreender-se através das diferentes possibilidades de *estar-no-mundo*, sendo que a linguagem é uma delas. As formas básicas da estrutura do *Dasein* são o *encontrar-se em*, o *compreender* e a *linguagem*. Assim sendo, a existência somente se esclarece através do próprio existir.

O *estar-lançado* compreende o modo de ser que sempre é, com suas possibilidades de entender-se e projetar-se. Portanto, a estrutura fundamental do *ser-aí* é o *ser-no-mundo*, o *estar-no-mundo*. O *estar-no-mundo* é um modo de ser e condiciona o ser, ou seja, um existente que se sabe enquanto ser. Isso significa que o *ser-no-mundo* é *estar-no-mundo*, porque o estar no mundo sempre acontece na *de-cadência*, ou seja,

"a cotidianidade mediana da pre-sença (ser-aí) como ser-no-mundo aberto da de-cadência que, lançado, se projeta e que, em seu ser junto ao "mundo" e em seu ser-com os outros, está em jogo o seu poder-ser mais próprio"
(Heidegger, 1999:244).

A *de-cadência*, o *estar-lançado*, o *estar caído* no cotidiano do mundo (*ser junto ao mundo*), através da interação com o outro (*o ser-com*), possibilita a compreensão de si mesmo, pois a *pre-sença* se realiza descobrindo, por meio da abertura, da linguagem, revelando-se a si mesma. O sentido da palavra *estar-lançado*, *caído*, está relacionado com a necessidade de a *pre-sença* inserir-se numa variedade de situações, sejam elas históricas, factuais, relacionais... O termo quer justamente suscitar o movimento, a

¹² Termo da corrente filosófica denominada existencialismo, cuja reflexão filosófica consiste no estudo do homem na sua existência concreta onde ele surge como o arquiteto da sua vida, o construtor do seu próprio destino.

dinâmica própria da *pre-sença* que se faz em difusão. Do mesmo modo, o termo *de-cadência* lembra o ritmo, os movimentos que estão embutidos na ação daquele que está caindo.

Para Heidegger, o mundo não é um conjunto de coisas. Mundo designa a noção ontológico-existenciária da mundanidade, que é o mundo circundante do *Dasein*. A expressão *mundo circundante* tem por intenção destacar o movimento de abranger e abarcar, o que é próprio do mundo, ou seja, compreende a totalidade daquilo que observamos.

O *ser-aí* somente é na medida em que é *ser-com*. O *ser-aí* somente existe na sua dinâmica de exercício, ou seja, sendo. Por isso, o *ser-aí* sempre é difuso de si mesmo, espalhado, diluído. Deste modo, a concretização da sua existência sempre será possível a partir do entendimento da expressão *ser-com*. O *ser, Dasein*, somente existe na relação com, quando está espalhado com, diluído com o outro, porque “*todo ser é sempre ser-com mesmo na solidão e isolamento, a pre-sença é sempre co-pre-sença (Mitdasein), o mundo é sempre mundo compartilhado (Mitwelt), o viver é sempre convivência (Miteinandersein)*” (Notas explicativas in Heidegger, 1999:318-319).

Eu caio no mundo porque, caído no mundo, estou distante de mim mesmo e posso, por estar caído no mundo, difundir-me, espalhar-me com os outros. E, deste modo, caído e diluído, eu vou descobrindo o *ser-aí*, o *Dasein*. A ação de diluir-se, difundir-se, é própria do *Dasein*, porque o seu modo de estar no mundo se dá através da angústia, que consiste numa disposição afetiva pela qual se revela, à pessoa, o nada absoluto sobre o qual se configura a existência. A disposição sempre revela *como se está*, e, na angústia, se está estranho, porque tudo parece estar fora do que seria naturalmente previsível.

Estar angustiado é estar ocupado e preocupado com o sentido da existência, com o sentido de tudo o que a compõem: o mundo, a vida, o trabalho, a educação, as relações, os sentimentos. Assim, “*o angustiar-se abre o mundo como mundo*” (Heidegger, 1999:251), possibilitando o sentido da existência que se faz quando o *ser-aí* se descobre *estar-junto-com-o-outro* nos diferentes espaços e tempos do cotidiano.

Conseqüentemente, a angústia oferece o solo observável a partir do qual se pode apreender a totalidade originária da pre-sença. E isto se desentranha como *cura*.

Em Heidegger, *vontade, desejo, tendência e propensão* são fenômenos derivantes e derivados da cura, pois são fundantes e fundados a partir da cura. Querer ou desejar estão embutidos ontologicamente na *pre-sença*. O querer pressupõe uma abertura prévia (preceder a si mesma), a abertura do que se pode ocupar (o mundo como algo onde já se é) e a compreensão da pre-sença como poder-ser. A tendência da pre-sença é a expressão do estar-caído, ou seja, deixar viver no mundo em que sempre está. Já a propensão é uma inclinação para viver um impulso a qualquer preço, que tenta reprimir outras possibilidades. Ambas, tendência e propensão, existem porque constituem o estar-lançado da pre-sença. Mesmo no ente que apenas vive, elas estão presentes, porque a cura é anterior a esses fenômenos. Isso se torna compreensivo porque os fenômenos se fundam existencialmente na cura, pois

“a cura é sempre ocupação e preocupação, mesmo que de modo primitivo. No querer, só se apreende um ente já compreendido, isto é, um ente já projetado em suas possibilidades como ente a ser tratado na ocupação ou a ser cuidado em seu ser na preocupação”.(Heidegger, 1999:259).

Em sua essência, o *ser-no-mundo* é cura e abrange os elementos ontológicos de um ente que são a existencialidade, a facticidade e a de-cadência. Por isso, pode-se compreender *“o ser junto ao manual como ocupação e o ser como co-pre-sença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação”* (Heidegger, 1999:257). A ocupação compreende o estar com a mão naquilo que faz parte das coisas do mundo, os seus utensílios, aquilo com que se faz algo, o próprio fazer. Por conseguinte, quando a ocupação respeita e considera a originalidade do que toma em sua mão, nasce, a partir deste movimento, uma relação de preocupação.

A ocupação e a preocupação, ambos derivados da palavra *cura*¹³, são os dois planos sobre os quais se promove, se desenvolve, se movimenta o modo de ser da existência. Sendo assim, ocupar-se e preocupar-se com aquilo que faz parte das

¹³ A palavra cura, no alemão, é *Sorgen*; ocupar-se é *Besorgen* e preocupar-se é *Fürsorge*. Na tradução, optou-se pelos termos ocupação e preocupação por não existirem derivados da palavra cura, conforme as acepções contidas no original. (Notas explicativas in Heidegger, 1999: 312)

necessidades existenciais de uma criança, atividades tão comuns ao cotidiano do CIEC, materializam a ética do cuidado e qualificam o modo de ser da instituição.

Heidegger propõe uma confirmação pré-ontológica da interpretação existencial da pre-sença como *cura*. Isso consiste no fato de que ela própria, a presença, ao se pronunciar sobre si mesma, foi interpretada como *cura*, mesmo que pré-ontologicamente (Heidegger, 1999:246), a partir de uma antiga fábula-mito (Heidegger, 1999: 263-264)¹⁴:

“Certa vez, atravessando um rio, ‘cura’ viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o seu nome. Enquanto ‘cura’ e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi a ‘cura’ quem primeiro o formou, ele deve pertencer à ‘cura’ enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de humus (terra).”¹⁵

¹⁴ Ver também em BOFF, 1999: 45-46. Esse autor apresenta uma tradução própria da fábula.

¹⁵ Compreender a cura pré-ontologicamente significa buscar na fábula-mito um ponto de apoio que sustentará o entendimento da existência de um modo ontológico, pois, a partir de um modo de explicar *a priori*, outros modos de explicar serão compostos.

Primeiramente, é preciso acerrar-se do fato de que a *cura* emerge como constitutiva e pertencente à *pre-sença* humana enquanto aquela que *vive* num contexto onde é apreendida como corpo e espírito. A partir da fábula-mito, destacamos algumas interpretações básicas (Heidegger, 1999:264 e Boff, 1999:55-68):

- Como, porém, foi a ‘cura’ quem primeiro o formou: esse ente – a pessoa humana – possui a origem de seu ser na cura.

- Ele deve pertencer à ‘cura’ enquanto viver: esse ente – a pessoa humana – não é abandonado por essa origem, mas por ela será mantido e dominado enquanto for e estiver no mundo. Portanto, esse ente, que é *ser-no-mundo*, tem a marca da *cura* na medida em que é ser que *está-aí* como *ser-no-mundo*.

- Ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de *húmus*: esse ente recebe o nome de *homo* por remeter ao elemento de que foi formado, a terra.

- Júpiter é quem dá o espírito, o sopro da vida, representando a plenitude da divindade. Na tradição romana, Júpiter significa ‘o pai e o senhor da luz’. *Interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma (...) ele fez de bom grado*: esse ente ganha vida e espírito. Seu corpo físico ganha movimento, ou seja, é um corpo físico dotado de energia e, portanto, dotado das capacidades de dar, receber e retribuir.

- Heidegger pergunta: *Em que se deve ver o ser “originário” dessa formação?* Na fábula-mito, é Saturno quem representa o *tempo* e decide. Isso significa que a determinação pré-ontológica da essência da pessoa visualiza o seu modo de ser como um *percurso temporal no mundo*. Saturno significa, na tradição romana, sementeado. É o deus das sementeiras e da agricultura. Ao se fundir com o deus grego *Crono*, passou a simbolizar o *tempo*, assumindo o papel daquele que *tudo cria, tudo ceifa, tudo devora; a ele tudo está submetido; é soberano sobre o destino das pessoas*. Portanto, o *ser-no-mundo* é um ser que se faz, se entende, se cria e recria através da sua compreensão como ser temporal, ser existencial.

A partir da fábula-mito, o *cuidado* se apresenta como o elo de ligação entre as dimensões que constituem a pessoa: a terra (Tellus), que significa a dimensão daquele que está aí com um corpo físico; o espírito (Júpiter), que representa a dimensão da energia, do imanente e do transcendente, pois ambos exibem o movimento para a falibilidade humana, para o finito e o infinito; e o tempo (Saturno), que mostra a perspectiva histórico-temporal, o sentido daquele que se sabe poder-ser somente enquanto *ser-no-mundo*.

Heidegger (1999:264) chama atenção para o duplo sentido do termo “cura”, que não significa apenas um “esforço angustiado”, mas também o *cuidado* e a *dedicação*. A partir dessa perspectiva, o termo *cuidado* é entendido como o próprio ser da existência na sua capacidade de projetar-se a si mesmo e de poder-ser. Ou seja, justamente por estar-lançado, o seu exercício acontece através dos movimentos e projetos que se fazem no cotidiano da vida e das instituições. Palavras como precaução, diligência, carinho, zelo, responsabilidade, servem como descrição adjetivada para uma compreensão ôntica do termo. O termo *dedicação* lembra a qualidade de quem se dedica com abnegação, renunciando aos seus próprios interesses, inclusive os egoísticos. Um ser dedicado é aquele que denota uma afeição profunda pelo ente focado e se reconhece dependente e pertencente ao outro.

Heidegger (1999:265) diz que a perfectibilidade da pessoa consiste no fato de “*ser para aquilo que, em sua liberdade, pode ser para suas possibilidades mais próprias e isto é um ‘desempenho’ da ‘cura’*”. Nesse sentido, o cuidado dispõe a sustentação sobre a qual a interpretação e a compreensão humana se organiza e se movimenta. Portanto, a partir do cuidado, é possível aproximar-se de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano.

Para Boff (1999:98), “*o cuidado foi difamado como feminilização das práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e como obstáculo à eficácia*”. Nos parâmetros que orientam a educação, privilegia-se o aspecto da cognição, descartando-se outras possibilidades, entre elas, o de a instituição entender-se como lugar da cura, do cuidado essencial. Ao mesmo tempo, por ser a escola um espaço massivamente de mulheres, e por ser o cuidado compreendido como prática

feminina, ele não é abandonado e apresenta-se mesclado no subsolo das diferentes relações construídas.

Ao tentar discorrer sobre os motivos que levam as professoras a construir uma prática curricular que enfatiza o puro educar e não a dimensão do cuidado, pode-se afirmar que o fazer educativo da entidade compreende uma concepção racionalizada, desvencilhando-se dos aspectos que compreendem o universo do sentir, que se manifesta de diferentes modos, entre eles, na simpatia, no amor, na compaixão, na felicidade, todos eles constitutivos do cuidado.

Buscando compreender este movimento de entendimento, Maffesoli (1996:73) nos desafia a perceber que, em determinados momentos, por causa de *“um impulso da base, percebe-se que a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômico-políticas ou sociais, mas um conjunto de relações interativas”*. O autor nomeia, como conjunto de relações interativas, o afeto, a emoção, a sensação, que formam o corpo social.

Para Maffesoli, as relações acontecem de modo espontâneo nos diferentes eventos que se experimentam no cotidiano: nas refeições em conjunto, no recreio, nos campeonatos esportivos, nos shows musicais, no período eleitoral; enfim, naqueles momentos do cotidiano da vida, seja nas relações familiares e comunitárias, na escola ou no trabalho. Para esse autor (1996:73), *“em cada um desses casos, além das simples causalidades racionais, observa-se um desejo de estar-junto que, sendo não-consciente, não deixa de ser poderoso”*.

Em relação à instituição, percebe-se que a necessidade do estar-junto sustenta a sua própria ação mais do que os princípios ou objetivos instrumentais e racionais propostos pela legislação jurídica, educacional ou assistencial. Olhando para os aspectos relacionados à formação e educação das crianças, o oculto e o vivencial se tornam os elementos a partir dos quais se desenvolve o modo de fazer e o entendimento da ação educativa da instituição. Por oculto e vivencial, entendemos as atividades que fazem parte do dia-a-dia da vida de cada pessoa: o ato de alimentar-se, o bom e o mau humor, a limpeza do corpo, a disposição, o choro por não querer ficar na creche, a tensão por ter que dormir após o almoço, o receio de

deixar o filho sob a responsabilidade de outra pessoa. Essas são atividades do cotidiano educacional que estão ocultas nos currículos, mas que são extremamente vivenciadas no processo educativo e pedagógico.

Tais elementos do cotidiano e da vida de cada uma das pessoas envolvidas fazem parte do seu modo de organização, do seu saber, do seu modo-de-ser instituição. Conseqüentemente, apresentam “*um efeito de composição entre a razão e a paixão*” (Maffesoli, 1996:74) que não pode ser apenas enquadrado dentro de referenciais instrumentais. Ainda é possível dizer que a íntima relação entre razão e paixão, ou que a intrínseca relação com os aspectos relacionados ao cuidado, levam a pensar numa outra dimensão ética, a ética da estética, que seria a compreensão do laço social também a partir de parâmetros não racionais como o sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos.

Nessa perspectiva, trata-se de uma concepção ampliada da estética, que permite pensar uma outra dimensão para o estar junto na educação, no trabalho, enfim, na própria vida, e para significar a instituição a partir da ética do cuidado.

Assim, para compreender a constituição da ética do cuidado, é preciso partir de alguns termos nela implícitos: (a) o *amor*, (b) a *simpatia*, (c) o *toque e os diferentes modos de afetar*, (d) a *felicidade*.

a) O amor

“A gente não percebe o amor que se perde aos poucos sem virar carinho. Guardar lá dentro o amor não impede que ele empedre mesmo crendo-se infinito. Tornar o amor real é expulsá-lo de você pra que ele possa ser de alguém.” (Nando Reis)

A palavra *amor* tem sua origem etimológica no grego e no latim *amore*. Também remete ao *dilectio*, *dilengentia* (diligência, cuidado, solicitude) e *charitas* (caridade). Algumas vezes também aparece como *Eros* quando se refere ao amor personificado. As várias origens etimológicas apresentam a complexidade do termo também nos idiomas arcaicos que orientam as línguas modernas.

Quase todos os filósofos gregos se ocupam do tema do *amor*. Entre eles, o amor é entendido como o princípio que governa a união dos elementos naturais e como o princípio que orienta a relação entre os seres humanos (Ferrater Mora, 1998:15).

Conceitualmente, emprega-se a palavra amor para designar atividades ou o efeito de atividades muito diversas, como afeto, paixão, aspiração. A palavra amor tem sido considerada uma qualidade, propriedade ou relação. Entre os filósofos fala-se do amor nas mais diversas formas: amor sensual, amor materno, amor ao mundo, amizade, amor de Deus... Conseqüentemente, são inúmeras as tentativas de classificar e ordenar as diversas compreensões de amor.

É difícil elucidar uma significação para o termo, pois, para conceituá-lo, muitos outros termos são usados de forma a adjetivá-lo. O amor é o sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem ou de alguma coisa. O amor é o sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro ser ou a uma coisa. Também é apresentado como um sentimento de afeto que engloba atração física, afeição, amizade, carinho, simpatia, ternura. O amor é inclinação ou apego profundo a algo, pois proporciona prazer, entusiasmo, paixão. Além disso, é compreendido como um sentimento que denota muito cuidado, zelo, carinho.

Platão (Ferrater Mora, 1998:14) distinguia três classes de amor: do corpo, da alma e da mistura entre os dois. Pode-se dizer que, para ele, amor é o desejo de algo que não se possui. Na compreensão grega, o amor está entre a pobreza e a abundância, entre a possessão e a não-possessão, entre o ter e o não-ter. Por causa do desejo intenso pelo objeto amado, o amor é fecundo e gera beleza: a alma ascende à contemplação do ideal e do eterno. Nessa perspectiva, o amor é a contemplação da beleza divina que transcende o concreto.

Na concepção cristã, o termo amor apresenta-se repetidas vezes. Nela, a compreensão não se refere a qualquer amor, mas somente à chamada *caridade*. A caridade é apresentada de modo diferente do amor passional e egoísta, pois se

entende como *ágape*¹⁶, um amor de dileção, que quer o bem do outro. O amor ou a caridade, a fé e a esperança são as três virtudes teológicas. A maior e a mais importante dentre elas é o amor ou a caridade.

No texto de Paulo em I Coríntios 13¹⁷, destacamos três partes distintas que explicam o amor ou a caridade: a superioridade da caridade (vv. 1-3), as suas obras (vv. 4-7) e sua perenidade (vv. 8-13). De modo geral, esse texto trata do amor fraternal, do amor que só pode existir entre aqueles que se sentem vinculados. Nos versículos 1 a 3, a caridade (*ágape*) é apresentada como superior, é a rainha porque qualifica o ser daquele que a possui, tornando-o capaz de afetar outros. De nada adianta tudo o que este ser fizer se seus atos estiverem desprovidos do amor ou da caridade. O amor ou a caridade é caracterizado por uma série de quinze verbos (vv. 4-7), demonstrando, assim, as ações e os comportamentos que suscita. São eles: (1) é paciente, (2) é prestativa, (3) não é invejosa, (4) não se ostenta, (5) não se incha de orgulho, (6) nada faz de inconveniente, (7) não procura o seu próprio interesse, (8) não se irrita, (9) não guarda rancor, (10) não se alegra com a injustiça, (11) se regozija com a verdade, (12) tudo desculpa, (13) tudo crê, (14) tudo espera e (15) tudo suporta. Por último, nos versículos 8 a 13, a caridade ou o amor é apresentado como aquilo que é perene, que dura muitos anos, que não acaba, que é contínuo, eterno.

¹⁶ *Ágape* representa a refeição que as comunidades cristãs primitivas tomavam em comum. Neste gesto, o de partilhar e comer uma refeição em conjunto, está a caridade que se dá a conhecer na vontade de fazer o bem para o outro. Neste caso, saciando a sua fome.

¹⁷ 1. Ainda que eu falasse línguas, as dos homens e as dos anjos, se eu não tivesse a caridade (o amor), seria como um bronze que soa ou como um címbalo que tine. 2. Ainda que eu tivesse o dom da profecia, o conhecimento de todos os mistérios e de toda a ciência, ainda que tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tivesse a caridade, eu nada seria. 3. Ainda que eu distribuísse todos os meus bens aos famintos, ainda que entregasse o meu corpo às chamas, se não tivesse a caridade, isso nada me adiantaria. 4. A caridade é paciente, a caridade é prestativa, não é invejosa, não se ostenta, não se incha de orgulho. 5. Nada faz de inconveniente, não procura o seu próprio interesse, não se irrita, não guarda rancor. 6. Não se alegra com a injustiça, mas se regozija com a verdade. 7. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. 8. A caridade jamais passará. Quanto às profecias, desaparecerão. Quanto às línguas, cessarão. Quanto à ciência, também desaparecerá. 9. Pois nosso conhecimento é limitado, e ilimitada é a nossa profecia. 10. Mas, quando vier a perfeição, o que é limitado desaparecerá. 11. Quando eu era criança, falava como criança, pensava como criança, raciocinava como criança. Depois que me tornei homem, fiz desaparecer o que era próprio da criança. 12. Agora vemos em espelho e de maneira confusa, mas, depois, veremos face a face. Agora o meu conhecimento é limitado, mas, depois, conhecerei como sou conhecido. 13. Agora, portanto, permanecem fé, esperança, caridade, estas três coisas. A maior delas, porém, é a caridade.

Na concepção cristã, todo o amor se encontra no horizonte de Deus em seu sentido originário e autêntico, ou seja, amar é amar a Deus. Santo Agostinho (Ferrater Mora, 1998:16) emprega os termos *charitas*, *amor* e *dilectio* normalmente com o mesmo significado e, por vezes, estabelece distinções entre eles. Para Agostinho, “*a caridade é a virtude que ama o que deve ser amado*”. Isso significa que o amor a um bem só é verdadeiro quando for movido pelo amor ao bem, que é o amor a Deus. Para Tomás de Aquino (Ferrater Mora, 1998:16), a caridade é uma virtude sobrenatural que torna possível que todas as virtudes naturais possam ser plenamente verdadeiras quando agilizadas, pois nenhuma delas o é sem a caridade. Para ele, é preciso a presença da caridade nas virtudes naturais para se alcançar a felicidade tranqüila e serena, a beatitude. Ao mesmo tempo, o próprio Aquino põe em suspenso tal idéia, já que há bondade naquelas pessoas que não (re) conhecem a revelação cristã.

Ao traçar um limite que diferencia a concepção grega da concepção cristã, pode-se dizer que, na primeira, o amor é a aspiração do menos perfeito ao mais perfeito, pressupondo, assim, a imperfeição do amante e a perfeição ou maior perfeição do ser amado, porque é nele que está o amor. Contudo, é preciso que haja o movimento do amante imperfeito para que, manifestada a sua imperfeição, possa alcançar a perfeição no amado, cujo ser consiste em ser desejável, amável. Conforme Ferrater Mora (1998:17), “*o amor pode assim ser descrito como o movimento de cada coisa para a sua perfeição (para o Ideal)*”. Na segunda, a concepção cristã, o amor está no amado, porém, como há mais amor no amado, o autêntico amor, o superior, desce até o inferior e imperfeito, o amante, tendo por propósito amá-lo, cuidá-lo, salvá-lo. É Deus, o supremo amor, quem se fez homem e “desceu” para amar, cuidar e curar. E por causa do seu gesto, todo ser humano é impulsionado a fazer o mesmo para que alcance o supremo bem¹⁸. Afinal, quem ama cuida; quem cuida cura; quem cura salva!

No campo da psicologia, as idéias de Scheler (Ferrater Mora, 1998:18) falam do amor como “*um processo intencional que transcende na direção do ser amado, o qual é*

¹⁸ Dante em *A divina comédia* sintetiza toda a sua obra reconhecendo o amor como aquele *que move o sol e as mais estrelas*. DANTE, Alighiere. *A divina comédia*. São Paulo: Abril cultural, 1979. p. 327.

amado em razão de ser valorizado de modo elevado e positivo". Scheler insiste que o amor é diferente da compaixão e da piedade porque tem as suas próprias formas de ser entendido, formas estas que são axiológicas. Deste modo, existe uma ordem¹⁹, um certo regramento e, portanto, o amor é seletivo.

Na filosofia existencialista, Sartre (Ferrater Mora, 1998:18) examina o amor nas relações concretas que se dão entre o *ser-no-mundo* junto com o *ser-com-o-outro*. O amor é um conflito que liga e religa os seres humanos porque os coloca frente a frente. Em Sartre, "*o amor é a tendência para capturar ou escravizar a consciência do outro (...), para apropriar-se de sua liberdade como liberdade*". Na filosofia sartriana, o amor revela o conflito da liberdade.

A maioria das definições sobre o amor é dada pelo campo das ciências humanas. A partir da biologia, é possível explicitar algumas compreensões com o auxílio das pesquisas e reflexões propostas pelo biólogo Humberto Maturana em sua biologia do amor. Para o pesquisador, o amor é o sentimento do cotidiano porque é falado, reconhecido e experimentado no cotidiano (Maturana, 2001:47). A partir de seus estudos no campo da biologia, o amor consiste na aceitação mútua, que é a aceitação do outro na convivência:

"A palavra amor faz referência à emoção fundamental que constitui o social. (...) Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. (...) Essa emoção também constitui o espaço de preocupações com o outro. As preocupações com o outro, o atentar para o outro nunca se estende além do espaço de aceitação que se tem com o outro." (Maturana, 2001:47-48)

Maturana compreende que nem todas as relações sociais se configuram da mesma forma devido ao fato de que elas ocorrem sob emoções distintas, porque é a emoção que define o caráter da relação. Esse fenômeno parece bastante evidente em nosso cotidiano, afinal, esperamos das pessoas determinados comportamentos quando estamos no ambiente de trabalho, no espaço da política, no espaço das relações sociais. Ao afirmar que a emoção que constitui a relação social é o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro em coexistência com alguém, o tipo de

¹⁹ Também para Santo Agostinho e Pascal há um *ordo amoris* (uma ordem no amor), *un ordre du coeur* (uma ordem do coração) (Ferrater Mora, 1999: 19).

relação que é tecida passa a caracterizar-se a partir das relações de afeto, pois a forma de organização utilitária, fruto de uma racionalidade instrumental, é posta como coadjuvante. Portanto, *“a cooperação ocorre nas relações sociais, não nas relações de dominação e sujeição, porque as relações sociais implicam em confiança mútua e ausência de manipulação ou instrumentalização das relações”* (Maturana e Rezepka, 2000: 60).

A emoção que constitui e orienta a relação social é o amor e, por isso, é possível afirmar que somos seres de amor. O amor é o que nos constitui enquanto humanos. É o amor que possibilita, à humanidade, humanizar-se. Mas o que é amar? *“Amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”* (Maturana, 1999:67). Maturana entende também que o amor é um fenômeno biológico tão cotidiano no humano que freqüentemente o negamos culturalmente, criando limites na legitimidade da convivência em função de outras emoções produzidas pelo comportamento humano ou fruto dos diferentes modos de compreender e explicar a natureza humana e o próprio princípio e sentido da vida.

Maturana (1999:68) declara que nós *“inventamos discursos racionais que negam o amor e, assim tornamos possível a negação do outro”*. A expressão maior dessa capacidade expressa-se nas estratégias de guerra, ou seja, constrói-se um inimigo, nega-se a sua legitimidade enquanto ser humano, ser de amor, para que possamos legitimar a estratégia política da guerra, a destruição do outro. Desse modo, nossos discursos racionais permitem e legitimam a violência, na medida em que criamos palavras e ações que acentuam nossa constituição cultural, que sempre é distinta. Para Maturana, a negação do outro não é algo circunstancial, mas culturalmente legitimado, porque em sua constituição biológica, o ser humano está aberto à aceitação do outro como um legítimo na convivência. Por causa desta disposição inata, é possível a sobrevivência da espécie humana.

b) A simpatia

“Uma pessoa se torna o que ama, torna-se o que olha” (Jean-Yves Leloup)

O segundo elemento constitutivo da ética do cuidado aqui proposto é a *simpatia*. A palavra provém do grego *sympátheia*, que significa *participação em* ou *sensibilidade ao sofrimento do outro, compaixão*. Pode-se dizer que simpatia é a capacidade de dizer sim para a sensibilidade, para o sentimento que é provocado em cada um a partir da relação com um outro. Ter simpatia é sentir com sensibilidade e com sentimento: eu reconheço o outro. A palavra pátheia, no grego, significa a *maneira de sentir, ter sensibilidade a*.

Nas diferentes escolas filosóficas, a *simpatia* aparece como o laço de união de todos os elementos do cosmos e como o grande princípio organizador da Natureza. Vários filósofos falam da *simpatia* como o elemento de união e harmonia da natureza. Entre eles, conforme Ferrater Mora (1999:3289-3291), Cícero fala da simpatia como o fogo e o calor que a tudo une e vivifica. Portanto, há uma compreensão cósmica que precede o conceito humano de simpatia. Tal conceito cósmico está presente em Schopenhauer, para quem a simpatia é o sentimento que expressa a unidade vital de cada um com a realidade inteira. A partir das idéias de Adam Smith e Hume, pode-se dizer que a *simpatia* consiste na capacidade que todas as pessoas têm de participar dos sentimentos e das inclinações dos outros. Através da *simpatia*, as pessoas comunicam suas emoções. Deste modo, a *simpatia* representa a possibilidade de comunicar sentimentos e inclinações, o que garante uma certa uniformidade nos modos de sentir e pensar de uma comunidade. A uniformidade se torna fundamental para formular os juízos morais, pois, no momento em que há aproximação de corpos físicos, há também aproximação de idéias produzidas por estes corpos físicos.

Em Scheler (Ferrater Mora, 1999: 3289-3291), não se pode reduzir a compreensão da simpatia a noções de atração vital ou contágio afetivo, desconsiderando, assim, qualquer intencionalidade. Ou seja, a simpatia também pressupõe um propósito por parte do sujeito que sente. Para ele, os atos de simpatia são atos intencionais que buscam chegar ao ato superior, o amor. Nestes atos intencionais, há várias idéias e sensações com maior ou menor intencionalidade, tais como: um sentimento incomum com a existência e consciência de uma clara separação entre sujeitos participantes; autêntica participação em um sentimento

único por sujeitos distintos; participação efetiva direta como reprodução emotiva de um sentimento alheio e como compreensão emocional que não necessita ser reprodutiva. As idéias de Scheler contrapõem-se às anteriores, pois as teorias anteriores não apresentam diferentes classes de simpatia e muito menos a intencionalidade de cada uma.

Como um sentimento constitutivo da *ética do cuidado*, a *simpatia* também se aproxima à *compaixão*. Partindo da idéia de que simpatia é o ato de sentir inclinação, ou seja, é o processo de atração, de re-ligação que ocorre entre uma pessoa e outra, a *compaixão* desperta em cada um o pesar, a dor que o outro sente. Ter *com-paixão*, *compadecer-se*, é ter um sentimento profundo que torna a pessoa capaz de sentir o sofrimento do outro em seu próprio corpo, sobrepondo-se à lucidez e à razão. É viver e sentir a dor do outro em seu próprio corpo, em seu coração, em suas entranhas.

O termo *compaixão* também é associado a outros vocábulos: *piedade*, *comiseração*, *misericórdia* e *benevolência*. A ação comum despertada por todos esses termos e que explicita o entendimento de *compaixão* diz respeito ao desenvolvimento de um sentimento causado quando se participa de uma emoção suscitada pela dor, tristeza ou sofrimento que o outro sente. Para os gregos, é por causa do sentimento despertado pela *compaixão* que a dor alheia faz com que o outro se torne um próximo, um igual àquele que sente *compaixão*, mesmo quando inexistem laços familiares ou de outra natureza. Para os estóicos, cuidar da dor alheia é uma obrigação, um dever moral e, por isso, não há necessidade de sentir-se *compadecido*. Para Hutcheson, filósofo do chamado "*sentido moral*", a *compaixão* é um instinto promotor do bem alheio e, por isso, é o fundamento para a construção do sentido moral (Ferrater Mora, 1999: 596-598).

A *compaixão*, quando entendida como *piedade* ou *comiseração*, consiste na atitude de lamentar ou deixar-se penalizar por causa dos males alheios, caracterizando o sentimento de *misericórdia*, que tem sua origem em duas palavras latinas: *misere* (miserável) e *cardia* (referente ao coração). Sentir *misericórdia* é ter um coração voltado para a miséria do outro. É deixar que a dor e a miséria do outro

sejam despertadas em seu próprio ser. É sentir-se afetado, com o coração machucado, por causa da situação deplorável e triste na qual o outro está imerso.

Na tradição judaico-cristã (Boff, 1999:127)²⁰, a compaixão é conhecida, em hebraico, por *rahamim*, a misericórdia. *Rahamim* significa ter entranhas e, com elas, sentir a realidade do outro, em especial daquele que sofre. No cristianismo, Deus se apresenta e é apresentado como um Deus misericordioso porque *dá o sol e a chuva para justos e injustos*. Por causa disso, pode-se dizer que bem-aventurados, bem-sucedidos, felizes são e serão aqueles que têm compaixão, misericórdia, porque eles alcançarão o reino, a felicidade e serão abraçados por Deus (Mateus 5.7). E mais, cada um será julgado pelo mínimo de compaixão e de misericórdia que teve pelos famintos, desabrigados, encarcerados, pobres (Mateus 25. 36-46). Na tradição hindu (Boff, 1999:127), a palavra compaixão aparece como *ahimsa* e representa a atitude de não-violência, através da qual se deseja evitar ou apaziguar qualquer sofrimento ou desagrado do qual outro ser é vítima. A compaixão também é entendida através da atitude de *benevolência*, que consiste em ter boa vontade para com alguém, deixar nascer o desejo de fazer a vontade, ser agradável para com o outro por causa do seu sofrimento.

A partir destes diferentes modos de conceituar a *compaixão*, pode-se dizer que é através dela que todas as pessoas encontram um ponto de re-ligação e, por isso, ela deixa de ser simplesmente um ato intencional para se converter em participação no todo. A compaixão pode ser considerada como um sentimento que se estende, se expande de diversos modos até chegar ao ato do amor, do reconhecimento do outro como legítimo.

c) O toque e os diferentes modos de afetar o outro

*“Tocamos o céu quando colocamos nossas mãos num corpo humano”
(Novalis)²¹.*

²⁰ Nessa obra, também há referência à compreensão do termo no Budismo, no Feng-shui e no Tao.

²¹ Novalis é o pseudônimo de Frederick von Hardenberg, 1772.

Ashley Montagu (1988:20) diz que *“o amor e a humanidade começam onde começa o toque: no intervalo de poucos minutos que se seguem ao nascimento”*. A pesquisa de Montagu busca explicitar a necessidade do toque para a humanização e os inúmeros benefícios que as interações táteis produzem nos humanos. O mundo tem priorizado a palavra e, deste modo, esquecido a capacidade multidimensional dos sentidos. As palavras ocupam o lugar da experiência. Quando declaradas, elas substituem o gesto, a ação que a pessoa não consegue manifestar num relacionamento pessoal e sensorial. Para Montagu (1988:19), o papel dos seres humanos consiste em aprender a amorosa gentileza: *“aprender a aprender, aprender a amar e a ser gentil estão tão intimamente interconectados e tão profundamente entrelaçados, em especial com o sentido do toque, que seria muito benéfico à nossa reumanização (sic) se dedicássemos mais atenção à necessidade de experiências táteis, sentida por todos nós”*.

As idéias orientam o mundo. A palavra, ao mesmo tempo em que cria mundos, provoca abismos profundos entre os mesmos corpos que proferem as palavras criadoras de mundos. A cultura ocidental produziu uma raça de intocáveis, para quem o estranhamento ao outro parece ser a regra primeira. O comportamento de alguns indivíduos, pertencentes a outras culturas, que, ao se encontrarem, se observam, se cheiram e se tocam, parece-lhes inusitado. Por causa dessa desaprendizagem, também não se consegue criar uma sociedade onde as pessoas possam se tocar de outros modos que não seja só o físico. Nessa perspectiva, o toque físico é o gerador de outras formas de tocar e ser tocado. Entre elas, pode-se citar: a capacidade de emocionar-se, sentir compaixão, amar, alegrar-se, despertar alegria, inspirar confiança, desenvolver o sentido do mistério e do místico.

Conforme Montagu, a cultura ocidental apóia-se nos sentidos de distância, que são a visão e a audição. No campo da Teologia, o céu é concebido como o paraíso visual onde se tem por toda a eternidade a visão beatífica de Deus. Este modo concebido, principalmente por Santo Tomás, exclui a possibilidade de um céu ou de um paraíso tátil. Quando postularam esse conceito, limitaram, excluíram e censuraram os outros sentidos humanos (Restrepo, 1998:32). No campo da educação, a escola se comporta como uma autêntica reprodutora da tradição audiovisual.

Restrepo alerta que, para a escola funcionar, basta que a criança leve *“um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo”*. Esse autor denuncia a dureza da lógica sobre a qual está estruturada a educação moderna, a de que *“olhar e não tocar chama-se respeitar”*, expressão que intensifica o desejo de excluir qualquer possibilidade de uma experiência baseada na proximidade e na intimidade.

Por causa desse modo de organizar a sociedade moderna, os sentidos de proximidade, o paladar, o olfato e o tato foram desprezados. O tato praticamente foi expulso das relações sociais, bem como do campo da educação e da saúde. Pode-se dizer que há toque quando é estritamente necessário, quando realmente não há outra alternativa²². Montagu (1988:19) ainda afirma que, ao se utilizar a comunicação verbal exclusivamente como o melhor modo de se relacionar, deixando a mercê a comunicação não-verbal, empobrecemos enquanto humanos. Para este autor, a linguagem desenvolvida a partir de todos os sentidos *“é capaz de ampliar a nossa valorização do outro e do mundo em que vivemos, e de aprofundar nossa compreensão em relação a eles. Tocar é a principal dessas linguagens”*. Ele insiste que também nas linguagens não-verbais se pode ser socializado, pois, por meio do toque, criamos formas de relacionamentos dados a partir da experiência. Daí decorre a importância do colo, do carinho no rosto, do cuidado na hora de trocar as fraldas, da ação de limpar uma ferida exposta com dedicação e tantos outros cuidados que se fazem necessários nos diferentes campos da educação, da vida e da prática social. Parece que este tempo necessita re-apreender que somos mamíferos humanos porque possuímos o órgão da carícia essencial, a mão.

A mão humana é o órgão da carícia e do toque por excelência. A mão estendida representa a possibilidade de recriar outros campos de interação entre dois corpos. Representa a troca de energia entre os corpos. Representa o elo de ligação e de re-ligação, a reciprocidade, o reconhecimento do outro. A mão toca, acalenta,

²² As campanhas que estimulam a amamentação parecem ser um contra-senso, pois amamentar, para os mamíferos, é característica natural. Porém, inúmeros discursos, entre eles os da estética física, fizeram com que as pessoas precisassem ser reorientadas para que se apercebessem de sua essencialidade perdida.

afaga, traz quietude, acalma, conforta. Para Boff (1999:120), *“a mão não é simplesmente mão. É a pessoa humana que, através da mão e na mão, revela um modo-de-ser carinhoso”*.

Boff (1999:174) recupera o pensamento de Irmão Antônio, para quem a dignificação é alcançada quando damos valor à pessoa, seja acolhendo-a, escutando as suas queixas, tocando ou abraçando-a para que assim recupere o desejo de viver e se reconheça como pessoa: *“a pele tocando outra pele faz renascer a humanidade perdida”*. Também Madre Tereza (Boff, 1999:170) dizia às suas irmãs da Ordem das Missionárias da Caridade: *“Toca-os, lava-os, alimenta-os”*. Outras vezes, ensinava às pessoas que vinham auxiliá-la em suas obras, dizendo: *“Dá Cristo ao mundo, não o mantê-las para ti mesma e, ao fazê-lo, usa as tuas mãos”*. As palavras de Madre Tereza, que dizem como cuidar do outro, são importantes porque, na Índia, o não-toque é muito real. Nesse contexto, é mais importante tocar que curar.

No cotidiano, muitas vezes, ouvimos certas expressões: mãos de anjo, mão pesada, mãos de seda, mão dura, mão fechada, mão aberta. Expressões que caracterizam determinados comportamentos e demonstram a sua compreensão a partir de uma experiência tátil. O mesmo vale para expressões relacionadas à voz: voz suave, voz doce, voz cruel, voz seca, voz esganiçada. Essas expressões, frutos da experiência tátil de cada um, revelam que *“o tato é um autêntico ponto de encontro entre os sujeitos”* (Restrepo, 1998:50).

No jogo das relações humanas, *“a mão, órgão humano por excelência, serve tanto para acariciar como para agarrar. Mão que agarra e mão que acaricia são duas facetas extremas das possibilidades de encontro inter-humano”* (Restrepo, 1998:50). Para Restrepo, graças à possibilidade de agarrar, o ser humano construiu muitos utensílios de grande importância para a manutenção das atuais condições de vida. Contudo, por causa da ação permanente de agarrar, dominar, parece que hoje se quer manter a mesma atitude em relação a um corpo humano. Quando agarramos um corpo humano, o fazemos porque o queremos à nossa disposição. Por causa da permanência e insistência em agarrar, que sempre é uma ação de subjugar o outro à minha vontade, *“o agarrar também nos tornou sujeitos propagadores de violência”* (Restrepo, 1998:51). Para esse autor, o oposto do agarrar é a carícia. Para acariciar

uma pessoa, precisamos contar com a disposição do seu corpo, com sua vontade, desejos e reações. No ato de acariciar, a mão reveste-se de paciência porque *“toca sem ferir e solta para permitir a mobilidade do ser com quem entramos em contato”*.

Quando dois corpos se tocam, isso acontece dentro de um ambiente de aceitação e, portanto, pode-se dizer que o toque, a carícia, é uma prática de co-gestão (Restrepo, 1998:52). Por acontecer num espaço de interações recorrentes, o movimento de tocar acontece ao acaso compartilhado, lembrando a imagem provocada pelo movimento de um balanço²³. Quando a mão agarra alguém ou algum instrumento, há uma intenção, uma práxis elaborada. Para Restrepo, a mão que agarra insiste em possuir o outro; por isso, deixa de haver um encontro e abre-se a passagem à incorporação, desaparecendo a singularidade e o diálogo. Nesse caso, nascem as relações de dominação, e não é mais o *pathos* que orienta a relação. Quando o *pathos* orienta a relação, aparece a ternura. Ela somente aparece quando se aceita a ruptura e a fragmentação como própria do ser humano, pois assim é possível criar um espaço onde as relações sensoriais possam ser experimentadas como possibilidade de criar sentido para a convivência humana. A ternura existe e se movimenta entre os sujeitos que se aceitam como sujeitos fraturados, pois, para eles, *“a única modalidade de relação válida é a co-gestão”* (Restrepo, 1998:53) porque através do toque acontece uma troca de sentimentos. Tocar é a expressão de uma outra forma de entrar em contato, de interagir, de conhecer o outro e, ao mesmo tempo, se o toque é recíproco, de também se conhecer, interagir consigo mesmo.

d) A felicidade

“Hoje eu quero a rua cheia de sorrisos francos, de rostos serenos, de palavras soltas. Eu quero a rua toda parecendo louca com gente gritando e se abraçando ao sol” (Oswaldo Montenegro)

²³ Conta a lenda sobre a origem do balanço que certo rei ficou muito esgotado e agitado após uma festa. Ninguém conseguia acalmá-lo. Depois de várias tentativas, o rei foi até a porta do jardim e, olhando para as árvores, viu tiras de roupas penduradas nos galhos. Com o sopro do vento, as tiras eram suavemente embaladas, balançando de um lado para o outro, num eterno vaivém. Dizem que o rei acalmou-se e logo reivindicou a construção de muitos balanços para serem colocados em seu jardim.

O quarto elemento da ética do cuidado, a *felicidade*, é considerado como o supremo bem. O sentimento que acompanha aquele que vive e experimenta a felicidade é descrita como o estado que propicia bom êxito, fortuna, sorte, prazer, satisfação, alegria. A felicidade consiste em possuir o bem, independente de sua natureza, ou seja, um bem material, um bem espiritual, ou o desejo de ser virtuoso. Para Aristóteles (Ferrater Mora, 1999:1230), as melhores atividades são identificadas com a felicidade. Para ele, a felicidade é identificada com diferentes bens: a virtude, a sabedoria prática, a sabedoria filosófica, o prazer, a prosperidade. Ferrater Mora faz referência à idéia de Boécio, para quem a felicidade é o estado no qual todos os bens se encontram juntos. Deste modo, a felicidade só tem sentido quando todos os bens que tornam uma pessoa feliz estão juntos. Entre pensadores antigos e medievais, a felicidade não se apresenta como algo em si mesma: para conhecê-la, é preciso entender o bem ou os bens que a produzem.

Voltemos às ações de Irmão Antônio (Boff, 1999: 173), uma pessoa obstinada em encontrar a felicidade. Antônio era um navegador e, por todos os mares, buscou a tão almejada felicidade. Após várias tentativas e solicitações ao Criador, ele conseguiu elucidar uma dúvida, cuja resposta lhe pareceu conveniente e motivadora para a sua vida: *"a felicidade é fruto de minha doação ao outro; minha doação só é verdadeira se conseguir fazer um rosto triste sorrir"*. Nessa perspectiva, o riso aparece como a manifestação, a apresentação daquele que é feliz, daquele que conhece a felicidade. Para Joubert (apud Alberti, 1999:101), *"o riso é um movimento feito de espírito espalhado (epandu) e desigual agitação do coração"*. Então, a felicidade é concreta porque existe quando há um movimento que alarga a boca e os lábios, sacudindo toda a musculatura peitoral e diafragmática, acompanhada pelo brilho do olhar.

A felicidade também pode ser descrita a partir da lembrança da vivência desta pesquisadora na instituição, quando, na hora do recreio, várias portas se abriam, e pezinhos eufóricos corriam em direção ao pátio, distraídos e maravilhados com as possibilidades e as aventuras que um buraco, uma ladeira, uma pedra, um tronco, um galho, um ninho inspiravam para cada criança. Tudo isso era acompanhado pelo riso, pela alegria desmedida, pela gargalhada.

2.4 O entendimento da ética do cuidado

“Quando ignoras minha presença, indiferente, se venho ou não, se isso para ti não muda nada, tu me embaraças; mas, quando vês que estou chegando e já de longe o teu sorriso acolhedor me dá boas-vindas, então me abraças.

Quando me sentas numa cadeira, comportado, às costas de uns, de costas para outros, tu me embaraças; mas, quando canto, brinco, corro em liberdade, tendo a ti e a meus amigos ao meu lado, então me abraças.

Quando tu queres que, passivo, apenas ouça, para exigir, logo depois, certas respostas, tu me embaraças; mas, quando aceitas descobrir comigo o mundo e me convidas para partilhar sonhos, então me abraças.

Quando teu “não” é categórico e constante, como se tudo que eu faço te incomodasse, tu me embaraças; mas, quando vês minha inquietude com respeito, tentando ver o mundo do meu jeito, então me abraças.

Quando entre nós houver bem menos embaraços, então, é certo: *haverá bem mais abraços*”.

Edson Ponick (1993)

A partir do pensamento de Maffesoli (1996:77), para quem “o sensível, enquanto realidade empírica, e o senso comum, enquanto categoria filosófica, tornam a dar gosto à felicidade terrestre” e das reconstruções conceituais até aqui realizadas, a *ética do cuidado* torna-se inteligível na ação do sensível. Há ética do cuidado quando colocamos em alerta e ação os sentidos, sejam os receptores à distância (audição e visão), sejam os receptores de proximidade (olfato, paladar e tato), bem como toda a capacidade de emocionar-se (os sentimentos). Esse modo de entender apresenta o caráter aberto, flexível e transitório sobre o qual construímos o modo de educar e cuidar, o modo de fazer as políticas públicas e, principalmente, o modo de gerir os espaços de interação humana e a própria relação humana.

Nessa perspectiva, entende-se que a *ética do cuidado* se forma a partir de uma prática de co-gestão nas relações educativas, políticas e administrativas, pois aceita a temporalidade da qual o ser humano provém e na qual ele está imerso, caído. Para criar relações de co-gestão, necessita-se, primeiramente, aceitar a vulnerabilidade, percebendo-se como sujeito que se constrói em interação. Conseqüentemente, é possível tecer e gerir relações de ternura nos diferentes campos, pois sujeito terno é aquele que aceita o diferente, que deseja aprender algo do outro e que respeita o outro no seu modo de ser.

Para gerir relações humanas onde o fundamento ético é o do cuidado, é preciso por em ação, tornar materializado o *amor*, experimentar a re-ligação através

da *simpatia*, reconhecer-se como humano, ampliando a capacidade de percepção e compreensão através do *toque*, fazendo da alegria e do riso a manifestação concreta da *felicidade*, produzida a partir dos diferentes modos-de-ser-aí. Entendemos, contudo, que isso é possível quando há aceitação da nossa transitoriedade e abertura para uma lógica do sensível, segundo a qual reconhecemos a permanência ou a possibilidade de gestação de determinados modos de interação e manutenção de sentimentos. Gerir relações baseadas na ética do cuidado, também significa apostar na fragilidade humana e abrir-se para a gratuidade da vida, apostando e querendo desfrutar a quentura produzida entre corpos que se tocam.

Assim, a *ética do cuidado* é entendida a partir da compreensão de que cuidar do outro não é uma atividade comum. Antes de tudo, é algo essencial e vital para a manutenção da vida e da existência humana. Conseqüentemente, por não ser uma atividade comum, a *ética do cuidado* demonstra a nossa humanidade e a realização das suas diferentes ações no cotidiano reafirma os traços da nossa humanização: a disposição para o bem-comum, a bondade, a alegria, a amorosidade.

A *ética do cuidado* também se torna inteligível a partir do que recita o poeta ao insistir que, quando houver bem menos embaraços, com certeza, haverá bem mais abraços. Então, até aqui, destacam-se como elementos constitutivos para o entendimento da *ética do cuidado*, o *amor* ou a *caridade*, a *simpatia* ou a *compaixão*, o *toque* e a *felicidade*. Estes são entendidos como estruturas fundamentais e constitutivas da *ética do cuidado*. Assim, o movimento e a energia que se deslocam na instituição estão, no entender desta pesquisadora, embriagados por diferentes sentimentos e entendimentos que se tornam inteligíveis a partir da espontaneidade e simplicidade da expressão **cuidem bem do meu filho**.

3. O RETORNO: AS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

3.1 As origens e seus fundamentos

"A cultura dis-trai a morte." (José Lima Júnior)²⁴

A historicidade humana se faz na tentativa de 'dis-trair' a morte. A idéia do termo *distrain* suscita o que o próprio dicionário de termos da Língua Portuguesa (Aurélio Eletrônico, 1999) propõe: descuidar-se; esquecer-se; desencaminhar-se, desviar-se; divertir-se, recrear-se. Ao mesmo tempo, introduz a reflexão a partir da compreensão heideggeriana sobre o sentido da existência como *ser aí, estar junto com*, em seus dois modos existenciários constitutivos: o da autenticidade e o da inautenticidade em suas diferentes formas de assumir a situação de ser para a morte.

As palavras de José Lima afirmam a essencialidade daquilo que se produz nos diferentes espaços e tempos da vida em comunidade, fermentando o sentido das diferentes instituições. Ou seja, afirmam o sentido de criar e recriar vida, distraindo a morte, o fim das *coisas* e de tudo. A cultura se forma, então, no entrecruzamento das possibilidades do modo de ser com o outro na existência. A partir de Maturana (Maturana e Rezepka, 2000:68), entendemos que a cultura é uma das formas de o linguajar se constituir em nós, humanos, por causa da maneira contínua e permanente com que permanecemos em espaços relacionais. Isso significa compreender que, no espaço educativo, o linguajar se manifesta "*como uma maneira de viver em coordenações de coordenações comportamentais consensuais*"; por isso, pode aparecer de muitas maneiras diferentes. Assim, a instituição ocupa um lugar privilegiado, pois apresenta inúmeras possibilidades de pôr em interação sujeitos com diferentes experiências e modos de compreender a vida.

²⁴ Palestra proferida no Simpósio Nacional de Ensino Religioso, Curitiba, em 1993, intitulada *O Ensino Religioso a partir da cultura brasileira*.

Conseqüentemente, retornar às origens, buscando seus fundamentos, é uma das diferentes formas de se aproximar daquilo que movia os corações daqueles que, em seu tempo, inscreveram no mundo o início de percursos para que, em todo e qualquer tempo, diferentes sujeitos pudessem continuar sua história de vida. A partir da busca pelas origens e os seus fundamentos, é possível entender como e com que finalidade se organizou a Comunidade Evangélica de Porto Alegre e, especificamente, o Centro Infantil Eugênia Conte. Para isso, reportamos ao início do século XIX, do Brasil recém independente.

a) Comunidade Evangélica de Porto Alegre

"(...) há toda uma caminhada, que nos chama para a frente (no velho latim se diria: pro-vocat). Amigos africanos me asseguraram que, em muitos idiomas nativos na África, há um montão de termos para 'caminho' e 'caminhar', com incríveis nuances. Caminhar com crianças se fala de um modo. Caminhar com os pais, já se fala de outra maneira. Caminhar com os amigos se diz de um jeito. Com uma pessoa amada, ainda de outro. Mas - segundo me disseram esses amigos da África - apesar de tantas palavras para 'caminhar', nas línguas deles não existe nenhuma palavra para 'caminhar sozinho'."
(Hugo Assmann)

Era o ano de 1824, quando famílias deixaram a Alemanha, *terra patris*, rumo ao mundo novo, o Brasil *terra nostri*. A ventura do sonho dava o tom do movimento. A dúvida, a incerteza e o medo eram fortes, talvez suavizados pela esperança e o sentimento de encontrar outra vida. Imigrantes que deixaram a sua pátria, em meio a uma crise econômica pós-guerra e que partiram em direção ao Brasil, a terra das possibilidades, refazem aqui as suas vidas. Um olhar na situação dessas famílias apresenta imigrantes que partiram em função da difícil situação econômica, miserabilidade e falta de trabalho. Um grupo que, excluído em sua terra natal, partiu para construir outro futuro num lugar desconhecido.

Irene Sandberger Sattler (Boll et alli, 1996:6), uma das primeiras imigrantes, escreveu em seu diário, quando o veleiro que a trouxe ao Brasil partiu da Alemanha, as seguintes palavras: *"início a viagem pedindo a Deus que nos proteja, que Jesus nos guie e que o Espírito nos ilumine"*. Em seu pedido, pulsava a incerteza e a dúvida. Talvez fossem esses os sentimentos também dos outros que a acompanhavam. Quiçá a incerteza e a dúvida fossem aliviadas pela confiança em algo que estava por vir. É possível dizer que essas pessoas se sentiam encorajadas por causa da fé e confiança

em Deus. A própria Irene buscava descrever quem eram, o que pensavam e como viviam as pessoas que a acompanhavam, quando também escreveu o seguinte em seu diário: “cada família leva em sua humilde bagagem uma Bíblia e um hinário”. Trazer em sua bagagem uma Bíblia e um hinário não só relembra os aspectos religiosos, mas também a preocupação com a educação. Com certeza, ao lado da Bíblia e do hinário, um e outro livro também ganhou o seu espaço junto à pequena bagagem. Mais adiante, Irene ainda relata como se relacionavam quando aqui já estavam, levando em conta as dificuldades e doenças: “damos conforto aos tristes e sobrecarregados”. Numa terra onde não tinham raízes familiares e históricas, os recém-chegados tiveram que inventar uma nova vida. Aquilo que traziam na bagagem e na memória constituía o seu modo de viver e também de agir nesse novo espaço onde se encontravam.

Em 17 de fevereiro de 1856, movido pelo espírito de vida em comunidade, um grupo de famílias de imigrantes fundou a *Deutsche Evangelische Gemeinde*²⁵. O cenário nacional era o do período monárquico, não havendo ainda nenhuma legislação pertinente ao processo de organização civil. Nessa época, Porto Alegre não apresentava nenhum sinal de que se tornaria uma grande cidade, pois contava com apenas 17 mil habitantes. Cerca de três mil alemães residiam na cidade, sendo a sua maioria comerciantes ou artesãos. Metade desse grupo era evangélico-luterano. Conforme o historiador Leandro Telles (in Boll e Knorr, 1998:10-15), nas origens da Comunidade Evangélica de Porto Alegre, encontra-se praticamente o mesmo grupo que fundou, em 1858, o *Deutscher Hilfsverein*²⁶, hoje Associação Beneficente e Educacional de 1858, mantenedora do Colégio Farroupilha. O historiador ainda afirma que, entre esse grupo, encontravam-se alguns maçons e que esse fato poderia explicar o agir da comunidade e do *Hilfsverein* em diversas ocasiões, principalmente em relação ao espírito liberal reinante no grupo.

Em 24 de fevereiro do mesmo ano, sob a presidência de Philipp von Normann - o construtor do Teatro São Pedro - a comunidade recém-organizada se

²⁵ Comunidade Evangélica Alemã.

²⁶ A tradução literal é associação de ajuda alemã. *Hilfe* significa ajuda; *Verein* significa associação.

reúne para eleger sua primeira diretoria, composta por seis titulares e dois suplentes²⁷. Trata-se de pessoas que, há mais de 140 anos, sonharam, planejaram e visualizaram uma comunidade que, com certeza, era um tanto diferente do que é hoje. Mas, não fosse a sua determinação, vontade e espírito de partilha, de doação financeira e material, a CEPA não existiria e nem seria o que hoje é e representa para a comunidade porto-alegrense. As palavras de Ilga Knorr (Boll e Knorr, 1998:8) traduzem o que o trabalho dessas pessoas significa para uma parte do público que compõe esse cenário:

“Homens como estes, pais de família, investiram na fundação da Comunidade, não apenas para seu próprio bem-estar e, sim, no futuro e na educação de seus filhos. Visavam o aconchego de que o ser humano necessita. A convivência fraterna, o estar juntos na alegria e na dor, sentindo-se protegidos na fé inabalável em Deus e nos ensinamentos de Cristo, fizeram sua vida e construíram comunidade.”

A CEPA iniciou suas atividades num pequeno salão alugado no centro da cidade, provavelmente na casa de oração da rua Nova Praia 47, atual Siqueira Campos. Antes mesmo de completar uma década de fundação, sua primeira sede foi construída: uma pequena Igreja, na rua Senhor dos Passos, consagrada em 8 de janeiro de 1865²⁸. Desde o início, a preocupação de seus fundadores não foi só com a questão religiosa. Muito cedo assumiram a responsabilidade pela educação e formação cultural de seus filhos e filhas. Para isso, criaram escolas que, primeiramente, tinham a intenção de atender as crianças luteranas, mas gradativamente passaram a atender a população em geral, preferencialmente os desfavorecidos economicamente. O primeiro professor da Comunidade, conforme o que a pesquisa indica, foi o já mencionado Philipp von Normann.

Uma incursão pelo interior, ou mesmo na cidade, para olhar como se dá este movimento da educação, mostrará aspectos significativos: a igreja e a escola foram construídas lado a lado. Em algumas comunidades, o primeiro espaço a ser

²⁷ Passado tanto tempo, é importante rememorar o nome de cada uma destas pessoas e a profissão de alguns: Johann Jaeger, Philipp von Normann, Johann Eichler, Philipp Becker, Johann Vetter (açougueiro) e Peter Barth (ferreiro), sendo suplentes Wilhelm Volkmer (funileiro) e Friedrich Nelson (ferreiro e avó de Leopoldo Geyer, diretor-presidente da Casa Masson). (TELLES in Boll e Knorr, 1998: 11).

²⁸ Atualmente, no mesmo local, encontram-se instaladas a Paróquia Matriz, o Centro Administrativo da CEPA e a sede da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

construído foi a escola que também servia, em algumas localidades, como templo religioso. As duas escolas hoje mantidas pela CEPA também funcionam ao lado de igrejas luteranas, pois a educação era pensada a partir da educação cristã. Esse relato mostra que este povo preocupou-se com a educação e procurou alternativas para torná-la possível: um povo de tradição e cultura alemã, que trouxe, também para o mundo novo, aquilo em que Lutero (in Fischer et alli, 1995: 302-363) insistia, ou seja, que é preciso criar e manter escolas. Em 1524, Martinho Lutero exortava que todos os conselhos das cidades da Alemanha criassem e mantivessem escolas cristãs. Esse texto é considerado um dos clássicos da história da educação. É interessante pensar, no nosso caso, que os alemães imigrantes, ao contrário do que propunha Lutero, criaram as suas próprias escolas. Desde o início, a CEPA também se preocupava com a assistência social. Criou, dentro do espírito da época, uma caixa de assistência aos pobres²⁹, que era alimentada pelas contribuições dos participantes dos cultos dominicais.

A história até aqui contada reflete o tempo entre o ano da fundação (1856, período monárquico) até o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945, período republicano). Até o início da Segunda Guerra, as atividades dentro da comunidade transcorriam praticamente voltadas para a comunidade ou colônia alemã. Grupos surgiam e organizavam o trabalho. Entre eles, destaca-se o Jardim de Infância, que funcionava nos fundos do terreno da rua Senhor dos Passos. O Jardim de Infância era muito requisitado pelas famílias que moravam ou trabalhavam no centro da cidade.

Com o início da segunda guerra e a declaração de guerra do Brasil à Alemanha, a comunidade passou a sofrer perseguição, por causa da repressão ao nazismo e da nacionalização, que proibia o uso da língua alemã. Os cultos passaram a ser professados obrigatoriamente em língua portuguesa, o que foi bastante difícil, pois poucos eram os alemães que compreendiam a língua nacional. Após a guerra, o próprio cenário da colônia alemã já era outro. Por questões legais, mas também por decisão dos próprios membros, a *Deutsche Evangelische Gemeinde* transformou-se em

²⁹ Algumas pessoas destacaram-se nessa atividade, os chamados "Armenväter", literalmente "pais dos pobres": J.H. Karl Holzweissig, comerciante e, Johann Philipp Gustav Schultz, estalajadeiro. (TELLES, in Boll e Knorr, 1998:14-15)

Comunidade Evangélica de Porto Alegre. A tradição oral de algumas pessoas idosas conta que, antes de se chamar CEPA, a comunidade denominava-se Comunidade Evangélica Alemã, mas em função da legislação que proibia termos relacionados à nacionalidade alemã, o nome foi novamente alterado.

O período inicial, de quase noventa anos, tem como característica a organização de um grupo específico dentro de um cenário novo, o Brasil. Pode-se dizer que, até mesmo em função da própria organização política e jurídica do Estado-Nação como República Federativa, os membros da CEPA daquele período ainda não vislumbravam organizar-se enquanto personalidade jurídica. Todavia, permaneciam associados por causa dos seus princípios religiosos e da necessidade de estar junto com o outro, já tão bem expressa por Ilga Knorr. O período da Segunda Guerra Mundial e do nacionalismo, de certa forma, influenciou e deu início a esse processo. Mais precisamente, em 1938, a CEPA se constituiu como personalidade jurídica, através da redação e registro público do seu primeiro Estatuto Social. A partir daí, percebe-se uma abertura para o campo extra-ecclesial, ou seja, há uma mudança de mentalidade, efervescendo a idéia de que era preciso compor o cenário público de uma outra forma.

Nesse período, as atividades dos evangélico-luteranos ainda estavam fortemente vinculadas às Igrejas da Alemanha. A Federação Sinodal foi criada em 1949, sendo que cada Sínodo possuía autonomia estatutária. Em 1968, adotou-se um só estatuto e, deste modo, tomou forma definitiva a Igreja Evangélica de confissão Luterana no Brasil. Envolver-se com o outro, que não é evangélico-luterano, parece sempre ter sido um dos movimentos desencadeados pelos membros evangélico-luteranos. Já no Concílio Geral da Federação Sinodal (Boll et alli, 1996:12), em 1950, assim manifestaram-se os seus conciliares:

“A Federação Sinodal é Igreja de Jesus Cristo no Brasil em todas as conseqüências que daí resultarem para a pregação do Evangelho neste país e a co-responsabilidade para a formação da vida política, cultural e econômica de seu povo”.

Mais tarde, quando já está organizada no Brasil, a IECLB realiza o seu VII Concílio Geral, em 1970. Os membros conciliares decidem, nesta ocasião, que os

assuntos da esfera social e política dizem respeito aos evangélicos assim como a qualquer cidadão, indiferente de sua condição religiosa. No documento intitulado *Manifesto de Curitiba*, os conciliares do VII Concílio Geral assim escreveram: “isso terá conseqüências e implicações em toda a esfera de sua vivência – inclusive física, cultural, social, econômica e política”.

Na CEPA, o processo de inserir-se na vida social acompanhou o crescimento e o movimento da cidade. Num primeiro momento, acompanhou o movimento migratório que os membros faziam dentro do espaço do município porto-alegrense; num segundo momento, passou a inserir-se nas questões sociais que emergiam desse centro urbano, já grande, e sua região metropolitana, aglutinando cada vez mais pessoas de tradição não luterana. Hoje, a CEPA está presente, com algum tipo de atividade, em todas as regiões da capital e em dois municípios vizinhos: Alvorada e Viamão. Esse processo é bem explicitado por Alci (contador e obreiro diaconal, 2001), quando assim relata:

“A comunidade, ela realmente sendo igreja, ela tem que estar presente justamente nas dificuldades que em cada época tinham. Então, em 1940, o problema era a educação. Então, ela realmente se preocupou em ter a escola, ter o jardim de infância. Nos anos 60, tinha muito a questão da qualificação profissional. Faltavam pessoas, não estavam preparadas. Então ela, através dos centros de assistência social, ajuda na área de preparar pessoas para o mercado de trabalho. Ela atuou forte, tanto na Mathilde como em Alvorada onde faziam cursos de especialização para aquela época. Depois, as pessoas estavam preparadas, mas aí a questão familiar... Não tinha onde deixar as crianças. Aí surgiram as creches em outra época, nos anos 70. Então, ela tinha missão nessa área: auxiliar aquelas pessoas, que as crianças pudessem ser bem cuidadas. Essa é a primeira, a lição número um. Só que mais tarde, o que aconteceu na história? Aí os empregos já começaram a dificultar, hoje nem... tem que ajudar no sentido de sustentar as crianças e encontrar outras formas das pessoas poderem encontrar uma oportunidade de trabalho. E a CEPA, a própria situação, levou ela a atuar nessa área. A necessidade né... ela percebe que estas dificuldades existem. Ela tem que olhar não só a criança, mas a família como um todo. E por isso ela está tentando se adequar também como se está pensando.”

Todo esse movimento remete ao modo como agiam aqueles que fundaram a comunidade, cem anos antes, o que é bem expresso por Suzete (gerontóloga: 2001), ao dizer que “é uma característica da igreja, digamos do luterano, se envolver com o social”.

b) Centro Infantil Eugênia Conte

“Grandes realizações não são feitas por impulso, mas por uma soma de pequenas realizações”. (Vincent van Gogh)

No processo de diluir-se em diferentes espaços da região metropolitana, interessa-nos observar que, na zona norte, onde se situa o CIEC, a CEPA insere-se, a partir das vozes daqueles sujeitos que (re)clamam, junto ao governo municipal da época, uma ação voltada para o atendimento de seus filhos pequenos. Portanto, pode-se dizer que não há uma intenção estratégica da administração em inserir-se nos contextos sociais, mesmo que isto já tenha sido, por duas vezes, decidido em concílios gerais e tomado como recomendação para a ação da IECLB.

O CIEC³⁰, fundado em 05 de julho de 1982, nasceu de uma ação conjunta entre a Prefeitura Municipal e a Comunidade Evangélica de Porto Alegre. Silma (contadora, 2001) lembra que a Eugênia Conte surge num período em que a *"prefeitura estava construindo muitas creches e tinha aquele terreno lá e pelo levantamento feito, necessitava uma creche devido ao grande número de crianças. Daí, então, fizeram parceria com a Comunidade Evangélica."* Ao ser indagada sobre este movimento, no sentido de traçar de onde veio a primeira ação, ou seja, quem procurou quem, Silma recorda que foi *"a comunidade com a prefeitura e, posteriormente, a prefeitura com a igreja. A comunidade que estou dizendo é local, o povo de lá, não a comunidade evangélica. Eles pediram para a prefeitura e a prefeitura entrou em parceria com a comunidade evangélica. Então a prefeitura deu um prédio e a comunidade evangélica entrou na administração e alguma coisa de manutenção também a prefeitura dava em termos de alimento. Tinha um valor x por mês."* Os recursos utilizados para a construção foram doados pela extinta Legião Brasileira de Assistência e pela CEPA. Até os dias de hoje, a área onde funciona a Entidade pertence à Prefeitura, e o CIEC faz uso daquele lugar mediante contrato de comodato sem tempo determinado, desde que seja utilizado exclusivamente para o fim que a instituição presta.

A Entidade nasceu e acompanhou o processo de ocupação e urbanização da Vila Nova Santa Rosa. Lembro com carinho das primeiras palavras ditas por uma senhora que mora em frente ao Centro, quando iniciei minhas atividades na instituição: *"eu ajudei a construir esta creche. Ela é minha filha."*

³⁰ O Centro Infantil Eugênia Conte situa-se à Rua Dez, nº 120, Vila Nova Santa Rosa, Bairro Rubem Berta, Zona Norte de Porto Alegre/RS.

A localização geográfica da entidade é bastante provocativa, pois valoriza e qualifica o movimento desencadeado pela comunidade local. Está situada no coração da vila, ao lado de uma Unidade Sanitária, da Escola Municipal Professor Ildo Meneghetti e da sede da Associação de Moradores da Vila Nova Santa Rosa. A vila conta com ruas pavimentadas e saneamento básico. A maioria dos terrenos está em processo de regulamentação fundiária. Pequenos pontos comerciais predominam como atividade local. Muitas das famílias buscam sua sobrevivência através do trabalho assalariado em outras regiões da cidade.

O nome da entidade, Eugênia Conte, foi dado em homenagem a uma senhora caridosa que, no início do século XX, auxiliava financeiramente pessoas em dificuldades e que também se destacava pelas inúmeras ações caritativas que desenvolvia. A família Conte relata que várias vezes a senhora Eugênia hospedava pessoas que vinham do interior até a capital ou auxiliava pessoas com dificuldades financeiras. Atualmente, uma filha e as netas mantêm vínculo com a instituição.

A entidade, no início de suas atividades, desenvolvia atendimento para crianças até seis anos de idade. A partir de 1985, gradativamente, foi ampliando o atendimento até os quatorze anos, implantando o chamado extra-classe. Quando cheguei, em 1994, a entidade atendia diariamente crianças entre zero e dez anos, sendo que crianças entre dez e quatorze anos participavam do Projeto Padaria, com características de iniciação profissional. Atualmente, a entidade desenvolve os seguintes programas de atendimento: Educação Infantil (zero a seis anos, 150 crianças); Serviço de Apoio Sócio Educativo (sete a quatorze anos, 80 crianças); Trabalho Educativo (oficinas de aprendizagem e capacitação em padaria e computação; quatorze a dezoito anos, 30 adolescentes).

Hoje, a equipe está composta por dezessete educadoras, uma secretária, uma direção administrativa, uma coordenação pedagógica, cinco colaboradores em serviços gerais e cozinha. O convênio estabelecido com o Hospital Moinhos de Vento financia toda a alimentação derivada de proteína animal e a cedência de um enfermeiro e uma nutricionista. A entidade também conta com o serviço de um psicólogo em estágio, através da parceria com a Escola Sinodal Pastor Dohms, que

supervisiona o profissional em formação. A entidade SEMEAR também participa com a cedência de uma profissional na área de estimulação precoce. As atividades realizadas na oficina de padaria também acontecem em parceria com o SENAC-Comunidade e CMDCA-FORTE³¹. Até 1994, a Entidade se mantinha com recursos provenientes de doações dos membros da CEPA, convênio com a extinta LBA, Visão Mundial³² e empresas. Por indicação do fórum local da comunidade, nesse mesmo ano, a entidade passou a conveniar o programa de Educação Infantil com a Secretaria Municipal de Educação - Creches Comunitárias, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Por ocasião do processo de indicação e ratificação do convênio, membros de outras creches comunitárias questionaram a legalidade do convênio com o CIEC. O CIEC, por ser mantido pela CEPA, que é associação civil de caráter religioso, poderia, em tese, não estar apto para conveniar, caso o princípio de natureza institucional fosse apenas o de ser entidade laica. No entanto, as discussões nunca afloraram nos fóruns legítimos. Cabe destacar que, no terceiro ano de vigência do convênio, por determinação legal, as entidades, para ser conveniadas, precisavam apresentar o título de utilidade pública. A partir disso, a forma de agrupamento não era o requisito prévio, mas o de estar legalmente constituída. Em 1995, também o CIEC conveniou o seu programa sócio-educativo em meio aberto com a Fundação de Assistência Social e Comunitária, da PMPA. A entidade também se mantém, esporadicamente, através de convênios, com os Fundos Municipais da Criança e do Adolescente e de Assistência Social. É membro participante do Fórum Municipal das Entidades, do Fórum de Educação e Trabalho, do Conselho Regional de Assistência Social e da Rede de Atendimento à Criança e Adolescente da Zona Norte, instância de discussão constituída a partir da política de atendimento preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

³¹ O FORTE foi constituído no ano de 1994, com a intenção de discutir programas e projetos na área da educação, formação e capacitação de adolescentes para o trabalho. A UFRGS acompanhou os primeiros projetos selecionados para serem financiados com recursos do FMCA.

³² Instituição não governamental que financia projetos na área da criança e adolescente a partir da captação de recursos no exterior, principalmente no Canadá. A partir de 1995, o convênio entre CIEC e Visão Mundial foi encerrado em função do término de vigência do contrato.

Desde o início, a discussão sobre a relação entre espaço privado e espaço público emergiu sutilmente nos mais diferentes contextos cotidianos: no processo de seleção, na discussão do currículo, na relação com o campo religioso confessional, na efetivação e na garantia dos convênios com os órgãos públicos, nas práticas e ações pedagógicas do dia-a-dia. Ao mesmo tempo, o processo de materialização do sentido ético da instituição filantrópica, naquele tempo e também hoje, ocorre preferencialmente pelo viés legal, de fundamentação jurídica e contábil. Para o campo da Pedagogia e da Ética, pode-se dizer que os aspectos centrais do fazer cotidiano são, a partir do olhar daqueles que administram e fiscalizam a instituição, relegados a um segundo plano.

3.2 A natureza institucional da filantropia

“A modernidade é uma aventura, um avanço para os espaços sociais e culturais muitíssimo desconhecidos, uma progressão em um tempo de rupturas, de tensões e de mutações. É preciso aprender a ser explorador deste tempo, para não lhe ficar totalmente submisso e consentir em uma impotência que substituiria o poder pelo acaso” (Balandier, 1997:278).

Ao longo da história humana, *“aprender, deslocar-se, abrigar-se, curar, eram atividades que cada um cumpria sozinho com sua família ou com os vizinhos”* (Illich apud Novaski, 1991:18). Tal fenômeno apresenta um tipo de relacionamento onde o sujeito se coloca ao lado do outro, denotando a necessidade do estar junto com aquele que é próximo e semelhante. Este se colocar ao lado se dá em função da situação que envolve o outro. Antes mesmo do ordenamento jurídico legal se fazer necessário, o movimento do agrupar-se se instaura, acolhendo o outro e possibilitando que diferentes ações sejam realizadas a favor de desejos e necessidades alheias, mesmo que, em nosso cotidiano, isso seja cada vez mais ordenado e regrado.

Ao buscar o entendimento da natureza institucional da filantropia, uma simples espiada no Dicionário de Língua Portuguesa (Aurélio Eletrônico, 1999) traz, de forma consubstanciada, o seu significado: *“amor à humanidade”, “caridade”*. O significado etimológico da palavra filantropia nos remete ao *amor, o amor à humanidade*. Uma segunda investida em busca do seu significado no Dicionário de Filosofia (Abbagnano, 1982: 419) apresenta a filantropia como a *“amizade do homem para com outro homem”*, conforme Aristóteles e os Estóicos, que ligaram esse conceito

ao vínculo natural pelo qual toda humanidade constitui um único organismo. Ainda sobre a significação dada por Aristóteles, Cícero afirma que *"daí deriva que é natural também a solidariedade recíproca dos homens entre si, porque necessariamente um homem não pode ser estranho a outro homem, pelo próprio fato de que é homem"*. O conceito de Filantropia, conforme Platão, divide-se em três aspectos - a saudação, a ajuda e a hospitalidade - e a significação moderna do termo restringiu-se à ajuda, cuja *"atitude geral de benevolência para com os outros homens hoje é freqüentemente chamada de altruísmo"* (Abbagnano, 1982: 419).

O termo *altruísmo* foi criado por Comte para se opor a *egoísmo* e designar a doutrina moral do positivismo. *"Viver para os outros"* é o axioma do Catecismo Positivista de 1852. A filosofia positivista de Comte pregava *"o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim"* (Cotrim, 1998:10). Na sua concepção, o altruísmo se opõe ao egoísmo, que supõe o amor exclusivo a si mesmo em detrimento dos outros. No campo da Psicologia, o termo altruísmo foi introduzido por Spencer (Abbagnano, 1982: 419), que passou a acreditar que a oposição entre egoísmo e altruísmo desapareceria com a evolução moral, coincidindo com a satisfação da pessoa em relação ao bem-estar e à felicidade do próximo: *"o altruísmo não é, pois, um vago sentimento de afeto; constitui a base para uma moral sistemática"* (Ferrater Mora, 1999:129). Daí porque, para Comte, a ética prescreve pura e simplesmente o sacrifício do indivíduo, insistindo no valor da autoridade estatal.

Ferrater Mora (1999:129-130) apresenta duas concepções básicas sobre a origem e o entendimento do altruísmo. De acordo com a primeira, o altruísmo está fundado no interesse próprio, e a sua prática é mais benéfica que o egoísmo, porque atender aos interesses da comunidade é atender aos interesses próprios. Deste modo, ser um altruísta é ser um egoísta *sui generis*. Na segunda concepção, o altruísmo não necessita de nenhuma justificação de caráter individual porque tem a sua própria razão de ser. *"Não é necessário, pois ser um egoísta sui generis, com o fim de ser um altruísta. O utilitarismo³³ não constitui a base do altruísmo, mas sim o contrário"*.

³³ Doutrina moral cujos principais representantes são os ingleses Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873), e que põe como fundamento das ações humanas a busca egoística do prazer

Entretanto, conforme Ferrater Mora, para Max Scheler, o altruísmo de Comte representa o auge da moral moderna da filantropia, que consiste no simples entregar-se ao outro por ser outro, diferente da concepção cristã, segundo a qual não se sacrifica o próprio ser, ou a salvação, pois esta tem uma importância tão fundamental quanto o amor ao próximo.

Outra compreensão para a ética do cuidado numa instituição filantrópica de confissão luterana parte da perspectiva cristã baseada numa compreensão radical do exemplo da atuação de Jesus, no contexto próximo ao tempo da sua condenação e morte, quando um fariseu, tendo por intenção submeter Jesus a provas morais e legais, perguntou-lhe sobre qual é o grande mandamento na lei. Os fariseus caracterizavam-se pela observância exageradamente rigorosa das prescrições da lei escrita. A resposta de Jesus foi:

“Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma, e de todo o teu entendimento. Este é o grande e primeiro mandamento. O segundo, semelhante a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo”
(Mateus 22.37-39).

Ao ditar estes dois imperativos, Jesus sintetiza a essência da vida humana num ato único de duas faces inseparáveis: a primeira é o amor a Deus a partir da entrega total, pois, entregando-se a Deus, a pessoa desabsolutiza a si mesma, ao próximo e às coisas; a segunda é o amor ao próximo como a si mesmo, que significa construir relações tendo como base o reconhecimento de que somos semelhantes e nos reconhecemos pertencentes à mesma espécie e dependentes do cuidado de uns para com os outros. Uma re-interpretação do dito de Jesus possibilita evidenciar um terceiro imperativo: o amor a si mesmo. Antes de qualquer ação em direção ao outro, é preciso amar a si mesmo, reconhecer-se como ser de amor, um ser capaz de amar porque já ama a si mesmo. Tudo o que faz como *ser-caído-no-mundo* faz porque deseja a felicidade ou a salvação. Conseqüentemente, o amor a si mesmo requer reconhecer-se como pertencente a uma espécie, porque o outro é o espelho que reflete a imagem do mesmo. A partir do segundo imperativo, pode-se dizer que é o amor que

individual, do quê deverá resultar maior felicidade para maior número de pessoas, pois se admite a possibilidade dum equilíbrio racional entre os interesses individuais.

movimenta a vida, levando os seres humanos a afetarem-se mutuamente no cotidiano das suas relações.

Sheler (Abbagnano, 1982: 33), ao rever a aproximação e identificação do altruísmo e do amor, apresenta a inveja, a maldade, a alegria maligna, o desprezo, etc., como outros atos igualmente referidos aos outros enquanto outros: "*um amor que faz abstração total de si mesmo apóia-se em um ódio ainda mais primitivo, isto é, o ódio de si mesmo*". Nessa perspectiva, o axioma "*viver para os outros*" do altruísmo, conforme entendido por Comte, é contrário à ética em geral, que entende que "*o homem não deve nunca ser considerado um simples meio, mas deve sempre ter, também, valor de fim*".

Deste modo, o amor a si mesmo é condição para o amor à humanidade e ao outro e, portanto, o amor está na base da filantropia e também na base do cuidado. Isso significa que o movimento presente na instituição traz de um modo implícito o desejo da salvação ou da cura. Ou, ainda com outras palavras, o desejo da busca pelo sentido da existência humana ou pela estética do ser enquanto ser: o ser mais, o ser para a perfeição, o ser para o encontro com o outro, a expressão da alteridade.

Assim, a partir do sentido filosófico: *a amizade do homem para com outro homem*, dada por Aristóteles e os Estóicos; e do sentido moral: *amor ao próximo*, dado pelo cristianismo, o entendimento de filantropia sofre, em Comte, uma transfiguração da sua essência e razão de ser. Comte toma o altruísmo como expressão moderna da moral filantrópica, tornando-a algo separado da vida do sujeito e possibilitando que, ao se processar a institucionalização dos valores em contratos sociais (constituições, códigos, normas, leis), a filantropia também se torne um preceito administrativo, deixando de fazer sentido enquanto *modo-de-ser-no-mundo* para o sujeito que age.

Juridicamente, não há clareza filosófica quanto ao conceito de filantropia. Tampouco há clareza em relação à sua finalidade. Na legislação atual, há uma contraposição entre duas leis acerca da finalidade das instituições. Trata-se da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de

Interesse Público (OSCIP), e da Lei nº 3.577, de 04 de julho de 1959, que introduz o Certificado de Entidade Filantrópica, regulamentada, atualmente, a partir da Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a Organização da Assistência Social e do Decreto nº 2.536, de 6 de abril de 1998, que dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos, a que se refere o inciso IV do artigo 18 da Lei nº 8.742. Conforme o Decreto nº 2.536/98, poderá receber o Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a pessoa de direito privado considerada entidade beneficente de assistência social que atue no sentido de:

- I – proteger a família, a maternidade, a infância, a adolescência e a velhice;*
- II – amparar crianças e adolescentes carentes;*
- III – promover ações de prevenção, habilitação e reabilitação de pessoas portadoras de deficiências;*
- IV – promover, gratuitamente, assistência educacional ou de saúde;*
- V – promover a integração ao mercado de trabalho.”*

Rodrigo Stumpf González (s.d.: 7) apresenta alguns questionamentos em torno do porquê se denominar ou não uma entidade de OSCIP:

“(…) para as instituições que não se enquadravam na legislação anterior, como as organizações de campo ambientalista, entre outras, é uma saída para poder receber recursos públicos. (...) Para aqueles que postulam o paradigma do ‘Terceiro Setor’, vem a ser uma forma mais moderna de enquadramento, que permitirá acesso às instituições que acreditam que podem atender ao público de forma mais eficiente que o Estado ou em áreas não atingidas até o momento. Para os que não querem se substituir ao Estado e tem garantido o enquadramento como finalidade filantrópica, nenhuma vantagem aparente há no momento em buscar o novo registro.”

A CEPA, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e mantenedora do CIEC e também de escolas, tem assegurado o seu enquadramento como instituição de finalidade filantrópica³⁴. No entanto, há necessidade de um olhar diferente sobre o agir educativo e pedagógico que perpassa a gestão e o fazer da Instituição, materializando as ações do seu cotidiano como possibilidade de ampliar

³⁴ Uma leitura no texto da Lei nº 8.742, de 07.12.98 e da Lei nº 9.790, de 23.03.99 apresenta alguns aspectos importantes para a própria CEPA, enquanto mantenedora de programas de educação e assistência social. A Lei nº 9.790, em seu artigo 3º, item III, estabelece parceria com Organizações que possuem objetivos sociais, com finalidade de promoção gratuita da educação, mas isso não está evidente na Lei nº 9.732, de 11.12.98, que altera a Lei nº 8.212 e 8.213, ambas de 24.07.91, que tratam sobre os Planos de Benefício da Previdência Social, principalmente no que se refere à isenção da cota patronal do seguro social. A Lei nº 9.732/1998 restringe a ação filantrópica apenas às ações desenvolvidas na área da assistência social e da saúde. Em relação à educação, estabelece algumas normas. Entre elas está a decisão de que a entidade sem fins lucrativos educacionais receberá isenção das contribuições fiscais na proporção do valor das vagas cedidas, integral ou gratuitamente, a carentes.

a concepção do ser público e o entendimento de bem-comum. É preciso compreender-se como entidade filantrópica para além do jurídico-legal, ou seja, entender-se filantrópica desde uma perspectiva ontológica, dada pela ética do cuidado. A necessidade dessa compreensão existe por causa das emergentes situações sociais que, cada vez mais, *coisificam* as relações humanas, tornando natural o não reconhecimento entre aqueles que pertencem a uma mesma espécie.

Em seu relato, Suzete (gerontóloga, 2001) apresenta a importância de buscar essa compreensão, mesmo que seja em tensionamento:

"Hoje, que que é a filantropia? Tu faz a caridade em função de um benefício. E eu acho que antigamente ou quando nas origens não era isso. Não era esse sentido e sim o sentido de diaconia³⁵".

No espaço da modernidade, o esforço de um grupo de pessoas é possível porque, dentro da organização política e social, há aprovação³⁶ para agrupar-se. E, num segundo momento, há capacidade jurídica para se adquirirem direitos, para exercê-los e deles dispor diretamente sempre que um grupo de pessoas se agrupa em torno de uma meta. Observando e seguindo o desenvolvimento urbano, a CEPA também passou a organizar-se como instituição jurídica e legalmente constituída, conforme preconiza a legislação brasileira. Para a CEPA, os últimos tempos têm sido marcados pela necessidade de adequação e enquadramento legal sem, contudo, perder de vista aquilo que a constitui, em seu sentido ético, enquanto instituição filantrópica e religiosa. Percebe-se tal fato na reconstrução histórica dos diferentes movimentos desencadeados pela CEPA, expostos por Alci (contador e obreiro diaconal, 2001), quando diz que a *"comunidade, ela realmente sendo Igreja, ela tem que estar presente justamente nas dificuldades que em cada época tinham."* Sua fala pode ser enquadrada dentro da compreensão de Rodrigo, quando apresenta as instituições filantrópicas como instituições que não querem substituir o Estado, mas apenas continuar a realizar as atividades de modo paralelo e/ou complementar ao que é oferecido pelo Estado.

³⁵ Apesar das inúmeras pesquisas no campo teológico sobre os entendimentos e as dimensões da diaconia, neste estudo, tomaremos como parâmetro o entendimento presente no senso-comum: serviço prestado ao próximo. Diaconia é servir ao próximo assim como Jesus nos serve.

³⁶ O sentido ético do termo apresenta-se como o *"reconhecimento de conduta ou de caráter reconhecidos moralmente como bons"*.

Uma incursão jurídico-legal aos documentos que normatizam a CEPA mostra, a partir da sua denominação e fins, dadas no seu Estatuto Social³⁷, que:

“Art. 1º - A COMUNIDADE EVANGÉLICA DE PORTO ALEGRE (CEPA), fundada em 17.02.1856, é uma associação civil, de caráter religioso, sem fins lucrativos, filiada à IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL (IECLB).”

“Art. 2º - A CEPA, em harmonia com a sua finalidade religiosa e de assistência social, desenvolverá, respeitados esses princípios, também, atividades educacionais, filantrópicas e culturais.”

Caracterizada como associação civil, a CEPA atua, basicamente, em três frentes de trabalho:

1 - atividades religiosas que consistem na pregação do Evangelho de Jesus e no Culto religioso em dez paróquias;

2 - atividades educacionais, sendo mantenedora de dois colégios e quatro centros de Educação Infantil;

3 - atividades assistenciais.

Além dos quatro centros de Educação Infantil, que também atuam na área da assistência social, a CEPA mantém outras seis entidades, realizando atividades assistenciais. Juridicamente, isso significa dizer que a CEPA, enquanto mantenedora, possui um Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (antigo CGC - Cadastro Geral de Contribuintes) e mais 21 outros CNPJs, que dão personalidade jurídica às suas mantidas - ou, em termos mais comerciais, às suas filiais.

Buscando uma compreensão do ser instituição a partir do seu próprio Estatuto Social, poder-se-ia defini-la, primeiramente, da seguinte maneira: a CEPA é uma associação civil, sem fins lucrativos, de caráter religioso e finalidade assistencial, que realiza atividades educacionais, filantrópicas, assistenciais e culturais.

A partir de uma leitura superficial dos artigos, percebe-se uma certa confusão a respeito do seu caráter. Essa idéia confusa parece sempre ter orientado e ainda orientar a instituição, na medida em que a CEPA precisa operar na linha tênue entre a sua natureza religiosa, enquanto detentora de uma missão evangélica, a sua natureza jurídica, enquanto ente que responde por obrigações legais e fiscais, e a sua

³⁷ Estatuto da Comunidade Evangélica de Porto Alegre, registrado a folhas 81, sob nº de ordem 12.233, no livro “A”, n. 8, de Registro de Pessoas Jurídicas. Cartório do Registro Especial, Porto Alegre: 06 de fevereiro de 1990.

natureza ética, enquanto responsável pelas ações de *ser-no-mundo*. Alci (contador e obreiro diaconal, 2001) bem explicita esta tripla funcionalidade na qual a CEPA está inscrita, quando diz que “em termos de missão... Acho que ela faz parte da comunidade evangélica desde a fundação dela. Essa área social, que é em favor dos desfavorecidos, sempre esteve dentro da cultura da CEPA. Em épocas mais fortes e em outras mais fracas”. Ele também apresenta a outra funcionalidade na qual a CEPA se inscreve ao dizer que

“talvez hoje, está mais presente essa questão de se preocupar em adequar à realidade dos benefícios que tem. Acho que é mais nesse sentido assim:: a legislação tá exigindo ela vai tentar se enquadrar dentro dessa lei.”

Continuando o raciocínio, necessita-se apresentar a idéia sobre o que significa *ser associação civil*, principalmente, quando se tem o *status* de entidade de interesse público. Toda associação civil constituída é uma pessoa jurídica. Contudo, nem toda pessoa jurídica é uma associação civil, pois a última pode ser uma sociedade, fundação e, ainda, com ou sem fins lucrativos.

A CEPA é uma associação civil de direito privado, porém de utilidade pública. Sabo Paes (1999:28), em seu livro, classifica as pessoas jurídicas em dois grupos: as de direito público e as de direito privado. Outros autores classificam as pessoas jurídicas tendo em vista a sua estrutura. Sabo Paes menciona Sílvio Rodrigues, que as classifica conforme o elemento que as constitui. Deste modo, aquelas que têm o homem como elemento subjacente, isto é, as que se compõem pela reunião de pessoas, como as associações e as sociedades, são as *universitas personarum*; já as pessoas jurídicas constituídas a partir de um patrimônio destinado a um fim, isto é, as fundações, são as *universitas bonorum*. Essa classificação é dada pelo Código Civil Brasileiro, que enumera as pessoas jurídicas de direito privado em seu artigo 16:

“São pessoas jurídicas de direito privado:

I – As sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, as associações de utilidade pública e as fundações.

II – As sociedades mercantis.

III – Os partidos políticos.”

É importante mencionar que todas as nomeadas no inciso I, do Art. 16, do Código Civil Brasileiro, podem perseguir fins econômicos, podendo ou não ter fins lucrativos, sendo que isso implica a concessão dos títulos de utilidade pública e de

entidade filantrópica. Para receber os títulos, as entidades devem ter como intuito finalidades pias (caritativas), morais, religiosas, literárias ou filantrópicas. Quanto ao último ponto, a Lei nº 9732, de 11 de dezembro de 1998, em seu artigo 1º, restringe o que se considera atividade filantrópica: trata-se daquela instituição³⁸ que *“promova, gratuitamente em caráter exclusivo, a assistência social beneficente a pessoas carentes, em especial a crianças, adolescentes, idosos e portadores de deficiência.”*

O artigo 4º dessa mesma Lei aponta em que medida se consideram filantrópicas as atividades realizadas pelas entidades educacionais:

“As entidades sem fins lucrativos educacionais e as que atendam ao Sistema Único de Saúde, mas não pratiquem de forma exclusiva e gratuita atendimento a pessoas carentes, gozarão de isenção das contribuições(...), na proporção do valor das vagas cedidas, integral e gratuitamente a carentes e do valor do atendimento à saúde de caráter assistencial (...).”

Essa lei tem suscitado muitas reviravoltas no cenário das instituições educacionais sem fins lucrativos. Pasche (1999: 9-35), no estudo intitulado *A imunidade das instituições de educação sem fins lucrativos*, busca, a partir de uma incursão na Constituição Federal, justificar o porquê da concessão de imunidade fiscal para as instituições de educação e assistência social sem fins lucrativos. Esse estudo mostra que a imunidade dada pela Constituição Federal em relação aos impostos, pelo seu artigo 150, inciso VI, alínea “c”, e às contribuições sociais, pelo artigo 197, parágrafo 7º, constitui-se numa garantia institucional constitucional às *“instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, isto é, as que fazem o bem, a título de educação e assistência social, em sentido amplo e sem ‘animus lucrandi-distribuendi’”*. No mesmo estudo, Pasche cita Aliomar Baleeiro para clarear a compreensão a respeito da imunidade dada às instituições de educação e de assistência social sem fins lucrativos:

“Não se pode dizer que as atividades imunes, nos incisos citados, sejam instrumentos de governo. Não o são, mas configuram atividades de ‘interesse’

³⁸ Uma olhada nos diferentes artigos da Constituição Federal possibilita notar a diversidade de denominações ou nomenclaturas atribuídas a entidades privadas. Na área da Saúde, são chamadas de filantrópicas e sem fins lucrativos (art. 199, parágrafo primeiro); na área da Assistência Social, são denominadas entidades beneficentes de assistência social (art. 204, inciso I); na área da Educação, são nomeadas de escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 213); no capítulo que trata sobre a questão da família, da criança, do adolescente e do idoso, são denominadas entidades não-governamentais (art. 227, parágrafo primeiro).

público' no sentido lato, que são desempenhadas sem intuito de lucro, ou em proveito individual privado".

Em meio ao atual aparato legal, a maior dificuldade, conforme o presidente da CEPA, senhor Lothar (advogado, 2001), consiste em *"demonstrar contabilmente, digamos assim, esses 20% da receita... Dificuldade nos números da receita que a CEPA tem no seu conjunto. Isso é uma grande dificuldade que nós enfrentamos"*. Quando perguntado sobre quais seriam os motivos dessa dificuldade, o senhor Lothar declara que:

"Talvez faltou um pouquinho... a demonstração correta dos custos das crianças, principalmente nas creches, onde isso era considerado um valor inferior. No mais, também a CEPA tem que desenvolver mais, digamos, regularizar esse tipo de atividade. Criar projetos para conseguir mais facilmente demonstrar o registro do efetivo."

Estabelecer um plano de custo per-capita real de cada criança atendida nas creches e registrar, em forma de projeto, as atividades que os departamentos e paróquias realizam, são algumas alternativas que a administração tem implantado para conseguir assegurar a sua condição de entidade com fins filantrópicos. Garantir a imunidade tem sido cada vez mais difícil. Nesse processo, algumas vezes, vozes provenientes das escolas reivindicaram mais independência, o que significaria arcar com as despesas tributárias. Contudo, outros movimentos mais amplos e projetivos têm aparecido no sentido de resguardar a interdependência e o sentido da instituição como um todo. Entre eles, está a proposta de que as escolas ampliem sua rede de atendimento e, deste modo, encampem a administração das creches, tornando-as escolas de educação infantil e ensino fundamental. Administrativamente, isso diluiria o montante financeiro geral, pois as creches, mesmo mudando seu enfoque, continuariam a atender a mesma clientela. No grande montante, seria garantido o percentual exigido para assegurar o título de entidade filantrópica. Outra alternativa, por exemplo, no caso do CIEC, é manter o atual perfil de trabalho, aumentando o número de crianças atendidas sem elevar, substancialmente, o montante financeiro. Sobre essa questão, Serlene (professora e candidata a obreira diaconal, 2001) afirma em tom de alerta:

"Como manter esse trabalho, se não pode movimentar grandes verbas e coisas? Como tu vai manter isso? Tá sendo questionado bastante. Tanto que nós temos um desafio meio grande que nos foi colocado: Não transformando em colégio ano que vem, que era uma proposta que se tinha, como é que nós podemos chegar a atender 371 crianças?"

Para alcançar essa meta, outros departamentos auxiliariam financeiramente e estruturalmente o CIEC. Elsi (professora, 2001), presidenta do Conselho do CIEC, diz com indignação: *“Mas isso tudo para poder manter a tal filantropia no conjunto”*. Para a administração da CEPA, as exigências legais existem, precisam ser respeitadas e viabilizam a continuidade das atividades desenvolvidas, porque

“não basta somente praticar o serviço. Ele tem que ser demonstrado. Tem que ser registrado. Todas as entidades hoje, que queiram sobreviver como filantrópica, continuar mantendo os benefícios do certificado de filantropia, elas vão ter que se estruturar no sentido de registrar todos os tipos de serviço que é prestado. Se não fizerem isso, elas vão acabar. Isso é uma necessidade hoje: que todas as entidades precisam se estruturar e organizar para isso” (Lothar, advogado, 2001).

Os benefícios concedidos pelo certificado de filantropia consistem na isenção que a CEPA tem, principalmente em relação à cota patronal da Seguridade Social, no valor de 20% sobre o total das remunerações pagas àqueles que nela prestam serviços. Além disso, a instituição filantrópica está isenta de outros impostos, entre eles a alíquota de 3% sobre a receita bruta e o imposto de renda. Algumas instituições também são isentas dos impostos prediais e territoriais. Para as instituições que não possuem renda fixa e não operam no sentido de produzir lucros e acumular capital, essas isenções garantem que o trabalho exista e que possa ser desenvolvido de um modo mais qualificado e estruturado.

Localizada a ordem que nomeia o que são pessoas jurídicas de direito privado de utilidade pública, bem como as implicações fiscais dela decorrentes, passamos a compreender o que significa ser uma associação civil. No ano de 1856, tem início uma conformação. Algumas pessoas se congregam e colocam serviços, atividades e conhecimentos em prol de um mesmo ideal: ocorre a constituição de uma associação para uso comum. O resultado desse movimento inicial permaneceu, num primeiro momento, restrito a um determinado grupo, à comunidade germânica. Depois, suas atividades voltaram-se para o público extra-eclesial. Pode-se dizer que, nos contextos escolares, essa abertura foi bastante natural, visto que garantiria a auto-sustentação e a secularização das escolas. Quanto às creches, desde o início, sua intenção se voltava para o público não-luterano.

O período em que foram construídas as três primeiras creches é o final da década de 70 e início da década de 80. No contexto brasileiro, Fernandes (1994:32) mostra que palavras como *comunidade* e *movimentos sociais* fazem parte da década de 70, sob a pressão do regime militar, e palavras como *cidadania* e *sociedade civil* lembram os processos de democratização da década de 80. Entre as palavras que moveram aqueles que organizaram as creches, está *amor ao próximo*, *diaconia*, palavras que, a primeira vista, aproximam-se apenas de *comunidade*, distanciando-se, de um modo maior, das outras três. Porém, embora as palavras que orientam as pessoas que organizam as creches provenham de um contexto de vivência religiosa, essas mesmas pessoas trazem consigo as marcas dos sonhos de justiça e liberdade anunciados no final da década de 50 e início da década de 60, tempo de sua infância e juventude. Suzete (gerontóloga, 2001), ao ser perguntada sobre o que a motivou a inserir-se no trabalho comunitário, declarou:

"Quando eu era pequena, no lado de casa morava uma velhinha com uma filha solteirona. E daí a velhinha vinha ver o jornal que tinha as letras grandes, que claro, as pequeninas ela não via. Então ela me chamava e eu tinha que ler o jornal para ela porque ela queria saber as notícias que tinha. Então, desde aquilo, desde aquela época, eu fui."

Envolver-se e estar ativo no espaço coletivo parece fazer parte da dinâmica pessoal também de outros sujeitos:

"Eu sempre sou militante comunitário. Sempre tive relação com as coisas da comunidade... Me envolvi inclusive com associação de moradores. Eu vim para cá (Porto Alegre) com quase 21 anos de idade e passei a estudar e comecei a me envolver, freqüentar, participar da vida, no trabalho direto na Igreja da Paz" (Lothar, advogado, 2001).

Fernandes (1994:30) também discorre sobre essa questão:

"Como a maioria das pessoas esclarecidas de então, cresceram pensando em si mesmas que eram partícipes de um vasto processo de transformação histórica. Justiça e liberdade seriam alcançadas, para todo o mundo, ainda no decorrer de suas vidas."

Tanto em 1856, como em outras épocas, é o movimento das diferentes histórias que institucionalizam valores e criam uma instituição que passa a reconhecer-se cotidianamente e legalmente como associação civil. Ao buscar conceituar o que se entende por associação, tomamos como referência os estudos de Maria Helena Diniz (in Cahali, 1995: 361), que a classifica, quanto à finalidade, como:

a) *altruística* (associação beneficente), b) *egoística* (associação literária, esportiva ou recreativa), e c) *econômica não-lucrativa* (associação de socorro mútuo).

Sabo Paes (1999: 47-48)³⁹ faz referência à legislação de países anglo-saxônios, onde se optou por distinguir as organizações do Terceiro Setor, quanto à sua finalidade, em duas categorias: a primeira é formada por aquelas organizações de interesse público que estão voltadas para a defesa de interesses mais amplos da sociedade ou que lhe trazem benefícios, mesmo quando parecem beneficiar grupos específicos; a segunda categoria é formada pelas organizações de ajuda mútua ou de auto-ajuda, que defendem interesses coletivos, mas de um círculo restrito. Ainda sobre essa classificação, o mesmo autor afirma:

“A primeira categoria – que congrega as organizações de interesse público ou de benefício público, por serem reconhecidamente instrumentais para a consecução de uma nova dinâmica participativa, democrática e social; onde as relações são caracterizadas por laços de solidariedade entre os indivíduos, o espírito de voluntariado e a busca do bem comum – é reconhecida como merecedora de incentivos. (...) O principal deles é a possibilidade de receberem contribuições, de pessoa física ou jurídica, dedutíveis do Imposto de Renda”.

A CEPA enquadra-se dentro da primeira categoria. A vida jurídica, dada por um ato constitutivo que *“consiste num conjunto de cláusulas contratuais vinculantes, ligando seus fundadores e os novos associados, que, ao nela ingressarem, deverão submeter-se aos seus comandos”* (Sabo Paes, 1999:31), no caso da CEPA, parece estar vinculada apenas aos sujeitos que a administram, pois, segundo Suzete (gerontóloga, 2001), para a grande maioria, principalmente as mulheres da OASE, a motivação é outra: *“não é costume o pessoal questionar... É mania de alemão. Olha, o problema está aqui. Vamos resolver”*. No depoimento pragmático de Suzete, a palavra questionar refere-se à atitude de perguntar ou esclarecer sobre o que diz a legislação, as intenções sócio-políticas e outras, sejam de cunho filosófico, organizacional ou pedagógico. E a palavra problema refere-se à criança que está chorando, com frio, com fome, desabrigada, vítima de maus-tratos ou de violência física.

³⁹ Sabo Paes menciona os doutrinadores estrangeiros Lester Salomon e Anheier, que *“afirmam pertencer ao terceiro setor as organizações privadas que possuem algum grau de institucionalização organizacional, não têm finalidades lucrativas, são autogovernadas e possuem quase sempre participação voluntária”*.

Se uma instituição passa a existir a partir do momento em que as pessoas assumem-se como *presença no mundo com o outro* e juntas desencadeiam movimentos para dar sentido à sua existência, uma pessoa jurídica, de direito privado, conforme o Código Civil Brasileiro, começa a existir legalmente a partir da inscrição do seu contrato, ato constitutivo, estatuto ou compromissos no seu registro peculiar, regulados por lei especial ou pela aprovação do Governo, quando necessário.

No processo de adequação ao aparato legal, Alci apresenta a trajetória realizada pela CEPA:

“Pude perceber que em 1938, quando a comunidade registrou seu primeiro estatuto, se antes tinha alguma regulamentação, ela devia ser interna; devia ter outros locais de registro que não fosse dessa forma. E naquela época a comunidade já contava, além de religiosa, ela tinha a parte educacional. Até tinha Jardim de Infância. Já se preocupavam com a criança e também com os imigrantes, com as pessoas que tinham dificuldades, mais idade. Ela sempre tentou ajudar ou abrigar essas pessoas. E assim fazia parte da missão dela. Ela tentava seguir os exemplos de Jesus. Então, claro, depois foram obrigados a buscar esses benefícios que estavam surgindo e também, automaticamente, ela teve que se enquadrar” (Alci, contabilista e obreiro diaconal, 2001).

O relato reconta o movimento que a CEPA, enquanto instituição tradicional, realizou: ela nasce e vive a sua infância e adolescência no período monárquico⁴⁰ e no primeiro período republicano (1889 a 1930); a idade adulta chega pouco depois do início do Estado Novo. É nesse período de efervescência administrativa e econômica que ganha maioridade através do registro do seu primeiro estatuto⁴¹. Enquanto instituição protestante, parece realizar todos os seus movimentos à margem da situação política que se configurava no Brasil, porém sempre atenta às necessidades sociais do cotidiano das pessoas daquela época.

No artigo 19, do Código Civil, está expresso o que deve ser declarado para que possa ser efetuado o registro civil de uma associação civil. Tomamos os dados compilados por Sabo Paes (1999:31-32), na medida em que se apresentam de forma didática. No ato constitutivo da associação, devem estar declarados:

⁴⁰ Nesse período, pode-se dizer que era como uma filha pródiga, pois, enquanto igreja protestante, vivia num país assumidamente católico.

⁴¹ A CEPA registrou seu Estatuto no dia 07 de outubro de 1938, a fls. 37vº, sob número de ordem 373, no livro a nº2 de Registro de Pessoa Jurídicas. Extrato do seu estatuto foi publicado no Jornal do Estado no dia 19 de setembro de 1938.

"(...) a) a denominação, os fins e a sede da associação; b) os requisitos exigidos para admissão, demissão e exclusão dos associados; c) os direitos e as obrigações dos membros componentes; d) as fontes de recursos financeiros para sua manutenção; e) o modo de constituição e funcionamento dos órgãos deliberativos; f) a representação ativa e passiva da entidade em juízo e fora dele; g) as condições de possibilidade de alteração do estatuto; h) a responsabilidade subsidiária dos associados pelas obrigações assumidas pela associação; i) as causas de dissolução da entidade, dispondo sobre o destino do patrimônio social."

Todas essas informações devem ser escritas mediante a redação de um estatuto que deverá ser registrado no Cartório de Registro Público, trazendo junto declaração unânime da vontade dos associados de se congregarem para formar uma coletividade. O direito ao registro civil de pessoas jurídicas é dado pela Lei nº 6.015 de 31 de dezembro de 1973 - Registros Públicos, no título III, capítulo I, artigo 114 e reafirmado pelo artigo 119, que declara a existência legal das pessoas jurídicas somente a partir do registro de seus atos constitutivos.

A partir da personificação da associação, ela se torna sujeito de direitos, de obrigações e possui capacidade patrimonial, ou seja, constitui seu próprio patrimônio que, de modo algum, se confundirá com o patrimônio de seus associados, pois é uma unidade orgânica própria. Todavia, a associação poderá ter existência legal no papel, juridicamente reconhecida, contudo sem vida. Isso somente acontecerá no momento em que seus cargos forem ocupados e quando estiver realizando os fins aos quais se propôs (Sabo Paes, 1999: 33). A CEPA, entretanto, percorre o caminho inverso, ou seja, organiza-se enquanto grupo, cria um sentido de coletividade, de pertença e, posteriormente, legaliza-se enquanto ente jurídico.

O Estado moderno se organiza institucionalmente com o propósito único do *bem-comum*, o espaço comum da garantia de direitos à vida digna. E, não sendo suficientemente possível contemplar e atender a demanda posta, o Estado autoriza a sociedade civil a também garantir e promover o *bem-comum*. Decorrente disso, as instituições privadas nascem com razão de ser pública. Ao se constituir como ente, uma instituição passa a exercer funções públicas no campo do bem-comum. Portanto, podemos considerá-la um ente intermediário entre o Estado, o Mercado e os indivíduos. O texto constitucional assegura os direitos e o dever do Estado em

prover os bens necessários à sobrevivência de seus cidadãos e cidadãs. Basta uma olhada no preâmbulo da carta constitucional para apreender o seu propósito:

“Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1998).

Nesse sentido, o Estado Nacional reconhece e motiva o movimento organizacional feito pela sociedade civil, na medida em que assegura, em carta, a sua participação na elaboração, execução e controle das políticas públicas. A sociedade civil organizada passa a dar conta da execução de serviços básicos e a discutir, nos diferentes conselhos⁴², a elaboração e execução de políticas. A contrapartida do Estado é a concessão do Título de Utilidade Pública⁴³ e o Certificado de Entidade Filantrópica. No sentido restrito da titulação, esse fato possibilita, às organizações civis, o recebimento de subvenções públicas e isenções fiscais.

Fernandes, ao comparar os movimentos da sociedade civil em relação ao Estado, diz que quaisquer que sejam as variantes existentes dentro do serviço desenvolvido pelo Estado ou pela Sociedade Civil, há um elemento comum que deve ser assentado: expansão da idéia sobre esfera pública. Partindo de um pressuposto democrático, Fernandes (1999:22) presume que a esfera pública não se limita ao âmbito do Estado, mas inclui a cidadania, entendendo que *“a vida pública não é feita apenas de atos de governo, mas também da atividade cidadã”*. No caso da CEPA, as atividades também são movidas por elementos religiosos, pois *“tem nas pessoas aquele sentimento da solidariedade e tudo isso tem mesmo a parte da diaconia. Embora sejam pessoas leigas, fazem por fé”* (Suzete, gerontóloga, 2001). Ao mesmo tempo, a dimensão religiosa também está conectada ao espaço público, ao espaço que é da vida de todos,

⁴² Entre os Conselhos, podemos citar: Conselhos de Saúde, de Educação, de Assistência Social, dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

⁴³ Em seu livro, José Eduardo Sabo Paes (1999:346) toma como definição de utilidade pública a concepção dada pelo Promotor de Justiça Edson Rafael, que a define como o *“proveito ou a vantagem que uma entidade jurídica, sem fins lucrativos, oferece à sociedade, no sentido de satisfazer uma necessidade coletiva de ordem pública”*. Segundo Sabo Paes, a declaração de utilidade pública reconhece que determinadas entidades cumprem uma função que deveria ser exercida pelo Poder Público.

porque, conforme a opinião pessoal de Alci (contador e obreiro diaconal, 2001), *“ela tenta estar presente nos anseios do povo. É a motivação religiosa.”*

Alci também apresenta o modo como a CEPA vai gerindo as suas atividades quando diz que *“a Igreja tem como princípio... ela vai tateando e quando vê, aos poucos, a estrutura vai se formando e a coisa está andando. Essa é a forma da Igreja andar. Ela não tem como princípio fazer grandes planejamentos. Depois, tentar executar.”* Em sua fala pode-se depreender a idéia de que as dificuldades que hoje as instituições religiosas enfrentam quanto à adequação aos parâmetros legais, principalmente os tributários, ocorrem porque a visão do empreendimento gerencial não se faz muito presente. Nos últimos meses em que compus a equipe técnica, um grupo de conselheiros discutiu com os demais sobre a necessidade de implantar uma visão mais empresarial, cuja idéia básica era a de que, dessa forma, poderiam ser oferecidos serviços mais qualificados do que os do Estado. Conseqüentemente, poder-se-ia incidir de modo mais direto na formulação das políticas públicas. Mas pouco se conseguiu efetivamente, pois a grande maioria se movia pelos interesses mais voltados aos aspectos religiosos, que orientam as atividades desde a sua origem.

Assim, pode-se inferir que a CEPA tem deixado de contribuir de um modo mais incisivo para a melhoria e qualificação das políticas públicas, como também para o próprio enfrentamento aos problemas que geram a miséria, a violência, a falta de condições e recursos para as pessoas viverem bem, pois não tem efetivamente participado de um modo mais incisivo nos fóruns onde essas discussões são promovidas e encaminhadas. Essa ausência torna-se evidente no desabafo que, muitas vezes, Eli (obreira diaconal, 1999-2000) proferia. Sua queixa relacionava-se à dificuldade de mobilizar pessoas do Conselho do CIEC e da própria comunidade para que participassem das reuniões locais, entre elas, as do Orçamento Participativo. Ao final de sua gestão enquanto diretora do CIEC (2000), falou da relação estabelecida entre os membros do Conselho do CIEC, que estão vinculados à Paróquia do Salvador, com o CIEC: *“percebo um receio da paróquia em relação ao convênio da SMED”*. Para Eli, os membros do conselho não mantinham um envolvimento maior com os conselhos e fóruns locais de discussão em função da

dificuldade de aceitar a supervisão e o acompanhamento, decorrentes do convênio estabelecido com a PMPA-SMED, pois, para alguns, isso seria tomado como ingerência na administração do CIEC.

Porém, independente dessas dificuldades que se apresentam no cotidiano da gestão do CIEC, Alci é bastante otimista em relação às perspectivas que a CEPA e outras instituições similares terão, pois *“hoje e no futuro, na situação que se desenha aí, em termos nacionais e mundiais, essas entidades sociais, elas vão ter que, sem dúvida, ser grandes esteios aí no sentido de oportunizar o trabalho normal em termos de saúde, educação e de pessoas de terceira idade (...). Então, essas entidades talvez vão ser aí, grandes empregadoras nesse sentido de abraçar essa questão e se especializar nessa área”*. A sua fala também pode, de algum modo, ser entendida como um apoio à perspectiva segundo a qual o Estado cada vez mais se desobriga de oferecer, de garantir e de intervir de uma forma mais propositiva, a fim de manter e oferecer aquilo que é básico para a sobrevivência humana. A partir das considerações até aqui traçadas, cabe reiterar a necessidade de qualificar a forma de intervir e de trabalhar, pois, como bem lembra Martin Luther King (apud Sabo Paes, 1999:50), *“a filantropia é muito louvável, mas ela não deve permitir que o filantropista ignore as injustiças econômicas que fazem com que a filantropia seja necessária”*.

Entender e materializar a ética do cuidado numa instituição filantrópica também passa pela necessidade de olhar e compreender o chamado Terceiro Setor. No Brasil, conceituar e colocar um rol imenso de ações dentro de uma moldura chamada Terceiro Setor não é tarefa simples. Se partirmos das categorias *sociedade civil* e *cidadania*, não há possibilidades de classificá-las. Contudo, muitos teóricos têm procurado definir o que se entende por associações, sociedades, fundações, organizações não governamentais⁴⁴, movimentos sociais, partidos políticos, etc.,

⁴⁴ Fernandes (1994:22) questiona a atuação das ONGs e dos movimentos que se limitaram a atuar e interagir com associações do tipo reivindicativo, perdendo de vista uma interlocução mais próxima com o vasto campo que compõe a sociedade civil organizada, em suas diferentes formas. O autor realiza tais afirmações levando em conta as categorias *sociedade civil* e *cidadania*, pois *“nesta ótica, são todas expressões de uma mesma possibilidade de agrupar-se livremente, de acordo com as leis, segundo fins comuns.”* O autor ainda afirma que não há possibilidades e formas de julgar suas trajetórias e relevâncias na esfera pública. Nesse sentido, afirma que *“para cada fim comum há bens e serviços públicos a serem potencializados”*.

principalmente, o que seria ou não constitutivo das chamadas organizações não-governamentais.

Uma primeira tentativa de conceituar o Terceiro Setor se dá a partir da forma de financiamento e gestão das suas atividades. Enquanto os serviços e bens oferecidos pelo Estado são financiados por impostos compulsórios, os serviços oferecidos pelo Terceiro Setor dependem, em grande parte, de doações voluntárias. Pensar o movimento desencadeado por algumas pessoas, corpos da sociedade civil, dentro de uma outra lógica, a de se consagrarem e constituírem-se como instituições sem fins lucrativos, suscita indagações e, de certa forma, evidencia a configuração de uma rede que, ao mesmo tempo, se entrelaça com o espaço público governamental, na medida em que ambas cumprem uma função eminentemente coletiva e pública. Fernandes (1994: 24) expressa bem a dinâmica que movimenta o Terceiro Setor, quando afirma que:

“O setor sobrevive porque, em algum momento, a busca do lucro dá lugar a uma doação. Sua existência envolve uma troca triangular pela qual, alguns dão para que outros possam receber. Incluir despesas alheias na minha contabilidade é a expressão econômica da tese moral que alimenta a dinâmica do terceiro setor: importar-se com o outro (...) é parte constitutiva da consciência individual. Palavras como gratidão, lealdade, caridade, amor, compaixão, responsabilidade, solidariedade, verdade, beleza, etc. são as moedas correntes que alimentam o patrimônio do setor. (...) Sua existência oferece um índice da vitalidade social de valores morais, estéticos e religiosos.”

Suzete, ao ser perguntada sobre os motivos que impeliam cada um dos sujeitos para agirem em benefício do outro, tranqüilamente expressou: *“porque gostavam de solidariedade sim, mas de filantropia, não sei. A maioria ia responder: estamos fazendo por fazer. Porque a Dona Hilda... pergunta prá ela porque que há vinte anos ela foi buscar⁴⁵? É uma promessa? Não sei! E acho que nenhuma delas alguma vez se questionou. O pessoal não gosta de pensar por quê”* (faz o trabalho). E, ao falar dos seus próprios sentimentos, diz:

“Eu me considero uma pessoa abençoada e eu acho que por eu ter, eu tenho obrigação de dar e eu acho que quanto mais tu dá, mais tu recebe. Não no

⁴⁵ A senhora Hilda buscou por mais de 15 anos doações e alimentos fornecidos por famílias e órgãos públicos. Durante muitos anos foi a pessoa de referência junto à Secretaria de Educação do Estado para encaminhar e retirar os alimentos da merenda escolar.

sentido interesseiro. O prazer e a satisfação, o meu sentimento. Eu nunca me interessei pelo retorno...Ele vem natural."

A partir do cotidiano da instituição parecem ser os sentimentos de amor, de simpatia, de doação, que movem e compõem a natureza institucional da filantropia, o que bem explicita Lothar (advogado, 2001) quando fala que *"o fundamental, por exemplo, para nós é sempre o trabalho voluntário, a doação das pessoas. E é isso que sustenta a CEPA: o trabalho das OASES e de outras pessoas que voluntariamente seguram as barras de auxiliar, prestar serviço na área de assistência social"*. Diferentemente do que preconiza o aparato legal, a emoção move o fazer institucional e também é a expressão do *ser presença com o outro* através das ações de amor ao próximo, de cuidado, de serviço, de educação.

4. A ÉTICA DO CUIDADO NA INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA

4.1 A inspiração e a aspiração da Filantropia

“Fazer com que as pessoas sejam benquistas.”

Márcia

Neste capítulo, discute-se sobre a relevância das diferentes compreensões éticas que orientam a filantropia e sua inter-relação com a educação, para, posteriormente, apontar para o entendimento da ética do cuidado que está presente na CEPA e no CIEC. Quando esta pesquisadora busca a compreensão a partir dos diferentes sujeitos da instituição, a filantropia aparece dentro de seu sentido jurídico, mas também dentro da perspectiva religiosa e filosófica. Para compreender como a filantropia é entendida, partimos da explicação de Alci sobre as motivações que orientavam aqueles que fundaram a CEPA. Conforme Alci (contador e obreiro diaconal, 2001), em cada época, a motivação *“tinha a ver com situações econômicas, culturais, mundiais, de guerra. Pelo que tem de escrito dentro da CEPA, desde a sua fundação, logo estavam preocupados com a questão religiosa, mas também a ação. Não só a palavra, mas diretamente também a ação”*. A partir disso, apresentamos duas teses orientadoras para a compreensão da inspiração e aspiração da filantropia nessa instituição: primeiro, a sua base de orientação ética está intimamente relacionada à moral religiosa, que é vinculada à palavra, neste caso, à Palavra Sagrada; segundo, a partir da motivação religiosa, nasce a prática, a ação.

Assim, a ação ocorre como decorrência da palavra e, por outro lado, a palavra só tem sentido quando posta em ação. Parece que, nesse embrulhar e desembrulhar da palavra-ação, a ética se tece e orienta as atividades da CEPA. Alci lembra que, quando a legislação que normatiza a filantropia foi *“criada em 59, era mais no sentido de beneficiar as entidades, facilitar. E como era feito um trabalho sem maiores interesses, porque quem prestava esse tipo de serviço eram as igrejas, nem era muito bem visto*

fazer grandes publicações em cima disso ou grandes marketing em cima disso". Há, então, uma ética que se faz em meio à moral religiosa. A partir da fala de Alci, o modo de agir da CEPA é assim porque *"biblicamente é mal visto, então essa cultura, no sentido de quanto menos divulgado, quanto menos divulgava melhor para os olhos de Deus"*, já que se tratava de uma instituição vinculada à igreja de confissão luterana. Se uma das compreensões éticas está fundada na moral religiosa, cabe se perguntar como a ética é entendida na ação, na prática do cotidiano em suas múltiplas atividades.

Para compreender como a filantropia vai se apresentando e sendo entendida no modo de fazer da instituição, partimos do relato sobre a ação das mulheres que se envolveram no trabalho desenvolvido no CIEC, logo após a sua fundação. O relato é fruto das lembranças de Suzete sobre o que escutou da senhora Emília. Durante 35 anos, essa mulher dedicou-se às atividades sociais desenvolvidas pela Cepa, entre elas, a fundação e a manutenção das creches através de campanhas e atividades culturais. De um modo singelo, Suzete (gerontóloga, 2001) rememora essas ações, o que nos permite destacar uma idéia humanista da filantropia, quando diz: *"Eu me lembro... A gente ia nas creches, porque se ia dar banho nas crianças, se pesava, se fazia, se trabalhava com as mulheres. Teve um tempo que se ensinava fazer acolchoado e tudo isso..."* Essa idéia retoma a perspectiva de uma ética que se faz na possibilidade de estar junto com o outro, despertando compaixão: realizam-se tarefas ligadas às necessidades vitais do outro, como dar banho, observar o desenvolvimento físico, ensinar a fazer algo para a sua casa. Toda essa ação e a sua própria compreensão corria de forma paralela ao que constava no aparato jurídico-legal que se constituía na instituição e na esfera legislativa. A própria Suzete reconhece que as pessoas mudaram a forma de agir quando diz que *"a coisa foi crescendo e também os movimentos. Hoje a coisa é mais técnica, tu não pode simplesmente como naquela época. Tu dava banho na criança, não tinha enfermeira, não tinha nada. E hoje não. As coisas são mais fiscalizadas e tudo..."* Nesse processo, a adequação às novas exigências legais provocou uma ruptura no modo como as mulheres atuavam, pois, segundo Suzete *"as próprias direções, eu acho que foram cortando..."*

No discurso daqueles que acompanharam o movimento de organização dos centros de atendimento às crianças e aos adolescentes (creches e extra-classes), a ação da CEPA aconteceu porque *“em função da filantropia e como igreja tinha que ter a parte social”* (Suzete, gerontóloga, 2001). A filantropia é entendida aqui a partir das obrigações fiscais que a CEPA precisava respeitar. Nesse mesmo relato, a ética que orienta o cuidado é proveniente da motivação religiosa. Essa questão também está presente na fala de Silma (contadora, 2001), quando diz que *“a Comunidade Evangélica tinha que manter o serviço social e até porque fazia parte e eles eram isentos daquele INSS e isso eu acho que é até hoje. Então, para ter essa isenção do INSS, eles tinham que ter um trabalho assistencial. Não bastava ter só as escolas...”*

Nessa perspectiva, o que orienta a ação da Instituição é o cumprimento de uma exigência tributária dada pela legislação fiscal. Ser filantrópica é *“ter essa isenção do INSS”*. Ao mesmo tempo, está presente uma motivação que tem seu fundamento na moral religiosa, porque *“como igreja tinha que ter a parte social”*. Vozes polifônicas e periféricas lembram que, durante o tempo de construção das primeiras creches, havia disposição por parte da esfera governamental em financiar a construção de outras creches para serem cedidas à administração da CEPA. Por não apostar na incerteza e por falta de clareza sobre as perspectivas que adviriam, os sujeitos administrativos daquela época não aceitaram administrar outras entidades. Por outro lado, também havia restrições quanto às possibilidades econômicas de gerenciar as atividades realizadas nas creches. A tudo isso, também se somava o fato de que poucas eram as pessoas que se envolviam com as atividades de um modo mais incisivo, devido à carência de recursos humanos qualificados.

Para os sujeitos que administram a CEPA, a filantropia

“reúne filosofia, assistência social que se presta, digamos às pessoas necessitadas, às pessoas idosas, às crianças e adolescentes. É dar apoio, auxílio, ajuda, orientação não só material. Acho até de evangelização. Sem esperar retorno nenhum. Sem interesse nenhum. Digamos aí, isso tudo dentro de uma missão de fé cristã da Igreja, de auxiliar, de amparar”.
(Lothar, advogado, 2001)

O termo filantropia é entendido como aquilo que *“reúne filosofia, assistência social”*. As ações da filantropia consistem em dar *“apoio, auxílio, ajuda, orientação, não*

só material, até de evangelização". Para Alci (contador e obreiro diaconal, 2001), a filantropia tem um princípio: "auxiliar as pessoas a encontrar uma saída em suas necessidades momentâneas e alguns até durante toda a sua vida". Tem um público usuário específico que são "as pessoas necessitadas, idosas, crianças e adolescentes". A filantropia é entendida como um status recebido pelas entidades que substituem o Estado, visto que as instituições filantrópicas "surgiram porque era uma missão do governo prestar esse tipo de serviço, mas no fundo quem acabava assumindo esse tipo de serviço, o que o governo não conseguia alcançar, eram as entidades religiosas, que elas ficavam mais próximas, em condições mais próximas de se comunicar com o governo e, automaticamente, relacionar com essa população carente ou necessitada, que não conseguia reivindicar seus direitos" (Alci, contador e obreiro diaconal, 2001). E, por fim, o sentido ético da filantropia é dado por uma moral religiosa, pois as atividades são realizadas "sem esperar retorno nenhum, sem interesse nenhum", porque tudo deve ser feito e orientado pela "missão de fé cristã da igreja". Assim, ainda é possível dizer que a filantropia é relacionada ao campo religioso e que, na sua ação, está a origem do termo: "as igrejas se especializaram nessa área da filantropia. Então aí surgiu essa palavra filantropia" (Alci, contador e obreiro diaconal, 2001).

Por outro lado, para os sujeitos que administram o CIEC, a filantropia adquire uma conotação administrativa cuja ação é "trabalhar, não ter lucros e coisas... Só que é complicado trabalhar sem poder contar com a parte financeira. Isso tá mais dando dor de cabeça: melhorar o atendimento, não ter lucro, mas ter que manter isso aí é o mais complicado. O que mais dá dor de cabeça é a questão dos números mesmo. Fazer filantropia é fácil. O que não falta é criança para você atender. Tem aos montes" (Serlene, professora e candidata a obreira diaconal, 2001). Nessa preocupação administrativa, aparece, de modo subentendido, a necessidade de melhorar o atendimento sem comprometer os aspectos financeiros no conjunto da CEPA, pois, para Elsi (professora, 2001), "temos que fazer filantropia, fazer um atendimento assim como a Serlene falou, que desenvolve... Atender o pessoal. Mas para beneficiar essa filantropia, para beneficiar outros departamentos da CEPA". Também há uma conotação econômica, pois a "filantropia lá na escola é a parte que o colégio não paga pro INSS. É essa parte aí que é liberada, que o governo libera. Então essa parte é filantropia" (Elsi, professora, 2001). Ela apresenta ainda uma relação

longínqua entre o CIEC e a sua mantenedora, porque, para ambas, a filantropia realizada no CIEC também serve para garantir o status de entidade filantrópica para toda a CEPA. Isso pode ser percebido na forma como Elsi se refere ao termo:

“Olha essa palavra filantropia, até parece que está quase desgastada, porque, escuta na escola, aqui: É a filantropia, é filantropia. Que vão perder a filantropia. Que é uma coisa que não é só da creche. Que está envolvendo algo bem maior que é a CEPA”.

Na fala de Elsi, percebe-se uma concepção de filantropia que apresenta uma relação distante entre o CIEC e a CEPA. Essa forma parece que, de algum modo, tem estado presente. Quando Silma (contadora, 2001) foi perguntada sobre a relação CIEC-CEPA durante a sua gestão, ela apresentou um olhar que envolveu os diferentes sujeitos que compõem o todo da instituição. Assim diz o seu relato:

“A administração é uma coisa e o colégio pastoral é outra. Mas não que eu acho que seja certo. O certo é as coisas caminharem juntas. Mas isso não era assim. Existia a administração, a presidência, a diretoria, era muito independente do colégio pastoral, apesar de fazerem o trabalho e as coisas junto, mas se notava essa diferença, existia uma diferença. Inclusive isso é uma coisa que aconteceu aqui, que acontece na política, isso acontece dentro da política da Igreja. Uma vez eu e a Rose de Viamão e o Ivo da creche Alvorada, nós fomos barrados numa reunião da diretoria da CEPA, porque nós não tínhamos nada que fazer lá. A gente foi convidado e depois de última hora eles desistiram e nós fomos para assistir a reunião para colocar os nossos problemas, colocar que a igreja estava tão distante, que nós não tínhamos apoio, que nós não tínhamos recursos. Que não tínhamos nada dentro da creche. Que nós tínhamos que se virar sozinhos e é uma verdade, eu sei, porque eu fiz esse trabalho e a gente foi barrado e nós fomos proibidos de ficar na reunião da diretoria. (...) então existia essa distância. Mas aí, então, aí depois de muito falar (...) o trabalho começou, a modificação do serviço” (Silma, contadora, 2001).

Atualmente há resquícios dessa prática. O senhor Lothar, por ocasião da entrevista, disse que o modo como acontece a relação entre a CEPA e as suas mantidas está sendo estudado, pois a idéia é ampliar e possibilitar que todos possam discutir e decidir como as atividades serão desenvolvidas.

A partir dos sujeitos-educadores, que trabalham diretamente com as crianças, outras compreensões se elaboram. A filantropia é remetida às crianças, pois *“quando eu pude sair para trabalhar noutra área, eu desisti. As crianças fizeram-me permanecer no trabalho”.* (Isolete, educadora, 2001). A filantropia remete ao *ser-junto-com*, proposto por Heidegger, quando é entendida como o ato de *“preocupar-se com a pessoa. Fazer com que as pessoas sejam benquistas”* (Márcia, educadora, 2001). Portanto,

também remete ao sentido do cuidado essencial, da bem-querença e da ternura. Filantropia é dar-se conta de que *“a gente está aqui para defender vidas. Pra que não fiquem na rua, abandonadas”* (Elisa, educadora, 2001). Nessa frase, Elisa está aludindo a uma compreensão de uma ética que é leiga; por isso, a função de cada pessoa na instituição é a de *“trabalhar com amor e dar carinho para as crianças”* (Madalena, educadora, 2001). Ao mesmo tempo, na filantropia, *“tem ajuda de outros, auxílio de outros que nem essas doações que vem lá do Moinhos”*. Nessa fala, a instituição também é vista como aquela que depende da ação de outros e, por isso, ela é filantrópica, pois depende da boa vontade alheia. Em meio ao cotidiano da instituição, seja nas atividades junto às crianças, pais, seja em relação às questões administrativas, *“ser isento não importa. Importa é trabalhar com amor e dar carinho para as crianças”* (Vera, cozinheira, 2001). A partir disso, é possível dizer que a filantropia é um corpo estranho, principalmente em seu aspecto legal, mas, de um modo geral, o seu sentido é compreendido a partir do que nomeamos ética do cuidado: o que importa é fazer com e por amor. Essa concepção também está presente no modo como Eli (obreira diaconal, 2000) fala, pois, para ela, a instituição não é uma empresa, já que o seu propósito é fazer *“um trabalho mais humano, sem fazer diferença de cor, raça, se é pobre ou não, se tem melhores condições financeiras. A gente não faz diferença, a gente não quer converter ninguém, mas conviver”*.

Por outro lado, também existe, no CIEC, uma concepção mais normativa da filantropia: ela passa a ser meramente cumprida na Instituição, compreendida como uma regra ou norma legal, consubstanciada num relatório de atividades desenvolvidas. Durante o tempo da pesquisa de campo, a diretora do CIEC (Serlene, professora, 2001) desabafou: *“os últimos dias estão em função do relatório. Eu não tenho tempo de acompanhar as atividades que a tias fazem com as crianças”*. Instantes depois, uma das educadoras disse que precisava conversar com a diretora. Comunicou também que estava substituindo uma colega na turma do jardim. A resposta da diretora, entre suspiros, foi: *“é melhor você vir aqui porque depois que eu começo a mexer no relatório, eu esqueço de tudo”*.

O mesmo espírito também orienta os sujeitos que administram a CEPA:

“Cada vez mais a legislação tá sendo mais exigente no sentido de diminuir as entidades filantrópicas. Então, neste sentido, precisamos demonstrar que, muitas vezes, a filantropia era praticada, só que não era mensurada. (...) Os seus serviços prestados tem que ser mensurado. Tudo tem que ser contabilizado”. (Lothar, advogado, 2001)

Nessa concepção, a filantropia é entendida, pelos sujeitos que administram a instituição, como algo centrado no cumprimento das exigências legais, pois, de um modo prático, são elas que dão existência formal à instituição, garantindo o recebimento de subvenções públicas e isenções. Para esses sujeitos, a filantropia promovida na instituição tem como base ética uma orientação fundada na moral religiosa. Essa orientação fundada na moral religiosa está contida nas expressões ditas por Eli, quando havia dificuldades financeiras, principalmente ao final do ano: *“eu faço oração e sei que Deus vai ajudar”* (obreira diaconal, 2001). O mesmo sentimento orientava também Silma: *“chegava no fim do mês e não tinha um tostão para pagar a folha de pagamento e eu digo que nós acreditávamos muito que Deus, na hora certa, ia prover e sempre, sempre, sempre teve, nunca faltou dinheiro”*.

Por outro lado, para aqueles sujeitos que estão vinculados ao cotidiano do CIEC, outras formas de entendimento se fazem presentes, à margem de qualquer parâmetro de ordem legal ou religiosa. Para eles, a ética que orienta as ações está fundada naquilo que apresentamos como ética do cuidado. Como explicita Madalena (educadora, 2001): *“a gente tá aqui para fazer o melhor possível para a criança, com bastante amor e carinho”*. Tal ponto de vista também se reflete na perspectiva leiga construída a partir da relação com os espaços de discussão promovidos pelos conselhos e pela SMED, onde se busca discutir o tipo de atendimento que se quer realizar. Isso assinala Márcia (educadora, 2001), quando profere que *“a gente faz um trabalho voltado pra cidadania”*.

4.2 Os diferentes entendimentos sobre o cuidado

“Nós somos uma grande família. Você é a mãe. Ele é o pai. Só que a mãe sai e deixa tarefa. E vai pra reunião. Só que a mãe e o pai não tão perto para ver como a gente tá fazendo. A gente também precisa de carinho” (Vera, cozinheira, 2001).

“O fato de experimentar em comum suscita um valor, é vetor de criação” (Maffesoli, 1996:28)

No presente estudo, a compreensão de que há diferentes entendimentos sobre a *ética do cuidado* e a tentativa de explicitá-los na instituição é orientada pelas idéias de Maffesoli. Para ele, por causa das minúsculas práticas que formam o cotidiano, *"a vida pode ser considerada uma obra de arte"* (Maffesoli, 1996:25-42), um tecido mesclado de poesia e prosa, porque nela estão e são expressas as emoções coletivas, constituindo *"uma verdadeira centralidade subterrânea, um irreprimível querer viver"*. Na lógica utilitarista, *"o estar-junto moral ou político, tal como prevaleceu na modernidade, não é senão uma forma profana de religião"* porque inaugura a idéia de que há um outro, detentor do saber e do conhecimento, de onde emana todo o poder, toda salvação. O outro, no caso desta pesquisa, algumas vezes, pode ser entendido como o Estado, a idéia de progresso, o aparato jurídico-legal, a entidade mantenedora, a direção da Instituição. Nessa lógica, o outro é o único criador, porque dele depende *"a criação ou recriação de todas as coisas"*.

Entretanto, aqui se quer, justamente, tensionar essa compreensão, explicitando os *"quereres-viver"* a partir dos diferentes entendimentos que se apresentam sobre a *ética do cuidado*. Para tanto, tomaram-se como pressuposto as compreensões sobre a função da instituição e o entendimento de suas atribuições no cotidiano, a partir da mediação que nasce na tensão entre educar e cuidar, trazendo consigo outras duas compreensões de natureza antagônica, porém, complementares e concorrentes: o ser instituição religiosa e o ser instituição filantrópica.

Para explicitar estes *quereres-viver*, foram propostas as seguintes perguntas, que orientaram as entrevistas:

Para que serve a instituição, qual a sua função? Como a ética do cuidado aparece no dia a dia desta entidade que é filantrópica?

A partir da fala dos sujeitos sobre a função da instituição, percebe-se, entretanto, que as compreensões não estão na mediação que nasce da tensão educar-cuidar, mas na tensão educar-assistir, onde educar é cuidar e assistir é cuidar. Nesse sentido, a interpretação das falas buscará compreender se o sentido do cuidado está (1) no educar, (2) no assistir, (3) na tensão educar-assistir ou (4) se aparece de modo indistinto. A compreensão sobre o sentido do cuidado será demonstrada a partir do

modo como o cuidado é caracterizado em cada uma das atividades/ações ora listadas. Ao mesmo tempo, pretende-se ver onde o sentido ético se apresenta: (1) na natureza religiosa, 2) na natureza filantrópica ou (3) em ambas, apresentando outras possibilidades de compreensão. Essa análise foi construída a partir das compreensões que os sujeitos explicitaram sobre a função institucional do CIEC.

Para os sujeitos que atuam no atendimento às crianças, o cuidado está no educar, na medida em que aparece como aquele elemento mais sério, que denota mais atenção, que tem um lugar mais assegurado, fruto de uma perspectiva mais ordenada e planejada da educação, pois o CIEC *“serve pra cuidar para que os pais trabalhem, para educar. Mesmo que não consegue bem, para formar cidadão”* (Isolete, educadora, 2001). Sua atividade educativa consiste em *“fazer um trabalho pedagógico com a criança, de estimulação, ensino de princípios morais. Todo um trabalho também, quase como uma pré-alfabetização com letras, números”* (Márcia, educadora, 2001). Desse modo, é no educar que se inscreve, da melhor forma, a possibilidade da civilidade, da cidadania, da humanização, do des-envolvimento profissional: *“Para mim a Eugênia Conte serve para acolher, pra ensinar, passar algo de bom para elas para o futuro. Para os maiores... não fiquem na rua, aprendam aqui, para serem responsáveis”* (Silvia, educadora, 2001).

Por outro lado, o cuidado está no assistir e é entendido como um elemento essencial, impossível de ser desconectado, desconsiderado. Afinal, no assistir estão inscritas as necessidades mais básicas e elementares para a existência e a manutenção de um corpo humano em seu estado saudável e de bem-estar. Essa compreensão está presente quando os sujeitos assim expressam:

“A função, que eu acredito que seja da Eugênia Conte, é ter um lugar seguro para que os pais possam deixar as crianças para trabalhar” (Márcia, educadora, 2001).

“Atender as crianças pobres, carentes que de repente estão passando trabalho na rua ou em casa. E se tão aqui, tão bem cuidadas” (Leonita, educadora, 2001).

Mas esse assistir remete ao que o aparato legal preconiza no que diz respeito ao público usuário, pois o cuidado aqui desenvolvido deve *“atender as crianças necessitadas”* (Madalena, educadora, 2001). Esse mesmo assistir é caracterizado a

partir das ações de proteção, porque a instituição deve ser um lugar para *“que as crianças estejam bem protegidas”*, já que *“às vezes acontecem coisas em casa e aqui está mais protegida”* (Madalena, educadora, 2001). Madalena, ao falar desse modo, refere-se aos casos de negligência e maus-tratos, dos quais algumas crianças são vítimas. A partir desse modo de compreender a função da instituição, pode-se depreender a idéia de que a instituição possui melhores condições de cuidar do outro, pois, como a própria Madalena diz, a instituição quer *“o bem das crianças”*. E aí aparece o princípio ético que está na base da filantropia: *o amor à humanidade, a amizade de um homem para com outro homem*.

O cuidado é entendido na tensão educar-assistir, na perspectiva de Elisa (educadora, 2001), para quem *“o trabalho em si é cuidar, educar, dar um ambiente melhor para um momento de lazer, ter as fantasias deles, aprender a dividir, ser companheiro, amigo, mais ou menos isto”*. Mas, mesmo que esteja na tensão, ainda está direcionado para o educar, porque *“o educar é o principal”* (Elisa, educadora, 2001). O cuidado também aparece de modo indistinto quando a função institucional é assim entendida: *“eu acho que é pra cuidar da criança. Cuidar, ensinar. E ajudá também... Proteger, dar carinho. Acho que tudo isso”* (Marise, educadora, 2001). Mesmo que seja apresentado de modo indistinto, quando Vera (cozinheira, 2001) diz que a função é *“cuidar da criança. Ao mesmo tempo educar. Alimentar. Cuidar. Tudo junto. Enquanto os pais trabalham, eu acho. Ensinando...”*, o cuidado também está mais voltado para o modo-de-cuidar-educar. De modo indistinto, ganhando ainda uma outra conotação, o cuidado aparece na garantia de ter um trabalho, pois a função da instituição *“serve pra dá oportunidade de emprego para as pessoas. Se não fosse isso, eu não estaria trabalhando. Talvez não como atendente de creche”* (Leonita, educadora, 2001). Essa concepção também é perceptível quando se caracteriza o cuidado da seguinte forma: *“trabalho que a gente realiza de cuidar e proteger, enquanto os pais trabalham”* (Márcia, educadora, 2001), ou seja, o cuidado aqui também se apresenta como a possibilidade que permite que os pais possam trabalhar.

Do mesmo modo, é importante verificar como o cuidado é entendido pelos sujeitos que administram o CIEC. Para eles, a sua função é *“atendimento às crianças. Às*

vezes é atendimento às crianças desassistidas da sociedade” (Elsi, professora, 2001); serve para “deixar o filho porque você tem que trabalhar” (Serlene, professora e candidata a obreira diaconal, 2001). Assim, denota-se o sentido do assistir. Por outro lado, esta mesma visão é questionada por Serlene, quando diz que “a gente tá trabalhando para que mude essa visão. Que a Eugênia Conte não seja um depósito e sim que tem um objetivo: assistir a criança, educar ela, assistir, cuidar. Fazer educação infantil. E como assistência social que, ao mesmo tempo que assiste, ela tá educando ela. Tem as oficinas e também tem trabalho educativo para iniciar, ensinar eles como é iniciar uma profissão... escolher uma profissão”. A fala de Serlene está na tensão educar-assistir e nela também está implícita uma dupla funcionalidade. Primeiro, a de garantir segurança, nutrição. A ela, pode-se agregar o afeto, a poesia, o lúdico a partir do relato de Elsi, quando fala sobre o atendimento como “global, de cuidado, de educação, alimentação, de aprendizagem, de desenvolvimento das capacidades que eles tem para desenvolver, tanto na arte como na... em todas as áreas”. A segunda diz respeito ao fato de promover um dever-ser, que se faz através das diferentes atividades educativas, caracterizadas como oficinas e trabalho educativo, ambas vinculadas à perspectiva futura. Tal perspectiva já se evidencia na fala de Serlene e é reafirmada por Elsi, quando afirma que “aqui como são atendidas as crianças de zero até um pouco maiores também, esse atendimento que se dá, por exemplo, para as crianças um pouco maiores, que meio turno estão na escola e outro meio turno permanecem aqui. A gente tem essa preocupação de oferecer oficinas para eles interagirem, trabalharem e aprenderem algumas coisas a mais e assim, como vou te dizer, para que eles não se voltem para outras coisas que podem ser maléficas para eles”.

A ocupação e preocupação deste modo de fazer, expresso pelas mulheres que administram o CIEC, está presente nos aspectos que compõem aquilo que orienta o educar e o assistir oferecido para ambos os grupos atendidos na instituição. Contudo, para cada um dos grupos atendidos, as compreensões e as ações são diferentes: “Os alunos maiores estão entrando na adolescência e eles precisam ter um lugar que se sintam bem acolhidos e que eles tenham afazeres. E que eles não fiquem por aí como umas moscas tontas: Qué que eu vou fazer? Não tenho o que fazer! Isso é importante para esses jovens que estão entrando na adolescência. E os pequenos... É o que eu falo: a gente também tem cuidado da educação, na alimentação, na aprendizagem, com esse trabalho que se faz com eles” (Elsi,

professora, 2001). Para os alunos maiores, o modo de cuidar-educar é caracterizado pela necessidade de oferecer uma perspectiva, o que ocorre a partir do acolhimento. Para os menores, o modo de cuidar está mais bem incluso no assistir, que aparece ao lado do educar.

Novamente, também se remete à compreensão ética da filantropia, que se faz a partir da situação econômica e social em que vive a criança. Por outro lado, na fala de Elsi, há uma ruptura e uma advertência:

"A instituição é atendimento às crianças. Às vezes é atendimento às crianças desassistidas da sociedade. Mas eu vejo que não é tanto assim. Eu acho que não é tanta discriminação: ah porque essa criança tem condições melhores, então ela não vai ser assistida aqui. É que claro, eu acho que deveria ser mais assistida a criança que realmente precisa... Mas eu vejo isso, aqui não existe essa discriminação. Todos que vem aqui, se há vaga, se tem condições de a gente receber, elas são recebidas. É o atendimento, o atendimento adequado à criança".

Os pais, que a cada dia entregam seus filhos para que fiquem sob a proteção do outro, apresentam as seguintes expectativas, recomendações e sentimentos em relação ao trabalho que o CIEC desenvolve e oferece⁴⁶:

"Melhoras e ensinamento."

"Que seja bem cuidado"

"Espero que o menino se dê bem e habitue-se ao Centro."

"Que ele melhore."

"Um bom desenvolvimento e um bom convívio."

"Acredito que vai ser bom para ela aprender a conviver com tudo nos seus horários certos."

"Cuide bem".

"Bem cuidado pela tias."

"Um bom cuidado e muita saúde."

"Seja bem cuidado, educado."

"Espero que o Roger encontre aqui uma família e seja bem tratado."

"Sentir que ele é bem cuidado e que está aprendendo bastante coisas."

"Tenho certeza que vai ser bem alimentada e cuidada."

"Sinto-me bem porque ela está bem protegida."

De um modo geral, pode-se dizer que o desejo dos pais circula em torno da expectativa de que os filhos sejam bem cuidados. Cuidados estes que estão

⁴⁶ Estas falas foram retiradas a partir das entrevistas que os pais realizam quando a criança ingressa na escola. Compreendem entrevistas realizadas entre o período de 1995 e 2001.

relacionados às suas necessidades básicas e vitais; portanto, para eles, o cuidar está no assistir. Também demonstram uma concepção atributiva da instituição, pois esperam que ela cumpra determinadas atividades relacionadas à formação da criança, principalmente no que diz respeito ao comportamento. Na fala dos pais, está presente a perspectiva educacional, pois se espera que a instituição cumpra o seu papel de instrução, sendo formadora e informadora.

Quando os diferentes sujeitos esperam determinados cuidados a serem desempenhados por outros sujeitos, há um empenhamento ético através da pluralidade dos afetos e dos corpos para que, coletivamente, seja possível enfrentar o problema do limite. Para Maffesoli, em última instância, o problema limite subjacente é o da morte. Para os pais, a morte está presente na insegurança de ter que “abandonar” a criança para ir ao trabalho, e a instituição aparece como possibilidade de enfrentar esse limite, pois nela a criança estará bem cuidada. Desse modo, pode-se dizer que a orientação ética está na natureza filantrópica desde a sua perspectiva originária, o de *amor à humanidade*.

Para os sujeitos que administram o CIEC, desde o seu lugar de mantenedora, a CEPA-CIEC tem a seguinte função:

“Hoje ela busca fazer missão nessa área que perfeitamente se enquadra dentro, na missão da Cepa, que é a criança e o adolescente. A educação sempre fez parte desde... porque são luterano mesmo. O próprio Lutero pregava isso. E também essas pessoas que vinham pegar auxílio, que são pessoas de idade ou pessoas com deficiências físicas, essas se enquadram perfeitamente dentro do programa dessa área social que está amparado aí com essa... que criou a LOAS que cuida dessa parte da legislação. Ela foi feita por entidades civis e governamentais. É óbvio que lá eles priorizam um tipo de pessoas. E elas se enquadram dentro da missão da CEPA ao meu ver” (Alci, contador e obreiro diaconal, 2001).

“Olha eu entendo as duas coisas. Em parte essa motivação da missão religiosa está presente porque a instituição... A gente tem que levar junto tanto a parte da missão religiosa como a parte legal. Elas têm que caminhar lado a lado, de mãos juntas porque se nós só olhar para o aspecto religioso, de amor ao próximo, sem nos preocupar com a parte legal, aí nos compromete muito. Hoje representa, essa parte do benefício, da filantropia, representa muito. No momento que a CEPA perder esse benefício, vai ser mais difícil, digamos, a CEPA não poderá atender suas prioridades, mas porque ela vai ter que selecionar clientela. Vai ter que começar a diminuir o número de pessoas. Arrecadar receita referente às despesas” ... (Lothar, advogado, 2001).

Na fala dos administradores da mantenedora, percebe-se o tensionamento entre o ser instituição religiosa e o ser instituição filantrópica. Ao mesmo tempo, o educar-cuidar também se apresenta como característica da funcionalidade institucional. A ética que aparece neste contexto orienta-se na tensão gerada entre as compreensões e as finalidades que os dois campos propõem: o primeiro apresenta a perspectiva missionária, que está inclusa na sua identidade, de natureza religiosa. O segundo trata de considerar e lidar com a compreensão de filantropia pelo viés tributário.

Nesse tensionamento, parece que a gestão da Instituição procura mediar, pôr em concorrência, buscando um elo de complementaridade entre duas naturezas, que, a rigor, são distanciadas, antagônicas. Para fazer isso, aproxima aquilo que faz parte do seu ser religioso com aquilo que orienta, na origem, o sentido ético da filantropia, que hoje se dá a conhecer no aparato legal, principalmente através da LOAS. Cabe ressaltar que essa aproximação dá-se a partir do sujeito que é atendido, beneficiado e não a partir de alguns preceitos político-filosóficos orientadores. Em decorrência disso, é possível falar que a ética do cuidado aparece como princípio orientador pelo fato de atender o mesmo sujeito, nos dois modos de entender-se quanto à sua natureza.

Interessa, de agora em diante, compreender os entendimentos de cuidado que emergem a partir da reflexão que os sujeitos fazem sobre o seu modo de trabalhar na instituição. O termo *modo de trabalhar*, conforme Leonardo Boff (1999: 92-97), representa um dos dois modos de *ser-no-mundo*. O modo de *ser-no-mundo* pelo trabalho acontece por meio da interação e da intervenção. Conseqüentemente, a ação que cada educadora realiza na instituição, dentro da perspectiva de que o cuidar está no tensionamento educar-assistir, representa uma forma de interagir ou produzir algum tipo de intervenção. O modo de trabalhar como interação é aquele que movimenta toda a dinâmica educativa que está inclusa na ação das educadoras.

As educadoras foram desafiadas a falarem sobre sua compreensão de cuidado e educação, levando em conta o seu modo de trabalhar, as suas experiências

e o seu dia-a-dia na instituição, junto às crianças. As questões orientadoras da entrevista foram:

Como é feito o cuidado e através de que ações, atividades isto acontece? Cuidar e educar estão juntos? Como se desenvolve no dia a dia?

A análise da fala dos diferentes sujeitos foi interpretada e refletida a partir de três categorias, a fim de que, deste modo, pudessem se apresentar e apreender os diferentes entendimentos da ética do cuidado:

- (1) As concepções de cuidado (a partir da tensão assistir-educar)
- (2) As ações que fazem parte do ato de educar-assistir.
- (3) Outros modos de caracterizar o cuidado.

A primeira (1) concepção do cuidado apresenta a necessidade de olhar para a bagagem da criança, respeitando aquilo que a constitui enquanto pessoa. Esse olhar é o foco da preocupação de Elsi (professora, 2001), porque *“isso [a história de vida da criança, a sua bagagem] sempre me passa por essa preocupação toda, porque abrange tudo, que a criança é um. Eu não posso trabalhar parte dela. Ela quando vem para a creche com uma bagagem e aqui então, seja ela da mais humildade ou outra mais alimentada, mas cada um trazendo a sua bagagem. Essa bagagem precisa ser aproveitada e olhada com carinho por todos que trabalham com elas... Elas precisam se sentir felizes”*. Como primeira concepção de cuidado, emerge a idéia do respeito, da ação de respeitar o outro naquilo que ele é, ou seja, em seu *modo-de-ser-aí*.

..

A segunda concepção apresenta alguns entendimentos em torno do processo educacional e educativo-pedagógico. Entre eles, está a idéia de que a fala educa e que o olhar para o outro educa aquele que olha. Na entrevista, Isolete (educadora, 2001) falou que tudo o que diz para as crianças tem uma função educativa. Então, esta pesquisadora a interpelou, perguntando se a educação somente acontece falando. A resposta foi: *“Não. É também quando eles olham para mim. Não adianta eu falar e não fazer isto...”* Em outras palavras, o exemplo educa e cuida. Porém, no relato pragmático de Márcia (educadora, 2001), pode-se depreender outras concepções que circulam em torno da compreensão de cuidado, reafirmando a perspectiva de que o modo de cuidar se faz na tensão do educar-assistir: *“quando tu educa, tu está cuidando. O inverso*

..

não vale nem sempre. Cuidar é impedir algo errado, é proteção sem explicação". Nesse caso, o educar é concebido a partir da idéia de que possui uma explicação, uma lógica, um dever-ser. O cuidado, que aqui está relacionado ao que denominamos assistir, é entendido como proteção sem explicação. Ou seja, em linguagem cotidiana, pode-se dizer que faz parte daquilo que se faz por fazer, que já está, de algum modo, dado.

Contudo, tal percepção já é diferenciada para Elisa (educadora, 2001), pois para ela o cuidado se faz justamente em tensão: *"na mesma hora que tu tá educando, tá cuidando. As duas andam juntas. Escova o dente educando e cuidando"*. E ainda, a partir desse sujeito, é possível depreender uma concepção de cuidado que busca construir o sentido da historicidade do ser-aí em sua mundanidade: *"Tu tá cuidando da pessoa, da higiene, dos dentes, das mãos. E tá educando porque tu diz que faz isso para ter bons dentes, para o corpo não fica doente"*. O sentido da historicidade institucional da CEPA-CIEC também é entendível a partir das compreensões apresentadas por Silvia (educadora, 2001), quando diz: *"Tu não tá aqui só controlando se tá limpo, se tá limpinho. Tu observa para que não se machuquem. Que não aconteça nada de mal com eles. Tem ensino e tem cuidado. São as duas coisas juntas"*. Para tanto, as ações desempenhadas são as de ensinar valores, passar algo para as crianças que, no modo de trabalhar de Silvia, é feito através da explicação, do diálogo: *"Explico, falo, a gente conversa dando exemplo. Busco a partir daquilo que acontece na vila onde moram"*.

O modo de cuidar-educar é entendido como a intervenção mais responsável porque está de olho no futuro e, através do ato de educar, é possível levar algo do agora para lá, daquilo que se apreendeu. Nesse contexto, o *"educar é mais responsável para que no futuro tenha algo de bom guardado. Ensinar coisas certas e erradas, os valores"* (Elisa, educadora, 2001). Por outro lado, no educar, também está entendido o ato de amar o próximo: *"Eu acho que educá é o amor ao próximo. É a preocupação"* (Marise, educadora, 2001). Educar é preocupação e ocupação com aquilo que faz parte da vida do outro: suas necessidades vitais, seus desejos, seus medos, seus sonhos.

Até o advento da Lei nº 9697/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as atividades de uma creche, quando não estavam vinculadas a uma escola regular, eram caracterizadas e orientadas pelo campo da Assistência Social. A partir dessa lei,

as creches passam a compor o cenário da educação infantil. Em função disso, inicia-se um processo de reestruturação das entidades sociais, a fim de que se enquadrem nas propostas sugeridas pelos Conselhos de Educação, pelos Conselhos dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e pela legislação. Nesse contexto, destacamos uma fala, qual seja: "*Agora não é só cuidar, é também educar*" (Elisa, educadora, 2001). Dessa fala, depreendem-se três considerações orientadoras para a gestão do cuidado na instituição:

a) No atual tempo e espaço institucional, o cuidado se apresenta na mediação entre educar e assistir, porque ambos estão presentes e, igualmente, fazem parte da função da instituição e das suas atividades.

b) Anteriormente, as ações de assistir prevaleciam. Esse fato pode ser deduzido a partir da expressão "*agora não é só cuidar, é também educar*". Pode-se concluir, então, que ainda hoje o assistir, que é entendido como cuidado, está na base, ou seja, que a partir dele surge a ação educativa como algo que dele se estende. Em outras palavras, do cuidado nasce o pedagógico e o educativo.

c) Então, por projeção e analogia, o *cuidado* é o elemento orientador, ordenador e promotor de qualquer ação desenvolvida na instituição educativa, filantrópica, assistencial. Entretanto, por outro lado, o cuidado figura como um elemento de desordem, porque os diferentes sujeitos que compõem a instituição não sabem o que fazer com o que faz parte da ação de cuidar, pois a educação é entendida apenas em seu aspecto de intervenção, de instrução, de capacitação, na medida que informa (ensina) fatos, conceitos, procedimentos. E este parece ser o principal, o eixo orientador da educação.

A educação é uma invenção, uma construção humana. Já o cuidado é entendido em sua dimensão ontológica, ou seja, está inserido no nosso ser e, portanto, preza pela sobrevivência da espécie como um todo. Pode-se dizer que o cuidado, em sua origem, é desinteressado, é desprovido dos mecanismos de subordinação ou dominação. E isso parece já estar também na base do mito, pois quando há acalorada discussão, Cuidado também se coloca em posição daquele que

ouve e se sente dependente de Saturno, o tempo, a quem compete desembaraçar a situação.

Nesse ponto, cabe ampliar o sentido de educação, passando a buscar sua compreensão e finalidade a partir das idéias de Maturana (Maturana e Rezepka, 2000:11-19). Pode-se dizer que a educação cumpre um duplo papel: o da formação humana e o da capacitação. Para Maturana, a formação humana está relacionada com o desenvolvimento da criança enquanto *“pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço de convivência social desejável”*. Para isso, as relações devem valer-se das ações de respeito e aceitação, criando condições para guiar e apoiar a criança em seu desenvolvimento. A capacitação está relacionada à *“aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo em que se vive. São recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver”*. A capacitação está relacionada com as diferentes ações que ocorrem em espaços distintos, pois estas ações (refletir, falar, ler, escrever, calcular, construir, organizar) buscam ampliar as capacidades de saber fazer, mas sempre como parte do viver que já se vive e do viver que se deseja viver.

Assim, a concepção de cuidado tem sua base ontológica justamente porque sua idéia é construída na temporalidade na qual estamos inseridos. E, neste caso, os diferentes sujeitos constroem a sua idéia e entendimento de cuidado a partir das ações que fazem e que nomeiam como educar e assistir.

A materialização do entendimento da ética do cuidado a partir das (2) ações que fazem parte do ato de educar-assistir está presente nas *“atividades de integração entre elas, fazendo com que elas se tornem mais sociais”* (Isolete, educadora, 2001). No SASE, as ações de educar-assistir voltam-se para a perspectiva de uma ação que tem por finalidade a vida cidadã, o exercício da cidadania; isso é feito a partir do entendimento de que *“o trabalho tá voltado pra cidadania. A partir de temas e debates, trazer para a vivência deles: Qual seria a minha atitude frente a esta realidade? Acontece em grupos de discussão”* (Márcia, educadora, 2001).

As ações que fazem parte do ato de assistir-educar podem ser mais bem percebidas a partir da enumeração de uma série de modos de atuar, que aparecem nas falas abaixo apresentadas:

“Cuidados de troca de fraldas, higiene. A gente cuida pra não se machucar, respeitar o colega, hábitos de comer na mesa, comer sozinho. Ir no pinico, ser independente. Proteger dos perigos, porque a criança não tem noção do perigo real. Através do trabalho reconhecem os perigos que existem no ambiente que vive”. (Márcia, educadora, 2001)

“Cuidar é zelar pela criança não se machucar, conversar com eles nas brigas”. (Elisa, educadora, 2001)

A partir destas falas, depreendemos as seguintes ações que fazem parte da ação assistir-educar: *Dar colo, beijar, proteger do perigo e do mal, trocar as fraldas, chamar pelo nome, cuidar do aspecto físico, ensinar valores (respeitar o colega, ser independente) e hábitos (ir no pinico), dar exemplo, dar atenção, conversar, ajudar, promover conforto e segurança, alimentar.* Pode-se dizer que essas ações mostram-se como um modo-de-ser que se faz através da ocupação e preocupação com as coisas que fazem parte da vida do outro, em todas as suas dimensões. Nas palavras de Marise (educadora, 2001) “cada vez que eu pego um pra trocar, eu beijo, brinco, digo o nomezinho dele. Tem a menina que chora na cama e no carrinho. Aí eu dou colo. A gente conversa bastante com eles”.

A idéia de que há (3) outros modos de caracterizar o cuidado se reflete na noção de que o cotidiano é uma rede que se tece com fios minúsculos e insignificantes, mas que formam uma base sobre a qual se orientam, se organizam e se estruturam as relações humanas. Esses outros modos de caracterizar o cuidado são dados a partir de determinadas ações ou procedimentos, desempenhados pela educadora ou pela criança no dia-a-dia. São elementos que formam aquilo que nomeamos de trivial e comum, de todos os dias. O primeiro a destacar é que “*desde que chega na creche, o bom dia, o respeitar o colega*” (Isolete, educadora, 2001) é apresentado como algo essencial. Das falas já apresentadas, retomamos alguns modos que também caracterizam o cuidado. Cabe lembrar que, cada vez mais, esses aspectos têm sido valorizados nas propostas pedagógicas das instituições educacionais. Tais modos foram apresentados a partir das ações que são desempenhadas: *Dar colo, chamar pelo nome, beijar, trocar as fraldas, escovar os dentes,*

não castigar, dar limites, conversar nas brigas, cuidar das mãos, dar carinho, amar, ficar perto, ir no pinico, comer sozinho, ter hábitos de comer na mesa, não se machucar, respeitar, dizer bom dia, brincar.

Ainda interpretando esses outros modos de cuidado, apresentamos uma cena vivida. As falas que a seguir mostraremos explicitam a idéia de que a *ética do cuidado* também introduz o aspecto da globalidade, do coletivo, do olhar sobre o conjunto, a partir das suas partes e do lugar de onde cada um está olhando. E essa forma de explicitar o entendimento do cuidado introduz a idéia da transfiguração do político, que consiste no reconhecimento de que a ética que ali se movimenta tem por base uma estética, que "*não é direcionada, não tem projetos, mas se contenta em viver dia-a-dia, no simples prazer de viver, com outros, uma existência*" (Maffesoli, 1997: 244).

Num dos dias em que foi realizada a entrevista com as educadoras, um grupo de crianças veio correndo ao encontro desta pesquisadora, e uma delas disse:

- Tia, tu voltou prá cuida de nós?

Esta professora-pesquisadora não respondeu. E logo ouviu outra criança dizer:

- Ah, volta prá cuidá da gente. Agora a gente não faz mais festa e passeios.

Essas duas falas, que aconteceram logo após as duas primeiras entrevistas, colocaram a pesquisadora em alerta. Naquele momento, fazia-se necessário aperceber-se de outros elementos do cotidiano, pois, na fala das crianças, estava explicitado um modo de gestão dado a partir de um querer-viver. Ou seja, elas colocavam aquilo que esperavam da Instituição a partir de lembranças e experiências vivenciadas ou ouvidas e que, de algum modo, não faziam parte do atual cotidiano. Então, o desafio colocado consistia em buscar perceber se esse elemento parte da compreensão daqueles que atuam diretamente com as crianças. Era necessário buscar elementos que também pudessem evidenciar a relação entre os diferentes pares (criança-adulto; criança-adolescente; educadoras-pais; educadoras-direção), a fim de perceber também a imagem (ou imagens) de infância que está inserida na *ética do cuidado* e que tipo de relação orienta e se evidencia na Instituição, possibilitando, assim, evidenciar compreensões de protagonismo e participação.

A partir da fala das educadoras e das administradoras, aqui apresentadas, três imagens de infância expõem-se à vista: a criança como aquele ser que precisa se tornar social, que precisa de mais atenção e que precisa se desenvolver. Disso é possível entender que a relação se dá de modo unilateral, ou seja, é o adulto que comanda a cena. É dele que provém aquilo que orienta e rege a forma de gestão da Instituição. A criança, neste caso, ocupa o lugar daquele que recebe e que precisa de cuidados especiais.

Cabe rever a fala de uma das pessoas envolvidas nas atividades do cotidiano para, deste modo, perceber outros modos de caracterizar o cuidado, apontando elementos para a gestão da Instituição:

“Nós somos uma grande família. Você é a mãe. Ele é o pai. Ou vice-versa. Só que a mãe sai e deixa tarefa. E vai pra reunião. Só que a mãe e o pai não tão perto para ver como a gente tá fazendo. A gente também precisa de carinho”
(Vera, cozinheira, 2001).

O primeiro aspecto a destacar é o fato de olhar a Instituição como uma família. Os dois papéis, o de pai e de mãe, são relacionados à diretora e ao coordenador pedagógico. O segundo aspecto mostra o acordo que é estabelecido, ou seja, cada um cumpre um papel, tem uma tarefa a fazer, que é “deixada” pela mãe ou pelo pai. Nesse ponto, também se podem inferir duas idéias orientadoras: a da interdependência e a do apoio/controle. A interdependência diz respeito à necessidade de ser orientado, cuidado, protegido; diz respeito à necessidade de sentir-se parte daquele grupo, de ser reconhecido. O apoio e o controle estão relacionados ao fato de que preciso de alguém que esteja ao meu lado, dizendo se aquilo que faço está de acordo com aquilo que foi combinado, projetado, esperado em coletividade. O terceiro aspecto a destacar mostra a emergência de uma ética do cuidado que se faz pela necessidade da proximidade e do contato físico. “A gente também precisa de carinho” pode ser traduzido na necessidade que sinto de que olhem para o que eu faço, escutem o que eu necessito, estendam a mão e os braços para amparar-me quando estou cansado.

O relato remonta à percepção de que, neste contexto, há a explicitação de um “estar-junto grupal que privilegia o todo em relação aos seus diversos componentes”

(Maffesoli, 1997:195). A força do sentimento e da agregação ganha expressão, tornando-se o cimento sobre o qual todas as demais ações do cotidiano se organizam e se movimentam. O mesmo relato também reconta a percepção de que o *estar-aí* só se faz porque já não é um *estar-aí* por ele mesmo, mas é dado através da relação com os outros, fomentando um sentimento de adesão e formação do estar-junto comunitário. Essa perspectiva apresenta uma vontade que se dedica a unir porque há um elemento de atração entre cada um dos componentes que circulam na Instituição.

5.3 A ética do cuidado na gestão da instituição filantrópica

“Não esqueçamos, o óbvio faz comunidade” (Maffesoli, 1997:195)

Na instituição, pode-se dizer que as relações do cotidiano são movidas por uma *força imaginal ou espiritual* (Maffesoli, 1997:29-43), que é composta de sonhos, desejos, afetos vividos e sentidos, fazendo com que a ação política seja reconfigurada para uma perspectiva onde a gestão institucional se faz na vontade de querer estar-junto. Duas falas evidenciam um modo de gestão que pode ser compreendido dentro dessa perspectiva:

“Quando tu (a professora) tava aqui, tu exigia um planejamento, tu acompanhava e vinha ver se havia dificuldade com os pais, com as crianças... Esse ano não, a gente tá desanimado. Esperávamos mudanças. Tem interesse nas crianças, mas a maior preocupação é com o dinheiro. A instituição tem que aparecer fora. A gente tá vindo pelo dinheiro e não por amor às crianças” (Elisa, educadora, 2001).

Nesse contexto, esta pesquisadora perguntou como isso tem repercutido diretamente no modo de trabalhar com as crianças:

“Ah, ficam completamente sozinhos. Vejo as educadoras desanimadas, sem garra, sem disposição para planejar e trabalhar. Não se escuta as crianças, respondem hostilmente. Se come, come. Se não come, não come. Ninguém tá preocupado em ver o que há e antes não era assim” (Elisa, educadora, 2001).

A leitura dessa fala remete à idéia de que a força do *imaginal* que está presente nessa experiência vivida é a emoção, a necessidade de estar-junto e isso é o que orienta o *modo-de-ser* e move as ações desempenhadas. O reconhecimento de que a professora *“vinha ver se havia dificuldade com os pais, com as crianças”* denota o sentimento de que a gestão se faz de modo compartilhado, onde um acompanha e facilita a ação do outro, seja estimulando, vendo, ouvindo, animando. /

Outro aspecto é a expressão subentendida de uma necessidade de ser cuidado para que assim se possa cuidar do outro. A reciprocidade aparece, porque eu posso dar, mas também preciso receber. É como se uma dinâmica de dar-receber-dar conduzisse o dia-a-dia das atividades feitas pelos diferentes atores que compõem o cenário institucional.

Destaca-se ainda a noção de interdependência entre os diferentes sujeitos quando se diz que *“tu fazia tudo por nós, mas no fundo, a gente sabia que tu fazia isso por causa das crianças. E nós também”* (Silvia, educadora, 2001). A ação e a relação estabelecida fomentam a necessidade de perceber o conjunto, de dar-se conta que cada um ocupa um papel relevante e essencial.

Aqui cabe perguntar pelo lugar dado aos elementos instrumentais que organizam o processo educacional. Silvia apresenta o seu modo de perceber como esse processo era conduzido durante o tempo que compus a direção, porém viabilizado de um modo distinto:

“Quando tu tava aqui, o trabalho era organizado, tinha sentido, sabia onde queria chegar. Tinha mais união. Se a gente pedia algo tu dava um jeito, mesmo que você fazendo a gente pensar outra coisa. Quando a gente não queria, tu fazia a gente entender que era preciso e aí acontecia. E tudo a gente fazia por amor às crianças” (Silvia, educadora, 2001).

O *modo-de-ser-cuidado*, seja educando, seja assistindo, é movido por uma *paixão comum*: o amor às crianças. É a partir dessa emoção comum que os elementos que caracterizam o cotidiano educacional, o planejamento, a organização, a finalidade, a reunião são gerenciados e experimentados no fazer. E esse gerenciamento, a partir do relato de Silvia, se dá em função de um *modo-de-ser* que se faz a partir de um querer-viver na empatia, onde outros elementos aparecem, como o diálogo, a compreensão, a busca pelo consenso, a escuta sensível, lembrando aqui a idéia de uma vivência construída na coordenação de coordenações consensuais.

Quando Suzete, Elisa, Silvia e outros sujeitos buscam o sentido originário das ações que estão na base da Instituição, sejam elas expressas por palavras como *amor ao próximo, diaconia, missão evangélica, cuidado do outro, tudo pelas crianças...* se faz presente o movimento do comunitário que, através do *era uma vez* ou do *antigamente*

era assim, apresentam a idéia do retorno, cuja função é fortificar e reanimar a ação do presente. Nesse contexto, muitas vezes, ouvi diferentes relatos onde se rememoravam experiências vividas em outras gestões, tanto positivas ou negativas, quando postas em julgamento. Algumas delas estavam relacionadas ao tempo de gestão da contadora Silma. Por ocasião da entrevista, ao recontar as dificuldades que a instituição vivenciava por causa do distanciamento com a mantenedora e a ausência de recursos financeiros, ela diz que “*por incrível que pareça a gente conseguia fazer um trabalho muito bom. Eu lembro que o que movia a nossa força lá dentro era a unidade. Nós tínhamos muita união. Nós fazíamos aquelas festas (...), nós tínhamos nosso estudo bíblico*”. A imagem da festa sempre era ouvida por esta pesquisadora, e os sujeitos que a contavam a faziam com muita alegria.

Essas recordações ou esse movimento do *era uma vez* exerce uma força que torna possível que a comunidade sempre de novo retorne aos sentimentos, à paixão comum que a orientava, que a movimentava, que a organizava em sua origem. O movimento do *era uma vez* também apresenta a idéia de uma socialidade em gestação e de uma gestão institucional que se faz através de diferentes afinidades eletivas. A cada tempo, pessoas se agrupam em torno de idéias e de ações e, a cada tempo, sempre de novo, essas mesmas pessoas ou outras reavivam o *era uma vez*, porque buscam, no cotidiano, reanimar as lembranças que constituem a instituição originariamente. Isso ocorre porque o cotidiano vivido é movido pela emoção do querer estar-junto. Às idéias do cotidiano, são acrescentadas as lembranças originárias, ou vice-versa, mantendo-se assim uma certa unicidade. Essa unicidade é dada, neste caso, a partir de uma *ética do cuidado*, que, para alguns está na moral religiosa, para outros, no sentido originário da filantropia e ainda, para outros, numa compreensão de cuidado que é construída na relação, no cotidiano.

O retorno é possível porque a socialidade traz em si a potência daquele que molda hábitos e costumes no dia-a-dia. E mesmo que, por algum tempo, determinados hábitos e costumes fiquem suspensos, eles retornam por causa do *nós fusional*, a comunidade. A comunidade, por ser a compreensão de diferentes coletividades que se fundem e se confundem no cotidiano de suas relações, é movida

por um apego passional ou afetivo, tornando possível que a humanização se dê de modo interconectado e vinculado ao que é habitual e da natureza. Essa percepção rompe com a idéia de progresso e do dever-ser, pois reapresenta a constituição de uma comunidade que se faz a partir do óbvio, do trivial, da existência em seu estado de origem. Quando Elisa diz "*se come, come. Se não come, não come. Ninguém tá preocupado em ver o que há e antes não era assim*", há em sua fala a vontade de reviver algo já experimentado e de afirmar que a atenção para com algo básico da natureza humana de cada um é vital para a continuidade da sua existência. Essa constatação de Elisa remete à noção de transfiguração do político, pois, em sua fala, está a preocupação com elementos da existência que precisam ser reorganizados na ação educativa a partir de um *modo-de-fazer* que seja marcado pela empatia.

Mas o que é o político? Para Maffesoli (1997: 268), o político "*em seu aspecto universal, normativo, racional e contratual, cede lugar ao 'doméstico', no que este tem de particular, de libertário, de imaginário e de afetual*". E essa compreensão é o que Maffesoli (1997:29-43) chama de o duplo do político, pois revela a sua face obscura, da paixão, da emoção comum em querer viver junto. Se a morte dá sentido e especificidade à vida, o político é que determina a vida social, pois coloca limite, constrange-a, permitindo a sua existência. É por causa do político que se torna natural aceitar de alguém ou de uma lei aquilo que diz, seja isto o bem, o verdadeiro, o desejável, mas também o contrário disso tudo.

A força *imaginal* permite que os sujeitos possam expressar o desejo de dependência para com as figuras que exercem a direção da instituição e, assim, digam o que esperam: "*Vários momentos quando estamos todas juntas, nas reuniões, o que mais pesa é o burocrático. Deixa-se de falar sobre como faremos isto no dia a dia. Só pensamos nos fins, mas não nos meios para se chegar lá. Para isso, precisa abrir mais o caderno, a sala, se expor, chamar o pai, mas não dá espaço (a direção não está presente) para ir na minha sala conversa* (Márcia, educadora, 2001). Também por causa da força *imaginal*, aparece o sentimento de que é preciso respeitar o aparato legal:

"Todas as entidades hoje, que queiram sobreviver como filantrópica, continuar mantendo os benefícios do certificado de filantropia, elas vão ter que se estruturar no sentido de registrar todas os tipos de serviço que é

prestado. Se não fizerem isso, elas vão acabar. Isso é uma necessidade hoje: que todas as entidades precisam se estruturar e organizar para isso" (Lothar, advogado, 2001).

É por causa da força do político que também há uma pulsão para entregar-se ao outro, de diferentes formas. Suzete explicita essa compreensão quando fala do pouco envolvimento das pessoas voluntárias (mulheres da OASE e outras) nas atividades do CIEC, que, nos dias de hoje, pouco interagem com o cotidiano, pois o que a administração espera é o apoio financeiro. Para Suzete *"isso não estimula ninguém a trabalhar porque não tem um retorno. Por exemplo tu dizer, olha nós vamos arrumar essa sala, é responsabilidade do grupo, quer dizer tu tem que criar um sentimento de alguma coisa."* Em seu relato, ela apresenta a noção de que a ação precisa orientar-se por uma emoção comum, remetendo a idéia do querer estar-junto, pois *"tem diferença o fator desencadeante, os propósitos. Então no momento que tu vai fazer tu é responsável. Essa diferença é que vale. Isso aqui tá aqui e eu tenho que trabalhar"* (Suzete, gerontóloga, 2001).

No político, também está inscrita a perspectiva religiosa, o *religare*. É por isso que é natural esperar que aquele que tem a visão do conjunto venha ver *"como a gente tá fazendo"* e traga ânimo, encorajamento, carinho. Fazer gestão é fazer *gestão das paixões*, e essa parece ser a base e a ação da política. Quanto à instituição pesquisada, é como se houvesse as seguintes expectativas: as crianças querem que as tias fiquem perto; as educadoras esperam ser olhadas pela direção; a direção espera o amparo da mantenedora; a mantenedora espera que a fiscalização aprove seus atos. São essas diferentes expectativas que formam o todo, a comunidade, a noção de Instituição.

A política sempre denota a necessidade de se organizar em torno de uma *imagem comum*, sempre retomando a necessidade que as pessoas têm de colocarem-se em estado de *religação*, a pulsão que leva a procurar, a reunir-se, a entregar-se ao outro. A *imagem comum* aludida pelos sujeitos da pesquisa que trabalham no CIEC é a do cuidado que acompanha, ou seja, o seu modo de gestão acontece através do estar-junto-com, através da proximidade. Por isso, eles reivindicam ações triviais como *"abrir mais o caderno, a sala, se expor"* (Márcia, educadora, 2001). Esse modo de cuidar reclamado pede pela presença do outro, que é solicitado e esperado, mesmo que na

fórmula negativa: “*Mas não dá espaço para vir na minha sala conversá. Tem que investir mais o lado humano*” (Márcia, educadora, 2001). Esse tipo de percepção denota uma compreensão do cuidado, segundo a qual sua ação política busca congregar, religar, manter em sintonia o todo em suas múltiplas partes, principalmente as triviais e óbvias do cotidiano institucional. Esse modo de ser e de fazer acontece em função da necessidade que os diferentes sujeitos sentem de estar próximos uns dos outros, ou seja, de *sair de si*. Se for no e pelo coletivo que todos e cada um se expandem, essa expansão dá alento ao bem-estar comum.

A idéia de bem, muitas vezes, equivale ao que se entende por bondade ou bom. Bem é a qualidade atribuída às ações e às obras humanas, conferindo-lhes um caráter moral ou de austeridade moral, de felicidade, de ventura, de favor, de benefício, de mercadoria ou de serviço, que pode satisfazer uma necessidade humana. O bem sempre é entendido a partir de uma definição que lhe confere um fundamento explicativo.

Ferrater Mora (1998: 67-73) ressalta as seguintes discussões: o Bem é algo subjetivo ou algo objetivo e, na maioria das vezes, é entendido como as duas coisas. O bem é apetecível, ou seja, há uma inclinação para o bem, logo se deduz que há algo apetecível. Nessa concepção, o Bem é imanente (está no ente) e transcendente (está no extra-nós).

A idéia de bem-estar comum suscitada pela *ética do cuidado* na instituição filantrópica, neste texto, está no simples desejo de querer estar com o outro, manifestado através da empatia. O bem-estar é a soma das pequenas ações e condições que tornam possível o educar-assistir o outro de forma agradável, confortável, suprindo suas necessidades básicas. Conseqüentemente, possibilita a felicidade, que é expressa pelo sorriso, pelo querer ficar na creche, ou pelo modo como as educadoras percebem isso: “*a gente sente que elas têm um carinho pela gente. Elas chamam a gente de mãe e tudo*” (Leonita, educadora, 2001). Leonita se refere à relação que é estabelecida com os pais e com as crianças.

O bem, aqui situado, não cabe na esfera dos decretos e das leis porque ele melhor se inscreve na trama de uma educação do gosto e da sensibilidade, geralmente tido como âmbito do privado. No entanto, a ternura, o bem, o carinho, o cuidado do outro não podem ficar simplesmente limitados ao espaço privado, pois fazem parte do âmbito público da *ética do cuidado*, que constitui o cotidiano institucional.

Considerando todos esses elementos, deduz-se que a ética do cuidado na instituição filantrópica aparece e se materializa de um modo complexo. Por causa disso, a sua gestão acontece no afrontamento, no contraditório, no inverso, mas, também, na imbricação, na complementaridade. Neste sentido, o ponto de equilíbrio estaria na tensão desses diferentes entendimentos. Dito de um outro modo, o ponto de equilíbrio está tanto na interação como na intervenção, pois ambas são necessárias para que o ser humano possa prover e garantir a sua existência. Pode-se concluir, assim, que o modo de assistir é cuidar e está relacionado à interação, e o modo de educar é cuidar e está imbricado na intervenção.

Retomando a pergunta sobre o espaço do cuidado em nossas vidas, percebe-se que o lugar onde se coloca a energia que movimenta e que produz algo diferente foi, é e será fundamental. E, de um modo ou outro, sustenta a gestação da instituição. E essa energia que, a partir deste campo, foi traçada traz elementos de fundo emotivo. O próprio movimento organizacional da constituição e a própria história da Instituição apresentam esse aspecto.

O adjetivo *complexo* também caracteriza a Instituição como uma organização aberta que, no fazer de sua história, esteve voltada para o extra-muro da sua confessionalidade e tradição. É possível explicar, dessa forma, porque a CEPA é uma instituição que congrega membros de uma determinada confessionalidade que participam com o objetivo de celebrar culto e de trabalhar questões existenciais da fé cristã.

Contudo, o mesmo público, movido pelos sentimentos de amor ao próximo, elabora, apóia, financia, executa e controla atividades de assistência social e

educacional, voltadas para um público extraconfessional. Na contramão, um público de tradição não-luterana é usuário dos diferentes serviços e, enquanto cidadãos e cidadãs, participam de forma efetiva, mas também subterrânea, na elaboração e no controle dos serviços que utilizam. Esse processo é assim porque a organização, a mobilização e a participação fazem parte da constituição do ser enquanto *modo-de-ser-no-mundo* com os outros.

A Instituição é complexa por ser associação civil, de caráter religioso, sem fins lucrativos; complexa porque, ao mesmo tempo em que toma como finalidade as atividades religiosas e de assistência social, também desenvolve atividades educacionais, filantrópicas e culturais; complexa porque, no seu fazer cotidiano, pauta suas atividades na fé cristã e na necessidade da consolidação de um espaço público de direito e busca, juntamente com o poder governamental, efetivar as políticas públicas propostas pelo campo democrático popular. Melhor dito, nas ações do dia-a-dia, estão o debate e o enfrentamento político partidário, a gestão participativa, a disputa orçamentária, o mercado, a livre concorrência, esses e outros elementos constitutivos da esfera pública deste tempo.

Em tal origem, toda sua complexidade surge por causa da própria complexificação da *ética do cuidado*, que inspira múltiplas percepções e modos de gestão. Por causa disso, a ação dos sujeitos na instituição viabiliza a multiplicidade de formas, que provocam rupturas, mas também são signatárias de que o movimento e a mudança podem ser percebidos em seu cotidiano também de um modo existencial. O movimento torna-se complexo porque, em diferentes níveis, se estabelece uma construção política e pedagógica do sentido da *ética do cuidado*. E, ainda, é uma Instituição complexa porque, em sua constituição ontológica, o *modo-de-ser* dos diferentes sujeitos tem se desdobrado em: dar carinho, banho, colo; contabilizar; dizer bom dia, trocar as fraldas, ensinar, assistir, respeitar, brincar.

5. UM ENSAIO: CUIDAR É ASSISTIR E EDUCAR

A paixão movimenta e o toque dá a consistência.

*“Que a arte nos aponte uma resposta mesmo que ela não saiba e que ninguém a tente complicar porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer porque metade de mim é platéia e a outra metade é canção. E que a minha loucura seja perdoada porque metade de mim é amor e a outra metade... também!”
(Oswaldo Montenegro, 1998)*

Cuidar é educar. Cuidar é assistir. Cuidar, educar, assistir, proteger, ensinar... Ações cotidianas do contexto institucional. Palavras carregadas de sentidos. Palavras que parecem voltar sempre às (pro)vocações advindas da existência humana em seu cotidiano: *Cuidamos ou educamos? Cuidamos e educamos?* (Pro)vocações que trazem as suas tentativas de entendimento, as possíveis respostas - *Cuidamos porque educamos. Educamos porque cuidamos* -, mas que continuam e continuarão provocando sentimentos difusos, próprios da existência que também se faz em difusão.

! Talvez, a ação da *ética do cuidado* consista em resgatar as dimensões relacionadas à finalidade da educação em nossa existência, aproximando-nos do que constitui o sentido da vida. Didaticamente pensando e agindo, refletir e tecer compreensões e fazeres que apontem *para...* ou seja, ensaiar respostas que afirmem: *Educamos para cuidar. Cuidamos para educar. Assistimos para cuidar. Cuidamos para assistir.* Ou, talvez, consista em apenas demonstrar como a vida se tece e se sente e que sentir é a maneira mais sábia de aprender a viver e estar junto com o outro. Para tanto, há que se apostar na força da coletividade e reconhecer que os impulsos emotivos provocam giros e reversões no curso e no percurso idealizado, afeiçoando o cotidiano com outras formas e outras cores.!

Talvez, a *ética do cuidado* esteja relacionada à ação de reatar a relação com a natureza e entre a própria espécie humana. E isso passa pela necessidade de perceber

que “ninguém é o centro do universo”. A cada lugar o centro se versa e se apresenta em versos: a criança é o centro porque, ao seu lado, está a educadora, e, ao lado da educadora, a direção, e desta, a mantenedora... e assim, sucessivamente.

Talvez, a *ética do cuidado* se compõe no redescobrimento do lugar da proximidade, do toque, dos sentimentos em suas múltiplas formas de se fazer, no modo de educar cuidando ou no modo de assistir cuidando. Um modo de educar cuidando e de assistir cuidando onde beijar, trocar fraldas, dar carinho, limpar o nariz do outro, dar colo sejam mais do que ações de proteção, mas modos de acolher e conduzir um pequeno ser, fazendo-o sentir e viver a alegria de estar num grande útero materno, que é o mundo, o lugar onde vive, a instituição, a interação humana e planetária.

Talvez, a *ética do cuidado* também possibilite constituir e dar sentido ao *modo-de-ser-instituição* que se faz a partir da pluralidade e da gestão dos diferentes entendimentos e paixões. Um *modo-de-ser-instituição* onde diferentes identidades e origens (filantrópica, religiosa, laica) formam um tecido que mescla ações decorrentes de uma existência que se faz entre a poesia e a prosa.

Em síntese, desde uma perspectiva paradigmática, a *ética do cuidado* impulsiona para uma reforma no pensamento⁴⁷, ou seja, impulsiona a re-configurar nosso modo de entender e tecer relações cotidianas. Isto significa olhar para as diferentes ações que formam o cotidiano. Para isto, talvez necessitemos acreditar num paradigma de compreensão da natureza humana como humanamente humana. Talvez, seja preciso apostar na perspectiva “rousseauniana” do homem como verdadeiramente bom e afirmar a urgência de ser criativo para reinventar formas autênticas de nos entendermos como humanidade humanizada. Para isso, talvez seja necessário ensaiar o que Rousseau assinala como fundamento para a relação

⁴⁷ Edgar Morin propõe que o novo milênio requer uma reforma do pensamento que consiste na ampliação e compreensão das formas como o ser vivo se relaciona com o cosmo. Sua perspectiva passa por uma sociologia do presente, buscando conexões com a física, a biologia, a antropologia. Morin compreende que “a missão da ciência não é mais expulsar a desordem de suas teorias mas de levá-las em consideração”. Nesse modo de compreender, ordem, desordem e organização devem ser pensadas juntas e, também, vivenciadas juntas.

humana: "o essencial é ser bom com as pessoas com quem se vive, porque o homem natural é tudo para si mesmo" (1999:11).

A conservação ou a expansão daquilo que constitui o mundo da infância para a idade adulta carece de ser reencontrada ou descoberta. E, por causa do tipo de relação que se experimenta na infância, o da interdependência em relação ao outro, a confiança aparece como valor altamente pedagógico, pois o educar e o assistir na confiança reclama espaços de ternura e sensibilidade. Relevar e reativar a experiência vivida em sua corporeidade podem dizer algo para o dia-a-dia porque provocam uma ação, um modo de cuidar. Tal como propõe Silvia:

"Ao planejar eu penso, pesquiso. Vejo bem o que vou passar. Tenho que saber o que estou passando pra eles. Ensinar valor. Eu acho que eles tem que levar algo daqui pra vida deles. Eu lembro da minha infância quando escutava algo que trago para minha vida. Quando eu era pequena... é algo lembrado e buscado enquanto penso o planejamento que também compartilho com eles".

Realizar esse movimento de retorno é como buscar aquela criança que está em nós, dentro de nós. É essa criança, com suas memórias e experiências, que irá tencionar a ação do educador do presente.

A aposta na instituição e na educação como espaço de convivência, cujo papel é constituir a historicidade das pessoas como seres livres e autônomos, afirma a necessidade de investir na formação humana e redefinir o processo de capacitação. Compreender as relações sociais como espaço de legítima convivência significa construir uma educação cujo princípio está na *ética do cuidado* e cujo fazer educativo nasce de um pensar sensível (razão sensível), que também é constituído a partir dos diferentes modos de se afetar no cotidiano. Significa apostar e potencializar as diferentes ações na tensão assistir-educar que se fazem no *modo de ser cuidado*. Significa acreditar que o bem não é algo a ser alcançado, mas está em nós mesmos, "porque metade de mim é amor e a outra metade... também"! Afinal, no dia-a-dia, o que nos torna próximos, tornando possível nos aceitar mutuamente, é o sentimento de que a paixão movimenta e o toque dá a consistência.

OUTRO(S) HORIZONTE (S)

*"Partiram do Oriente.
Olhos nas estrelas,
Pés na estrada...
...rumo ao horizonte.
- Que haverá no horizonte?
Quando lá chegavam descobriam a resposta:
- Outro horizonte!" (Luiz Carlos Ramos, 2001)*

No início, esta pesquisadora expressou o desejo de não querer dizer uma verdade. Mas agora confessa: há que dizer uma! Que esse texto provoque a descoberta de outro horizonte e ainda outros sobre o modo de se movimentar eticamente uma e numa instituição.

Que o texto abra horizontes sobre as possibilidades de construir uma gestão baseada nos elementos emotivos que constituem a ética do cuidado no cotidiano das relações humanas.

Que o reconhecimento de que o CIEC é CIEC, a CEPA é CEPA torne-se cada vez mais apenas um recurso para organizar a instituição administrativamente. E assim se possa perceber a necessidade de uma sensibilidade ecológica que se sabe interdependente em seus diferentes fazeres e formas de pensar, porque assim é a base de uma ética que cuida do outro.

Que a ética do cuidado continue se tecendo e se fazendo gestão na mediação do educar e do assistir.

Que o cuidar educando e assistindo siga buscando a prática do toque que está na base da nossa corporeidade, porque tocar nos faz sentir próximos e pertencentes uns aos outros.

Que este mesmo educar-assistir reconheça a emoção que se faz corpo e exige mestria no cuidado do outro.

Que um dos horizontes que sempre de novo se abre seja o de ouvir e sentir de maneira sábia o que se deseja, se sonha, se espera quando um ser-aí nos diz: *cuidem bem do meu filho.*

BIBLIOGRAFIA

a) LIVROS E TEXTOS

- ABELEM, Auriléa et al.. **O impacto social do trabalho das ONGs no Brasil.** São Paulo: ABONG, 1998.
- ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed: FGV, 1999.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras.** 21.ed.. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- AMARO, Sarita Alves et al.. **Serviço Social na Escola: O encontro da realidade com a Educação.** Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1997.
- ANDERSEN, Gosta Esping. *O futuro do Welfare State na nova ordem mundial* **Lua Nova: Revista de Cultura e Política,** São Paulo: n. 35, p. 73-111, 1995.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.** Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 1996.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BALANDIER, Georges. **A Desordem. Elogio do movimento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. **O Contorno. Poder e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Cidadania e Direitos Humanos. Um sentido para a educação.** Passo Fundo: CAPEC, Pater Editora, 1999.
- BARBIER, René. *A escuta sensível em educação.* **Cadernos da ANPED,** Porto Alegre: n. 5, p187-216, 1993.
- BARROSO, Márcio Ellery Girão. **Dicionário Aurélio Eletrônico.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. Versão 1.3.
- BEAU, Albin Eduard. **Dicionário de Bolso. Alemão-Português.** Ed. Refundida. Berlin, Munique: Langenscheidt KG, 1969.
- BÍBLIA SAGRADA: Antigo e Novo Testamento. Tradução em português de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

- BOCK, Carlos Gilberto. *Reflexões sobre a diaconia à luz da mordomia cristã*. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo: Con-texto Gráfica e Editora, v. 38, n. 1, p.85-91, 1998 (Série EST/IEPG da IECLB).
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana**. 28.ed.. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Ética da vida**. Brasília: Letraviva, 1999.
- _____. **O despertar da águia. O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. 5.ed.. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOLL, Godofredo ; KNORR, Ilga Korndörfer. (Orgs.). **Mosaico Vivo - Vidas que edificam comunidade**. Porto Alegre: Comunidade Evangélica de Porto Alegre, 1998.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário Mítico-Etimológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991, v.I A-I.
- BURKE, Peter. **A cultura popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CAMPOS, Maria Malta ; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1995.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação. A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARNOY, Martin. **Razões para investir em Educação Básica**. New York, USA: Unicef, 1992.
- CARRION MACHADO, Rosinha. **Organizações Privadas da Sociedade Civil de Interesse Público: a participação do Mercado no Terceiro Setor**. Porto Alegre: Escola de Administração, PPGA/UFRGS, s.d. mimeo.
- CARVALHO, Edgard de Assis et al.. **Ética, Solidariedade e Complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo**. 2.ed.. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- CASULLO, Nicolás. *Modernidad, biografía del ensueño y la crisis*. CASULLO, Nicolás (Org.). In: **El debate Modernidad-Posmodernidad**. Buenos Aires, Puntosur S.R.L., 1989. p.9-66.
- CASTRO, Gustavo ; CARVALHO, Edgard de Assis ; ALMEIDA, Maria da Conceição (Orgs.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- CERIZARA, Beatriz. **Rousseau. A Educação na Infância**. São Paulo: Scipione, 1990 (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

- CHARTIER, Roger. **Espacio Público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa.** Barcelona, Gedisa, 1995.
- CORRAGGIO, José Luis. **Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación.** Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S. A., 1994.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença.** Brasília: Ministério da Ação Social, CBIA, 1991.
- COTRIM, Gilberto. **História e reflexão; mundo contemporâneo e Brasil república.** 9ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- CUBERES, Maria Teresa González. **Entre as fraldas e as letras. Contribuições à Educação Infantil.** 2.ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CULLEN, Carlos A. **Crítica de las Razones de Educar: Temas de filosofía de la educación.** Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1997.
- _____. **Autonomia moral, participación democrática y cuidado del outro: Bases para un currículo de formación ética y ciudadana.** Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- DINIZ, Maria Helena. *Sociedade e Associação.* In: CAHALI, Yusef Said (Coord.). **Contratos nominados. Doutrina e Jurisprudência.** São Paulo: Saraiva, 1995. p. 347-399.
- DORNELES, Malvina do Amaral. **Lo Público y lo Popular en el Ámbito Racionalizador del Orden Pedagógico Moderno.** Córdoba-Rep. Argentina, 1996. Tese de Doutorado.
- FERNANDES, Rubem César. **Privado porém Público. O Terceiro Setor na América Latina.** 2.ed.. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- FISCHER, Joachim H et al. (Comissão "Obras de Lutero") **Martinho Lutero. Obras Seleccionadas.** São Leopoldo: Sinodal ; Concórdia, v. 5, 1995.
- FISCHER, Nilton Bueno. *Educando o pesquisador: relações entre objeto e objetivo.* **Estudos Leopoldenses Educação,** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 3, n. 5, p. 7-18, jul./dez. 1999.
- FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 22.ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **A Reinvenção do Futuro. Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.
- GILES, Thomas Ranson. **Dicionário de Filosofia. Termos e Filósofos.** São Paulo: E.P.U. Ed. Pedagogia e Universitária, 1993.

- GONÇALVES, Hebe Signorini (Org.). **Organizações não governamentais: solução ou problema?** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- GONÇALVES, Marco Antonio. **Formação da Cidadania. Proposta Educacional.** São Paulo: Paulus, 1994.
- GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. **Filantropia e Terceiro Setor: o que há de novo nas (des)obrigações do Estado com a questão social.** São Leopoldo: UNISINOS, s.d.. mimeo.
- GUARESCHI, Pedrinho A.. **Sociologia da prática social.** Petrópolis: Vozes, 1992.
- GUIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação.** 2.ed. revista. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do professor).
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** 8.ed.. Petrópolis: Vozes, 1999. 2v.
- HEGEL, G.W. F.. **Escritos Pedagógicos.** Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- HORN, Carlos Henrique. **Porto Alegre: O desafio da mudança.** Porto Alegre: Ortiz, 1994.
- IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida. O dia a dia das Creches e Jardim de Infância.** São Paulo: Associação Comunitária Monte Azul, UNESCO, s.d..
- JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. *Comunidade Educativa: uma construção para empoderar os atores educativos. Notas em tempo de transição.* **Cadernos UNIJUÍ Educação,** Ijuí: Editora UNIJUÍ, p. 1-16, 1997.
- KNORR, Ilga Kordörfer. **A Escalada da Vida.** São Leopoldo: Sinodal, 1982.
- _____. **Dª Emília: uma vida a serviço.** Porto Alegre: Comunidade Evangélica de Porto Alegre, 1995.
- KUSCH, Rodolfo. **América Profunda.** Buenos Aires, Editorial BONUM, 1986.
- LANDIM, Leilah (Org.). **Ações em sociedade: Militância, caridade, assistência etc.** Rio de Janeiro: Editora NAU, 1998.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas.** Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LELOUP, Jean Yves. **Cuidar do ser: Filon e os terapeutas de Alexandria.** 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- LEVINAS, Marcelo Leonardo. **Las Imágenes del Universo. Una historia de las ideas del cosmos.** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- LISBOA, Armando de Melo. **Empresa cidadã: nova metamorfose do capital?** Florianópolis: Departamento de Ciências Econômicas/UFSC, 1999. mimeo.
- MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo.** Porto Alegre: Sulina, 1997.
- _____. **No fundo das aparências.** Petrópolis: Vozes, 1996.

- MALDONADO, Maria Tereza. **Como cuidar de bebês e crianças pequenas.** São Paulo: Saraiva, 1993.
- MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia. A ciência do educador.** Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1990.
- MONTAGU, Ashley. **Tocar. O significado humano da pele.** São Paulo: Summus, 1998.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política.** 1. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- _____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- _____. **Ontologia da Realidade.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- _____. ; REZEPKA, Sima Nisis de **Formação humana e capacitação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. ; VARELA, Francisco **A árvore do conhecimento. As bases biológicas do entendimento humano.** Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.
- MORA, Ferrater José. **Diccionario de Filosofia.** Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- _____. **Dicionário de filosofia.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** 2.ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- _____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- _____. **Amor, poesia, sabedoria.** 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.
- _____. **Meus demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997.
- _____. **O paradigma perdido.** 6ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1999.
- _____. ; PRIGOGINE, Ilya (Orgs.). **A Sociedade em busca de valores.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- MORSE, Richard McGee. **O Espelho de Próspero: Cultura e idéias nas Américas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NOVASKI, Augusto João Crema. **Historicidade e Instituições Humanas. Pro-Posições,** São Paulo: UNICAMP, n. 4, p. 16-52, abr. 1991.
- OLIVEIRA, Anna Cynthia. **Terceiro Setor: Uma agenda para reforma do marco legal.** Rio de Janeiro: Comunidade Solidária, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al.. **Creches: Crianças, Faz de conta & Cia.** Petrópolis: Vozes, 1992.
- PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e Entidades de Interesse Social - Aspectos Jurídicos, Administrativos, Contábeis e Tributários.** Brasília: Brasília Jurídica, 1999.

- PASCHE, Lauro Antônio. **A imunidade das instituições de educação sem fins lucrativos.** Ijuí: UNIJUI, 1999 (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Série relatórios de pesquisa).
- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: Uma escola de Infância de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar.** Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROCHA, Paulo Eduardo (Org.). **Políticas Públicas sociais. Um novo olhar sobre o orçamento da União 1995/1998.** Brasília: INESC, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia ; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.) **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez ; Fundação Carlos Chagas, 1994.
- ROSENFELD, Denis L. **Filosofia política e natureza humana: uma introdução à filosofia política.** Porto Alegre: L&PM Editores, 1990.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou da Educação.** 2ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na Modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. **As Razões do Iluminismo.** 3. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SANTOS, Julio R. Quevedo ; SANTOS, José C. Tamanquevis. **Rio Grande do Sul: aspectos da História.** 2.ed.. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHMIDT, Dinamara Feldens. *Agindo com o pensamento e pensando a pesquisa.* **Estudos Leopoldenses Educação,** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 3, n. 5, p.119-132, jul./dez. 1999.
- SOUZA, Ricardo Timm. *Da neutralidade da diferença a dignidade da alteridade.* **Revista de Educação AEC,** Brasília: v. 29, n. 114, p.21-36, jan./mar. 2000.
- SPOSATI, Aldaiza de Oliveira et al. **Assistência na trajetória das Políticas Sociais Brasileiras.** São Paulo: Cortez, 1989.
- STRECK, Danilo Romeu. **Correntes Pedagógicas. Aproximações com a Teologia.** Petrópolis: CELADEC ; Vozes, 1994.
- SOUZA, José Cavalcante (Sel. e Sup.). **Os Pré-Socráticos. Fragmentos, doxografia e comentários.** São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção: Os Pensadores).
- TAILLE, Yves de La. *Ética deve integrar currículo.* **Educação em revista,** Porto Alegre: SINEPE, n. 17, p. 14-19, out./nov. 1998.

- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1990. (Coleção Tempo e Saber)
- TENÓRIO, Fernando Guilherme (Org.). **Gestão de ONGs: principais funções gerenciais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América. A questão do Outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VIANO, Carlo Augusto. *Los Paradigmas de la Modernidad*. In: CASULLO, Nicolás (Org.). **El debate Modernidad-Posmodernidad**. Buenos Aires, Puntosur S.R.L., 1989. p. 175-193.
- UHLE, Águeda Bernardete. *A filantropia na Educação*. **Educação & Sociedade**, Campinas: Papius-CEDES, n. 42, p.274-289, ago. 1992.
- UNICEF. **Medidas Vitais. Um desafio de Comunicação**. Brasília: UNICEF, 1993.

b) LEGISLAÇÃO

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988** (obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto e Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt). 20.ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.
- _____. *Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Determina regras pelas quais são as sociedades declaradas de utilidade pública*. In: PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e Entidades de Interesse Social - Aspectos Jurídicos, Administrativos, Contábeis e Tributários**. Brasília: Brasília Jurídica, 1999.
- _____. *Lei n. 3.071, de 12 de janeiro de 1916. Código Civil Brasileiro*. In: OLIVEIRA, Juarez de (Org.). **Código Civil Brasileiro**. 47.ed.. São Paulo: Saraiva, 1996.
- _____. *Lei nº 3.577, de 04 de julho de 1959. Introduz o Certificado de Entidade Filantrópica*. In: PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e Entidades de Interesse Social - Aspectos Jurídicos, Administrativos, Contábeis e Tributários**. Brasília: Brasília Jurídica, 1999.
- _____. *Lei n. 5.172, de 25 de outubro de 1966. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios*. Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.
- _____. *Lei n. 5.869, de 11 de janeiro de 1973. Institui o Código de Processo Civil*. Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.
- _____. *Lei n. 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências*. In: OLIVEIRA, Juarez de (Org.). **Código Civil Brasileiro**. 47.ed.. São Paulo: Saraiva, 1996.

- _____. *Lei n. 6.404, de 15 de dezembro de 1976. Exige das entidades beneficentes de assistência social os demonstrativos contábeis.* In: PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e Entidades de Interesse Social - Aspectos Jurídicos, Administrativos, Contábeis e Tributários.** Brasília: Brasília Jurídica, 1999.
- _____. **Lei n. 6.639, de 08 de maio de 1979. Introduz alteração na Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, que "determina regras pelas quais são as sociedades declaradas de utilidade pública."** Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.
- _____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.** Porto Alegre: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1996.
- _____. **Lei n. 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio e dá outras providências.** Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.
- _____. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.
- _____. **Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** 2.ed.. Porto Alegre: CRESS-SER, 1996-1999.
- _____. **Lei n. 9.317, de 05 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o regime tributário das microempresas e das empresas de pequeno porte, institui o Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e das Empresas de Pequeno Porte - SIMPLES e dá outras providências.** Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional.** Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.
- _____. **Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.** Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.
- _____. **Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidade como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.** Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.

_____. Lei n. 9.732 de 11 de dezembro de 1998. Altera dispositivos das Leis n.s 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, da Lei n. 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.

_____. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.

_____. Decreto n. 1.117, de 1º de junho de 1982. Regulamenta a Lei n. 3.577, de 4 de julho de 1959 para responder a uma exigência do processo de isenção da cota patronal das entidades de benemerência e assistenciais, junto ao INSS. In: PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e Entidades de Interesse Social - Aspectos Jurídicos, Administrativos, Contábeis e Tributários**. Brasília: Brasília Jurídica, 1999.

_____. Decreto n. 1.605, de 25 de agosto de 1995. Regulamenta o Fundo Nacional de Assistência Social, instituído pela Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.

_____. Decreto n. 2.536, de 6 de abril de 1998. Dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a que se refere o inciso IV do art. 18 da Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.

_____. Decreto n. 3.100, de 30 de junho de 1999. Regulamenta a Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.

_____. Decreto-Lei nº 4.657, de 04.09.42. Lei de introdução ao Código Civil. In: OLIVEIRA, Juarez de (org.). 47ª edição. São Paulo, SP: Saraiva, 1996.

_____. Decreto n. 50.517, de 02 de maio de 1961. Regulamenta a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, que dispõe sobre a declaração de utilidade pública. Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.

_____. Decreto n. 60.931, de 04 de julho de 1967. Modifica o Decreto n. 50.517, de 2 de maio de 1961, que regulamentou a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. In: PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e Entidades de Interesse Social - Aspectos Jurídicos, Administrativos, Contábeis e Tributários**. Brasília: Brasília Jurídica, 1999.

_____. **Medida provisória n. 1.591-3, de 31 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Sincrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.** Endereço eletrônico: <http://www.senado.gov.br/legisla.htm>. Legislação Brasileira. Normas Jurídicas (Texto integral). Capturado em jun. 2000.

INSS, Diretoria de Arrecadação e fiscalização do. **Ordem de Serviço n. 168, de 31 de julho de 1997-DOU de 04.08.97. Dispõe sobre a isenção das contribuições patronais destinadas à Previdência Social e estabelece critérios e rotinas para a fiscalização da pessoa jurídica beneficente de assistência social.** IOB: Texto Legais, p.12-21, Bol. 33/1997.

c) DOCUMENTOS

BRASIL, Diário Oficial da República Federativa do. **Publicação do Título de Utilidade Pública da Comunidade Evangélica de Porto Alegre.** Brasília: Ano CXIX, n. 106, 8 de junho de 1981.

_____, Ministério da Educação e Cultura ; Conselho Nacional de Serviço Social. **Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos à Comunidade Evangélica de Porto Alegre.** Brasília: CNSS, 1º outubro de 1981.

_____, Serviço Público Federal ; Ministério de Previdência e Assistência Social ; Conselho Nacional de Assistência Social. **Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos à Comunidade Evangélica de Porto Alegre.** Brasília: 10 de maio de 1996.

CEPA. **Estatuto da Comunidade Evangélica de Porto Alegre.** Porto Alegre: CEPA, 1990.

CONTE, CEPA-Centro Infantil Eugênia. **Regimento.** Porto Alegre: CEPA-CIEC, 1998.

SUL, Diário Oficial do Estado do Rio Grande do. **Publicação do Título de Utilidade Pública da Comunidade Evangélica de Porto Alegre.** Porto Alegre: ano XXVIII, nº 12, 26 de julho de 1969.

d) JORNAIS E REVISTAS

BARCELLOS, Jorge Alberto Soares et al.. **A Grande Santa Rosa.** Porto Alegre: PMPA-Secretaria Municipal de Cultura, 1993.

BOLL, Godofredo et al. (Coords.). **CEPA - Comunidade Evangélica de Porto Alegre - 140 anos: publicação especial comemorativa.** Porto Alegre: Gráfica Metrópole, 1996.

FIGENBAUM, Ricardo. *Crianças: Creches criam espaço de desenvolvimento integral.* **Diaconia Informa,** Porto Alegre: ano 5, n. 10, p. 2-3, mar. 2000.

FISCH, Daniela. *Responsabilidade social: diferencial competitivo.* **Jornal do AMENCAR,** São Leopoldo: ed. n. 31, p.2, mar./abr. 2000.

GASPARI, Elio. *A filantropia e o atraso riram por último*. **Zero Hora**, Porto Alegre: ano 37, n. 12.578, p. 4, 16 jan. 2000.

GROSSI, Esther. **Escola Infantil: por que e como?** Brasília: Centro de Documentação e Informação. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1997 (Grupo de Estudos sobre Educação Infantil).

JOCKYMANN, Sérgio. *A tragédia de Uruguaiana*. **Jornal VS**, São Leopoldo: n. 6.617, p. 36, 23 jun. 2000.

LUFT, Lya. *O cotidiano e o horror*. **Zero Hora**, Porto Alegre: ano 37, n. 12.725, p.38, 21 jun. 2000.

OLIVEIRA, Rosane de. *A tragédia e a Educação Infantil*. **Zero Hora**, Porto Alegre: ano 37, n. 12.729, p.9, 25 jun. 2000.

e) OUTROS

ARANTES, Guilherme ; LUCIEN, Jon. **Brincar de viver**. 1985. Interpretado por *Maria Bethânia*. Rio de Janeiro: Polygram. Coleção Minha história. (Compact Disc)

MONTENEGRO, Oswaldo. **Metade**. In: Oswaldo Montenegro ao vivo. São Paulo: Som livre, 1988. (Compact Disc)

_____ **Pensar em coisas lindas**. In: Vale encantado. São Paulo: Warner Chappel, s.d. (Compact Disc)

_____ **Sem mandamentos**. In: : Vale encantado. São Paulo: Warner Chappel, s.d. (Compact Disc)

_____ **Escondido no tempo**. In: Vida de artista. São Paulo; Som livre, s.d. (Compact Disc)

PONICK, Edson. **Bem mais abraços**. São Leopoldo, 1983.