

# **CUIDAR E APRENDER COM AS CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE – NARRATIVAS E (M) FORMAÇÃO**

CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA  
mclc@uevora.pt | Universidade de Évora, Portugal

CAMILA ALOISIO ALVES  
camila.aloisioalves@gmail.com | Faculdade de Medicina de Petrópolis, Brasil / Université Paris-Est Créteil, França

## **RESUMO**

Neste texto partilha-se uma reflexão proporcionada pelo encontro entre as autoras, movidas pelos respetivos trabalhos com narrativas biográficas e histórias de vida. Focamos, sobretudo, possibilidades de exploração de sentidos do que fazemos e projetamos, abarcando elementos da nossa ação e investigação e no papel que assumimos na docência e na formação de profissionais de Educação e de Saúde. Afirmando que ser profissional do humano é intervir consciente e criticamente, o que só faz sentido se a profissão estiver fortemente impregnada de um compromisso social, desafiam-nos os modos de (re)configuração identitária que merecem reflexões profundas sobre o valor e a necessidade de escutar as crianças, valorizando uma ecologia dos saberes, as aprendizagens e o desenvolvimento, pessoais e profissionais, derivados dessa vida e(m) interação. Este artigo é um primeiro passo na conceção e desenvolvimento do projeto internacional, Saúde, Educação e Cuidado – o lugar das narrativas no pensar e formar para o cuidar. Com participantes de Portugal e de França, sugerimos que a diferença nos fortalece em caminhos de formação. Nestes percursos onde humanização de processos, trajetórias de vida e cuidado se encontram e tomam centralidade, compromete-nos o aprender pensando sobre a própria vida.

## **PALAVRAS-CHAVE**

cuidado; escuta; narrativas biográficas; formação; profissionais em educação e saúde.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 02,

2018, pp.139-159

**CARE AND LEARNING WITH CHILDREN IN EDUCATION AND HEALTH –  
BIOGRAPHICAL APPROACH AND PROFESSIONAL LIVES**

CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA

mclc@uevora.pt | Universidade de Évora, Portugal

CAMILA ALOISIO ALVES

camila.aloisioalves@gmail.com | Faculdade de Medicina de Petrópolis, Brazil / Université Paris-Est Créteil, France

**ABSTRACT**

In this text we share a reflection, provided by the encounter between the authors, moved by their respective works with biographical narratives and life stories. We focus, above all, possibilities of exploring the meanings of what we do and project, embracing elements of our daily experience and action. Here we mobilize the idea that the teacher is a professional of the human being, conscious and critical intervener of its social role, whose action is developed in the interaction with other people, especially and here called the children. In this perspective, teaching with children only makes sense if it is strongly imbued with a social commitment, that is, with the people in the contexts that live in the day to day, thinking about what is more immediate, but also with society and culture in more global terms. In this text, we are challenged by the modes of identity (re) configuration by which the lived experiences are maintained. We believe in the vitality of biographical research with narratives and in the scientific knowledge promoted, aligning research, action and education. This article is a first step in the design and development of an international project, Health, Education and Care - the place of narratives in thinking and training. With participants from Portugal and France, we suggest that difference strengthens us in training paths. In these pathways where humanization of processes, life trajectories and care meet and take center stage, we believe that is possible learning about life.

**KEY WORDS**

care; listening; biographical approach; education; teachers and health professionals.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 02,

2018, PP.139-159

# Cuidar e Aprender com as Crianças em Educação e Saúde – Narrativas e(m) Formação

Conceição Leal da Costa, Camila Aloisio Alves

## NOTAS INTRODUTÓRIAS – UMA PERSPETIVA DE TRABALHO QUE (NOS) MOVE

Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi uma imagem magnífica num livro sobre a Floresta Virgem chamado “Histórias Vividas”. A gravura mostrava uma jibóia a engolir uma fera. Fiz-vos esta cópia. (...)

Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se o meu desenho metia medo. As pessoas crescidas responderam: “Porque é que um chapéu havia de meter medo? (...)

As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de lhes estar sempre a explicar tudo.

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*, 2012, p. 5

Neste artigo partilha-se uma reflexão proporcionada pelo feliz encontro entre as autoras, movidas pelos respectivos trabalhos com narrativas biográficas, histórias de vida e cuidado. Se Saint-Exupéry conta a história de um menino que vivia num asteróide, encontrando um amigo que depois contou a história desse menino, esta obra notável que o autor denominou por *O Príncipezinho*, deu-nos o mote para encetarmos uma reflexão sobre como as crianças têm muito a contar aos adultos, para que estes aprendam. Histórias da vida que causam estranheza ou parecem enigmáticas, mas revelam que, como também se conta na história de Exupéry, as coisas mais importantes são muitas vezes invisíveis.

As autoras deste artigo têm sido movidas por estudos e reflexões que mostram e ilustram como silêncios e invisibilidades podem ser fonte de aprendizagens. Para este texto mobilizamos a ideia de que os profissionais do humano são interventores, mais ou menos conscientes e críticos do seu papel social, cuja ação se desenvolve na interação com outras pessoas, em especial e aqui convocadas as crianças. Assim, a ação profissional com crianças só faz sentido se estiver fortemente impregnada de um compromisso social, ou seja, com as pessoas nos contextos do dia-a-dia, mas também com a sociedade e a cultura, em termos mais globais. Contudo, os modos de (re)configuração identitária pelos quais as experiências vividas são mantidas, permanecem amplamente desconhecidos e tantas vezes não são reconhecidos, desafiam-nos, sobretudo, porque as investigações que temos realizado nos têm devolvido feedbacks merecedores de reflexões profundas sobre o valor e a necessidade de escutar as crianças, valorizando uma ecologia dos saberes e também, mais amplamente, as aprendizagens e o desenvolvimento, pessoais e profissionais, derivados do viver e(m) interação. Colocando em diálogo as nossas



experiências e conhecimentos empíricos com reflexões como as Smylie (1995), temos vindo a compreender que, por exemplo, “we will fail... to improve schooling for children until we acknowledge the importance of schools not only as places for teachers to work but also as places for teachers to learn” (p. 92). A primeira autora orientou o seu doutoramento em Ciências da Educação no sentido de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, tomando a escolas como lugar que pode potenciar ou inibir tais processos. Partindo de uma visão holística do desenvolvimento humano, da escola como organização que aprende e se desenvolve, perseguiu e persegue nos seus estudos uma abordagem humanista com narrativas biográficas e histórias de vida, em que a aprendizagem é pensada como dependente dos contextos em que se vive e se (re)constróem identidades no espaço/tempo da vida e, conseqüentemente, com outros e na profissão (Alarcão, 2009; Eraut, 2004; Goodson, 2008, 2015; Leal da Costa, 2015; Leal da Costa & Nunes, 2016; Leal da Costa & Sarmiento, 2018). Os seus estudos têm evidenciado, sobretudo, enfoques nas possibilidades de (re)construção do que pensamos, fazemos e projetamos, abarcando e integrando elementos da vida e ação quotidianas, relacionando a investigação realizada com o papel que nela assume. Tem pensado a docência como experiência (trans)formadora, a formação incorporada na aprendizagem ao longo da vida e o papel das pessoas e das instituições nesses processos de acompanhamento e de cuidado.

Para a segunda autora, o cuidado é um elemento que dota de sentido o agir humano. Ele emergiu como categoria central no seu doutoramento em Ciências da Saúde a fim de compreender como se constroem as relações entre as crianças, suas famílias e os profissionais de saúde no contexto do adoecimento crónico de crianças hospitalizadas. Para a autora, o cuidado com crianças, doentes crónicas, é um termo polissémico que se constrói na tessitura das relações e das acções em saúde (Alves, 2016).

As trajetórias profissionais e investigativas trilhadas por ambas, nos campos da educação e da saúde, têm sido a base sobre a qual o cuidado com crianças emergiu como ponto nodal que convidou a uma abordagem interdisciplinar, tomando a criança como sujeito de direitos, socialmente competente e, conseqüentemente, com voz que implica escuta. Os estudos realizados têm-nos mostrado, igualmente, que contar histórias, escutá-las e ser escutado implica valorizar relações, na qual o caráter biográfico da formação, emerge como possibilidade de cuidar, de aprender e de fazer em conjunto segundo uma perspectiva de co-construção de conhecimentos e saberes (Alves, 2016; Leal da Costa e Sarmiento, 2018; Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018; Sarmiento & Leal da Costa, 2018).

Contudo, as histórias de vida, enquanto fenómeno e método (Clandinin & Connelly, 2000), a corrente das histórias de vida e formação (Josso, 2002, 2007; Pineau & Le Grand, 2007), assim como os processos de biograficidade e de biografização (Alleit, 2009; Alleit & Dausien 2000; Delory-Momberger, 2012, 2016) colocam em relevo como a objetividade do paradigma científico não tem valorizado a subjetividade, a interpretação e a participação, mas, pelo contrário, parece vir munindo a formação de elementos tecnicistas, desfocando a centralidade da aprendizagem e do cuidado na ação e no desenvolvimento dos profissionais do humano.

Assumindo o alcance da abordagem biográfica na co-construção do conhecimento, ou seja, nos processos de gênese e devir dos indivíduos, neste texto salientamos a importância das narrativas como meio pelo qual é possível conhecer e compreender como se (re)constróem trajetórias pessoais e profissionais que, simultaneamente



podem ser caminhos de valorização da pessoa, da sua história, da sua visão de mundo, das suas experiências e formas de aprender (Delory-Momberger, 2012). No fundo, damos a conhecer projetos que nos movem atualmente em trabalhos conjuntos, perseguindo os princípios epistemológicos da pesquisa biográfica em educação, robustecendo a sua vitalidade paradigmática. Reclamamos, pois, a participação, a interpretação, a voz e a escuta dos sujeitos, ao mesmo tempo que afirmamos a sua agência e a autoria inerentes a estes processos de investigação, acompanhamento e cooperação, colocando “em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (Josso, 2007, p. 415) e, portanto, dando significado a um conceito de cuidado que tem em conta a complexidade e a vulnerabilidade.

Então, como conceito ligante, temos vindo a pensar sobre possibilidades e entendimentos do *cuidado*, relacionando-o com o amplo campo de ação da vida humana e, portanto, da complexidade, das vulnerabilidades, das (re)configurações identitárias, da aprendizagem e do desenvolvimento, partindo de visões holísticas. Rejeitando abordagens e práticas tradicionais de formação e de intervenção, tendentes a perpetuar tradições dos processos de escolarização ao invés de promoverem (trans)formação e mudança, onde participação e crítica sejam fundamentais. Investigamos e refletimos no sentido de abrir espaços e tempos à construção da autonomia e da identidade pessoal e profissional de cada sujeito, sejam do campo da Educação ou da Saúde, permitindo mobilizar uma ecologia dos saberes e seguir em direção a uma forma social e humanizada de cuidado integral enquanto “cultivar aquilo de que se cuida, de o fazer frutificar e, nesse sentido, de o trans-formar” (Stiegler, 2007, p. 170). Do mesmo modo, corroboramos com a perspectiva do autor, que, por sua vez, é igualmente sublinhada por Borges-Duarte (2010), quando refletimos sobre relações entre educação e cuidado e nos parece recomendável que:

educar a população seja formá-la a ela própria para tomar cuidado dela própria e dos outros, e não só deixá-la receber cuidados dispensados por um poder, qualquer que ele seja, e em nome de alguns saberes, quaisquer que eles sejam. (Stiegler, 2007, p. 171)

Percebemos, assim, que investigação e docência na universidade podem, e devem, tomar os contornos de uma construção partilhada quando com os outros entrelaçando memórias, vivências e subjetividades num trabalho comunicativo com construção de sentidos. Para tanto, defendemos e propomos neste texto que trabalhar na formação de profissionais do desenvolvimento humano, sejam eles professores, médicos, psicólogos ou enfermeiros, permite, de alguma forma, operacionalizar a significação do *cuidado* enquanto dimensão estruturante do desenvolvimento humano. No fundo, a nossa atividade com os outros, ao desocultar processos pelos quais a vida quotidiana acontece, nos deixa inscrever a dimensão operatória do conceito de *cuidado* na prática profissional educativa e afirmar que é também projetar, valorizar memórias, saber escutar e aprender em conjunto. Esta postura afirma-se pelo não silenciamento de conexões entre conhecimentos que se narram e o que se vive nos quotidianos, favorecendo a apreensão de especificidades que se exprimem nos atos de viver e de narrar, quando estamos juntos em trabalhos que nos movem, quer na universidade quer nos contextos de trabalho e de práticas profissionais, numa perspectiva (trans)formadora. Com palavras de Lani-Bayle:



(...) les apprentissages ne peuvent valablement s'activer que si et seulement si, à partir du vécu expérientiel, l'expression propre comme le dialogue restent possibles et efficaces : c'est donc celui qui agit et parle le plus qui apprendrait le plus – donc paradoxalement celui qui enseigne... Si l'on reconnaît cela, la fonction à favoriser par les formateurs serait la sortie de l'apprenant du mutisme et de l'inaction/réception, pour le diriger vers une production propre, langagière autant qu'active, de savoirs, au-delà de la simple reproduction-répétition de ceux construits par les autres. (2018, p. 9)

É tomando este rumo que o presente artigo apresenta, inicialmente, a perspectiva de cuidado que nos orienta na prática docente na universidade e em formação – o supramencionado ponto de convergência entre as trajetórias profissionais das autoras – a fim de traçarmos um contraponto com o modelo de cuidado que atravessou os campos da saúde e da educação e suas abordagens da criança. Esses dois primeiros tópicos sustentarão a discussão que será apresentada em torno das narrativas e histórias de vida como meios de expressão pelos quais pode-se compreender de forma mais abrangente e aprofundada a criança enquanto ser holístico e completo, portador de uma história que tem influência na (re)configuração identitária dos profissionais. Concluímos apresentando as contribuições desta abordagem para uma formação profissional em que as crianças e os contextos de trabalho são motores de interações que permitem aprender. Na verdade, nós mesmas, enquanto docentes no Ensino Superior com tudo o que envolve o nosso papel na docência, na investigação e no trabalho com outras comunidades, temos vindo a refletir, ou mesmo a sentir, como escutar, cruzar palavras e pesquisar tem permitido encetar e desenvolver projetos de vida que se têm traduzido num *ir ao encontro de si* aos que acompanham os nossos trabalhos, mas que também nos acompanham, ao proporcionar esse caminho às pessoas que somos e em quem nos vamos tornando, durante e depois dos encontros que mantemos. Por outras palavras, na investigação e na formação, ao relatarmos e projetarmos vidas no tempo e nos lugares, percebemos uma ressonância de diferentes vozes e que por esses caminhos que ligam passado, presente e futuro, se têm tecido e (re)construído percursos mais humanizados de investigar, de agir e de ser, cuidando de nós e dos outros. Portanto, entendemos que se podem acompanhar e (re)construir trajetórias identitárias com adultos e com crianças como seres humanos. Para tanto tem sido fundamental assumirmos uma participação horizontal, a centralidade e a voz dos sujeitos e que as pessoas se deixam conhecer e se (re)conhecem quando se contam. Reconhecemos, portanto, o amplo alcance das narrativas autobiográficas, da escuta e da reflexividade na reconstrução de sentidos e em descobertas de raízes, de ligações entre mundo interior e mundo exterior e, por tal, necessidades de presença e de relação, o que será, essencialmente, cuidado.

Quiçá, percorremos transgressões na investigação reconhecendo o valor heurístico e hermenêutico dos relatos, atos de significação e de transfiguração pela própria vida, e, portanto, a construção de uma identidade de ser humano, por processos que associam investigação, mudança e cuidado, legitimando as narrativas como fontes e aprendendo em relação, (e)m companhia.

É continuando nesse propósito que este artigo se constitui uma primeira etapa, e uma reflexão conjunta, na conceção de um projeto internacional que ao momento denominamos por *Saúde, Educação e Cuidado – o lugar das narrativas no pensar e no*



*formar para o cuidar*<sup>1</sup>, alocado no Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE)<sup>2</sup>, o qual ambas integramos, desenvolvendo-se em França e Portugal.

## CUIDADO - DIFERENTES OLHARES E(M) MÚLTIPLAS DIMENSÕES

A noção de que cada acto implica um condicionamento que o limita e lhe dá um carácter contingente mostra a nossa fragilidade de que resulta um sofrer que participa de qualquer um dos nossos actos criadores. Mas é esse sofrer que é capaz de nos tornar sensíveis à vulnerabilidade dos outros e, simultaneamente, nos faz participantes dela para, deste modo, a podermos compreender e ajudar. (Biscaia, 2007, p. 86)

A tarefa de refletir sobre o cuidado exige uma abertura para diferentes abordagens que buscam caracterizar e explicar o conceito, seja a partir de uma perspectiva filosófica, histórica, antropológica, biomédica e até mesmo mitológica<sup>3</sup>. Como refere o autor citado em epígrafe, cuidar exige “uma capacidade de abertura aos outros que nos faz perceber aquele que é vulnerável e senti-lo como um outro eu possível. Só então seremos capazes de descobrir os gestos e as palavras do cuidar que aliviam a dor e o sofrimento” (Biscaia, 2007, pp.86-87). No fundo, expomos neste tópico como o recurso a diferentes áreas do saber se tem vindo a reclamar, impondo-se a multidisciplinaridade de olhares como necessária a qualquer reflexão e para aprender pensando sobre e com o *cuidado*.

Assumindo-se neste texto uma polissemia do termo, começamos por referir que segundo Leninger (1984) é possível apontar três razões pelas quais o cuidado é uma categoria central na vida humana: ele é crítico para o crescimento, desenvolvimento e sobrevivência dos seres humanos, pode ser provido por diferentes sujeitos, o que implica compreender os papéis assumidos por cada um e precisa ser preservado, já que diz respeito à subsistência humana. Contudo, o conceito e a utilização do termo cuidado não têm sido propriedade de um campo específico do saber, atravessando assim diferentes áreas ao mesmo tempo e nas quais se tem constituído um meio para sustentar relações e vida.

Segundo Boff (2012), o cuidado é exigido em praticamente todas as esferas da existência e vai desde as ações individuais para protecção e manutenção do corpo, da saúde até à preocupação com a preservação da natureza e do planeta. Em alusão ao poeta romano Horácio, Boff (2012, p. 27) salienta que “*o cuidado é aquela sombra que sempre nos acompanha e nunca nos abandona porque somos feitos a partir dele*”.

---

1 Tal projecto surgiu na senda de anteriores projetos desenvolvidos pelas investigadoras e pretende mobilizar investigadores e profissionais dos dois países, com a crença nos processos de aprendizagem que alcançam o âmago do que significa ser humano. Uma inspiração no conceito de aprendizagem proposto em Senge (1997), que não cabendo aqui explorar, se define por ser através dela que nos recriamos a nós próprios, que re-entendemos o mundo e o nosso relacionamento com ele. Ou seja, acredita-se que através da aprendizagem enquanto processo relacional, ampliamos a capacidade de criar, de fazer parte do processo generativo da vida.

2 Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE) tem como objectivo ser um espaço aberto de reflexão, trabalho, trocas e de formação à pesquisa no campo da pesquisa biográfica em educação. O presente projecto se inscreve no eixo 3 do CIRBE “Le malade dans la cite” e foca-se na compreensão da experiência de profissionais de saúde que cuidam de crianças crónicas.

3 Segundo a Fábula de Hígino, o mito do cuidado evoca a condição fundante do cuidado na história da vida humana. O cuidado nasce no momento em que o homem vai sendo moldado para viver sua existência e o acompanhará ao longo de sua trajetória (<http://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=214>).



Indo ao encontro de um conceito e da compreensão do cuidado como inerente à condição humana associamos a filosofia existencialista de Heidegger (1995), para a qual a existência do ser é anterior à sua função pensamento. Para o autor (1995), o homem existe primeiro para depois pensar. O *dasein*, expressão alemã que pode ser traduzida como ser-aí ou presença, expressa a dinâmica ontológica do ser. O *dasein* (presença) não é uma substância, mas um exercício, pois é na presença que o homem se constitui como ser. “É na presença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história etc.” (Heidegger, 1995, p. 309).

Nesta linha de pensamento, a construção do ser é sempre localizada historicamente e, por consequência, alimenta-se das relações que se vão estabelecendo no tempo de viver. A fenomenologia das relações humanas articula-se com o ser ontológico. Ou seja, os acontecimentos, fenómenos e elementos da vida humana articulam-se com a própria construção, constituição do ser. Assim, o ser humano se constitui na medida dos encontros, havendo uma intrínseca relação entre o “ser-aí” (Dasein/presença) com o “ser-em” (relação), sendo esta relação a expressão que o autor utiliza para em “ser-no-mundo” (Heidegger, 1995, p. 92).

Na nossa leitura de Heidegger (1995) dialogada com Boff (2012), o ser-no-mundo pertence ontologicamente à presença, sendo esta um centro irradiador de relações. E a dinâmica própria da presença não é senão o exercício de ocupar-se do outro, manifesto através de formas de cuidado. Sendo assim, o ser-no-mundo (entendido como exercício de presença e de relação) pode ser entendido essencialmente como cuidado.

Ainda segundo uma perspectiva filosófica, Anéas e Ayres (2011, p. 654) dialogam com as contribuições de Heidegger e afirmam que “o cuidado articula a totalidade da existência e a sustenta”. Para os autores, refletir sobre a ação humana no mundo reclama trazer à tona o cuidado no seu sentido ontológico. Para Boff (2011, p. 89), o cuidado em sua dimensão ontológica é uma expressão do ser-no-mundo, pois para o autor “não temos cuidado, mas somos cuidado”, o que implica considerá-lo não como uma virtude ou característica de pessoas boas e bem-intencionadas, mas como elemento que dá sentido à existência e às ações que confluem para preservá-la.

Na busca de uma filologia da palavra cuidado, Boff (2011) encontrou referências no latim para cura, ou *cogitare-cogitatus*. Seguindo com o autor, a primeira refere-se às relações de amor e amizade, atitudes de desvelo, preocupação, inquietação por quem se ama ou por um objecto de estimação. A segunda, dá especial atenção à dimensão do pensar, do interesse e da preocupação pelo outro. Sendo assim, “o cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim” (Boff, 2011, p. 91). Segundo essa perspectiva filosófica, o cuidado refere-se a uma atitude que deriva da natureza do ser humano, sendo fonte permanente de onde nascem actos de desvelo, solicitude, atenção, diligência por si mesmo e pelo outro (Boff, 2012).

Por abranger uma relação intra e interpessoal, o conceito de cuidado permite-nos refletir, também, sobre a alteridade enquanto valor que pode ser defendido no seio das relações humanas, pois evidencia a reciprocidade que se inscreve na lógica do cuidar e do ser cuidado (Boff, 2012, Roselló, 2009).

Na esteira dessa reflexão, Roselló (2009) considera que o cuidado, enquanto dimensão antropológica, evoca uma tarefa que incide na estrutura intrapessoal e interpessoal do ser humano. Para o autor, as ações do cuidar são essenciais nas diferentes fases da vida e apontam algumas dimensões, como biofísicas, culturais, psicológicas, espirituais e ambientais.



Em diálogo com a dimensão antropológica em tela, Waldow (2001) dedicou-se a estudar a história do cuidar e suas pesquisas permitem a identificação de diferentes concepções para o termo. Partindo da antiguidade, a autora mostra que o cuidado não se distinguia do ato de curar e estava ligado às práticas místicas em função de diversas crenças referentes à natureza, aos espíritos e aos deuses, referindo-se mesmo a uma arte do encontro. No início do período depois de Cristo (D.C.), o cuidado foi preenchido de sentidos de cunho religioso e caritativo através das práticas de apoio espiritual. Com o advento do Renascimento e os avanços científicos, o corpo passou a ser alvo de atenção e um meio de exploração para a construção de conhecimento e intervenção, momento em que o cuidar passa a apresentar-se muito relacionado a uma dimensão tecnicista.

A partir desta breve incursão histórica sobre o cuidado, assentada nalguns autores, parece-nos poder constatar que o cuidado se mostra ora como uma arte de acolher, conduzir e agir, ora como fonte de onde a técnica emerge para curar, intervir e manter a vida. Compreende-se assim que a fronteira entre arte e técnica, colocando a centralidade no cuidado, se mostra repleta de nuances e facetas muitas vezes antagônicas. Para Roselló (2009), o cuidado refere-se a uma arte, porque integra técnica, intuição e sensibilidade. A técnica é compreendida como o domínio de uma determinada forma de fazer ou de aplicar um instrumental ou conhecimento, sendo requisito fundamental de qualquer criação. A intuição aponta para o domínio psíquico de refletir ou elaborar determinada situação ou experiência não de ordem racional, mas perceptiva, por meio de uma visão que reúne em si mesma, conteúdos que são conscientes e inconscientes, indicando uma direcção a seguir. Sem uma técnica, ou seja, um meio de expressão, a intuição não pode encontrar um campo de possibilidades para a sua manifestação.

Com isso, é possível compreender que o cuidado pode expressar-se enquanto acção do ser no mundo, ganhando contornos em cada época e período histórico e possuindo diferentes significados, o que o dota de uma ampla riqueza conceitual, seja considerado como uma arte do encontro, do estar junto, do pertencer, seja considerado como uma técnica, uma acção direccionada e preenchida de intencionalidade (Roselló, 2009).

No âmbito deste artigo, com vista a conferir contornos humanizados e humanizadores ao cuidado e perseguindo o enfoque do campo da formação de profissionais da Saúde e da Educação, em diálogo com a necessidade de escuta e a influência das interações mantidas com crianças, avançamos na reflexão a fim de estabelecer um paralelo entre o modo como a escuta das crianças foi também atravessada por uma perspectiva intervencionista, aspecto que terá revertido em desfavor de potenciais aprendizagens dos profissionais e da construção de relações de cuidado pautadas pela alteridade e conseqüente humanização dos processos educativos. Com conseqüências no campo da formação, quer em Educação quer em Saúde, este ponto será chave para que possamos, na sequência, apontar para o lugar que as narrativas podem ocupar no pensar e na formação para o cuidar.

## INTERVENÇÃO, ESCUTA E CUIDADO COM CRIANÇAS

Escutar as crianças sobre suas próprias experiências e legitimar suas narrativas como fonte de pesquisa relacionam-se no campo científico a um duplo movimento de ruptura.



Por um lado, quanto aos conceitos de criança e de infância, tradicionalmente dominantes. Por outro lado, quanto à validade dessas fontes para a pesquisa educacional. Essa dupla ruptura se opõe a saberes científicos, pautados na invisibilidade dos indivíduos e, por conseguinte, da criança como sujeito. Saberes que promoveram a homogeneização da infância e colocaram em pauta intervenções educativas com base em padrões estabelecidos pelos conhecimentos produzidos sobre a criança e não com ela. (Passeggi & Rocha, 2012, p. 37)

A citação de abertura deste tópico resume a perspectiva que adotamos neste texto e nos nossos trabalhos. Contrapomos, portanto, a nossa visão a abordagens que têm assumido a criança enquanto objecto de intervenção, que carece do adulto como mediador do mundo e de ações que orientem especificamente o seu desenvolvimento. Pelo contrário, e tal como se pode ler explicitamente num texto nosso e recente, desafiam-nos os modos de (re)configuração identitária pelos quais as experiências vividas são mantidas, permanecem amplamente desconhecidas e tantas vezes não são reconhecidas, apesar das investigações que temos vindo a realizar nos devolverem um feedback merecedor de profunda reflexão sobre o valor e a necessidade de escutar as crianças, valorizando uma ecologia dos saberes, mas também mais amplamente as aprendizagens e o desenvolvimento, pessoais e profissionais, derivados da vida que, afinal, parece acontecer em interação (Leal da Costa & Sarmiento, 2018). Muitos estudos garantem hoje a centralidade da criança como competente, sujeito de direitos e buscam compreendê-la na totalidade, o que vai do pensamento ao movimento, à ação, à emoção e que reconhecem as suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos e plenos de ser e de viver em sociedade. Por razões supracitadas, desde os anos noventa que se tem tornado evidente esta “passagem da representação da criança como um “vir-a-ser-humano”, que a tornava «invisível», para aquela de sujeito de direito” (Passeggi et al., 2014, p. 86) ou, por outras palavras, que se vem a olhar a infância tendo em conta a alteridade da criança. Uma extensa bibliografia publicada vai-nos dando conta de vários avanços científicos e de crescentes interesses nessa área, como por exemplo Sarmiento (2005; 2007), Tomás (2014), Passeggi, Nascimento e Silva (2016) ou Sarmiento (2017), entre muitos outros.

Vários autores têm opiniões idênticas ou seguem perspectivas alinhadas com as que acima mencionámos. Por exemplo, Castro (2001) denomina de desenvolvimentista essa concepção contrária ao que são as evidências nos nossos trabalhos mais recentes. Segundo o autor, muitos têm sido os entendimentos nos quais a criança, encontrando-se na postura de um ser em processo de formação e assim incompleto, é vista como alguém que necessita de normas externas, para que o débito social e cultural seja preenchido até se tornar adulta, podendo ser saldado pelas ações educativas e pela figura do adulto como porta-voz e com tal protagonismo. Na sua teoria da ação, Castro (2001) enfatiza a importância de legitimar a criança como um ser capaz de exercer os seus direitos mediante uma compreensão de si e do seu agir no mundo. Neste sentido, tanto adultos quanto crianças passariam a ser entendidos como diferentes categorias societárias e com diferentes inserções e actuações na sociedade.

Essa perspectiva é endossada por Qvortrup (2007) que demonstra em seu estudo uma ambiguidade construída pelas sociedades em relação às crianças. Segundo o autor, ao mesmo tempo em que se estabelecem regras e direitos para proteger as crianças,

produz-se um afastamento das mesmas em relação aos adultos uma vez que são vistas como foco de acções edificadoras para uma vida futura. Mas vale ainda ressaltar, que a criança enquanto sujeito de direitos aparece pela primeira vez em 1948 de forma muito tímida quando a Organização das Nações Unidas (ONU) na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) inclui no artigo 25 a maternidade e a infância como objectos de cuidados e assistência especiais e salienta a protecção social igualitária para crianças nascidas dentro ou fora do matrimónio. Assim, foi somente em 1959 que a Declaração sobre os Direitos da Criança foi lançada, estabelecendo dez princípios básicos<sup>4</sup> e tornando-se um marco histórico e um guia para instituições e profissionais que actuam em diferentes campos da esfera da infância.

Passados quase 60 anos do lançamento da referida Declaração, muito foi o avanço alcançado, mas efetivamente só nos anos noventa do século XX foram assinadas convenções, como é o caso de Portugal em que a Convenção dos Direitos da Criança remonta a essa última década, sendo, pois, muito recente. A nível internacional, especialmente no campo da saúde e da educação, muitos indicadores melhoraram. No campo da mortalidade infantil melhoraram sensivelmente, as causas de morte por doenças infecciosas diminuíram expressivamente e a sobrevivência das crianças aumentou face ao arsenal biomédico disponível. No campo da educação, correntes pedagógicas e educacionais inovadoras ganharam força na esteira dos movimentos da Escola Nova, especialmente perpassado pelas ideias e propostas do filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952). Nesta perspectiva, a educação teve como eixo norteador a própria vida e a aprendizagem desde a infância, passando a escolarização a ter uma função que apontava para uma permanente reconstrução da experiência e da aprendizagem, no seio da própria vida, acontecendo com ela e através dela. A noção do que pode e deve ser um desenvolvimento adequado alterou-se paulatinamente, na medida em que estudos e pesquisas foram apresentando os seus resultados, o que faz do século XX o grande período histórico em que o cuidar a criança também se ampliou e se aprofundou a partir de diversas contribuições. Pensamos, aqui, em estudos e autores como Piaget (1976), Freud (2015), Wallon (2012), Winnicott (1982, 1988) e Vygotsky (2010), Bolwby (2002), Dolto (2014), entre muitos outros. Tais autores consagraram seus estudos e pesquisas em busca de entendimentos sobre as etapas do desenvolvimento humano desde a infância. Na verdade, as suas teorias e abordagens transformaram definitivamente o modo de ver, entender, acompanhar e cuidar das crianças. A criança passou inevitavelmente a ser compreendida segundo um mosaico de elementos que permitem vê-la segundo aspectos como, por exemplo, o desenvolvimento do apego (Bolwby, 2002), da consciência de si (Dolto, 2014), da maternidade e do papel da mãe *suficientemente boa* (Winnicott, 1982, 1988), para além das etapas de evolução física, cognitiva e psíquica (Freud, 2015; Piaget, 1976; Vygotsky, 2010; Wallon, 2012).

Face às alterações das imagens e das concessões sobre a infância e sobre as crianças, têm vindo a ser propostas configurações alternativas do trabalho dos profissionais que com elas interagem diariamente, tendo em consideração as culturas da infância como parte integrante da sua acção (Tomás, 2014). Citando a autora, é preciso termos em conta que

---

4 Direito a protecção especial; a serem-lhe dadas as oportunidades e facilidades necessárias ao pleno desenvolvimento saudável e harmonioso; a um nome e uma nacionalidade; a utilizar-se dos benefícios relativos a segurança social, incluindo-se a adequada nutrição, moradia, recreação e serviços médicos; a receber educação e a ser protegida contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração, ao amor e a compreensão por parte dos pais e da sociedade, a educação gratuita e ao lazer, a ser socorrida em primeiro lugar em caso de catástrofe; a protecção contra o abandono e a exploração no trabalho; a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (ONU, 1959).



“as imagens sociais produzidas sobre a infância e sobre as crianças exprimem visões do mundo e que essas visões se materializam e influenciam as práticas educativas e sócio-pedagógicas” (Tomás, 2014, p. 130). Porém, hegemonicamente, a criança ainda parece ser vista, tendencialmente, como objecto de uma preocupação que faz com que o adulto seja seu porta-voz para que sejam ouvidas e, como consequência, a voz da criança acaba por ser menos valorizada e legitimada. Escuta, tal como a entendemos e pretendemos fazer perpassar neste texto, toma outros contornos. Ou seja, é uma noção de escuta enquanto processo activo de comunicação, implicando ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o facto de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas e múltiplas noções de qualidade, em Educação ou na Saúde (Leal da Costa & Sarmiento, 2018).

Não esquecendo que “a criança e a infância são construções sociais e, desta forma, é tarefa impossível a generalização de uma ou duas imagens, ainda que elas sejam importantes e que se tornem ingredientes fundamentais para a prática e para a ação social e profissional dos adultos que com elas trabalham” (Tomás, 2014, pp. 131), implica que o cuidado, envolvendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, mereça ser agora aqui interrogado, a fim de reflectirmos sobre as práticas e os valores que o têm sustentado. Mostra-se então interessante começarmos por compreender os termos cuidar e assistir, que para Waldow (2001) se referem a acções distintas. Para a autora, cuidar refere-se a uma ação dinâmica, pensada, reflectida, com a conotação de responsabilidade e zelo. Já o assistir denotaria uma acção de observar, acompanhar, favorecer. Todavia nem todo o assistir incluiria o cuidar, pois as relações de cuidado caracterizam-se pela partilha, confiança, respeito consideração, interesse e atenção. Nesse sentido, defendemos que cuidar deve, sim, reportar a um exercício de alteridade. Portanto, pensamos que é necessário existir o reconhecimento do outro como sujeito e, por isso, poder-se estar com ele e ser com ele em processos que enfrenta e que são inerentes ao percurso da vida, mesmo quando em ocasião de adoecimento ou doença crónica. Assumimos então que estar e ser com o outro é, sobretudo, respeitar a singularidade e a especificidade da vida e da experiência que caracteriza a existência, de si e do outro.

Segundo Honoré (2013), é ainda necessária uma reflexão a ser feita em torno do cuidado com respeito à compreensão do seu sentido e significado. Para o autor, o significado do cuidado diz respeito a compreendê-lo como um sinal compartilhado por um grupo de pessoas, uma equipa, uma comunidade que se expressa através de acções de preocupação com o outro e com vista a garantir a continuidade da vida (Honoré, 2013). Assim, não nos foi indiferente este autor, na medida em que pretendemos aprofundar reflexões e conhecimentos sobre as influências das crianças na aprendizagem e desenvolvimento de profissionais que com elas mantêm interacções nos contextos de trabalho, quer sejam profissionais da área da Educação, quer da área da Saúde.

Neste contexto, pensamos que o significado do cuidado para os profissionais de saúde, aquele que seria fornecer as técnicas, práticas e tratamento correctos a um doente a fim de curá-lo, enquanto para educadores seria transmitir certos ensinamentos, tarefas e avaliações a fim de educá-lo, carece de sentido. Por outro lado, o sentido diz respeito a uma orientação do significado, ou seja, é singular, específico para cada pessoa que participa do cuidado e evolui com o tempo e com as experiências vividas. Retomando o exemplo, o sentido para os profissionais será construído de acordo com suas concepções individuais de normal e patológico, de aprendizagem e/ou sucesso que mudam com o tempo e as experiências.



Entretanto, os modelos de formação profissional e as respectivas práticas quer no campo da saúde quer no da educação, ainda se encontram atravessados por uma perspectiva hierarquizante do poder, do conhecimento e dos saberes disciplinares, o que facilmente se traduz num assumir do indivíduo como objecto de intervenção. Segundo Honoré (2013), o risco de olhar o indivíduo apenas através da abordagem dos campos do saber conduz a práticas que não consideram a multiplicidade dos sentidos do cuidar. A questão que emerge na perspectiva de um cuidado integral acessível a cada criança estaria, então, inscrita nas maneiras através das quais se poderia contribuir para uma abertura do significado do cuidado para que todas as suas facetas fossem compreensíveis para todos os sujeitos – profissionais, crianças e suas famílias.

Recorrendo novamente a Boff (2011), o que almejamos reivindicar neste artigo é a necessidade de uma transformação do paradigma do pensamento e da prática do cuidado que parte do reducionismo do indivíduo como objecto de intervenção, para uma construção cooperativa de novas formas de estar em relação. Nessa perspectiva, buscar compreender o sentido e o significado do cuidado envolve necessariamente reconhecer o outro, suas representações, sua história, sua trajetória de vida. Portanto, reconhecer a pessoa e sua existência como única. A abordagem biográfica com narrativas biográficas mostra-se assim coerente e profícua na busca de mais adequados entendimentos e compreensão dos sentidos do cuidado, quando o enfoque da nossa pesquisa é a formação, reconhecida a partir de trajetórias de vida de pessoas e profissionais cujo trabalho tem o ser humano no centro da respectiva actividade profissional com crianças.

## NARRATIVAS – A FORMAÇÃO, A INVESTIGAÇÃO E O CUIDADO

Há vidas que são o lugar de onde brotam obras que lhes sobrevivem. Na arte, no conhecimento, na política. Outras vidas vão mais longe. São elas próprias uma obra. Uma construção que faz do tempo o seu elemento plástico, e são por si uma aventura do conhecimento contra o triunfo, permanentemente reclamado, da indigência e do vazio. (Soromenho Marques, 2016, p. 11)

Neste último tópico, colocamos em relevo a narrativa como expressão da história da vida que atravessa os sujeitos e como meio de compreensão do outro e de si mesmo para a construção de relações de cuidado, seja na área da saúde ou da educação. Como observam Clandinin e Connelly (2000), cada investigação narrativa “has its own rhythms and sequences, and each narrative researcher needs to work them out for her or his own inquiry” (p. 97). Também o autor em epígrafe, numa referência a Cristina Beckert<sup>5</sup>, relembra que há questões essenciais que conferem dignidade à vida humana, onde se conta com “o cuidado com o Outro (sobretudo com os que não têm voz, como os mais pobres dos humanos, e todos os animais)” (Soromenho Marques, 2016, p. 11).

---

<sup>5</sup> A filósofa Cristina Beckert (1956-2014) foi Professora da Universidade de Lisboa, Portugal. Foi investigadora e ensaísta, deixando uma obra no domínio da Ética, em especial da ética ambiental, considerada por vários autores, como por exemplo Soromenho Marques (2016), “a reflexão mais sólida e consistente escrita em língua portuguesa” (p. 11).



As narrativas biográficas, como produção de conhecimento de si, escrito ou oral, promovem aproximações entre investigação, docência, desenvolvimento das pessoas e das instituições. Nos nossos estudos e trabalhos com profissionais (Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018; Leal da Costa & Cavalcante, 2017; Leal da Costa & Folque, 2013; Leal da Costa & Nunes, 2016; Leal da Costa & Sarmiento, 2018a, 2018b), temos percebido que todos somos narradores e personagens das nossas histórias e das histórias dos outros, tal como lemos em Clandinin e Connelly (2000) ou em Josso (2002, 2007) quando a autora diz que escrever sobre nós mesmos é um exercício de auto-reflexão. As escritas de si têm revelado relações entre experiência, formação e actuação, reforçando que os conceitos de experiências formadoras e de recordações de referência nos permitem questionar como se constroem os sujeitos nas sociedades.

Consideramos, igualmente, que o pensamento de Henriques (2016) acerca da consciência histórica e da reinterpretação do significado do lugar de um sujeito no mundo, nos ajuda a esclarecer o papel das narrativas como meio de conhecimento, de aprendizagem, de reflexão, de investigação e de cuidado, sejamos nós investigadores, docentes ou profissionais que trabalham cuja vida de outras pessoas perpassa os seus quotidianos. Utilizamos as palavras da autora para fundamentarmos uma certa compreensão de realidades e construções identitárias manifestas pelos participantes nos estudos que marcaram o nosso próprio percurso (Alves, 2016; Leal da Costa, 2015; Leal da Costa, Biscaia & Parra, 2018; Leal da Costa & Sarmiento, 2018). Inscritos nesses caminhos, encontram-se crianças em processos que constroem as suas histórias da vida, porque atravessadas pelas instituições que as acolhem, como é o caso da escola e do hospital. Em ambos os espaços, a criança vive, aprende, passa por dificuldades, supera seus limites, se reinventa e se encontra. A escola, enquanto espaço privilegiado de formação da criança, e o hospital enquanto local de assistência da criança doente, são instituições atravessadas quotidianamente por suas histórias de vida cruzadas com acompanhamento e cuidado. Contudo, as narrativas das mesmas parecem ficar silenciadas face aos imperativos do aprender, do curar e/ou do salvar.

Entretanto, os estudos com narrativas têm-nos elucidado acerca de como cada indivíduo vai dando sentido à sua vida em relação ao contexto social em que vive. Enquanto fenómeno e método de investigação, a mediação hermenêutica que se estabelece nos estudos das narrativas tem-nos permitido a construção de uma compreensão partilhada entre os participantes nas investigações que vamos elaborando com eles. Desvinculando-nos de abordagens cartesianas, compreendemos e interpretamos nessa perspectiva, os processos e características de contextos de vida, os princípios organizadores dos sistemas habitados, as dificuldades da vida e/ou de viver, as estratégias encontradas para a superação dos obstáculos, etc. Na verdade, enquanto investigadoras, cidadãs e profissionais, tais aspectos têm conduzido a nossa escuta atenta e curiosa, seduzindo-nos num esforço de aproximarmos olhares abarcando as áreas da Educação e da Saúde, através de abordagens que consideram os sujeitos em suas individualidades, sem esquecer a sua dimensão colectiva e social.

Sendo assim, as narrativas mostram-se como meio pelo qual cuidar de crianças pode ganhar mais contornos e enriquecer o campo dos saberes sobre formação e aprendizagem por poder ser partilhado entre estas e os profissionais. A escuta de histórias, a partir do modo como contam, como se contam e expressam, colocando em palavras aquilo que vivem, permite não só um conhecimento mais profundo de visões do mundo, como abre aos profissionais um espaço de formação dialógica que utiliza a



experiência em ato para (trans)formação de si e mudança das práticas. Retomando as contribuições de Honoré (2013) sobre o sentido e significado do cuidado, através da dimensão biográfica, profissionais e crianças podem explorar o sentido de ser cuidado e de cuidar no contexto da educação e da saúde, abrindo com isso um espaço de troca e diálogo em torno de um agir cuidador que privilegia as acções que afirmam a vida e a autonomia, assim como poderão evidenciar os aspectos que apontam como ausentes e/ou falhas, no que respeita a relações, dinâmicas de organização e/ou funcionamento das instituições e da vida que habita aqueles lugares.

Confirmando o que antes citámos de Henriques (2016), e propondo o transporte de um quadro de análise filosófica para outras abordagens teóricas e temáticas da formação profissional, neste artigo buscamos efetivamente colocar em relevo a possibilidade e a vontade que temos de continuarmos a aprofundar conhecimentos sobre experiências vividas nos contextos e identificarmos reconfigurações identitárias que delas emergem de práticas profissionais. A função da investigação que fazemos (e que pretendemos continuar a promover) com os profissionais que cuidam de crianças, tem-nos permitido robustecer a ideia de que a qualidade dos processos formativos implica que sejam desenvolvidos projectos com eles e não apenas para eles, nas escolas ou nos hospitais, nas universidades ou na(s) sociedade(s). Não temos por objectivo estabelecer uma hierarquia de valores entre as teorias que estudam as crianças sob primas diferentes, mas sobretudo, propor uma abertura necessária do campo da educação e da saúde para um cuidado à criança que se construa por meio do encontro e partilha do vivido tanto por crianças, quanto por profissionais num modo recíproco de aprender e de conhecer. Este é um aspecto que tomamos como paradoxal se pensarmos nas exigências e necessidades de identificação e compreensão de processos de mudança na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, observarmos a permanência de algum positivismo institucional que contagia o vital do discurso pessoal e profissional.

Embora continuemos em busca de respostas e possibilidades de alargar essa perspectiva através do projecto, *Saúde, Educação e Cuidado – o lugar das narrativas no pensar e formar para o cuidar*, julgamos que as narrativas biográficas de profissionais, com enfoque nas interacções vividas com crianças doentes, nos permitirão repensar a formação naquilo que tem se mostrado como o ponto nodal do desenvolvimento: revisão dos processos comunicacionais e projectos em parceria, porquanto simultaneamente se ultrapassam os recursos da escolarização e da disciplinarização d(n)a formação, na investigação, ou mesmo algumas ortodoxias no reconhecimento científico de processos de conhecer e na divulgação de saberes.

Diríamos mesmo que julgamos ser necessário desocultar alguma cristalização disciplinar nas instituições académicas e na formação de profissionais do desenvolvimento humano, como é o caso de profissionais da Educação e da Saúde. Elbaz-Luwish (2005) justifica que a investigação com narrativas pode ser considerada um bom método para tornar públicas as vozes dos professores permitindo conhecê-los melhor. Admite que é a própria natureza do conhecimento do professor que legitima a sua utilização, afirmando que as histórias revelam conhecimento tácito, reflectindo a não separação entre pensamento e acção. Por sua vez, outros autores, estendendo este tipo de investigação a outros profissionais do humano, incluindo alguns estudos com crianças (Alleit & Deausien, 2000; Delory-Momberger, 2012; Passeggi, 2011; Passeggi & Rocha, 2012; Souza, 2006), partem da premissa de que as raízes cognitivas da auto



representação se encontram na narração nas suas formas mais simples e declaram que nos conhecemos a nós mesmos como uma série de episódios entrelaçados.

Podemos, pois, considerar a narrativa como forma privilegiada de perceber a maneira como as pessoas, organizando as suas experiências, podem contar a sua própria vida, admitindo com essas suposições que podemos, ou devemos, solicitá-los a partilhar os seus significados pessoais e a respectiva auto compreensão. Por outras palavras, podemos aproximar-nos e investigar no campo da formação em Educação e em Saúde, percebendo que:

Ao retomarmos os materiais da narrativa de formação sob o ângulo de um itinerário de conhecimentos, e logicamente de pontos de vista vários sobre realidades de vida, é possível ficarmos atentos aos registos desenvolvidos ou ignorados, aos interesses de conhecimento recorrentes e às valorizações orientadoras. Enfim, este modo de reconsiderar o que foi experiência dá oportunidade a uma tomada de consciência do carácter necessariamente subjectivo e intencional de todo e qualquer acto de conhecimento, e do carácter eminentemente cultural dos conteúdos desta subjectividade bem como da própria ideia de subjectividade. (Josso, 2002, p. 32).

Por isso, pensamos que num mundo global e globalizante, a dimensão investigativa da internacionalização dos investigadores também pode ser um contributo fundamental para que a novidade seja real e consequente. Articulando espaços, tempos e diferentes dimensões da pessoa (e) profissional, a investigação com narrativas autobiográficas tem-nos permitido perceber como é possível aceder à compreensão do carácter processual da formação e da vida pela via da pesquisa biográfica, onde voz e escuta são alicerces fundamentais e ultrapassam as construções científicas disciplinares. Globalmente, assumimos hoje que os processos de escuta, de análise e de interpretação, suspendem certezas, movem reconhecimentos, alteram crenças, encetam vontades e ousadias de mudar a formação, quer nos participantes quer em quem investiga. Como tal, consideramos que percursos de investigação-formação-ação poderão permitir que aprendamos, enriqueçamos e renovemos posturas profissionais, acrescentando fundamentação, ousadia e acção, sendo por aqui que tencionamos rumar no projeto que desvendamos, refletindo neste texto. Mas também percebemos que pode haver intervenção daqui decorrente, porque (re)construímos saberes de forma participativa e intersubjetividades, num trabalho interpretativo de sucessiva (re)construção de sentidos, onde criticar, recordar, reconhecer, tentar e errar, fazem parte da vida e, portanto, devem ser aspectos valorizados nos caminhos trilhados para co-construímos conhecimentos de forma cooperada em todos os sentidos e com todos os intervenientes.

Por outras palavras, trata-se de uma busca de conceção e desenvolvimento de um projeto de co-formação que faça emergir a compreensão partilhada, parafraseando Henriques (2016). Mas, escutar as palavras da autora é trazer a lume que contributos e fundamentos da Filosofia são necessários para melhor compreendermos aquilo em que nos revemos, no que respeita a relações entre investigação, escuta, aprendizagem e desenvolvimento humano, particularmente nos envolventes, dinâmicos e complexos processos de formação de profissionais dos campos da Saúde e da Educação. No fundo, expressões que poderão contribuir para explicitar ideias acerca do como conhecemos, o





que tais conhecimentos nos vão permitindo pensar, projectar e introduzir nos quotidianos profissionais que habitamos em países distantes. Assumimos, enfim, que a qualidade em formação, com implicações nas aprendizagens e no desenvolvimento profissional, precisa mais do que nunca da participação cooperante de múltiplos agentes e instâncias que actuem de forma concertada, superando fragmentações entre espaços, tempos, conhecimentos e atores. Espera-se que todos se tornem autores, ainda que vivamos tempos de incerteza, céleres mudanças e uma complexidade crescente para o desenvolvimento humano.

## MAIS DO QUE CONCLUIR, PROJETAR...E CUIDAR!

Les récits visent à porter au jour ce qui demeurait enseveli dans l'ombre et le silence parce que ceux qui l'avaient vécu, subi, n'avaient pas encore la capacité, qui s'apprend, de le transférer dans la conscience claire. (Bergounioux, 2010, p. 23)

Lembrando que o cuidado foi o que nos juntou – conceito polissémico e desafiante para pensar a formação e a vida – concluímos que um tempo de estar com e refletir em equipa multidisciplinar e internacional pode ser uma ocasião de desaceleração e, portanto, de contrariar hábitos instalados e rotinas académicas, colocando no seu lugar uma problemática e um debate sustentado numa lógica de construção de conhecimento científico invulgar, mas robusto e com vitalidade emergente. A aproximação de pessoas promove reflexões a partir de diferentes olhares e percursos, permitindo, com isso, ultrapassar lugares comuns e estereótipos ligados a algumas ideias de cuidado e de cuidar, de criança, de escuta, de aprendizagem e de desenvolvimento (pessoal e) profissional.

Ao pararmos, escutarmos, olharmos para outros lugares, talvez cumpramos um dos objectivos da pesquisa biográfica a que nos propomos, confrontando pontos de vista que deixam carrilar o cuidado entendido como modo de agir e de ser com os outros (Carrilho, 2010). Será isto intervir? Ou servirá esse propósito quando valorizamos as narrativas autobiográficas nos percursos de formação, com vista a aprender pensando sobre a própria vida?

Esse estar, acompanhar e investigar com diversas pessoas de profissões diversas, mas com muito em comum, com outros membros da academia que perseguem posições epistemológicas semelhantes à nossa, mas que têm e mantêm origens disciplinares e motivações pessoais e profissionais diversificadas, poderá constituir-se como motor de acção porque permitirá uma mais profunda compreensão do sentido da nossa escuta na investigação e de consequências que dela podem decorrer. Profissionais que se encontram para realizar um projeto que envolve profissionais da Educação e da Saúde para reflectir sobre o lugar das narrativas no pensar e formar para o cuidar.

Pode ser um aforismo, ou espaço/tempo de indagação e de reflexividade conjunta para nos apercebermos melhor de processos de ser e(m) formação e do seu alcance transformador, desencadeando mais conhecimentos e dúvidas em torno do nosso papel e dos nossos propósitos, os quais seriam quiçá improváveis sem esta experiência de um projeto internacional que abrange uma pluralidade de dimensões, tomando parte de uma agenda global e um carater interdisciplinar desafiante.



Buscamos, enfim, fazer uma provocação aos possíveis contributos dos saberes construídos na intersecção entre narrativas biográficas na formação de profissionais de saúde e educadores, com crianças e tendo em conta o conceito de cuidado como fio condutor na interpretação e compreensão. Por tal, é nossa intenção contribuir para uma ressignificação e humanização dos processos formativos, com narrativas, com o reconhecimento da necessária cooperação na investigação científica, em especial, quando envolve processos essencialmente humanos. No fundo, desejamos que esta reflexão se constitua um contributo para uma consciência renovada de que ciência e vida implicam múltiplos determinismos, para a ideia de que a inovação carece de agentes e, conseqüentemente, que a mudança é ação, é ser e(m) formação e, portanto, é *cuidado*.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (2009) Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- ALHEIT, P. (2009). Biographical Learning – within the new lifelong learning discourse. In K. ILLERIS (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words* (pp. 136-149). London: Routledge.
- ALHEIT, P., & DAUSIEN, B. (2000). Biographicity' as a basic resource of lifelong learning. In P. ALLEIT et al. (Dir.), *Lifelong learning inside and outside schools* (pp. 400-422). Roskilde: London.
- ALVES, C. A. (2016). *Tessituras do cuidado: as condições crônicas de saúde na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- ANÉAS, T. V., & AYRES, J. R. C. M. (2011). Significados e sentidos das práticas de saúde: a ontologia fundamental e a reconstrução do cuidado em saúde. *Interface – Comunicação, saúde e educação*, 15(38), 651-662.
- BERGOUNIOUX, P. (2010). Entretien avec Pierre Bergounioux, greffier de ses jours. *Les Moments littéraires*, 24.
- BISCAIA, J. (2007). *Bioética: Encontro e Relação*. Coimbra: Gráfica de Coimbra2.
- BOFF, L. (2011). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOFF, L. (2012). *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BORGES DUARTE, I. (2010). A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lurdes Pintassilgo. *ex aequo*, 21, 115-131.
- BOWLBY, J. (2002). *Attachement et perte*. Paris : Puf.
- CARRILHO, M. (2010). O Cuidado como ser e o Cuidado como agir. *ex aequo*, 21, 107-114.
- CASTRO, L. R. (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In *Crianças e Jovens na construção da cultura* (pp. 19-46). Rio de Janeiro: Nau Editora – FAPERJ.



- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2012). Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-740.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção partilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 133-147.
- DOLTO, F. (2014). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Éditions du Seuil.
- ELBAZ-LUWISH, F. (2005). *Teachers' voices: storytelling and possibilities*. Greenwich, CT: Information Age.
- ERAUT, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. RAINBIRD, A. FULLER & A. MUNRO (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 201-221). London: Routledge.
- FREUD, S. (2015). *Introduction à la psychanalyse*. Paris: Payot.
- GOODSON, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. (2015). *Narrativas em Educação: A vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- HEIDEGGER, M. (1995). *Ser e Tempo*. (5ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- HENRIQUES, F. (2016). *Filosofia e género. Outras narrativas sobre a tradição ocidental*. Lisboa: Edições Colibri.
- HONORÉ, B. (2013). *Soigner, former, se former – cultiver ensemble les possibilites de la via*. Paris : Seli Arslam.
- JOSSO, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, M. C. (2007). A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3(63), 413-438.
- LANI-BAYLE, M. (2018). Le dire du taire. *Connexions*, 1(109), 9-21.
- FOLQUE, M. A., & LEAL DA COSTA, C. (2013). Learning With a Project Approach: an experience of a pedagogical support for supervision and teacher development. In T. RAMIRO SANCHEZ, M. T. RAMIRO & M. P. BERMÚDEZ (Coords.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 341-347). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual, Universidad de Granada.
- LEAL DA COSTA, C. (2015). *Viver construindo mudanças: a vez e a voz de professores. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores*. (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- LEAL DA COSTA, C., BISCAIA, C., & PARRA, A. (2018). Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(2), 258-279.



- LEAL DA COSTA, C., & CAVALCANTE, I. (2017). Alteridades(s), escritas de si e reflexão: olhares cruzados sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(10), 108-126.
- LEAL DA COSTA, C., & NUNES, S. (2016). Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi! *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 25(47), 119-136.
- LEAL DA COSTA, C., & SARMENTO, T. (2018a). Escutar as crianças nos anos iniciais e compor (um)a identidade profissional. *Educação em Análise* (no prelo).
- LEAL DA COSTA, C. & SARMENTO, T. (2018b). *Que faire face à ce que l'on nous fait... identités professionnels en (ré)construction: voix de professeurs et construction de connaissances*. Edition Harmatan: Paris (no prelo).
- LENINGER, M. (1984). *Care: the essence of nursing and health*. Thorofare, N.J.: Slack.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1948) *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959.
- PASSEGGI, M. C. (2011). A experiência em formação. *Educação*, 34(2), 147-156.
- PASSEGGI, M. C., FURLANETTO, E. C., CONTI, L., CHAVES, I. E. M., GOMES, M. O., GABRIEL, G. L., & ROCHA, S. M. (2014). Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. *Educação*, 7(2), 85-103.
- PASSEGGI, M. C., NASCIMENTO, G., & SILVA, V. (2016). Narrativas da Infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural. *Educação e Linguagem*, 19(2), 147-156.
- PASSEGGI, M. C., & ROCHA, S. (2012). A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. *Revista Educação em Questão*, 44(30), 36-61.
- QVORTRUP, J. (2007). Infância e política. Conferência *Educação para a cidadania na sociedade: um desafio para os países nórdicos*. Escola de Educação de Professores da Universidade de Malmö, Suécia.
- PIAGET, J. (1976). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- PINEAU, G., & LE GRAND, J. L. (2007). *Les histoires de vie. Qui sais je?*. Paris: Puf.
- ROSELLÓ, F. T. (2009). *Antropologia do cuidar*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SENGE, P. M. (1991). The fifth discipline, the art and practice of the learning organization. *Performance+ Instruction*, 30(5), 37-37.
- STIEGLER, B. (2007). Tomar cuidado: sobre a solicitude no século XXI. In AA.VV., *A urgência da teoria* (pp. 145-166). Lisboa: Tinta da China.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (2012). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.



- SARMENTO, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação Sociológica*, 26(91), 361-378.
- SARMENTO, M. J. (2007). Infância (in)visível. V. VASCONCELOS & M. J. SARMENTO, *Infância (In)Visível* (pp.25-49). Araraquara: Junqueira e Marin Editores.
- SARMENTO, T. (2017). Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. *Revista da Educação*, 22(2), 285-297.
- SMYLIE, M. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In T. GUSKEY & M. HUBERMAN (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- SOROMENHO MARQUES, V. (2016). Ponto de Luz. In M. L. FERREIRA & F. HENRIQUES (Coords.), *Marginalidade e Alternativa – vinte e seis filósofos para o século XXI* (pp. 11-23). Edições Colibri: Lisboa.
- TOMÁS, C. (2014). As Culturas da Infância na Educação de Infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- SOUZA, E. C. (2006). Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In M. H. ABRAHÃO & E. C. SOUZA, *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 135-147). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- VYGOTSKY, L. S. (2010). *Ivan Ivic*. In E. P. COELHO (Org.), Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- WALDOW, V. R. (2001). *Cuidado humano: o resgate necessário*. (3ª edição). Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- WALLON, H. (2012). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- WINNICOTT, D. (1982). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 6ª. edição.
- WINNICOTT, D. (1988). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

\*

**Received:** May 28, 2018

**Accepted:** June 21, 2018

**Final version received:** June 22, 2018

**Published online:** June 30, 2018

