

O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano

ORGANIZAÇÃO

Assunção Folque
Dulce Magalhães
Catarina Vaz Velho



ciep|ué

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

O Cuidado
nas profissões dedicadas
ao bem-estar e
desenvolvimento humano

Organização
Assunção Folque, Dulce Magalhães e Catarina Vaz Velho



FICHA TÉCNICA

Título

O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano

Coordenação

Assunção Folque, Dulce Magalhães e Catarina Vaz Velho

Edição

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1.ª Edição, Évora, 2018
www.ciep.uevora.pt

Morada

Colégio Pedro da Fonseca
Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora

Design gráfico

capa: © mr-creative.net

Formatação e paginação

oficina grotesca

Impressão e acabamento

VASP – DPS (Digital Printing Services)
Media Logistics Park, Quinta do Grajal, Venda Seca, 2739-511 Agualva-Cacém

Tiragem 40 exemplares

Depósito Legal

ISBN

- **Suporte electrónico** 978-989-8550-84-2
- **Livro impresso** 78-989-8550-76-7

É expressamente proibida a reprodução desta obra, na totalidade ou em parte, sob qualquer forma ou meio.

Autorizações especiais podem ser solicitadas para ciep@uevora.pt

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/04312/2016.

Apoios

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



ÍNDICE

Apresentação	6
--------------	---

O Cuidado em diversas áreas de conhecimento

Prática e teoria do cuidado – polissemia de um conceito esquecido <i>Irene Borges-Duarte</i>	12
Cuidar da Natureza – Interrogações e Reflexões <i>João Manuel Bernardo</i>	25
Vulnerabilidade e sustentabilidade – uma equação difícil <i>Manuela Silva</i>	50

O Cuidado na prática profissional

O <i>Setting</i> em psicomotricidade: um espaço de estar com... e cuidar de... Um olhar sobre o psicomotricista e a sua prática terapêutica <i>Gabriela Neves de Almeida</i>	58
O Cuidado na prática profissional: apontamentos de uma psicóloga clínica <i>Catarina Vaz Velho</i>	64
O cuidado na educação de infância: cuidar e cuidar-se em comunidade <i>Maria Manuela de Sousa Matos</i>	71
O cuidado na prática profissional de enfermagem <i>Gorete Reis e Dulce Magalhães</i>	82

O Cuidado em diálogo

À escuta... para cuidar <i>Constança Biscaia e Graça Santos</i>	92
CUIDADO e JUSTIÇA: Duas ideias reguladoras da vida ética <i>Fernanda Henriques</i>	97
Para uma Ética do Cuidado: O ponto de vista dos Cuidadores <i>Teresa Vasconcelos</i>	111
O Cuidado Profissional de Crianças e Jovens <i>Pedro Amaro</i>	114
Cuidado e conhecimento no <i>Ser e Tempo</i> de Heidegger <i>Ione Manzali</i>	125
O cuidado inaugurando caminhos entre o desassossego e a esperança <i>Danielle de Gois Santos Caldeira</i>	130
O cuidado como servir <i>André Resende Toso</i>	135
As afetações de um colóquio Cuidado: pare, escute, olhe e intervenha <i>Cassiana Magalhães</i>	138
Ser, cuidado e(m) formação <i>Conceição Leal da Costa</i>	145

Apresentação

O livro *O cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e ao desenvolvimento humano* assume a centralidade do cuidado “como modo de agir/ser com os outros” (Heidegger 1927; Pintassilgo, 1998) mas também como um direito e um dever fundamental (Cunha Rego, 2016) – o direito a ser cuidado e o dever de cuidar.

A temática do cuidado assume particular relevância nos dias de hoje já que vivemos num mundo onde a nossa/sua finitude emerge com uma implacável clareza, em que o desenvolvimento tecnológico não parece garantir a sobrevivência, o equilíbrio e a sustentabilidade que garanta a esperança no futuro. Existe ainda a necessidade de valorizar sob o ponto de vista conceptual e da ação quotidiana, informal ou profissional, o conceito de cuidado e a ação de cuidar que, embora constituintes do nosso ser no mundo, não adquiriram, ainda, o valor simbólico, económico e político que é necessário.

Este livro resulta da vivência de um frutífero encontro que se deu em novembro de 2016 na Universidade de Évora, no colóquio “*Cuidado: pare, escute, olhe e intervenha*”, que reuniu académicos e profissionais de várias áreas disciplinares para pensar a relação do cuidado com os diversos campos de ação e da vida humana, nomeadamente o cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e ao desenvolvimento humano. Constituiu-se acima de tudo como uma ocasião privilegiada para pensar o tema do cuidado, no sentido de ultrapassar os lugares comuns a ele ligados, bem como alguns estereótipos mais ou menos instalados sobre o tema. Pretendeu-se na altura mostrar a relação do cuidado com os diversos campos de ação e da vida humana pondo de manifesto a sua estreita ligação com posições filosóficas e políticas, nomeadamente, com uma conceção que introduza a vulnerabilidade nos modos de pensar antropológicos e nas formas de analisar a nossa vida coletiva consequentes com essas conceções do ser humano.

Pensamos que o livro cumpre três objetivos principais: 1) Pensar o conceito de cuidado no quadro geral do pensamento contemporâneo; 2) Promover o diálogo interdisciplinar que sustente e amplie a significação do cuidar como dimensão estruturante do desenvolvimento humano; 3) Inscrever a dimensão operativa do conceito de forma específica na prática profissional educativa, na prática clínica e terapêutica, entre outras.

Compõem este livro dezasseis textos, organizados em três secções. Na primeira, *O Cuidado em diversas áreas de conhecimento*, incluem-se três textos de fundo oriundos de três áreas do conhecimento em que o conceito de cuidado tem sido objeto de relevante atenção.

No texto *Prática e teoria do cuidado – polissemia de um conceito esquecido*, **Irene Borges Duarte** convoca-nos para uma reflexão inicial em que, após uma apresentação da evolução histórica do conceito de cuidado e sobre a sua (in)visibilidade no campo filosófico mas também no campo da ação humana, desafia a proposta do colóquio a sair de si mesma discutindo o conceito para além das profissões, marcadamente femininas, associadas ao bem-estar e ao desenvolvimento humano. Baseando-se em Heidegger desenvolve uma perspetiva ontológica que vê o cuidado como “a base da existência humana e a pedra angular da construção do que hoje poderíamos chamar um «universo sustentável»” (p. 12). Na sua perspetiva, isto implica, por um lado, sermos constitutivamente responsáveis connosco, com os outros, com os seres vivos e não vivos e com o planeta porque, por via da linguagem simbólica e do saber humanos, temos mais poder. Implica ainda, saber-mo-nos e assumirmo-nos frágeis e vulneráveis tornando possível olhar os outros com mais abertura e atenção, pois “só é responsável quem se sabe exposto” (p.21).

João Bernardo no texto *Cuidar da Natureza – Interrogações e Reflexões* apresenta-nos a relação entre os seres humanos e a natureza ao longo do tempo, marcada por um entre despotismo e custódia fundada no cristianismo para realçar o poder que os seres humanos, enquanto seres conscientes, têm sobre a natureza e o respetivo dever de desenvolverem com ela uma relação de responsabilidade. Ao examinar a evolução histórica desta relação com a natureza, marcada por um progressivo afastamento mediado pela técnica e pelo consumo, realça a urgência de uma intervenção reparadora, restauradora de cuidados mesmo questionando a possibilidade e até a necessidade de voltar a um estado inicial em que a natureza se encontrava separada da intervenção humana. Realça por fim a dimensão pessoal, reparadora, significativa e estética desta íntima relação que se torna fundamental para ser-se humano, propondo que se assuma uma “concepção de corpo alargada que se estende para fora dos seus limites” em que “a ecosfera toda é o nosso corpo de que devemos cuidar” (p.44).

Em *Vulnerabilidade e sustentabilidade – uma equação difícil*, **Manuela Silva** equaciona o nosso lugar e o nosso agir no mundo inevitavelmente vulnerável a nível ambiental, mas também na esfera social da justiça e da igualdade. Alerta para que se torna imprescindível focalizar a nossa ação na sustentabilidade ambiental mas também económica, social e cultural e elenca propostas de ação em dois planos: o primeiro, o plano político, pela governança planetária, a desmercantilização de sectores-chave da economia, o democratizar a empresa capitalista e fomentar o sector da economia social; o segundo, o plano individual e cultural, promovendo uma matriz “que valorize a sobriedade, a responsabilidade, o cuidado e a solidariedade e se traduza em estilos de vida em linha com

um objectivo de ecologia integral”(p.54). Segundo a autora, “ao longo da vida há que aprender a conhecer a realidade com objectividade e compreendê-la na sua complexidade e dinâmica própria, para nela intervir com solicitude, cuidado e sentido do bem comum” (p.54).

A segunda secção, *O Cuidado na prática profissional*, é composta por quatro testemunhos de profissionais - uma psicometrista, uma psicóloga, uma educadora de infância, e duas enfermeiras, que nos falam de como integram na sua profissionalidade o ato de cuidar enquanto matriz fundamental da sua intervenção em prol do bem-estar e do desenvolvimento humano.

Gabriela Neves de Almeida no texto *Um olhar sobre o psicomotricista e a sua prática terapêutica* afirma que a psicomotricidade implica a capacidade de olhar (o outro), escutar (o corpo) e intervir, considerando as “componentes cognitivas, neuromotoras e tónico-emocionais indissociáveis, onde a realidade psíquica se constrói a partir da experiência corporal vivenciada, pensada e consciencializada” (p. 56) através do exemplo de sessões de psicomotricidade na água com grávidas, onde o apoio do psicomotricista se orienta para o “reconhecimento e escuta das comunicações, percepções e sensações corporais, assim como das experiências emocionais vividas durante a gestação”(p. 56).

Em *O Cuidado na prática profissional: apontamentos de uma psicóloga clínica*, **Catarina Vaz-Velho** começa por realçar que “somos/estamos no mundo com os outros” partilhando forças e vulnerabilidades competências e (des)esperanças. O difícil é estar só, desapoiado, não nos sentirmos comuns e não ter esperança. Focando na sua prática enquanto psicóloga clínica exemplifica a prática do cuidado a partir de dois conceitos complementares: validação e desafio. Estes conceitos permitem, no contexto terapêutico, abrir caminho à mudança diminuindo a resistência.

Manuela Matos, em *O Cuidado na educação de infância: cuidar e cuidar-se em comunidade*, convida-nos a reconsiderar a dimensão do cuidado que na profissão do/a educador/a de infância surge ainda associada a uma perspetiva menor da guarda dissociada da função da educação e desenvolvimento, para se tornar um elemento constitutivo da sua prática docente em três vetores: “a necessidade de instituir um clima de comunidade onde todos cuidam uns dos outros e garantem a vivência de uma participação democrática; o trabalho por projetos como condição de uma aprendizagem significativa, eticamente situada e emancipatória que crie a possibilidade de futuro para todos/as; a participação das famílias, como prática de cidadania e cuidado redobrado sabendo da importância de se ser cuidado para se ser cuidador” (p.70). Aprendemos assim como se pode aprender a cuidar desde as primeiras idades.

Gorete Reis e Dulce Magalhães escrevem sobre *O cuidado na prática profissional de enfermagem* procurando responder à pergunta “o que guia a minha prática?”. Se, por um lado, o corpo de conhecimento específico baseado na evidência (PBE) se torna imprescindível numa prática que atua nos limites da vida, as autoras assumem que esta não é suficiente porque a praxis se enquadra num conjunto de valores explícitos ao mesmo tempo que se dirige a problemas contextualizados, por vezes únicos. Realçam ainda que cuidar (em enfermagem) é prerrogativa do beneficiário requerendo assim uma escuta face sua singularidade e vontade.

A terceira e última secção do livro, *O Cuidado em diálogo*, reúne textos produzidos a partir das vivências no colóquio em que se incluem propostas de *workshops* para pensar o cuidado e, ainda, quatro textos que espelham processos de reflexão de participantes, também eles de várias áreas profissionais e do conhecimento de diversas áreas a partir da experiência vivida no colóquio.

Agradecemos aqui não só a todos/as que tornaram possível a realização do colóquio, nomeadamente aos/às oradores/as, aos/às dinamizadores/as de *workshops* e aos/às participantes, bem como às estruturas académicas como a Escola de Enfermagem São João de Deus que acolheu o evento, o Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora (IIFA), o Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE), o LABCOM.IFP Comunicação, Filosofia Humanidades e o Centro de Investigação em Ciência da Tecnologia da Saúde (CICTS).

Agradecemos também ao CIEP-UE que acolheu a edição deste livro e que o financiou, reconhecendo que este produto académico vem robustecer uma das temáticas de investigação do centro – Formação e Desenvolvimento Profissional, contribuindo para um conhecimento profissional refletido e sustentado teórica e eticamente e para a dignificação e autonomia dos profissionais.

Esta publicação não teria sido possível sem o apoio da oficina grotesca e dos estudantes que colaboraram na revisão dos textos; é para eles também o nosso agradecimento.

Maria Assunção Folque, Professora auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da UE; Centro de Investigação em Educação e Psicologia da UE (CIEP_UE);

Dulce Magalhães, Professora-coordenadora da Escola Superior de Enfermagem São João de Deus da UE

Catarina Vaz Velho, Professora auxiliar do Departamento de Psicologia da UE; LABCOM.IFP Comunicação, Filosofia

Referências

Cunha Rego, M. C. (2016). *CUIDAR: um Direito fundamental? Em defesa do direito fundamental ao cuidado e do dever fundamental de cuidar*. Texto não publicado.

Heidegger, M. (1927-2012). *Ser e tempo*. Editora Vozes.

Pintasilgo, M. Lourdes (1998): “Prefácio” a *Cuidar o Futuro. Um programa radical para viver melhor*. Lisboa, Inova.

O Cuidado
em diversas áreas
de conhecimento

Prática e teoria do cuidado **– polissemia de um conceito esquecido**

Irene Borges-Duarte
Universidade de Évora
ibd@uevora.pt

Temos assistido, no decurso dos últimos decénios, à introdução do termo “cuidado” no vocabulário teórico das Ciências Humanas. Desde que Carol Gilligan, em 1982, usou pela primeira vez o termo “*care*” – para caracterizar um traço fundamental do comportamento ético, em oposição à concepção do seu mestre Lawrence Kohlberg (1981), que estudara a psicologia do mesmo, orientando-se pelo conceito de justiça –, a ideia de que “o cuidado” constitui um elemento axial do ser humano tornou-se consensual dentro de um leque bastante amplo de disciplinas científicas, transcendendo as fronteiras dos saberes técnicos, a que, antes, se circunscrevia. Parece que, depois de muitos séculos de permanecer na penumbra, bastou o êxito de uma obra oportuna para trazer à luz da consciência a importância de uma *prática estruturadora da relação* do indivíduo ao seu ambiente e aos outros que com ele convivem.

Algo de verdade tem esta descrição. Mas só é veraz superficialmente. Porque ao longo da história, antes do afiançamento da ciência à maneira moderna, a partir do século XVII, e à margem da hegemonia da sua imagem ocidental de exactidão e rigor, matematicamente codificadas, o ser humano sempre se preocupou consigo mesmo, com os outros e com o mundo, e, sem disso fazer ciência e conceito, sempre estudou como adequar o seu comportamento às circunstâncias e, da melhor maneira, procurar viver bem e bem fazer. Quer no Oriente, onde a concepção do saber sempre privilegiou a prática de formas de vida saudáveis e atenta aos outros, quer no Ocidente, desde a antiguidade clássica, em que a exploração conceptual fortaleceu o desenvolvimento duma cultura mais teórica, sempre houve múltiplas escolas filosóficas que definiram como escopo contribuir a que o homem se conheça a si mesmo e consiga alcançar nesta vida o bem estar e a felicidade. O que só se consegue mediante a prática do cuidado: *epiméleia heautoû*, o “cuidado de si” na língua grega, a *cura sui*, na latina.

Mas, para lá desta constatação histórica da importância atribuída à prática do cuidado na definição do desenvolvimento humano, para que alguns pensadores contemporâneos começaram a chamar a atenção – muito especialmente, Pierre Hadot, desde meados dos anos 70 do século passado, e Michel Foucault,

desde o início dos anos 80¹ –, *o facto do cuidar*, nas suas múltiplas variantes, faz parte das actividades da vida quotidiana, de muitas maneiras. A mãe que embara o seu bebé nos braços; o comerciante que atende um cliente; o professor que prepara a sua aula; o jardineiro que poda o arbusto e o vinhateiro que prepara a colheita; o amigo que consola o seu amigo; a jovem que, em frente do espelho, depila cuidadosamente as sobrancelhas; o médico que ausculta o doente ou o enfermeiro que lhe faz o penso – tudo isto são formas de comportamento em que a atenção para com os outros e para conosco mesmos se manifesta de forma simples e habitual, pré-ética. Algumas destas maneiras são espontâneas, impensadas, nem por elas damos. Outras são conscientemente desenvolvidas mediante aprendizagem, mas nem por isso lhes prestamos mais atenção no dia-a-dia. Algumas são até exercidas profissionalmente, com desempenhos socialmente desejados, incentivados e, por isso mesmo, retribuídos. Todas revelam matizes daquilo a que chamamos “cuidado”, que abarca desde a simples dimensão da atenção ao outro e a nós próprios, até ao escrúpulo na realização de uma função, à vigilância das ocorrências ameaçadoras ou ao respeito ou ao carinho no trato com aqueles que amamos. O significado do termo dilui-se na vastidão do seu emprego, em contextos semânticos tão diversos – o que só contribui, por outro lado, para acentuar o carácter vago e impreciso duma noção que, por isso, só dificilmente poderia alcançar a dignidade do conceito. Parece, pois, uma actividade tão banal, que não seria fácil dizer algo interessante a seu propósito.

Porquê, então, dedicar-lhe todo um colóquio?

A presença dos que aqui estão ante mim é suficiente para dar fé que algum interesse terá encontrar um espaço de encontro para diversas experiências de cuidado. Estas são, em primeiro lugar, as dos profissionais, assim convocados, de várias áreas de acção social dedicadas ao bem-estar e ao desenvolvimento humano: Educadores, Professores, Terapeutas, Enfermeiros, Médicos, Psicólogos, Animadores... Cada um verá o cuidado de um ângulo diferente, mas todos eles importantes para definir o horizonte global e particular das práticas profissionais. Seria possível, com essa base, encontrar no cuidado o traço ou carácter interdisciplinar que a todas une, numa abordagem a que poderíamos chamar uma “Epistemologia do cuidado” – o que, em si mesmo, já constituiria um resultado notável deste colóquio.

É, no entanto, outra a abordagem que gostaria de vos propor aqui, no momento inicial deste encontro. Pois, na verdade, antes de ser uma prática profissional, tecnicamente aperfeiçoável e deontologicamente regimentada, o cuidado é uma forma de ser que caracteriza o agente humano. Não é meramente um

1 Ver, mais adiante, notas 7 e 8.

comportamento ou atitude que alguns seres humanos revelam ter – e outros não –, nem uma virtude particularmente valorizada naqueles ofícios que requerem precisão, habilidade ou consideração pelos outros. Mesmo quando, descuidadamente, não repara no que, com o seu desmazelo, prejudica, o ser humano vive sempre atento – às vezes mais alerta, outras vezes mais embalado na rotina – àquilo que o rodeia e no meio do que vai fazendo pela sua vida, guardando na memória o que já viveu e o marcou, e aspirando ao que, pelo desejo ou pela intenção, espera encontrar ou evitar no seu caminho vital. Este comportamento é tão habitual e óbvio que não parece requerer nenhuma atenção especial.

É esta realização tácita do cuidado que esteve na raiz do seu esquecimento epistemológico durante tantos séculos de história da civilização. Mas também é nele que residem os elementos de uma compreensão das características mais marcantes da humanidade: a sua exposição ao mundo envolvente e a expressão desta na abertura e capacidade de resposta ao que o envolve.

Quem, pela primeira vez, chamou a atenção para esta dupla característica de todo o ser humano foi Martin Heidegger, na sua obra de 1927, *Ser e Tempo*². Esta abordagem é mais abarcante que a das diferentes formas de cuidar de si mesmo e dos outros, algumas das quais estruturantes de actividades profissionais bem definidas. E é mais radical que a consideração da importância ética da aprendizagem do cuidado, tão própria da educação das mulheres, ao longo dos séculos (v. Carol Gilligan) e do aperfeiçoamento das formas de vida em ordem ao alcance do equilíbrio do nosso comportamento e da correspondente vida boa ou felicidade, própria e alheia, pessoal e cívica (como advogaram os clássicos, de que Michel Foucault fez a epistemologia). Esta perspectiva de consideração do cuidado, que vê nele a base da existência humana e a pedra angular da construção do que hoje poderíamos chamar um “universo sustentável” é ontológica. Nem é meramente um objecto epistemológico, nem um termo unificador da abordagem interdisciplinar aglutinadora de diversas profissões, nem uma mera prática ética. Para Heidegger, o cuidado é a maneira de ser que caracteriza o ser humano.

Não creiam que dizer isto é apenas generalizar ainda mais um conceito, já de si bastante vago. Pelo contrário, é dar pé a que se possa precisar como essa forma de ser se dá em concreto na realização habitual da vida humana e erguer sobre essa base a necessidade de fundamentar práticas específicas, até há bem pouco tempo consideradas marginais daquilo que é a definição do “científico”.

Se, no fundo, o ser humano é, a bem dizer, CUIDADO... ser “cuidador” não é uma actividade específica da assistência à infância, à doença, ou à mal chamada “terceira idade”, mas algo que somos de origem, relativamente a tudo quanto há,

2 Heidegger, Martin (1927): *Sein und Zeit*.

seja humano ou não humano. Uma abertura à terra e ao cosmos, que se opõe à visão reducionista e fáustica do predador, hoje tecnologicamente aparelhado, sem cair no extremo oposto do “bom selvagem”, ou da boa intenção com potencial eficácia técnica. O cuidado como forma de ser dos humanos abre-nos a porta (1) ao assumir da nossa responsabilidade ante nós próprios, como tais humanos, e ante tudo o que não é humano e de que os humanos se assenhorearam ou pensam assenhorear-se; (2) à aceitação da nossa finitude – temporal, mas também anímica e física –, e, portanto, do frágil alcance do nosso saber e poder; e (3) à experiência da nossa vulnerabilidade individual e colectiva – e, portanto, relativa à nossa responsabilidade e à nossa consciência de finitude.

É este trajecto que, muito brevemente, vos convido a fazer comigo.

1. Do esquecimento à reapropriação do conceito de cuidado no último quarto do século XX

A forma como no século XX se iniciou o movimento teórico de reivindicação da importância ética do cuidado é bem indicativa do esquecimento em que tinha caído. Como pode isso ter acontecido? Porquê?

Tentemos compreender como é que o conceito é reintroduzido, partindo da investigação de Gilligan³. O seu horizonte é a aprendizagem ética. Ante a ética “masculina” e hegemónica da justiça, que culmina no sec. XX com a obra de Rawls⁴, uma mulher – Carol Gilligan – reclama a atenção para a via subterrânea e “feminina” do cuidado, absolutamente marginal às teorias que aquele repensa e que Kohlberg⁵ teve em mente ao realizar a sua própria pesquisa.

Por um lado, a atenção teórica, predominantemente masculina, enquanto protótipo latente da humanidade do homem, centrou-se no percurso da racionalidade moderna, que, desde o sec. XVII, se concentrou, no que respeita ao estudo da *legitimidade do relacionamento entre os humanos*, na questão do Direito e da sua expressão numa sociedade justa, na qual as mulheres não desempenhavam um papel substancial, além do de mãe ou esposa. Mas as formas de relacionamento resultavam particularmente problemáticas e necessitadas de justificação ao iniciar-se a sua expansão europeia para os territórios de Além-Mar, no início do processo a que nós, portugueses, nos habituamos a chamar das “Descobertas”, mas que hoje chamamos *globalização*.

3 Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*.

4 Rawls, John (1971): *A Theory of Justice*.

5 Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development*

Por outro lado, a realidade prática da convivência continuou a realizar-se, no seu nível mais básico, na proximidade do lar, pelo qual a mulher zela, e, eventualmente, nas instituições assistenciais primárias, alicerçando-se numa aprendizagem e exercício do cuidar, manifesto nos desvelos ou “cuidados” que requerem os infantes, os pobres, os desvalidos, mas também na “cura” da alma dos fiéis – de aquém e além-mar, como reza, de maneira tão central, a justificação ideológica das Descobertas portuguesas, por exemplo.

Enquanto os reis (ou governantes) faziam guerras, e procuravam legitimá-las num justo Direito, as rainhas, se não eram regentes – em cujo caso se regiam pela mesma lógica justicialista – criavam misericórdias e praticavam a caridade, pelo menos na sua função pública. Duas finalidades, duas medidas – o que não deixou de ser maiormente assim até aos nossos dias. Não só nas altas esferas sociais, mas também na zona média da burguesia, homens e mulheres são educados para cumprir diferentes finalidades, muito embora os conteúdos “nobres” do ensino possam ser os mesmos. Assim, até aos nossos dias, os meninos brincam com carrinhos, armas e com construções técnicas, e as meninas são presenteadas com bonecas, e brincam aos jantarinhos e às casinhas, ao que, já no sec. XX, se juntam as *barbies*, com a sua proposta implícita de um modelo de femininidade. O jogo prepara a grande entrada na vida pública dos rapazes, que se rege pela luta idealmente arbitrada pela justiça, e induz as meninas a acolher e conservar a vida e a família e a cuidar do aspecto físico, o que exige sempre alguma forma de sacrifício no que se refere à igualdade de direitos, e dá primado à categoria do cuidado. Os espaços de jogo de ambos conceitos são, pois, de origem, diferentes – público no primeiro caso, privado, no segundo. É verdade que, na sociedade actual, já se nota uma clara alteração deste padrão, mas ele não foi erradicado e permanece tacitamente vigente, mesmo nas sociedades democráticas mais evoluídas cívica e culturalmente. Na civilização burguesa, que nós herdamos, as mulheres dedicam-se às tarefas “menores”: assistência, governo doméstico, relação com as crianças pequenas e os anciãos, dentro do mundo privado; os homens com a educação, com a igreja, com o governo do público. Mesmo a ética “da humanidade” é, ao fim e ao cabo, coisa de homens. Por isso, não houve *teoria* do cuidado, apenas houve *prática(s)*. Mas há – tem havido sempre e há de continuar a haver – muitas *teorias* da justiça. Enquanto uma se desenvolvia, a outra caía no esquecimento teórico, à margem da ciência.

Mas não se trata aqui de encontrar uma, digamos, “linhagem feminina” da ética, nem de a contrapor a uma supostamente masculina, até porque no mundo pré-moderno as coisas se passavam de maneira diferente. De facto, o panorama teórico descrito não corresponde em nada ao mundo clássico greco-romano.

2. A cultura do cuidado (o corpo, a alma, o sujeito, a polis)

Também neste campo, na verdade, foi necessário um trabalho de recuperação do esquecido, levado a cabo, no séc. XX, muito especialmente por pensadores franceses. Como disse Luc Ferry numa das suas obras, procurando fazer chegar às gerações mais jovens o gosto pelo pensamento filosófico, enquanto amizade do saber, a filosofia foi, desde o seu início, fundamentalmente, um “aprender a viver”:

“Aprender a viver, aprender a deixar de temer de forma vã os diversos rostos da morte ou, simplesmente, ir mais além da banalidade da vida quotidiana, do tédio, do tempo que passa, já era o que almejavam as escolas da Antiguidade grega.”⁶

O que hoje, nós – herdeiros dos modernos – tendemos a compreender como tarefa e cuidado do psicoterapeuta, foi coisa das primeiras escolas filosóficas, na Grécia antiga e no Império Romano. A preocupação pela verdade, que deu origem ao que actualmente entendemos como ciência, não tinha, na época clássica, um sentido meramente especulativo ou teórico, antes procurando alertar para a necessidade de cada qual se conhecer a si mesmo, para de si mesmo poder cuidar e viver bem. O primeiro a chamar a atenção para o conteúdo prático do “Conhece-te a ti mesmo” socrático foi Pierre Hadot⁷, um especialista na filosofia grega e helenística, responsável pela formação de várias gerações de pensadores franceses que, quer enquanto objecto de estudo, quer enquanto prática filosófica propriamente dita, deram nova actualidade à temática e prática do “cuidado”, com base nas suas origens gregas. Michel Foucault⁸, também a princípios da década de 80, dá continuidade a esta linha de investigação, pondo a descoberto a intenção eminentemente ética do “agulhão” com que Sócrates procurava chamar a atenção de cada um sobre si mesmo e, mediante a inquietude assim provocada, para a necessidade de se ocupar de si e de se conhecer a si mesmo, antes de se propor participar na vida pública e no governo dos ou-

6 Ferry, Luc (2006): *Apprendre à vivre. Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*.

7 Pierre Hadot publicou em 1981 uma importante colectânea de trabalhos procedentes dos anos 70, em que defendia uma compreensão global da filosofia antiga de um ponto de vista prático, como procura de uma sabedoria de vida e cuidado de si, muito mais do que o conhecimento teórico, que nos habituamos a privilegiar a partir do triunfo da maneira de pensar moderna. Ver Hadot, Pierre (1981): *Exercices spirituels et philosophie antique*.

8 Michel Foucault dedicará à questão do “cuidado de si” o seu importante curso de 1981/82, no Collège de France, que só será publicado, postumamente, vinte anos mais tarde, sob o título de *A Hermenêutica de si* (ver Foucault, 2001). Mas a sua preocupação pela temática reaparecerá na sua *História da Sexualidade*, dando título ao IIº volume: *O cuidado de si* (ver Foucault, 1984).

tros. Esta preocupação inicial transita para as escolas ditas “socráticas”, cirenai- ca e cínica, que representam alternativas decididamente éticas à via platónica, centrando-se na procura de um equilíbrio que constitui uma autêntica “arte de existir”, e cuja pertinência é hoje reclamada por autores contemporâneos, como Michel Onfray⁹. Este prevalecer da praxis tem continuidade nas escolas epicurista e estoica, tendo esta última sido fundamental na elaboração da ética cristã, que prevaleceu ao longo dos séculos na ideia dos “exercícios espirituais”, a que Hadot dedicou a sua obra. No entanto, o cristianismo, ao eliminar a atenção ao corpo, determinou um empobrecimento do “cuidado de si”, que passou a centrar-se exclusivamente na salvação da alma, se necessário, pela mortificação do corpo.

Em contrapartida, a “cultura de si” clássica, como lhe chama Foucault, dá à *epiméleia heautoû* uma dimensão mais ampla, que engloba alma e corpo, vida privada e pública, convertendo o cuidado num princípio geral da acção:

“[...] num imperativo e numa atitude ou maneira de agir, que impregna as formas de vida, que se desenvolve em procedimentos, práticas e receitas, que se reflectiam, desenvolviam, aperfeiçoavam e ensinavam, chegando a constituir uma prática social, e dando lugar a relações interindividuais, intercâmbios, comunicações e até mesmo a instituições, terminando por originar um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.” (Foucault, 1984, 62)

Esta ética do cuidado perdura na época imperial. Séneca, Epicteto, Marco Aurélio são os seus momentos apicais. Mas, embora Foucault atribua a Epicteto a definição do humano mediante a característica do cuidado de si, que o diferencia dos animais¹⁰, por estes terem tudo naturalmente à sua disposição, sem que o homem tenha que deles se ocupar, nunca a dimensão da inquietude e preocupação por si – preparatória do governo dos outros – transcende a vida ética. É, pois neste horizonte, que tem sentido o cuidado: na atenção do ser humano a si próprio (individual e colectivamente). Ora, este enquadramento natural da temática esconde o que só no século XX, com Martin Heidegger, chegará a ser posto em evidência: a sua primordial dimensão ontológica, isto é, a sua implicação do ser não só à maneira humana, mas também da terra, do eco-sistema, enfim, de tudo quanto há. A este encobrimento contribuiu decisivamente a Modernidade, de uma maneira dupla.

9 Ver Onfray, 1990 e1993.

10 Ver Foucault, 1984, 65: “O ser humano é definido [por Epicteto] como o ser entregue ao cuidado de si. Nisso consiste a sua diferença fundamental relativamente aos outros seres vivos: os animais, no que respeita àquilo que lhes é necessário para viver, encontram “tudo pronto”, pois a natureza fez com que possam estar à nossa disposição sem que eles tenham de se ocupar de si mesmos e sem que nós tenhamos que nos ocupar deles”.

Na verdade, se já o cristianismo, ao concentrar-se na salvação da alma, adulterara o sentido global da *epiméleia*, que implicava uma terapia mais ampla, na Modernidade a cisão corpo-alma cresceu, ao desenvolver-se unilateralmente a atenção à função cognitiva da mente e à sua radicação na consciência subjectiva, em detrimento da que antes se dedicava à prática de vida. A questão do cuidado (de si e dos outros), que implica preocupação e inquietude, tornou-se obsoleto como abordagem do humano, pois não só se escapava mas até se opunha, na modernidade, à busca da certeza e cientificidade da auto-afirmação imparável da razão. O cuidado desapareceu, pois, da linguagem da consciência de si e da subjectividade. Um único reduto lhe restou, o marginal ao saber: as práticas quotidianas – íntimas ou profissionais, sobretudo femininas – que não são objecto de ciência nem constituem o sujeito moral, e a não menos marginal espiritualidade, alcançável pelas práticas religiosas, elas mesmas alheias à via da cientificidade.

3. A ontologia do cuidado (Heidegger)

A recuperação do sentido forte do cuidado, como prática da maneira de ser mais própria do ser humano, só virá a dar-se no século XX, com Martin Heidegger, a partir de 1922. Mas é na obra de 1927, *Ser e Tempo*, que é lançada a grande escala esta concepção. Nasceu na meditação de Santo Agostinho e do mito gnóstico da “cura”¹¹. Transformou-se numa concepção que vê no cuidado uma dinâmica ontológica, estruturadora da relação constitutiva e originária da praxis humana, no quotidiano e na história. O cuidado é, para Heidegger, o ser do *Dasein* – do ser humano na sua máxima dignidade como abertura compreensiva ao (1) ser de tudo quanto há, ser que ele leva dentro de si mesmo ao existir no dia a dia, e (2) ao seu próprio ser, activo, solícito e criador de mundo.

Enquanto cuidado, o ser humano é temporal: não tanto porque exista no tempo, mas porque ele é TEMPO. É temporalmente que cada um vive, ocupado nas suas labutas quotidianas, cauteloso, atento e afectuoso ou atarantado e indiferente. Cuidar da sua vida é ter cuidado consigo e com o que lhe acontece; é precaver-se contra qualquer mal, que possa prever; é pensar – cuidar vem de *cogitare*, que, em latim, significa pensar! – como criar futuro, assegurar o presente e guardar o já vivido de bom, honrando os seus antepassados e preparando os jovens para a vida. Esta dinâmica é própria de cada um, individualmente, mas também de todos, colectivamente. O tempo é o da vida de cada um, mas também o da história, que é de todos, num projecto comum. Neste sentido, a história é o desenrolar-se do cuidado e do descuido na obra humana, que edifica o mun-

¹¹ Tratei deste tema com mais demora em: Borges-Duarte, 2010, 115-131.

do sobre a terra. Por isso, tudo o que há revela-se no horizonte da cultura e o seu sentido fica circunscrito ao papel que se lhe atribui, no seio desta.

Heidegger distingue várias dimensões do cuidado (*Sorge*), que analisa detalhadamente – algo que, naturalmente, não podemos expor aqui, mas apenas registar. As principais dimensões são: o *estar ocupado* quotidiano em fazer pela vida (*besorgen*); o *cuidado solícito* com os que comigo convivem (*Fürsorge*), que além da dimensão pessoal e privada tem uma dimensão institucional (como a assistência organizada) e o próprio *cuidado de si*, que implica o tomar em propriedade o seu próprio ser, na inquietude e na escuta ao que chama “a voz da consciência”, no sentido do apelo em si mesmo atendido do que sabe mas esqueceu, no seu retorno, na pro-cura de se pôr a descoberto. É toda uma dinâmica de exposição do si mesmo ao seu próprio ser, na medida em que nele se manifesta a relação com o todo daquilo que há e no meio do qual se desenvolve a nossa vida.

4. Os cuidadores

Somos nós – os humanos. Todos e cada um. Em que medida?

Porque somos quem tem a capacidade de compreender e transformar o mundo, convertendo o natural em cultural, mediante a linguagem e mediante o riquíssimo poder de configuração de novos produtos, *tornamo-nos responsáveis* não só pelo que há, como também pelo que pode deixar de haver e pelas consequências da nossa acção e da nossa obra, quer para nós mesmos, humanos, quer para as restantes formas de vida e para o que costumamos reduzir a matéria prima dessa realidade transformada – e até, como hoje se diz, “aumentada” –, que se refere a uma esfera de irreal, por nós inventada, que cresce e invade a nossa própria representação do real. Algumas dessas consequências são previsíveis, outras não completamente. A criatividade humana, tecnicamente apetrechada, abre o que os gregos chamavam a “caixa de Pandora”, onde todos os efeitos maléficos estavam miticamente encerrados e selados, para que se não misturassem com os benéficos, preservando estes de contaminação. Hoje está tudo misturado e nem sempre estamos alerta para o que resulta de uma aparentemente boa invenção ou produto. A curiosidade e o desejo de saber (para poder) abriram o ferrolho do baú e o “mau” veio cá para fora, sem que possamos separá-lo do “bom”.

Perdemos, talvez, o critério para distingui-los? De certo modo, sim. Habitua-mo-nos ao que nos está dado de mão beijada... e não queremos saber de mais nada. Que nos deixem em paz! Não paramos. Não queremos escutar. Não temos tempo para olhar. Não temos por que intervir.

Heidegger chamaria a esta atitude tão frequente, que todos temos em algum momento, embora nem sempre de maneira ostentosa, o “desleixe ontológico”. O “pastor do ser” – para usar a expressão da *Carta sobre o Humanismo*¹² ao caracterizar o ser humano – descuida-se: distrai-se do prado e das ovelhas e entretém-se a jogar com o *smarphone* ou a ouvir música, confiante no boletim metereológico, que não anunciou tempestade, e também em saber que já não há lobos ferozes, que ameacem o rebanho e o seu pastor. E, em último caso, se algo passasse de daninho, sempre se pode recorrer à companhia de seguros ou pedir às autoridades governativas a declaração de situação catastrófica, com direito aos respectivos benefícios fiscais. Está tudo previsto.

A Ética, só por si, não é suficiente para contrariar esta atitude de desatenção e descuido, porque ninguém tem obrigação de prever o imprevisível, nem de se alçar sobre o que a própria civilização instituiu como equipamento ao serviço do homem. Eticamente, basta que se criem condições para que se aja correctamente no seio de uma sociedade responsável. Os possíveis “descuidos” tendem a estar “compensados” pelas respostas eticamente previstas, seja a nível individual, seja institucional. No entanto, sabemos que não basta cumprir o código, para que tudo corra pelo melhor, da mesma maneira que o obedecer às regras de circulação não é suficiente para evitar acidentes na estrada. A Ética é necessária, mas não é suficiente.

Atendamos a alguns aspectos particulares, que transcenderam simbolicamente. Na sua forma moderna, algumas práticas do cuidar, socialmente exigidas, derivaram em vocações (relegadas para o âmbito religioso) e PROFISSÕES (no contexto da sociedade civil). As vocações mantêm-se no âmbito onto-teológico do cuidado: o Cura (cuidador de almas), o “irmão” ou a “irmã” (que cuidam da alma, mas também do corpo), a missão... Algumas destas vocações transitaram, no contexto civil, ao que hoje são profissões: por ex. na enfermagem, na educação de infância, nas diversas formas de terapia, em ONGs de vários tipos. São farripas da prestação de serviço ontológico, que uma sociedade justa requer para poder exercer-se plenamente. Ou seja: o cuidado vem mediado pela justiça. Estas profissões estão reguladas por códigos deontológicos, que determinam os requisitos de uma actuação profissional correcta. Os cuidadores estão obrigados a obedecer aos preceitos superiormente ordenados, em função, naturalmente, do bem comum. São preceitos institucionalmente concebidos: pelo sindicato ou pela ordem, pelo pelouro governamental correspondente, pelo hospital ou

12 Escrita em 1946 e publicada inicialmente em 1947, a “Carta sobre o Humanismo” defende, numa linguagem muito comunicativa e com metáforas bastante tradicionais, que o homem, que acreditou ser “senhor do ente” ou de tudo o que no mundo há, haverá de reconhecer que, pelo contrário, a sua dignidade própria está em ser apenas “pastor do ser”: aquele que zela pelo que há e o deixa ser, que atende e cuida do que está à sua guarda. Ver Heidegger, 1987, 66.

pela escola, como pelo antigo “juramento hipocrático”, mas com mais artigos e alíneas, pontos e vírgulas... Infinitos regulamentos burocratizam “eticamente” o desempenho profissional da nossa vocação de cuidar.

Mas não são esses requisitos que expressam o imperativo e o compromisso de cada um de nós com o cuidado responsável de nós mesmos, dos outros – próximos e, como diz Hans Jonas¹³, temporalmente mais distantes, como as gerações vindouras – e do planeta em que vivemos. A ética, e as suas aplicações deontológicas, só são uma derivação – por mais importante que esta seja – da primeira, absoluta e radical realidade ONTOLÓGICA do cuidado enquanto forma de ser do ser humano: o seu compromisso com o ser próprio, no seu desenvolvimento, manifestação e doação à vida e àqueles (humanos e não humanos) com os quais incontornavelmente a partilhamos, e à terra que nos acolhe, no sentido próximo de terra-mãe e no horizonte amplo do mundo em que vivemos. É ante isto – que é tudo, como diria Pessoa – que temos o imperativo de nos determos, atentos e inquietos, abertos e à escuta, com olhos de ver o visível e imediato e o ainda somente perscrutável. E intervir nessa qualidade.

“Para ser grande, sê inteiro”, dizia Fernando Pessoa. “Ser grande” não no sentido de ser personagem importante – que cumpre todos os regulamentos ou que chega a sê-lo com a imagem de os cumprir –, mas para ser um ser humano pleno, um “arconte da Humanidade”, como disse Husserl¹⁴ de quem pensa, simultaneamente na dimensão de “guardador de rebanhos” e de “governante” de si e da cidade humana. Ser inteiro é *ser* cuidado, antes de *ter* “cuidado” com, ou cuidar profissionalmente de algo ou alguém, nesta ou naquela outra função. É ser HUMANO, antes de ser enfermeira ou professor, médico ou educadora, mãe ou sacerdote. “Antes” quer dizer: *na qualidade de*. Porque a mais autêntica atenção ao outro é aquela que, antes de se dedicar a cuidar – pensando e sentindo, mais do que sabendo – está já entregue e exposta ao que lhe vem ao encontro. E nisso consiste a sua sabedoria.

13 Hans Jonas publicou em 1984, em inglês (original alemão, 1979), a sua obra mais importante: *O princípio Responsabilidade*. Nela, o antigo discípulo de Heidegger, considera fundamental a refundação da Ética, para que, para lá de Kant, se fundamente a atenção não meramente para com os seres humanos, mas também para com o ambiente, e se considere o comportamento não tanto do indivíduo singular, mas dos colectivos e comunidades, tendo em vista não só o presente e próximo – os outros homens entre os quais vivemos e de que somos coetâneos –, mas o futuro das gerações vindouras. O cuidado, enquanto responsabilidade, seria o princípio de salvaguarda do homem e da terra atendendo às consequências da civilização mundial.

14 Arconte, na Grécia antiga, era um magistrado, membro da assembleia de cidadãos, com responsabilidade de governo da cidade de Atenas. Na conferência de Viena, de 1935, “A Crise da Humanidade europeia e a Filosofia”, Edmund Husserl concebe a Europa como uma comunidade ideal supranacional, na qual havia que garantir o exercício pleno da humanidade. Essa responsabilidade cabia à Filosofia. Ver Husserl, 2006, 140-141.

5. A responsabilidade finita e vulnerável

Chegamos, assim, ao final da nossa travessia de hoje: somos constitutivamente responsáveis daquilo com que, nesta nossa vida (singular e conjunta), nos encontramos. *Constitutivamente* significa: que nos constitui essa responsabilidade, que é, das mais diferentes maneiras, a do cuidar-se e cuidar de. E *responsabilidade* significa: ter de responder ao que nos afecta e a que nos afeiçãoamos, ao que se nos depara e ao que produzimos nós mesmos. Ao meu gato, ou ao meu cão. Ao avô. À árvore centenária, que a Câmara decidiu que sobra. À turma, de que sou docente. Ao meu igual na vida em comum. Temos de responder porque podemos. Os animais, as florestas, o inerte também podem responder ao que os afecta, de forma imediata e adaptativa, mas não têm a arma poderosa da linguagem simbólica e do saber humanos, que os põe à sua mercê. Quanto mais podemos, mais responsáveis somos, em todos os campos, por nós e por eles. Mesmo quando, sentindo-nos frágeis, apenas cremos poder orar a um poder mais forte.

Sim, somos frágeis. Somos, sobretudo, vulneráveis.

Ser frágil é poder romper-se em mil pedaços, ser quebradiço e efémero. Mas também frívolo. Diz respeito ao próprio, como um “defeito” de fabrico, ou talvez como o resultado da mais alta qualidade, como acontece com o melhor cristal de Boémia. Aprendemos a defender-nos com duras couraças protectoras. E encerramo-nos nelas, com toda a facilidade. Mas não é o exterior que nos fragiliza: *somos nós mesmos* quem está feito do mais fino material. Ser consciente disso torna possível olhar os outros com mais abertura e atenção. Só *quem se sabe frágil*, sabe que não está só, que os outros também o são.

Ser vulnerável expressa o poder ser ferido ou de se ferir: ter a condição de quem pode ser lesado, magoado, melindrado, ofendido... sem por isso se quebrar. Quebrar-se é de ser quebradiço, não de ser vulnerável. Diz, portanto, respeito à nossa relação com os outros e com a totalidade daquilo a que estamos expostos – de mau, mas também, decerto, de bom. Somos vulneráveis a actos e a inclemências de todos os tipos, capazes de arrasar-nos, mas para que temos ido desenvolvendo artimanhas e artefactos, cuidando de que nos não alcancem incautos e desarmados. Mas também somos vulneráveis à bondade, à misericórdia, à ternura. Saber-se vulnerável é saber escutar o que nos chega da vida, é estar em contacto, estar exposto. Só é responsável quem se sabe exposto.

Esta nossa dupla condição reflecte, pois, a finitude das nossas pretensões e defesas, o carácter efémero do nosso empenho, mas também a tenaz persistência do nosso sarar e do nosso curarmo-nos, que desenham o retrato da nossa responsabilidade, a marca de água do cuidado que temos e não temos com o mundo e a vida, quer vestindo a nossa pele quer a do planeta. É bom que as crianças aprendam

isto, desde o princípio: no ambiente familiar e na escola, desde o jardim-infantil.

Maria de Lourdes Pintasilgo (1998) falava duma política do cuidado e da responsabilidade, capaz de preparar – CUIDAR – o futuro. Espero que deste nosso encontro saia fortalecida uma prática da responsabilidade e do cuidado, que espelhe não tanto os regulamentos, acordos com a justiça social, mas sobretudo e fundamentalmente a condição de vulnerabilidade e abertura que só frutifica autenticamente na experiência ontológica do cuidado.

Referências bibliográficas

- Borges-Duarte, I. (2010). A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. *Ex-Aequo*, n.º 21, 115-131.
- Ferry, L. (2006). *Apprendre à vivre. Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*. Paris: Plon
- Foucault, M. (2001). *L'Herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard/Seuil
- Foucault, M. (1984). Le souci de soi. *Histoire de la Sexualité*. Vol. II. Paris: Gallimard
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Hadot, P. (1981). *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris: Institut d' Études augustiniennes
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer
- Heidegger, M. (1987). *Carta sobre o Humanismo*. Lisboa: Guimarães Editora
- Husserl, E. (2006). *Europa: Crise e Renovação*. Lisboa: C.F.U.L.
- Jonas, H. (1984). *The Imperative of Responsibility: In Search of Ethics for the Technological Age*. Chicago: University of Chicago Press
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row
- Onfray, M. (1990). *Cynismes. Portrait du philosophe en chien*. Paris: Grasset
- Onfray, M. (1993). *La Sculpture de soi: La Morale esthétique*. Paris: Grasset
- Pintasilgo, M. (1998). "Prefácio" a *Cuidar o Futuro. Um programa radical para viver melhor*. Lisboa: Inova.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press

Cuidar da Natureza – Interrogações e Reflexões

João Manuel Bernardo

Ecólogo

CHAIA – Centro de História de Arte e Investigação Artística,
Departamento da Paisagem, Ambiente e Ordenamento,
Escola de Ciências e Tecnologia, Universidade de Évora
jmb@uevora.pt

INTERROGAÇÕES SOBRE O CUIDADO

Cuidado. Cuidar de. O que é cuidar? Cuidado pressupõe a existência de um cuidador e de uma entidade cuidada, recipiente e fruidora. Cuidador e entidade cuidada são distintos ou sujeito-cuidador e objecto-cuidado podem coincidir num mesmo ser? São as necessidades e a incapacidade de as satisfazer pelo próprio que solicitam cuidados? E o cuidado só é justificável relativamente a entes incapazes de satisfazer por si as respectivas necessidades?

Pensar o cuidar da natureza significa que os humanos a vêem como algo que lhes é exterior, a que não pertencem? E de que falamos quando falamos de natureza? A natureza necessita de cuidados, é uma entidade que deve ser cuidada, ou cuida dela própria? Ou cuida dela própria em determinadas circunstâncias enquanto que noutras não tem capacidade de fazê-lo? O que significa incapacidade em sistemas naturais? Somos nós, humanos, responsáveis pela natureza e devemos cuidar dela? E de que formas de intervenção cuidadora pode ser a natureza beneficiária e com que objectivos?

À VOLTA DO CUIDAR

Para Hamington (2004), “care is committed to flourishing and growth of individuals, yet acknowledges our interconnectedness and interdependence”. Os objectivos do cuidado são o crescimento, desenvolvimento e melhoria de condição dos seres que os recebem mas estes cuidados processam-se no quadro de uma interligação e interdependência o que pode ser entendido como havendo conexões nos dois sentidos e não ser o cuidado apenas um gesto unidireccional do cuidador para com o ser cuidado.

A interacção pessoal é importante também para Bubeck (1995) que refere que o cuidado se associa a um estado emocional, actividade, ou ambos, tem natureza funcional e envolve uma interacção cara-a-cara entre cuidador e cuidado que constitui um elemento crucial da actividade. O objectivo é a satisfação das necessidades de uma pessoa por outra, não podendo esta satisfazer essas

necessidades. A condição de dependência é pois relevante no conceito restritivo de cuidado desta autora, para quem, em coerência, uma pessoa não pode cuidar de si própria. É com base no critério de dependência que Engster (2006) sustenta a obrigação de cuidar de animais que sejam dependentes dos humanos. Relativamente aos animais selvagens essa obrigação moral não se coloca, excepto nos casos em que os humanos os tenham tornado dependentes, por exemplo dando-lhes alimento. A dependência cria a obrigação moral de cuidar porque lhes retira a autonomia própria de animais selvagens e o cuidado surge nesse contexto como condição de sobrevivência.

Engster (2007) defende uma concepção de cuidado centrada nas necessidades básicas e na redução do sofrimento considerando que cuidado é tudo o que fazemos para ajudar as pessoas a satisfazer as suas necessidades biológicas vitais, desenvolver ou manter as capacidades básicas, e evitar ou aliviar dor e sofrimento desnecessários ou indesejáveis, para que possam sobreviver, desenvolver-se e funcionar em sociedade (Engster, 2007).

Para Mayeroff (1965, 1971), um importante filósofo desta área, cuidar é ajudar o outro a crescer (*grow*) e a progredir (*progress*). O “outro” neste processo é uma pessoa, uma ideia, um ideal, um objecto (como uma obra de arte), uma comunidade, etc. O cuidado envolve 8 aspectos principais (Mayeroff, 1971):

- Conhecimento – é necessário conhecer as necessidades do outro e ser capaz de dar resposta adequada e nesse processo o cuidador ter noção das suas capacidades (*powers*) e dos seus limites.
- Ritmos alternados – andar para a frente e para trás entre um quadro mais restrito e um mais alargado, focando num detalhe ou numa visão geral, actuando ou não, sempre procurando o resultado dessas acções ou inacções.
- Esperança – baseada numa avaliação das possibilidades reais; o cuidado cria esperança na relação e no resultado, a falta de esperança destruindo o propósito e o empenho.
- Paciência – permitir ao outro crescer a seu modo e no seu ritmo, nos seus próprios termos, dando-lhe espaço; paciência para com o outro e para consigo.
- Confiança – confiar no outro relativamente ao seu processo de crescimento; confiança nos julgamentos enquanto cuidador; envolve correr riscos pois enfrenta-se o desconhecido, o que exige coragem.
- Honestidade – não ser desonesto, estar aberto a si (*being open to oneself*) e aos outros, ver os outros como eles são e ver-se a si próprio como realmente se é, ser genuíno no cuidado, soar verdadeiro.
- Humildade – há sempre algo a aprender, com os outros e com os nossos erros; cuidar leva a uma apreciação efectiva das limitações e capacidades do cuidador.

- Coragem – é necessária coragem já que, como em qualquer relação, trata-se em grande medida de uma jornada no desconhecido que apresenta dificuldades.

O cuidador assume uma postura desinteressada, abnegada, de apagamento de si (*selflessness*) concentrando-se nas necessidades do outro, e nas capacidades próprias de intervenção, no sentido destas se traduzirem numa elevada capacidade de resposta. Mayeroff (1971) valoriza não a intenção mas o resultado. O cuidado só ocorre quando o ser cuidado mostra sinais de melhoria de desenvolvimento e de crescimento. Cuidar representa um processo de ajudar o outro a crescer e realizar-se num contexto de mútua confiança e de aprofundamento e transformação qualitativa da relação. Cuidar é um processo que se desenvolve nos dois sentidos. Só quem compreende e valoriza o que é crescer, que entende e procura satisfazer as suas necessidades para crescer, pode compreender devidamente e valorizar o crescimento no outro; porque cada um relaciona-se com os outros da mesma forma com que se relaciona consigo. Cuidar do outro implica ser capaz de entendê-lo, de entrar no seu mundo e ficar aí com ele, para entender de dentro como é a vida para ele, como a vê, como se vê, e o que necessita para crescer. Em síntese, cuidar implica uma posição de empatia. E no cuidar o cuidador cresce também como ser humano e realiza o seu potencial. Por isso, para Mayeroff (1971), cuidar tem um papel tão importante nas nossas vidas.

Tronto (1994) desenvolve também uma visão abrangente, incluindo no âmbito do cuidar tudo o que fazemos para manter, conter e reparar o nosso “mundo”, para que possamos viver nele o melhor possível. Esse mundo inclui os nossos corpos, nós (*ourselves*), e o nosso ambiente (Tronto, 1994). Este mundo é pois alargado e inclui os sistemas ecológicos e não exclusivamente os animais que pertencem à nossa realidade imediata (de companhia ou domesticados e criados para a alimentação ou outros fins) ou os animais globalmente¹.

Os filósofos da ética do cuidar têm uma importante componente feminina (Annette Baier, Carol Gilligan, Eva Kittay, Joan Tronto, Nel Noddings, Sara Ruddick, Virginia Held, entre outras) o que é coerente com a ideia de que as mulheres têm uma visão particular do mundo e das relações interpessoais, sendo consideradas mais empáticas e emocionalmente ligadas aos outros. Nesse sentido seriam mais vocacionadas para serem cuidadoras e reflectirem sobre essa condição e sobre o processo de cuidar. Noddings (1984) desenvolve a ideia do cuidar como uma ética feminina e no geral estas pensadoras valorizam o poder transformativo do cuidar e as suas dimensões racionais e emocionais. Algumas autoras têm

1 Este é um objecto privilegiado da reflexão ética que levou à constituição de uma ética dos animais (sobretudo preocupada com as questões morais relativas às condições de criação, utilização em experimentação, morte e consumo alimentar), assunto que não se pretende abordar neste texto.

uma perspectiva feminista e estendem as suas reflexões ao não-humano (Noddings, 1984; Manning, 1992, 1996; Kheel, 2008). Subjacente a esta ligação está a ideia de que os esforços por um mundo mais equilibrado (contra a lógica do poder e da dominação) se jogam no plano das relações entre mulheres e homens e também no plano das relações entre humanos e não-humanos, o que levou ao eco-feminismo (Eaubonne, 1974). Kheel (2008), eco-feminista, explora mesmo a relação entre feminismo, causas dos animais e ética ambiental.

Cuidado liga-se a consciência de, preocupação com, atenção relativa a, ser sensível a. É uma posição assumida num quadro psicológico ou moral, atitude e não acção mas que abre essa possibilidade. Estar em *cuidado-com* é o oposto de indiferença, desinteresse, apatia, cinismo. Este *cuidado-com* distingue-se da acção concreta com *propósito*, da intervenção em benefício de outros entes, que resulte em satisfação das respectivas necessidades, em alívio de desconforto, em auxílio para manutenção ou melhoria de estado ou condição – o *cuidado-de*. O gesto do cuidado-de pode surgir na sequência da atitude do cuidado-com, mas não há necessariamente uma relação de causalidade.

Embora seja uma interacção que se desenvolve nos dois sentidos, com um retorno para o cuidador, o cuidado-de tem uma natureza assimétrica. Do lado do cuidador, há conhecimento e capacidade com base nos quais é construído o poder e, do lado do ente cuidado, fragilidade que se traduz em necessidade e dependência. Dois aspectos essenciais emergem desta assimetria. Em primeiro lugar, precisamente porque essa relação é assimétrica, surge a responsabilidade e obrigação de quem detém o poder para com o ente dependente. Em segundo lugar, cuidar é uma relação de poder mas em que o objectivo não é a dominação do ente cuidado; pelo contrário, o objectivo é a melhoria desse ente, uma intervenção no interesse deste que assim se desenvolve com um poder que não é seu mas que age em seu proveito e é isso que confere ao acto de cuidar um carácter muito particular. Quando o detentor do poder não age no interesse do ente recipiente, por estar norteador por interesses outros que não os deste ou por não os identificar correctamente, ocorre uma disfunção do processo. Nessa situação o poder não se traduz em cuidado-de mas em dominação.

SER CUIDADO CUIDAR DE SI CUIDAR DE

Como em tantos outros aspectos da vida, o cuidado tem origem na relação dos progenitores com a descendência. Nas espécies em que há cuidados parentais, estes constituem a primeira experiência fundamental das crias. Os cuidados dos progenitores satisfazem as necessidades biológicas básicas, protegem de ameaças e, nas espécies mais evoluídas, criam um vínculo com especial signi-

ficado. Ser cuidado é condição de sobrevivência relativamente às necessidades mais básicas mas reflecte-se também no plano do conforto e do bem-estar.

No período de dependência, os cuidados parentais são de importância vital mesmo no caso de espécies precociais ou nidífugas, em que as crias nascem completamente formados, mostrando logo actividade e capacidade de se deslocarem. Mesmo esses têm um elevado grau de dependência em termos alimentares, de protecção e de conhecimento do mundo, dos seus perigos e oportunidades. A intervenção cuidadora dos progenitores, e eventualmente também de outros parentes ou elementos do grupo, é necessária e é condição de sobrevivência. No caso das espécies altriciais ou nidícolas, i.e. que nascem num estado de total dependência, em muitos casos não completamente formadas, a necessidade de cuidados é absoluta. As crias da espécie humana nascem completamente formadas mas com um grau de dependência típico das espécies altriciais.

A situação de autonomia significa que deixa de ser cuidado-por para passar a cuidar-de si próprio e eventualmente também dos descendentes. O cuidador é ele próprio o objecto do cuidado, coincidindo assim sujeito-cuidador e objecto-cuidado. O cuidador começa por cuidar de si próprio. A sobrevivência é o resultado de um processo de cuidado próprio, logo que o indivíduo sai da fase inicial de dependência, atinge o estado de autonomia e está em condições de autonomia.

O ter sido cuidado leva cada um ao entendimento de que, tal como foi cuidado, deve assumir agora a obrigação de cuidar de outrem, numa espécie de simetria receber-dar. A capacidade de cuidar é em grande medida resultante da experiência de ter sido cuidado, i.e., o modo como se foi cuidado influencia a capacidade de se ser cuidador.

O auto-cuidado permite ao indivíduo sobreviver satisfazendo as respectivas necessidades, entender o que é bom e o que é mau, o que é benéfico ou prejudicial, o que cria bem-estar ou traz sofrimento. Adquire consciência da própria fragilidade e vulnerabilidade e da impossibilidade de sozinho se realizar. E nesse processo identifica-se com todos os outros, vendo a condição deles como idêntica.

Num sentido alargado da ideia de cuidar, a incompletude individual em todas as suas dimensões necessita da intervenção dos outros para que seja possível atingir um nível de satisfação e realização. De algum modo, qualquer pessoa se encontra frequentemente numa situação de dependência e necessitada da intervenção auxiliadora de outros. Nesse sentido, no quadro vasto das relações humanas e qualquer que seja o contexto, um gesto positivo de alguém (detentor de poder e capacidade) para com outro ente, fragilizado e necessitado ou melhorando com esse gesto, tem a marca do cuidado.

São as experiências essenciais de se ter sido cuidado e de cuidar de si que abrem os seres humanos ao mundo, olhando-o de forma empática (i.e. com iden-

tificação, colocando-se no lugar dos outros) e cuidando dele, seja parcialmente (indivíduos, populações, ecossistemas) ou globalmente (a ecosfera).

RELAÇÃO COM A NATUREZA: DESPOTISMO VERSUS CUSTÓDIA

Segundo muitas narrativas de criação e de origem, o homem foi posto na terra que para ele fora anteriormente criada. A terra assume assim um carácter instrumental, e os recursos que possui existem para os humanos deles usufruírem. A natureza desta relação afigura-se relevante na reflexão sobre o cuidado.

A Bíblia, no Genesis 1:28, refere que Deus criou o homem e a mulher e disse-lhes “Sede férteis e multiplicai-vos; povoai a terra e sujeitai-a; dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem sobre a terra”. Há um mandato de domínio explícito marcado pelos imperativos “sujeitai” e “dominai”. Para o historiador Lynn White, Jr., o Judeísmo-Cristianismo, ao defender a superioridade dos humanos sobre os outros seres vivos e ao dessacralizar e instrumentalizar a natureza para uso humano, encorajou a sobreexploração da natureza (White 1967). Esta ideologia abriu o caminho para uma exploração sem restrições da natureza e a própria ciência ocidental foi “moldada na matriz da teologia cristã” herdando a “arrogância cristã para com a natureza”, e apenas algumas correntes minoritárias, como a de São Francisco de Assis, se opuseram a esta tradição antropocêntrica (White 1967).

A ideologia judaico-cristã é assim para White (1967), em grande medida “culpada” pelo esgotamento de recursos e pela crise ambiental contemporânea. Esta posição foi muito discutida, mesmo no plano filosófico (Whitney, 1993), tendo gerado uma natural controvérsia. Esta ideia de *Despotismo*, encontra-se igualmente em Aristóteles para quem a natureza existe para uso humano, sendo os seres humanos os únicos seres com valor intrínseco e os restantes tendo valor instrumental, destinando-se a ser utilizados em benefício dos humanos.

Num breve à parte, duas notas se colocam sobre esta questão. Será o homem da idade moderna e contemporânea tão profundamente determinado pelo discurso religioso, a ponto de podermos acreditar nessa relação de causa-consequência? Por outro lado, não deixa de ser estranho que na 2ª metade do século 20 se coloque a ênfase numa narrativa com mais de dois milénios desvalorizando implicitamente o que aconteceu nos últimos quatro séculos, concretamente na Idade Moderna e Iluminismo. Dir-se-ia que as concepções que trouxeram sobre o homem e o mundo, e o desenvolvimento científico-tecnológico e económico, estão mais directamente associadas ao desencantamento-dessacralização da natureza e à resultante dimensão instrumental do que os textos do Antigo Testamento. Para os pensadores da modernidade, a ciência e a tecnologia poriam fim a uma visão interrogativa e angustiada da natureza, ligada à incompreensão e ao

temor, e o domínio do mundo natural possibilitaria a libertação da humanidade, assim emancipada da condição de prisioneira da natureza.

Hoje vemos a transformação-degradação da natureza sobretudo como obra do homem contemporâneo, embora a destruição dos ecossistemas naturais na Europa tenha tido início com a revolução agrícola do neolítico.

A posição de Lynn White, independentemente da reacção que suscite, marca bem a ideia de despotismo que alguns encontram no Cristianismo e nas outras religiões do Livro. Mas no texto bíblico surge também uma ideia oposta, a da obrigação de cuidar da obra de Deus. A humanidade seria depositária e guardiã desse património, o que remete para uma ideia de *Custódia* como obrigação teologicamente definida.

PODER DOMÍNIO RESPONSABILIDADE

Tudo se joga no fundo entre estas duas concepções: dominar e utilizar sem restrições ou cuidar (ser respeitoso, cauteloso na utilização dos recursos, atento às consequências dos actos). Na realidade, a utilização dos recursos não tem que ser inconciliável com a obrigação de custódia. Mesmo mantendo esta concepção instrumental da natureza – recursos para fruição humana – estes recursos, renováveis em grande medida, devem ser geridos de modo a não comprometer a exploração futura. A concepção de uma natureza para uso humano não anula a obrigação de custódia.

Fora do quadro religioso, tende a formar-se hoje um entendimento e uma consciência de que a humanidade, cada geração, cada ser humano é usufrutuário e guardião (ver ponto seguinte).

Ao longo da história assistiu-se a uma forte alteração na relação entre espécie humana e natureza. Durante muito tempo a visão da natureza incorporava uma dualidade: a natureza tinha uma dimensão caótica, ameaçadora, destruidora, tornando a existência humana vulnerável, mas também protectora, a natureza que cuida dos humanos tornando-lhes a vida possível. Contrariamente, a situação actual é de uma natureza modelada para proveito humano e simultaneamente fragilizada e em risco, constituindo nesse sentido um objecto de responsabilidade. Com efeito, apesar de uma enorme capacidade de resistência e resiliência, a natureza evidenciou na segunda metade do séc.20 a sua vulnerabilidade. Assim, encontrando-se sob domínio humano, tal implica a obrigação de manter com a natureza uma relação de responsabilidade, como defende Jonas (1979). O homem, sujeito consciente, detém o poder sobre a natureza e por isso deve assumir a responsabilidade dela. Na reflexão sobre a relação entre os humanos e a natureza, a responsabilidade é um conceito chave para Jonas (1979) e esta responsabilidade reflecte-se numa atitude respeitosa, cuidadosa para com

ela, acautelando o respectivo futuro, e na intervenção de recuperação, correcção, melhoria, manutenção, i.e. de cuidado.

Kant (1758) formulara o imperativo categórico “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. Jonas (1979) reflecte sobre os imperativos éticos e propõe um novo: “age de modo a que os efeitos de tua acção sejam compatíveis com a continuidade de uma vida humana autêntica sobre a terra”. Isto significa actuar de forma não destrutiva tendo em vista as gerações futuras e globalmente as respectivas condições de vida. A “vida humana autêntica” implica uma ecosfera não ameaçada, em que todos os seres vivam e se realizem segundo o seu carácter próprio. Jonas (1979) argumenta que a natureza é um objecto de responsabilidade e cuidado, e a biosfera não é simplesmente um instrumento para uso discricionário humano mas um fim em si.

MODELOS DE RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO – AMBIENTE

Para muitas pessoas, o envolvimento e o sentido de responsabilidade vêm da consciência da perda de ecossistemas, de biodiversidade, da degradação, das alterações climáticas. É o espectáculo da destruição e desaparecimento, e a nostalgia de um mundo pretérito, idealizado, que convocam atenção e cuidado. A perda e o risco de perda interpelam pessoas, instituições e governos. A história deste processo está ligada à evolução das diferentes perspectivas “culturais” no ocidente quanto à relação entre desenvolvimento e ambiente.

1. Desenvolvimento sem restrições (anos 1940 a 1960)

Com o fim da 2.^a grande guerra era necessário converter à vida civil a máquina de guerra americana. Assiste-se ao crescimento e afirmação de uma classe média com um crescente desejo de bem estar, subida de rendimento e consumo. Surgem as periferias que fizeram a imagem mítica da América, com os carros à porta e os novos electrodomésticos dentro. São as grandes áreas comerciais, as enormes infraestruturas viárias, a intensificação da agricultura, a indústria a responder ao consumo, incluindo a indústria alimentar. É preciso criar emprego, crescer, desenvolver, produzir, consumir. O desenvolvimento sem restrições ilustra a ideia de despotismo. A ausência de regras e limitações no plano ambiental levam a degradação ambiental profunda, rios mortos, solos degradados, perda de área naturais.

Como em tantos outros processos em que uma acção forte provoca uma reacção igualmente forte, surge como resposta o movimento da Ecologia Profunda (*Deep Ecology*) (Naess, 1973). Este vai depois influenciar todos os movimentos chamados ambientalistas ou ecológicos nos EUA e posteriormente Europa e

resto do mundo. O filósofo norueguês Arne Naess, criador da Ecosofia, é a figura mais proeminente do movimento. Influenciado por filosofias orientais, propõe a destruição da hierarquia antropocêntrica e, em alternativa, um igualitarismo biosférico em que todos os organismos possuem valor intrínseco, o ecocentrismo (Naess, 1973)².

Este período é fortemente marcado pela obra *Silent Spring* de Rachel Carson (1962) que expõe as consequências dramáticas para o ambiente da utilização em larga escala de pesticidas na agricultura de escala industrial. Este livro tem um grande impacto na opinião pública e na classe política americana (com relevo para J.F.Kennedy) e leva à criação de legislação ambiental nos EUA e, posteriormente, na Europa.

2. Protecção ambiental (anos 1960)

Na sequência da obra de Carson (1962) e da evidente degradação ambiental, impunha-se definir limites aos impactos das actividades industriais e agrícolas. A legislação criada é expressão da preocupação (cuidado-com) duma sociedade, e traduz a vontade colectiva de acautelar, impedir ou minorar a degradação face às pressões das actividades humanas. Reduzir pressões para evitar ou minorar a degradação e permitir a recuperação da natureza, o que constitui uma forma de cuidado.

3. Gestão de Recursos, princípio “quem estraga, repara” (anos 1970)

É neste período lançado o relatório do Clube de Roma sobre os limites do crescimento (Meadows, Meadows, Randers, & Behrens, 1972) que constitui um documento marcante sobre os limites ecológicos dos crescimentos económico e demográfico. Nele se apresentam simulações sobre estes crescimentos e a relação com a exploração dos recursos naturais.

Surge a consciência de que os recursos renováveis não podem ser sobre-explorados, ou seja a taxa de exploração dos recursos não deve ser superior à taxa de renovação. A água, que ilustra bem os problemas da sobre-exploração, foi uma das causas ambientais da década.

Este período é marcado pela atribuição de valor económico aos recursos e surge o princípio do poluidor-pagador que significa que quem degrada é respon-

2 Estas ideias estão na origem de uma das utopias do sec.20 (um século particularmente fértil em utopias), a utopia ecológica. Esta ecotopia liga-se a ideias e movimentos iniciados nos E.U.A e que marcaram as décadas de 1960 e 70: um neo-arcadianismo, com o regresso a uma vida mais simples e natural, com o elogio da ruralidade e a recusa da vida urbana, e o *flower-power*, que defende valores alternativos aos do *american-way-of-life*, a não violência e a resistência passiva perante a escalada da intervenção americana no Vietnam.

sabilizado e obrigado a pagar a recuperação para repor o estado anterior.

4. Acautelar o futuro, sustentabilidade (desde anos 1980)

Surge a ideia de que os problemas ambientais têm relevância transgeracional sendo *leitmotiv* "... o mundo que vamos deixar aos nossos netos". Já muito antes um provérbio atribuído a índios da América do Norte afirmava que "não herdamos a terra dos nossos antepassados, pedimo-la emprestada aos nossos filhos", o que sob outras formas surge em tantas culturas tradicionais nos vários continentes, traduzindo uma sabedoria ancestral sobre os cuidados na relação com a terra.

Em 1987 é lançado o chamado relatório Brundtland, *Our Common Future* (WCED, 1987), que explora a relação entre crescimento económico, exploração de recursos naturais, pobreza e problemas ambientais. São identificados os problemas que comprometem a saúde e segurança da humanidade e o equilíbrio ecológico global e estabelecidos objectivos para inverter a situação. O lançamento do relatório foi precedido por duas catástrofes ambientais e humanas que marcam este período: a libertação de gases tóxicos de uma fábrica de pesticidas em Bhopal (Índia) em 1984, que causa a morte de milhares de pessoas, e o acidente da central nuclear de Tchernobyl (Ucrânia) em 1986 que matou e continua a matar um número indeterminado de pessoas e a afectar o ambiente e os ecossistemas.

Surge neste período a preocupação com o futuro e a necessidade das acções de hoje não comprometerem a utilização dos recursos e a saúde da ecossfera amanhã. A sustentabilidade envolve a integração dos princípios ecológicos e económicos nas políticas de desenvolvimento. A sustentabilidade está hoje muito focada no CO₂ emitido, na redução dos consumos de energia e particularmente de energias fósseis mas a sustentabilidade envolve todos os aspectos da vida das sociedades e da ecossfera. Tudo o que se liga à utilização de recursos e à produção de detritos, i.e. à pegada ecológica.

Estamos hoje num momento da história em que se procura algum equilíbrio entre, por um lado, desenvolvimento-crescimento económico, consumo e prosperidade material e, por outro, sustentabilidade dos recursos, protecção ambiental e conservação da natureza. Claro que para muitos governos a sustentabilidade é mais um chavão de propaganda do que propriamente um objectivo e há os que assumem uma posição contra esta concepção reconciliadora, por diferentes motivos.

ESTADIO CULTURAL INTEGRAÇÃO RELAÇÃO COM A NATUREZA

A atitude para com a natureza depende fortemente do grau de integração nela e da natureza da relação que com ela se constrói.

Os **caçadores-colectores** não encaram a natureza como entidade a que são estranhos. Fazem parte da natureza de forma plena. Integram-se nas teias

tróficas como as outras espécies, estão dependentes e vivem segundo os ciclos naturais, dispõem de uma tecnologia simples e de limitado alcance que não os diferencia muito de outros predadores e consumidores primários, vivem exclusivamente do que lhes proporcionam os ecossistemas em que se integram. São uma espécie entre milhões de outras³. Uma espécie que é produto, como as outras, dum percurso evolutivo. Como as outras com um corpo constituído por energia, carbono, hidrogénio, oxigénio, e pouco mais⁴, que necessita, como os outros animais, de água, alimento, abrigo, área (espaço), os 4 AA, e também energia para fins não metabólicos. Indivíduos de uma espécie que necessita e por isso explora, localmente e com tecnologia simples, recursos provenientes dos ecossistemas naturais.

A sobrevivência e o bem-estar deste *Homo naturalis* dependem da manutenção da integridade do sistema que o suporta. Poder-se-á considerar que apenas se preocupam em garantir a sobrevivência, sem reflectirem sobre as consequências da intervenção sobre o ecossistema, e não tendo portanto um sentido de finalidade cuidadora. Sim, o objectivo central de um caçador-colector é a satisfação das necessidades básicas. Mas têm consciência de que o desaparecimento ou degradação dos ecossistemas de que dependem afectaria a respectiva capacidade de sobreviver e nesse sentido são guardiões desses ecossistemas. A tecnologia simples de que dispõem também não lhes possibilita uma elevada pressão de exploração dos recursos o que se traduz, na prática, numa atitude conservativa. Mas esses povos evidenciam sabedoria em matéria de exploração cautelosa dos recursos renováveis, traduzindo a preocupação, o cuidado em não sobre-explorar os recursos de que dependem. O consumo individual de recursos em sociedades de caçadores-colectores é apenas 3kg/dia, enquanto que nas agrícolas é 11kg/dia e nas industriais sobe para 44kg/dia (Friends of the Earth Europe et al. 2009, com base nos dados de Fischer-Kowalski et al. 1997).

Em muitas culturas tradicionais esta preocupação e sabedoria estão consagradas como regras e interditos que se traduzem numa exploração sensata (que se pode manter sem inviabilizar nem empobrecer o sistema, sem comprometer o uso futuro, sustentável), como caçar uma determinada espécie unicamente num certo período. Os que não tiveram essa atitude de cuidado desapareceram, como a história humana e ecossistémica da Ilha de Páscoa tão bem ilustra.

3 Cerca de 8, 7 milhões ($\pm 1, 3$ milhões SE) para uns (Mora, Tittensor, Adl, Simpson, & Worm, 2011), 3 a 100 milhões para outros (May, 2010) ou mesmo algo da ordem de 1 bilião (10^{12}) (Kenneth, & Lennon, 2016).

4 Esta afirmação não significa concordância com uma concepção mecanicista da vida; não se nega que um organismo não coincide com a respectiva constituição material.

Os agricultores que praticam uma agricultura mais tradicional estão ligados a um sistema que é uma criação humana mas mantém uma relação directa com os sistemas vivos. Numa exploração agrícola tradicional, sendo embora um sistema gerido numa perspectiva de produção, o agricultor constrói uma relação especial com a terra e com os seres que dela crescem. A sua intervenção segue em grande medida os processos naturais, actua para potenciar o crescimento/desenvolvimento dos organismos, cuida do solo, conservando-o e melhorando-o, conhece as plantas e os animais que cria, sabe das respectivas necessidades e nessa co-existência permanente e ligação profunda ele torna-se parte. O *Homo ruralis* é cuidador – o sistema agrícola só se mantém pelo seu cuidado e sem ele transformar-se-ia nalgo muito diferente. A sobrevivência desse sistema com determinadas características significa a sobrevivência dele, agricultor, dando expressão a uma ideia de reciprocidade, de quase simbiose, em que ambos os componentes são beneficiados com a associação. O agricultor vê os frutos que colhe como frutos do seu esforço cuidador, justificando e recompensando esse cuidado.

Por outro lado, o *Homo faber* que fabrica instrumentos para diminuir o esforço e elevar a eficácia na intervenção sobre o meio e na obtenção de recursos, transforma-se em *Homo technologicus*. Filho da revolução urbano-científico-industrial, gradualmente afastou-se da natureza, dela se desligando funcionalmente e colocando-se à parte. O *Homo technologicus* já não tem os pés na terra, nem a percepção dos ciclos naturais e dos processos de nascimento e morte, renovação, construção e decaimento. Perdeu por isso o sentido de uma autenticidade que nasce da relação com o mundo natural. A acção sobre o meio já não é realizada à força de braço associado a instrumentos simples, uma intervenção de escala humana. Braços e pernas têm agora longas próteses tecnológicas e esse corpo estendido afastou o homem do real e deixou-o des-ligado, des-integrado, isolado numa bolha, sem uma relação directa, física, com a envolvente. A relação com o mundo é mediada e há uma dissociação entre decisor, executor, e consumidor. O *Homo technologicus* já não caça com setas e força de braço, nem anda pelos próprios pés, não trabalha o solo nem colhe frutos, tubérculos e grãos com as mãos. Não procura nem carrega água nem lenha. Eficaz e silenciosamente os alimentos vão ter à loja mais próxima ou a casa com um clic, a água às torneiras, a electricidade às tomadas. O azeite não diz do tipo de olival donde veio. A cadeira não fala do que aconteceu à floresta. E a água que corre na nossa torneira não fala em nome do rio donde veio e que sem ela ficou. Tudo se toma por adquirido; tudo vem ter com os consumidores, tudo surge como que liberto das incertezas e do esforço da natureza e dos homens.

O *Homo consumus* não se interroga sobre as origens e as circunstâncias do que utiliza. A vida tornou-se profundamente abstracta e des-enraizada do mun-

do material. Por isso também não mede as consequências dos comportamentos individuais ou civilizacionais – donde tantas disfunções. A eficácia das indústrias extractivas, a produção em massa, a mecanização e a automatização, a industrialização da agricultura, tudo isso permite a uma grande parte da população mundial viver e trabalhar em cidades e ter um acesso (físico e económico) facilitado a uma infinidade de bens de consumo. Desconectado da realidade imediata, perdeu o sentido das consequências, do que está por detrás dos respectivos programas de consumo⁵.

A exploração desajustada de recursos e as pressões exercidas sobre a natureza levam à degradação e perda de integridade desta e à necessidade de intervenção reparadora, restauradora. À necessidade de cuidados. Mas há que distinguir diferentes categorias de “natureza” e distintas necessidades e tipos de intervenção.

NATUREZA – NATUREZAS

Em função do grau de intervenção humana, e numa sistematização simples, podem-se distinguir diferentes naturezas.

Os ecossistemas naturais são o resultado sobretudo de factores ambientais naturais, sendo a intervenção modeladora humana reduzida ou nula, se tal é ainda possível numa ecosfera tão profundamente marcada pela nossa espécie. A categoria “natural” não significa que estejam isentos de pressões antropogéneas. Os que, no limite, não sofram quaisquer pressões correspondem ao estado de intocado ou prístino. Num planeta tão profundamente ocupado e afectado pelas actividades humanas, é evidente que são raros os ecossistemas nesse estado. Os puristas dirão mesmo que são inexistentes já que não há região no planeta que não sofra algum grau de impacto humano.

Quando em estado saudável, esta natureza-natural tem capacidade de se manter e eventualmente evoluir seguindo as dinâmicas naturais. Não necessita de ser cuidada porque possui íntegros os mecanismos naturais capazes de manter a sua configuração e a capacidade de resposta perante perturbações, naturais ou de origem humana, até um determinado nível. Mas se estes ecossistemas estiverem submetidos a pressões antropogéneas intensas, a respectiva estrutura ir-se-á alterar, e ficarão num estado de degradação. Essa situação jus-

5 Esta visão, excessivamente geral e abstracta, tende a atribuir responsabilidade à humanidade, como se esta fosse um todo coerente, e a cada indivíduo, em particular aos das sociedades industrializadas. Mas claro que não se pode ignorar que há interesses particulares, sistemas económicos com a sua lógica própria, accionistas e lucros, mercados, responsáveis políticos que querem as economias a crescer, consumidores em número crescente e crescentemente exigentes e uma outra parte da humanidade que nada tem a ver com essa realidade.

tifica a intervenção cuidadora, para melhorar a saúde do sistema e o estado de integridade.

Os ecossistemas semi-naturais resultam de uma profunda alteração humana, geralmente com propósitos de produção, dando origem a sistemas que são meio-naturais e meio-construídos. A estrutura, o funcionamento e a dinâmica do sistema natural original são fortemente alterados mas subsiste uma importante componente natural que lhe confere um carácter próprio. É, por exemplo, o caso do montado em que a intervenção humana tem por objectivo elevar a produtividade e o usufruto humano do sistema, introduzindo numa “matriz florestal” uma componente agrícola e de pastorícia. Esta semi-artificialidade exige intervenção humana já que sem ela o sistema tenderia a retornar à configuração natural. No caso do montado, ocorreria a reinstalação da vegetação herbácea e arbustiva natural e a densificação da componente arbórea. Mas deveremos considerar essa intervenção como cuidadora? Ou trata-se apenas uma acção de controlo para manter as alterações introduzidas no sistema, i.e. o grau de artificialidade que aí foi criado? A intervenção tem como objectivo a manutenção de condições favoráveis para os organismos que integram essa comunidade, permitindo o desenvolvimento e produtividade de todos eles, a saúde global e a perenidade do sistema, maximizando as suas capacidades no quadro da alteração efectuada pelo homem. Nesse sentido constitui um cuidado.

Os ecossistemas artificiais são uma construção humana. Há a distinguir os que constituem um objectivo em si mesmo, tendo sido pensados para cumprir determinadas funções, e os que são consequência não intencional de uma acção humana não constituindo o objectivo dessa acção.

No primeiro caso temos os ecossistemas de substituição como os agrícolas ou parques e jardins, entidades construídas pela mão humana tendo em vista determinados usufrutos – produção, recreio ou ambos. Não existe o propósito de criar um sistema natural mas um parque pode ser projectado com o objectivo de mimetizar um sistema natural, reduzindo-se assim, se em equilíbrio com as condições naturais, as intervenções de manutenção. Com efeito, se esse ajustamento às condições locais e a mimetização (*o como-a-natureza*) tiverem sido conseguidos, os processos naturais asseguram em grande medida a manutenção e a evolução natural do sistema, quase como se de um natural se tratasse. Por isso por vezes a fronteira entre estas categorias é ténue. No geral, são sistemas em que se pretende manter uma determinada estrutura e, no caso da agricultura e dos sistemas mistos, também uma elevada produtividade e que sem controlo, sem intervenção humana direccionada e contínua, perderiam as características com que foram e para que foram criados. São pois sistemas controlados e a intervenção humana é dirigida para o bem-estar, crescimento e produtividade

dos organismos e também para o equilíbrio e saúde da comunidade em que se integram. Uma intervenção com apenas propósitos estéticos não constitui cuidado, embora muitas acções cuidadoras num jardim ou parque, possam ter consequências no plano da melhoria do estado dos organismos e do funcionamento do conjunto destes, e também no plano estético.

O segundo tipo diz respeito aos ecossistemas artificiais que resultam de uma acção humana, tipicamente de exploração ou uso de recurso, não sendo a criação desse ecossistema o objectivo dessa acção. É o caso, por exemplo, de um canal de rega ou de um lago artificial criado por uma barragem. Ao surgirem estes meios aquáticos, e em função das respectivas características, ir-se-ão estruturar ecossistemas com características próprias, fruto de processos naturais e determinados pela condições do meio. Estes ecossistemas ficam subordinados às dinâmicas próprias e para subsistirem não dependem de intervenção humana já que não são sistemas controlados. A artificialidade está na génese e na forma de gestão, que está subordinada ao objectivo que os originou, e não no carácter de criação humana intencional e de características pre-definidas, como um sistema agrícola ou um jardim. No caso dos sistemas aquáticos referidos, a intervenção cuidadora teria como objectivo evitar a degradação (ver ponto seguinte) e atingir um bom estado face ao potencial desse sistema, com as características e o uso para que foi criado (no caso dos ecossistemas aquático é esta a perspectiva da Directiva-Quadro da Água da União Europeia, DQA, 2000).

RECUPERAR MELHORAR PROTEGER MANTER GERIR – CUIDAR

Na área da conservação da natureza e do ambiente são diversos os objectivos das acções executadas. A análise dos vários tipos de procedimentos pode ajudar a reflectir sobre as diversas formas do cuidar da natureza, a sua lógica e o seu carácter.

Restauração ecológica é o processo de auxílio à recuperação de um sistema que foi degradado ou destruído. É uma actividade que inicia ou acelera a regeneração do ecossistema relativamente à integridade e funcionamento. O objectivo desta intervenção é recriar um ecossistema tão próximo quanto possível do originalmente existente no local, antes da ocorrência da degradação, quanto a espécies, estrutura da comunidade, produtividade. Implica geralmente o conhecimento da (de uma) situação anterior que constitui a chamada situação de referência, i.e. a situação objectivo que deve nortear a intervenção de restauro. Mas isto coloca imediatamente um conjunto de questões: em que consiste essa situação de referência? É a situação pré-perturbação? Mas que pré-perturbação? A de um passado recente? A anterior à industrialização, à mecanização da agricultura e à utilização de fertilizantes industriais e fito-fármacos? A anterior à revolução agrí-

cola ? e qual delas, a do neolítico? Anterior mesmo à presença humana, prístina? E, com as alterações climáticas que têm ocorrido nas últimas décadas e séculos, queremos reconstruir ecossistemas com comunidades iguais ou semelhantes às do passado, quando muitas dessas espécies já não estão adaptadas às condições climáticas actuais nessa região? No limite não significará isto que já não se está a recriar uma natureza *ajustada*, em equilíbrio e capaz de se manter pelos próprios meios, mas sim uma determinada concepção dela que construímos? Um ecossistema *como-o-do-passado*, incapaz de se auto-manter com essa estrutura significaria que a intervenção não cumpriria o propósito de sustentabilidade do sistema que constitui o objectivo de restauro (um sistema forte, que persista autonomamente, auto-sustentável, com capacidade de resistência e resiliência). No fundo, já não se trataria de um sistema natural mas, no limite, de um artificial, uma recriação arqueológica, construção mimetizando uma suposta realidade pretérita e dependente da intervenção humana para persistir (ou na tentativa de persistir). Entregue aos processos naturais esse sistema iria transformar-se e adquirir uma outra estrutura, ajustada às condições do presente.

Regeneração natural (espontânea) é uma intervenção que se limita a eliminar os factores de degradação (pressões) possibilitando a resposta do sistema na reposição do estado anterior do ecossistema. Pressupõe que o sistema ecológico tem ainda capacidade de resposta, i.e. a degradação não inviabilizou a capacidade de recuperação, de resiliência, e as espécies que daí tenham desaparecido irão pelos mecanismos naturais de dispersão recolonizar e reintegrar-se na comunidade. Trata-se de deixar o sistema reagir pelos seus próprios mecanismos, livre dos constrangimentos que lhe foram impostos.

Regeneração assistida é uma intervenção mais profunda. Neste caso a intervenção é activa, i.e. não só são eliminados os factores de degradação como são executadas acções complementares de modo a possibilitar ao ecossistema adquirir capacidade de resposta e reagir e recuperar a estrutura e funcionamento anteriores. Consiste num processo menos intensivo do que o restauro ecológico já que nos ecossistemas sujeitos a regeneração o nível de degradação não é tão profundo e o sistema natural possui ainda alguma capacidade de resposta.

Reabilitação consiste em acções directas ou indirectas que possibilitem o restabelecimento das funções do ecossistema em situações em que o restauro ecológico não é possível ou pretendido, sendo o objectivo da intervenção que o sistema proporcione bens e serviços ecológicos. Não é reposto o ecossistema nem a diversidade específica original mas, na medida do possível, as características estruturais do sistema, os processos, serviços e produtividade são restabelecidos. Trata-se portanto, comparativamente aos tipos anteriores, de uma inter-

venção com um objectivo menos ambicioso que consiste em atingir um estado de menor qualidade.

Remediação (remediation) é uma designação geralmente aplicada na correcção de situações de forte poluição ou contaminação, de solução complexa e/ou demorada, por exemplo em solos ou águas subterrâneas. O objectivo é geralmente reduzir os riscos para a saúde humana e para o ambiente. O propósito da remediação é mais resolver um problema ambiental do que conservar a natureza. Por vezes o conceito é aplicado de um modo mais abrangente, em acções em que o objectivo é fazer o que for possível na correcção ou melhoria de uma situação ambientalmente grave.

Mitigação é consolo, alívio, abrandamento, atenuação, acto de tornar menos penoso, diminuição de consequências negativas. Geralmente considera-se que o objectivo deste tipo de intervenção é compensar uma perda. A perda de um ecossistema é compensada pelo restauro, melhoria ou criação de outro(s) semelhante(s). Deste modo, no balanço, não há perda de área desse tipo de ecossistema. É por vezes incluído nas medidas compensatórias de projectos ou acções que implicam a perda de um determinado ecossistema ou parte dele.

Melhoria (enhancement) diz respeito a uma intervenção num ecossistema que que se encontra em bom estado mas que com essas acções irá melhorar. Não se trata portanto de recuperar de um estado degradado. É o caso de intervenções num ecossistema para aumentar a disponibilidade de um determinado habitat, manipular componentes ambientais, ou aumentar ou melhorar determinadas funções. É uma intervenção que pode ter lugar no âmbito da gestão de um ecossistema.

Protecção / manutenção consiste em eliminar ameaças ou pressões, impedir o declínio e perda de integridade com acções no ou a montante do ecossistema.

Gestão é a intervenção continuada para manter ou melhorar o estado do ecossistema ou de parte dele, podendo incorporar acções de melhoria ou protecção/manutenção.

Substituição (reclamation) tem o objectivo de, após cessar a actividade que implicou a destruição prevista do sistema original, por exemplo actividade extractiva (minas, pedreiras), indústria, transportes, intervir no sentido do melhor aproveitamento possível das condições resultantes, criando sistemas naturais, caso seja viável, ou sistemas produtivos ou que desempenhem outros serviços.

Realocação é a substituição de um determinado ecossistema ou parte dele por outro diferente, por exemplo criar uma zona húmida onde antes existia um ecossistema terrestre. A justificação para este tipo de acção prende-se com o facto de o novo ecossistema ser mais raro, importante ou valioso do que o substituído, representando portanto um ganho.

O sentido de cuidar é mais óbvio no restauro, regeneração, reabilitação, melhoria e gestão/protecção/manutenção mas todas as intervenções são um gesto positivo na construção, reposição ou melhoramento de algo com significado em termos naturais e humanos. Mesmo nas situações em que os constrangimentos ambientais são de tal modo elevados que apenas se consegue construir um sistema simples, e eventualmente considerado como de reduzido interesse, mesmo assim a intervenção humana criou um sistema vivo onde antes nada havia para além de degradação e desolação. Neste quadro de alternativa ao nada, a criação de sistemas vivos constitui em si mesmo um objectivo justificável. O existir como vivo é preferível ao não-existir. O vivo é sempre um ganho porque possui um valor associado. O resultado das diversas intervenções tem um propósito de melhoria, de possibilitar o crescimento e desenvolvimento dos organismos e dos sistemas ecológicos. Ou simplesmente tornar possível a afirmação da vida na sua capacidade de auto-organização e auto-suficiência.

Tradicionalmente a conservação da natureza baseia-se em *reservar* e *restaurar*. Isto significa não utilizar áreas prístinas ou com reduzidos impactos para manter esses ecossistemas em estado natural com a biodiversidade que suportam e, por outro lado, restaurar, reabilitar ou de algum modo melhorar áreas com impacto humano devolvendo-as ao estado natural ou ao melhor estado possível. A Ecologia da Reconciliação (Rosenzweig, 2003) baseia-se na ideia de que não existe suficiente área de ecossistemas naturais para manter toda a biodiversidade da terra. A proporção de áreas alteradas pelo homem é elevadíssima e há por isso que promover a manutenção da biodiversidade utilizando também os espaços alterados pelas acções humanas. O objectivo é assim conciliar o uso humano do espaço com a conservação da biodiversidade. Cuidar de populações e associações específicas mesmo no quadro de sistemas ecológicos artificiais ou profundamente alterados pelas acções humanas: um gesto de pragmatismo conservacionista.

SOMOS AS RELAÇÕES QUE CONSTRUÍMOS – O CORPO ALARGADO

Os diferentes tipos de acções de conservação da natureza e melhoria ambiental são procedimentos técnicos executados por profissionais e usualmente determinados por decisões administrativas. Mas estas acções não envolvem as dimensões mais pessoais e profundas da experiência de cuidar como se encontra no cuidado de hortas ou pequenas explorações agrícolas e jardins. A distinção entre hortas e jardins não tem fronteira precisa já que os jardins podem ser ou incorporar espaços de produção e as hortas são também espaços de fruição, jardins (*jardin potager, kitchen garden, edible garden*). Horta ou jardim privado são uma parte importante do cosmos pessoal dos horticultores, um pequeno

universo que por eles vai sendo construído, de que são responsáveis e cuidadores, que os ajuda a viver, a ser quem são, que os torna melhores (e o jardim não é afinal em escala humana uma recriação da natureza, metáfora do mundo como paraíso?).

Construir e cuidar de um jardim ou de uma horta são experiências com grande significado, com uma forte componente emocional envolvida. As narrativas dos hortelões valorizam a importância do cuidar, o gosto e o bem-estar associado: “Gosto de ver as coisas a crescer; a gente trata da terra, trata das plantas e elas crescem” ou “Há alguma coisa mais bonita do que ver uma coisa a crescer? uma planta, uma alface a crescer, um pintainho – não há nada mais bonito do que ver uma coisa a crescer” (Bernardo, 2013a). Os legumes cultivados adquirem personalidade, tornam-se seres próximos alimentados por essa relação, responsivos, e a interação torna-se íntima e poética: “Ando aqui e falo com elas; a planta precisa que falem com ela; se falarmos com ela, ela até *navega*; tudo quer que se fale com ela” (Bernardo 2013a). “O segredo é a dedicação que a gente lhes dá” – o “segredo” é esse poder (feito de conhecimento e capacidade) transformado pela “dedicação” em cuidado.

Este cuidar são relações entre seres, gestos com significado que têm consequências, que alteram o mundo, mesmo que na pequena escala de uma horta ou de um jardim. Produção de alimentos mas ainda construção de satisfação, orgulho, auto-estima, realização pessoal dos cuidadores. Frutos das mãos que mantêm os humanos ligados à terra, à vida material.

Por outro lado, os ambientes naturais ou com elementos naturais constituem uma experiência gratificante com efeitos benéficos nos planos físico e mental (Ulrich, 1981; Kaplan, & Kaplan, 1989; Kaplan, 1995). Esse contacto possui valor restaurativo possibilitando a recuperação de diversas doenças (e.g. Francis, Lindsey, & Rice, 1994; Hewson, 1998; Marcus, Barnes, & Cooper, 1999) e as actividades em espaços naturais traduzem-se na redução dos níveis de stress e na melhoria do bem-estar geral (Knopf, 1987; Relf, 1992; Hartig, 1993). O contacto com ambientes naturais e seres vivos tem efeitos benéficos mas uma relação activa, física, de cuidar de sistemas vivos tem um efeito acrescido. Nesse sentido foram desenvolvidas terapias específicas ligadas a actividades com plantas no âmbito da actividade hortícola ou da jardinagem (e.g. Simson, & Straus, 2003; Mind, 2007). A consciência de que outros seres respondem ao cuidado que lhes é dado, confere ao gesto cuidador um especial significado, melhorando problemas mentais e proporcionando confiança nas capacidade pessoais, satisfação, auto-estima, bem-estar (e.g. Relf, 1992; Simson, & Straus, 2003; Mind, 2007).

A atracção e necessidade da natureza e dos outros seres é o objecto da hipótese da biofilia (Wilson, 1984). Esta teoria sustenta que os seres humanos têm

uma sensibilidade e necessidade dos outros seres vivos, devido à longa coexistência, de muitos milénios, com o mundo natural. A biofilia teria a ver com as ligações inatas que os seres humanos subconscientemente procuram com os outros seres vivos, na base das quais estariam as necessidades biológicas (Wilson, 1984). Os seres vivos são tão importantes que nos sentimos sempre atraídos por espaços naturais ou rurais, por um jardim, por um animal doméstico, uma planta num vaso, pelas árvores que vemos duma janela, escolhida exactamente por isso, ou pelas paisagens que desfilam ao longo da estrada. Somos atraídos pelo vivo, estamos a ele ligados, interessados, e por isso disponíveis para o gesto cuidador.

Somos uma espécie empática que continuamente tece uma rede de afectos. As relações que construímos são um elemento essencial da nossa experiência, possibilitam o nosso crescimento, equilíbrio e bem-estar. Segundo toda uma tradição do pensamento ocidental, viver é estar atento, envolvido, ligado ao mundo. Para Séneca⁶ (2009), o bem é atingido através do cuidado (*cura*), elemento chave no processo de construção do humano, associando-se a solicitude, atenção, consciência, dedicação. O *Da-sein*, ou “estar-aí”, de Heidegger (1925, 1927), representa a experiência humana de estar no mundo através de envolvimento, empenho e participação. Na reflexão heideggeriana, o cuidado ocupa um lugar de relevo. Cita directamente o mito do cuidado de Hyginus⁷ (1535) considerando que o eu humano, outra designação possível para *Da-sein*, tem a marca do cuidado. O cuidado é um elemento central para a unidade, autenticidade e totalidade do eu (Heidegger, 1927). Para Rollo May, que se insere na mesma linha de reflexão, cuidar é o fenómeno constitutivo básico da existência humana, “when we do not care, we lose our being; and care is the way back to being” (May, 1969). Ideia que é retomada por Noddings (1984) quando refere que as relações de cuidado são a base da existência e da consciência humana. Para Mayeroff (1971), cuidar dos outros “forma-nos”, ajuda-nos a dar sentido às nossas vidas, a criar nelas ordem e estabilidade. Cuidar é um processo que oferece, tanto ao cuidador como ao ente cuidado, oportunidade de desenvolvimento. Ao cuidar de outrém eu experiencio o desenvolvimento dele como estando ligado ao meu sentido de bem-estar e à minha realização pessoal. E o cuidado recebido incentiva cada um a cuidar de si próprio e de outros entes. O meu cuidado dos outros contribui para activar o cuidados dos outros por mim, e vice-versa. Entretece-se assim uma rede relacional com efeito propagador.

Viver é estar atento ao mundo e participar de modo atento, sensível, em cui-

6 Lucius Annaeus Seneca, Córdoba, 4 A.E.C. – Roma, 65.

7 Gaius Julius Hyginus, Valência?, 64 A.E.C – Roma, 17.

dado-com e empenhado nessa vida global como cuidador, constituindo parte do todo que é a ecosfera. Porque a completude, a realização plena de cada ser humano, só é possível nessa integração numa entidade mais vasta que é o nosso planeta ou o cosmos. *Kosmos* que é também ordem – fazer parte de uma ordem (ou fazer parte para construir uma ordem) mais vasta. Na realidade, é na relação com os outros e no cuidar dos outros, nossos congéneres ou não, que nos afirmamos como seres humanos, que construímos a nossa humanidade, a nossa pertença a uma comunidade de componentes interligados, que se vai transformando ao longo do tempo.

Já em finais dos anos 1940, Aldo Leopold (1949) propunha uma *land ethics* – ética da terra – em que alargava a ideia de comunidade que, além da humana, integraria também as outras espécies e outros componentes como o solo e a água. Nesta ideia de ética da terra o papel do *Homo sapiens* não seria o de conquistador mas o de membro pleno e cidadão desta comunidade e isso implicaria um princípio de respeito pelos outros membros e pela comunidade enquanto tal. Esta visão seria retomada por Naess (1973), na concepção de igualitarismo biosférico e no reconhecimento do valor próprio (intrínseco) de todos os organismos.

O conhecimento actual leva-nos a ver a natureza como uma entidade complexa, que se auto-organiza e auto-regula, capaz de desafiar a nossa capacidade de compreensão. De uma beleza que nos interpela, beleza sensorial mas também estrutural e funcional, *beleza intelectual* (Bernardo, 2013b). Beleza, fragilidade, perda e risco de perda (nestes tempos em que parecem convergir todas as crises para um hipotético ponto de inflexão civilizacional, Bernardo 2010) suscitam hoje uma atitude de forte preocupação, e a consciência da inevitabilidade e da urgência em actuar para reparar e cuidar.

A relação entre os humanos e a natureza é assimétrica já que o poder que a espécie humana tem sobre a natureza colocou-a na condição de dominada e tornou-a frágil. Sendo dotados de consciência, esta condição e estado tornam-nos responsáveis, o que implica a obrigação de sermos guardiões e cuidadores – o dever de custódia. De uma outra perspectiva, surge uma obrigação decorrente da base ética – quem estraga bens comuns é responsável pela reparação: se atribuímos à “humanidade” a responsabilidade da degradação ambiental e do estado actual da ecosfera, a nossa espécie deve assumir a responsabilidade de recuperar o que foi perdido e restaurar o que foi degradado, repondo, na medida do possível, o estado anterior. Cuidar para recuperar a integridade e funcionalidade da comunidade ecosférica global.

Uma grande comunidade de seres e componentes abióticos interrelacionados e interdependentes constituindo um todo complexo que é a ecosfera. Somos parte desse todo, dessa rede de relações já que não existimos como entidade

isolada. Todos os sistemas vivos (organismos, populações, comunidades,...) estão em permanente conexão, permanentemente atravessados por fluxos. Nenhum organismo sobrevive isolado mas como parte de um rede gigantesca. Como sistemas abertos e não-isolados todos os sistemas vivos estão em permanente troca e em permanente transformação. Em grande medida, somos as relações que construímos, é através delas que sobrevivemos e isso deveria levar-nos a ser mais respeitadores, e a estar mais atentos aos outros seres, humanos e não humanos, à ecosfera. A miríade de conexões de que estamos dependentes significa que o nosso corpo é um corpo alargado que se estende para fora dos seus limites convencionais.

Nesse sentido a ecosfera toda é o nosso corpo, um corpo de que devemos cuidar.

REFERÊNCIAS

- Bernardo, J. M. (2010). Global crisis and the uncertain future. In I. M. Pires, M. Gilbert, & L. Hens (Eds.) *Studies in Human Ecology* (pp. 68-99). Hanoi: Publishing House for Science and Technology.
- Bernardo, J. M. (2013a). *O campo na cidade: as hortas e os hortelões de Lisboa*. in I. Lopes Cardoso (Ed.) *Paisagem Património* (pp. 195-218). Equações de Arquitectura, Porto: Dafne Editora.
- Bernardo, J. M. (2013b). A Natureza, a Ideologia e o Sagrado. In A. Veríssimo Serrão (Ed.) *Filosofia e Arquitectura Paisagista – Intervenções* (pp.143-161). Col. Aesthetica 4, Lisboa: FLUL.
- Bubeck, D. (1995). *Care, Gender and Justice*. Oxford: Clarendon Press.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co..
- DQA (2000). Directiva 2000/60/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de Outubro de 2000 que estabelece um quadro de acção comunitária no domínio da política da água. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* L 327/1-72.
- Eaubonne, F. (1974). *Le Féminisme ou la Mort*. Paris: Pierre Horay Editeur.
- Engster, D. (2006). Care Ethics and Animal Welfare. *Journal of Social Philosophy*, 37, 521-536.
- Engster, D. (2007). *The Heart of Justice*. UK: Oxford University Press.
- Fischer-Kowalski, M., Haberl, H., Hüttler, W., Payer, H., Schandl, H., Winiwarter, V.,

- & Zangerl-Weisz, H. (Eds.) (1997). *Gesellschaftlicher Stoffwechsel und Kolonisierung von Natur*. G+B Verlag.
- Francis, M., Lindsey, P., & Rice, J.S. (1994). *The Healing Dimensions of People-Plant Relations*. Davis: Center for Design Research.
- Friends of the Earth Europe, Global 2000, SIRE (2009). *Overconsumption: our use of the world's natural resources*. Austria: Friends of the Earth Europe, Global 2000, SIRE.
- Hamington, M. (2004). *Embodied Care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty and Feminist Ethics*. Chicago: University of Illinois Press.
- Hartig, T. (1993). Nature experience in transactional perspective. *Landscape and Urban Planning*, 25, 17-36.
- Heidegger, M. (1925/1985). *History of the Concept of Time, Prolegomena*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (1927/1996). *Being and Time*. Albany: State University of New York Press.
- Hewson, M. L. (1998). *Horticultural Therapy – A Practical Guide to Using Horticulture as a Therapeutic Tool*. WA: Idyll Arbor.
- Hyginus, G. J. (1535/1960). *The Myths of Hyginus*. Tradução e edição de M. Grant. University of Kansas Publications in Humanistic Studies, no. 34. Lawrence: University of Kansas Press. <http://www.theoi.com/Text/HyginusFabulae1.html>
- Jonas, H. (1979/1984). *Search of Ethics for the Technological Age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kant, I. (1785/2005). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Porto: Porto Editora.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169-182.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Kenneth J. L., & Lennon, J. T. (2016). Scaling laws predict global microbial diversity. *Proc. Nat. Acad. Sciences*, 113, 5970–5975.
- Kheel, M. (2008). *Nature Ethics*. New York: Rowman & Littlefield.

- Knopf, R. C. (1987). Human behavior, cognition, and affect in the natural environment. In Stokols, D., I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* Vol. 1, (pp.783- 825). New York: John Wiley & Sons.
- Leopold, A. (1949/1989). *A Sand County Almanac*. New York: Oxford University Press.
- Manning, R. (1992). *Speaking from the heart: a feminist perspective on ethics*. New York: Rowman & Littlefield.
- Manning, R. (1996). Caring for animals. In C. Adams, J. Donovan (Eds.) *Beyond Animal Rights: A feminist caring ethic for the treatment of animals*. New York: Continuum.
- Marcus, C. C., Barnes, M. M., & Cooper, C. (1999). *Healing Gardens – Therapeutic Benefits and Design Recommendations*. New York: John Wiley & Sons.
- May, R. (1969). *Love and Will*. New York: W. W. Norton.
- May, R. (2010). Tropical arthropod species, more or less? *Science*, 329, 41–42.
- Mayeroff, M. (1965). On Caring. *International Philosophical Quarterly* 5(3), 462-474.
- Mayeroff, M. (1971/1990). *On Caring*. New York: Harper Perennial / Harper Collins Publishers.
- Meadows, D. H., Meadows D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Mind (2007). *Ecotherapy: The Green Agenda for Mental Health*. London: Mind.
- Mora, C., Tittensor, D.T., Adl, S., Simpson, A.G.B., & Worm, B. (2011). How many species are there on earth and in the ocean?. *PLoS Biol* 9(8), e1001127.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Næss, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. *Inquiry* 16, 95-100.
- Relf, D. (1992). *The Role of Horticulture in Human Well-Being and Social Development*. Portland, Oregon: Timber Press.
- Rosenzweig, M. (2003). *Win-win Ecology, How the Earth's species can survive in the midst of human enterprise*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Séneca, L. A. (2009). *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Simson, S. P., & Straus, M. C. (2003). *Horticulture as Therapy: Principles and Practice*. Binghamton, New York: The Haworth Press.
- Tronto, J. (1994). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Ulrich, R. S. (1981). Natural versus urban scenes, some psychophysiological effects. *Environment and Behavior*, 13(5), 523-556.
- WCED (1987). *Our Common Future (The Brundtland Report)*, World Commission on Environment and Development. Oxford, UK: Oxford University Press.
- White, L. (1967). The historical roots of our ecological crisis. *Science* 155, 1203-1207.
- Whitney, E. (1993). Lynn White, ecotheology, and history. *Environmental Ethics* 15: 151-169.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vulnerabilidade e sustentabilidade

– uma equação difícil

Manuela Silva
mmanuela.silva@sapo.pt

1. A visão donde parto

É lugar-comum reconhecer que vivemos num tempo de mudança acelerada, que afecta múltiplas dimensões do conhecimento, da relação e do agir humano, tanto no plano individual como na vida colectiva.

Não só pela sua abrangência e pelo ritmo a que se processa, mas também pelas múltiplas conexões, interacções e sinergias positivas e negativas, a que a mudança em curso dá origem, à aceleração e abrangência, importa acrescentar duas outras características: *complexidade e risco*.

Vivemos, de facto, num tempo em que dificilmente podemos vislumbrar o futuro, o nosso e o dos nossos filhos, em domínios tão básicos como sejam: a longevidade, a alimentação e a saúde, as casas em que habitaremos e seus equipamentos, a produção do conhecimento e a sua apropriação, o modo de locomoção, os efeitos da digitalização galopante e da informação acumulada nas grandes bases de dados, o conceito de trabalho e de emprego, o uso que fazemos do tempo e do espaço em que habitamos, etc.

Na impossibilidade de abordar toda esta vasta problemática, tomemos como foco da nossa reflexão a incidência da mudança no que respeita à prossecução de um objectivo de ecologia integral ou seja um desenvolvimento sustentável.

2. Pistas para a ecologia integral

Comecemos por precisar que o conceito de ecologia integral comporta duas vertentes indissociáveis: a sustentabilidade ambiental e uma vertente económica e social de desenvolvimento humano.

As interrogações que, pelo menos desde o começo dos anos 70, vêm sendo feitas por especialistas de vários domínios, designadamente demógrafos, economistas e cientistas sociais em geral, biólogos, físicos ou cientistas do ambiente, em regra integrando equipas interdisciplinares, não só vêm confirmada a sua pertinência, como ganham maior amplitude e acuidade, à medida que os anos decorrem.

Também os responsáveis políticos de importantes instâncias internacionais revelam nos seus discursos que todos temos fundadas razões para nos preocuparmos com questões incontornáveis, como sejam o esgotamento de recursos não renováveis (o petróleo ou algumas matérias primas, por exemplo), a crescente poluição do solo, do ar e da água para níveis que constituem ameaça para a saúde humana e provocam a eliminação de inúmeras espécies com consequente redução da diversidade biológica, o aquecimento global para níveis que podem implicar alterações consideráveis na camada de ozono ou, inclusive, na configuração de alguns territórios e seus respectivos habitats, etc..

Para além desta vertente ecológica, a sustentabilidade deve ainda ser encarada, como dissemos, na sua vertente económica e social.

O crescimento económico, que se verificou num conjunto de países do continente europeu, da América do Norte, da Austrália ou do Japão e alguns outros países asiáticos, ao longo dos últimos 100 anos, foi acompanhado por elevados níveis médios de produção, produtividade e consumo, tendo já atingido patamares que tornam inviável a continuidade do modelo até agora vigente, pela simples razão de que tais ritmos de crescimento não são comportáveis pelo planeta Terra.

Acresce que, a esta situação, já de si problemática, vem juntar-se, de alguns anos a esta parte, o facto de que países de grande dimensão territorial e populacional, como a China, a Índia, a Indonésia ou o Brasil pretendem entrar no mercado mundial e reclamam para si ritmos de crescimento económico anual elevados, segundo padrões similares aos dos países economicamente mais desenvolvidos. Cálculos feitos acerca da riqueza mundial mostram que, se os países emergentes viessem a adoptar os padrões de consumo, que actualmente se verificam nos países mais ricos, seriam necessários 6 planetas equivalentes ao Planeta Terra.

Perante um tal cenário, não admira que se tenha acelerado a corrida ao espaço, ainda que a descoberta de novos planetas onde a vida humana seja possível permanece, por enquanto, um tema de mero interesse exploratório e ficcional, mas que já movimenta muitos biliões de euros de investimento.

Por ora, e nos tempos mais próximos, será na Terra que os actuais mais de seis mil milhões de seres humanos terão de conviver. E, se desejamos que uma tal convivência se faça de modo pacífico, teremos de aprender a controlar a nossa voracidade e a saber partilhar, com maior largueza, equidade e responsabilidade, os recursos de que dispomos. Se o não fizermos, teremos de enfrentar, além do risco de desequilíbrio ambiental, um outro factor de insustentabilidade – a desigualdade e a exclusão social, com as suas consequentes severas ameaças à paz.

Existe, hoje, abundante literatura científica e experiência empírica acumulada que nos mostram que o crescimento económico, tal como o conhecemos, vai a par com elevados níveis de desigualdade na repartição dos benefícios e dos custos do progres-

so material alcançado e que continuam a verificar-se altos níveis de pobreza em todo o Planeta. A título ilustrativo, lembro que os 20% mais ricos da população mundial detêm 82% do produto mundial e que aos 20% mais pobres não chega mais do que 2%.

Perante desproporção tão gigantesca, que tem correspondência no interior dos vários países, mesmo nos mais desenvolvidos, é bom de ver que, por esta via, estão minados os alicerces básicos da sustentabilidade da democracia e seus correlatos: a justiça social e a paz. De facto, as tensões sociais avolumam-se, os conflitos étnicos, religiosos e políticos multiplicam-se e perfilam-se no horizonte cenários de cores sombrias quanto à salvaguarda da paz, da liberdade e da democracia.

A este propósito, não deixam de ser preocupantes, em particular, as disputas que, presentemente, se verificam na cena mundial pela posse de armas nucleares que, dado o avanço da tecnologia, poderão chegar às mãos de particulares ou de estados com governos menos responsáveis.

Não me vou alongar na análise da situação. Quero apenas enfatizar que, quando falamos de sustentabilidade, não devemos separar as suas duas vertentes: a sustentabilidade ambiental e a sustentabilidade económica, social e política.

Para encerrar esta primeira parte da minha comunicação, queria apresentar-lhes um gráfico sugestivo que dá visibilidade à magnitude da problemática em causa.

A conclusão que podemos retirar da análise anterior é que estamos perante uma multiplicidade de fenómenos de natureza sistémica que interagem, de modo a produzir sinergias que potenciam a insustentabilidade do modelo, tanto do ponto de vista ambiental como no que respeita à coesão social, situação que pode ocorrer em prazo relativamente curto. Por exemplo, no que se refere ao aquecimento global, o Secretário-Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, certamente fundado em sólidos estudos técnico-científicos, afirmou, na Conferência de Copenhaga COP 15, realizada em 2009, que os próximos dez anos seriam decisivos para evitar catástrofes de grande dimensão.

Em outros areópagos, discute-se a urgência de desacelerar o crescimento económico e reorientar as economias para tecnologias menos poluentes e predadoras. Há mesmo quem proponha como objectivo, não o crescimento, mas o decréscimo económico. Não é difícil pressentir as reacções negativas a estes cenários e os obstáculos políticos que se erguem à sua viabilização, designadamente por parte dos países emergentes.

As instâncias internacionais, os governos nacionais, tal como as oposições, à direita ou à esquerda, continuam a pautar os seus objectivos por critérios de crescimento económico, medido, aliás, por um indicador muito ambíguo e falacioso, o PIB, descurando ou subestimando indicadores de sustentabilidade e de qualidade de vida das respectivas populações.

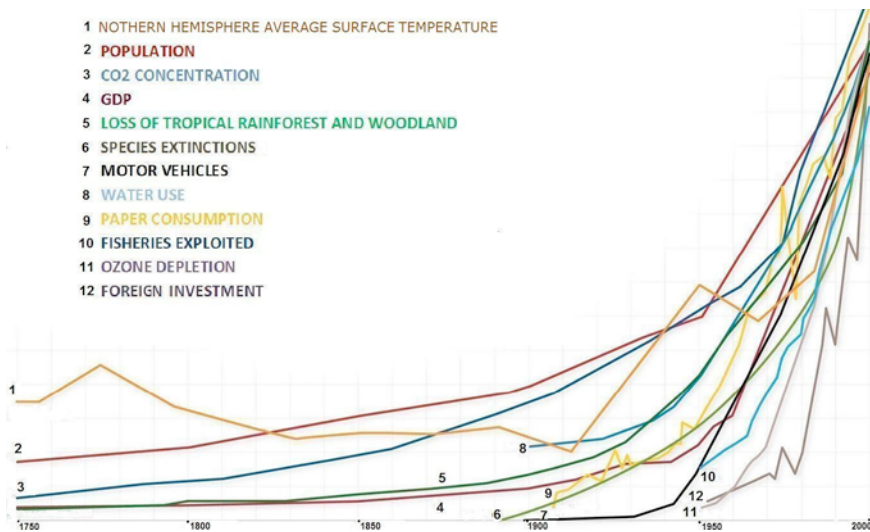


Figura 1. Macro-tendências, no período histórico de 1750 até a atualidade. Transcrita de: *New Scientist*, 18 Novembro 2008, citado por Ladislau Dowbor in *A crise financeira sem mistérios*.

Por seu turno, a opinião pública segue na esteira dos media, deixando-se confundir pela ilusão de que as crises contemporâneas são passageiras e que o mais importante é produzir e inovar mais para mais consumir.

Por outro lado, não podemos ignorar que, no plano mundial, o poder de decisão está, cada vez mais, nas mãos das empresas transnacionais, verdadeiros gigantes económicos e financeiros, e na força política dos grandes países emergentes, como a China, a Índia, o Brasil ou a Indonésia, cujas populações se encontram ainda com níveis de desenvolvimento humano muito baixo em comparação com os que existem no mundo desenvolvido; e, por isso mesmo, com grande avidez em atingir padrões de consumo mais elevados.

3. Que fazer?

Dizia-se no texto de apresentação deste Colóquio que era intenção da entidade promotora fomentar a reflexão não só quanto ao diagnóstico da situação – escute, olhe, pare – mas também contemplar o agir. Reservo, por isso, umas palavras finais para enunciar algumas pistas de acção.

Neste contexto, abrem-se diferentes portas, ainda que tenhamos de reconhecer que todas elas se apresentam muito estreitas quando se atende à sua respectiva viabilidade política.

A – No plano político

Governança à escala planetária

Em primeiro lugar, afigura-se imperioso encontrar uma forma apropriada, dotada de legitimidade e autoridade democrática, capaz de assegurar uma governança à escala planetária, nomeadamente no domínio da sustentabilidade ambiental e da regulação do mercado mundial, com particular incidência na esfera financeira, na energia, nas transacções de matérias-primas e na salvaguarda os direitos humanos, incluindo o direito ao trabalho digno.

Desmercantilizar alguns sectores-chave da economia

Outro dos desafios políticos a enfrentar é o de fazer recuar a economia mercantil para as fronteiras donde nunca devia ter saído, nomeadamente pela preservação nas mãos dos estados do controlo sobre bens que, pela sua natureza, devem ser considerados como bens públicos: a saúde, a educação, a justiça, a segurança, a água ou a energia, podendo estes ser prestados por organismos públicos, por entidades do sector privado não lucrativo ou mesmo por outras entidades privadas, mas sempre com estreita supervisão dos poderes públicos, estado e autarquias, de modo a garantir a sua produção com vista ao maior bem comum.

Democratizar a empresa capitalista

A reflexão acerca da sustentabilidade leva também a que olhemos para a empresa capitalista e o lugar que esta desempenha no sistema económico vigente e questionemos o modelo que lhe subjaz.

O modelo empresarial actual assenta em dois pressupostos fundamentais: a identificação da empresa com a propriedade do capital nela investido; a legitimação da maximização do respectivo lucro, como finalidade principal (e, no limite, única!) da actividade empresarial.

Com a crescente globalização e competitividade à escala mundial, são cada vez mais notórias as incompatibilidades entre estes pressupostos e os critérios de sustentabilidade, tanto ambiental como social. Por isso, e concretizando, cabe perguntar:

- Até quando será tolerável, à face da lei e da opinião pública, que uma empresa se deslocaze, movida apenas por critérios de maximização de lucro, deixando no desemprego algumas centenas ou milhares de trabalhadores que, ao longo de anos, serviram a empresa e, com a cessação da actividade, ficarão desempregados e passarão a constituir um novo custo social a suportar pelos impostos pagos pelos cidadãos?
- Que pensar de uma empresa multinacional que, numa operação de reestrutu-

ração, pretendeu despedir alguns milhares de trabalhadores, quando se apercebeu que tal operação, dita de “emagrecimento”, faria subir o *rating* da empresa, facto esse que, só por si, multiplicaria o valor das respectivas acções cotadas na bolsa e permitiria aumentar para 45% o lucro anual do respectivo capital?

É cada vez mais urgente fazer vingar a ideia de que a empresa do futuro não tem que responder apenas perante os respectivos detentores do capital, mas deverá atender à sua natureza sistémica e, conseqüentemente, ter em conta que, além dos interesses dos proprietários do capital e dos respectivos gestores, têm de ser salvaguardados os direitos dos trabalhadores, dos clientes, dos fornecedores e da própria comunidade territorial em que a empresa está localizada.

No desenho da empresa mercantil do futuro, há, pois, que encontrar formas jurídico-institucionais inovadoras capazes de harmonizar os vários interesses em presença no seio da empresa, segundo critérios superiores de desenvolvimento sustentável e, bem assim, há que alargar o campo da respectiva responsabilidade social, por forma a que a empresa não funcione à margem de um governo democrático da sociedade. É neste quadro de pensamento que surge o conceito de “empresa cidadã”.

Fomentar o sector da economia social

Nas actuais coordenadas históricas, o mercado e a empresa continuarão a desempenhar um papel primordial nas diferentes economias nacionais e mundiais. Contudo, ficarão por satisfazer necessidades básicas de alguns sectores de população menos afluentes e ficarão por empregar recursos humanos menos lucrativos na óptica do mercado, como sucede presentemente com os elevados níveis de desemprego gerado por inovações tecnológicas de substituição do trabalho humano por máquinas automatizadas e inteligentes.

As sociedades democráticas e os respectivos governos não podem, porém, deixar de equacionar estes problemas atempadamente, sob pena de não assegurarem, como é seu dever, a indispensável inclusão social e, desse modo, comprometerem a sustentabilidade do desenvolvimento e da própria democracia política. É, pois, da maior importância que, numa lógica de sustentabilidade, se procure fomentar as organizações de solidariedade social bem como as empresas de economia social, cooperativas e outras modalidades, particularmente vocacionadas para a cooperação e para as finalidades de um desenvolvimento de proximidade, onde há-de incluir-se a preocupação com o pleno emprego dos recursos humanos e a sua valorização.

Um sólido tecido de economia social ou terceiro sector, como também é designado, constitui uma poderosa alavanca quer para enfrentar a concorrência mundial quer para a prossecução do desenvolvimento de rosto humano e sustentável.

Estes são alguns exemplos de medidas estratégicas de natureza política que urge equacionar e pôr em prática, sem esquecer a relevância do indispensável bom encaminhamento da regulação do sistema financeiro, do acompanhamento e monitorização da revolução tecnológica em curso, da elaboração de um adequado enquadramento legal que promova a sustentabilidade ambiental e a salvaguarde.

B – No plano individual e cultural

Para viabilizar as necessárias reformas no plano político, necessário se torna criar a correspondente base de suporte dos cidadãos, mediante a promoção de uma matriz cultural que valorize a sobriedade, a responsabilidade, o cuidado e a solidariedade e se traduza em estilos de vida em linha com um objectivo de ecologia integral.

O tempo disponível para esta comunicação chega ao fim. Não queria, porém deixar de dar a devida ênfase à necessidade de educar as populações para uma cidadania clarividente e responsável que permita ao cidadão e cidadã comum compreender, minimamente, as transformações em curso e suas implicações no curto e no longo prazo, de molde a favorecer – e, no limite – possibilitar o exercício da cidadania com vista à prossecução da ecologia integral.

Uma tal educação deve começar nas famílias e ser continuada e aprofundada na escola, mas, face à aceleração dos processos de mudança que conhecemos, temos de reconhecer que se trata de uma tarefa de uma vida inteira. Ao longo da vida há que aprender a conhecer a realidade com objectividade e compreendê-la na sua complexidade e dinâmica própria, para nela intervir com solicitude, cuidado e sentido do bem comum.

A Universidade enquanto instituição vocacionada para a investigação e para a formação dos quadros dirigentes da sociedade aos vários níveis tem, neste contexto, uma particular responsabilidade. Em primeira linha no que diz respeito aos seus estudantes, despertando-os para a inovação, mas também para a sua relação com a comunidade e o dever ético de colocar o saber alcançado ao serviço do bem comum.

Talvez resida neste esforço de uma profunda mudança de matriz cultural o maior desafio que temos diante de nós, para resolvermos, com sucesso, a difícil equação da vulnerabilidade e da sustentabilidade. Inevitável a primeira. Imprescindível a segunda.

Muito obrigada!
12 Outubro 2016
Manuela Silva

O Cuidado na
prática profissional

O *Setting* em psicomotricidade: um espaço de estar com...
e cuidar de...

Um olhar sobre o psicomotricista e a sua prática terapêutica

Gabriela Neves de Almeida

Psicomotricista

Departamento de Desporto e Saúde da Universidade de Évora

gsna@uevora.pt

Resumo

O presente escrito é uma sùmula da comunicação apresentada no Colóquio “*Cuidado: Pare, escute, olhe e intervenha, O cuidado na prática profissional*”, cujo intuito principal foi pensar o tema do cuidado no *setting* da terapia psicomotora. Baseada numa perspectiva holística do ser humano e na relação corpo-mente, a psicomotricidade compreende a capacidade de olhar (o outro), escutar (o corpo) e intervir, considerando as componentes cognitivas, neuromotoras e tónico-emocionais indissociáveis, onde a realidade psíquica se constrói a partir da experiência corporal vivenciada, pensada e consciencializada.

Este texto não aprofunda a diversidade das indicações, dos métodos, das práticas e das técnicas utilizadas pelo psicomotricista ao longo do ciclo da vida. Centra-se, apenas, numa possibilidade interventiva preventiva com mulheres grávidas, sem nenhuma patologia particular, e pretende ilustrar o benefício de sessões de psicomotricidade na água, apoiadas pelo psicomotricista para reconhecimento e escuta das comunicações, percepções e sensações corporais, assim como das experiências emocionais vividas durante a gestação.

Palavras-chave: psicomotricidade, maternidade, imagem do corpo, água, cuidar

Introdução

“Da nossa prática de psicomotricista decorre um interesse particular pelo corpo. Corpo carnal, corpo nos seus aspectos funcionais, corpo no seu significado e na sua função comunicativa. É no corpo que se origina e se inscreve o simbólico, o afecto, a representação. Em psicomotricidade, vai tratar-se não de privilegiar o ato motor com o objetivo de uma performance ou de uma melhor adaptação, mas de tecer relações de modo a que este ato se torne ato de expressão e criação.” (Potel, 2009, pp. 22)

De acordo com o Fórum Europeu de Psicomotricidade¹, o Psicomotricista é um especialista na área do movimento e na intervenção orientada pelo corpo, para melhorar o funcionamento psicossocial e a saúde mental em bebés, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Entre outras competências, o psicomotricista é um especialista em comunicação não-verbal (incluindo o diálogo tónico-emocional), em movimento (intenção, interação e expressão), em jogo e brincar, em imagem corporal (relacionado com a auto-estima) e em esquema corporal (relacionado com a noção do corpo).

A intervenção do psicomotricista é abrangente. Desde crianças pequenas até aos idosos, a intervenção pode ser individual ou em grupo, e pode ter várias abordagens de atuação – preventiva, educativa, reeducativa ou terapêutica. No entanto, existem, em qualquer das práticas interventivas psicomotoras, cinco dimensões ineludíveis: o corpo do outro, o corpo do psicomotricista, o tempo, o espaço e os objetos (Demarchi, 2012). Para o psicomotricista, o corpo é o principal âmago de interesse: o corpo é o veículo terapêutico, é o instrumento privilegiado do seu trabalho, – *“a atenção ao corpo, ao tónus, ao movimento e à emoção”* (Demarchi, 2012, pp. 124). Os psicomotricistas, na sua prática clínica, estão interessados especificamente na pele e nas suas funções de continente, de limite e de envelope (Potel, 2009).

De acordo com Lima, Fernandes e Araújo (2015), pelo corpo expressa-se emoção e na prática psicomotora cria-se um espaço de escuta do corpo. A psicomotricidade instrumentaliza-se por meio do olhar, da escuta e da intervenção do psicomotricista por diferentes mediações corporais com vista (i) ao desenvolvimento de capacidades relacionais, simbólicas e emocionais e (ii) à aquisição de comportamentos motores, em fundo tónico-emocional e relacional (Fernandes 2012). O recurso à mediação corporal vai permitir um eixo de trabalho particular e específico e propor um objeto de investimento facilitador da experiência. As mediações abrem caminho à elaboração construtiva e, por seu turno, à simbolização (Potel, 2009). Sugestionado por Patrick Raoult, à primeira dimensão interven-

1 http://psychomot.org/documents-inventory/professional_competences_2012.pdf

tiva de âmbito expressivo simbólico, proxémico e emocional, Fernandes (2012) renomeou de mediação corporal extrínseca; à segunda, de mediação corporal intrínseca, em que o corpo identificado é colocado em supremacia, “*o corpo nas suas características de espaço corporal que se habita e no qual se investe afetivamente, e também o corpo situado em relação aos objetos do espaço extracorporal*” (pp. 3). No entanto, nas duas determinações interventivas, é posto em comum a valorização do corpo em movimento e dos seus aspetos comunicativos, expressivos e instrumentais, a tomada da consciência da gestualidade e da linguagem corporal, a relação e representação da forma de relação com os outros, o investimento emocional com os objetos, com o espaço e com o tempo.

Cuidar da díade – Psicomotricidade no meio aquático com grávidas

A forma como se dão os primeiros cuidados ao recém-nascido são de primordial importância para o desenvolvimento de uma vinculação segura. A disponibilidade emocional e o investimento colocado no bebé estão, em parte, relacionados com a vivência da gravidez, período em que ocorrem várias alterações físicas e psicológicas, receios e angústias, mudanças na imagem do corpo ligadas à história pessoal (Bourguiba, 2015). As modificações corporais, a par de vulnerabilidades psíquicas, podem desencadear inquietudes, sofrimento psíquico e dificuldades em entrar em relação com o bebé. A relação corpo-mente constrói-se ao longo da nossa existência, de forma mais ou menos harmoniosa, e a nossa imagem corporal evolui de um movimento de integração das experiências de vida e da conjugação de momentos passados, presentes e futuros (Potel, 2009). O ventre materno ocupa uma grande área na cartografia da imagem corporal, sendo que a reorganização da imagem corporal é vivida de maneira diferente para cada grávida, em função das representações corporais anteriores e do atual vivido com a gravidez (Bourguiba, 2015). A gravidez é uma fase que modifica o investimento espacial e em que o espaço corporal é partilhado: o bebé “*desenvolve-se num espaço único entre ele e o seu receptáculo materno sob uma pele comum*” (Bourguiba, 2015, pp. 177).

“Particularmente em terapia psicomotora, a água é um espaço de trabalho corporal e psíquico interessante e, portanto, uma alternativa terapêutica que vale a pena parar para pensar”. (Potel, 2015)

A vicissitude que a água faz viver o corpo e os registos emocionais ligados a esse corpo, possibilita oportunidades únicas de trabalho terapêutico que merecem reflexão. A água tem características físicas que determinam condições especí-

ficas diferenciadas para o corpo, em relação ao meio terrestre. Estas condições têm efeitos fisiológicos, mecânicos e psicológicos e que se refletem e atuam no próprio corpo: na forma de se deslocar, de sentir, de escutar, de comunicar e de estar em relação consigo mesmo e com os outros. A água é para o corpo “um pôr à prova” do sentimento de permanência corporal no mundo. O sentimento de solidão, que pode ser acentuado devido à perda das referências habituais neste contexto interventivo, pode dar à relação terapêutica uma nova dimensão e facilitar uma oportunidade para a reposição dos processos primários da relação (Potel, 2015).

As situações de aproximação corporal e a partilha do mesmo espaço, proporcionadas pelas atividades de movimento terapêutico, consciencializadas e verbalizadas pelo psicomotricista na água, vão dar novas oportunidades de investimento e construção psicocorporal, dificilmente concebíveis noutra contexto terapêutico. Os movimentos propostos favorecem trocas corporais entre o psicomotricista e a grávida e a proximidade corporal e o toque são convites a uma comunicação corporal. As vivências baseadas na comunicação corporal promovidas na prática psicomotora, colocam em evidência a linguagem corporal, isto é, a comunicação não-verbal. Por sua vez, a linguagem corporal vai servir a representação e a criatividade (Potel, 2015).

A água tem qualidades sensoriais muito importantes. O toque da água no corpo estimula-o, acaricia-o, envolve-o. A água é como uma “pele envelopante” ou elemento mediador; ajusta-se imediatamente à forma do corpo e materializa assim um envelope essencialmente sensorial e tónico (Bourguiba, 2015). A água é sensível ao menor movimento e reage a esses movimentos por ressonância. O movimento prolonga-se como um eco e sucede como um intermediário do toque entre o terapeuta e o outro (Potel, 2015). Por outras palavras, o movimento da água propaga-se em ondas de toque e transmite uma mensagem de natureza tónico-emocional (Bourguiba, 2015). O feto, por sua vez, recebe vibrações e oscilações que irão estimular os seus sentidos vestibular e proprioceptivo. Neste envolvimento, nesta comunicação, a mãe e o bebé desenvolvem uma cumplicidade tónico-emocional, que se traduz num estado de fusão.

A água favorece então novas experiências relacionais e perceptivo-motoras. A água intensifica as escutas das percepções corporais e as novas percepções corporais ajudam no desenvolvimento e construção da identidade (Bourguiba, 2015). A informação recebida pelos receptores corporais permite a representação espacial do corpo e a tomada de consciência corporal proporciona o reconhecimento da imagem corporal. A temperatura da água permite vivenciar diferentes estados tónicos e as suas propriedades físicas facilitam os rearranjos corporais,

permitindo reafinar os marcadores corporais que, ao longo da gestação, estão a ser continuamente modificados (Bourguiba, 2015).

A água facilita o movimento do corpo e dá-lhe uma nova dimensão que permite redinamizar a construção de esquemas motores e contribuir para a revalorização da auto-imagem (Potel, 2015). A água é um espaço de liberdade, de descoberta de movimentos de exploração das possibilidades corporais e motoras únicas e diferenciadas para o meio, e para o estado (gestacional). As deslocações e as mudanças de posição (equilíbrio vertical vs horizontal; dorsal vs ventral), vão permitir uma melhor tomada de consciência do corpo em movimento. O movimento altera o corpo e auxilia na realização de novas percepções, emoções e representações. As estimulações multissensoriais exteroceptivas, associadas aos movimentos e exercícios de alongamento consciencializados, colocam em evidência as faces interna e externa da pele: *“envelope cutâneo, garante a unidade do corpo delimitando o espaço interno do mundo externo”* (Bourguiba, 2015, pp. 172).

O psicomotricista, tendo a água como mediador, acompanha nas transformações que surgem durante a gravidez, apoia a reestruturação e reorganização da imagem corporal e auxilia no investimento corporal. O psicomotricista convida as gestantes a desenvolver uma escuta corporal. Ajuda na tomada de consciência do estado tónico, na escuta da comunicação tónico-corporal e torna conscientes as sensações corporais. A escuta das sensações corporais fazem surgir emoções, por vezes, sem representações. O psicomotricista auxilia a externalização dos estados emocionais, para ligar a experiências e representações corporais, e ativa a mãe para se envolver em linguagem corporal com o seu bebé (Bourguiba, 2015). Nesta indiferenciação corporal alimentam-se as primeiras comunicações com reforço ao vínculo. Assim, numa comunicação pré-linguística com a mãe, o bebé prepara a simbolização do seu corpo (Bourguiba, 2015). Fazendo uso das qualidades da água, o psicomotricista possibilita que a grávida possa explorar e estruturar as suas habilidades psicomotoras, para voltar a envolver o seu corpo no espaço, de acordo com seus próprios ritmos e tempos, mas também relaxar e encontrar prazer nas sensações que experimenta (Potel, 2015). O psicomotricista deve usar a sua própria experiência emocional e vivido corporal como um instrumento de ressonância e de compreensão. A presença do psicomotricista deve representar uma base contentora e um envelope simbólico para a gestante (Bourguiba, 2015).

Conclusão

A prática psicomotora com a gestante em água não tem como finalidade a preparação para o parto, mas sim um trabalho na construção psicocorporal, possibilitando a reintegração dos marcos físicos modificados pela gravidez. Os exercício de respiração, de relaxamento, de movimentos amplos e vagarosos, de alongamento conscientes, facilitam uma escuta interna e a reapropriação de vivências prazerosas sensoriais, motoras e emocionais. O psicomotricista, mediado pela água, auxilia nos processos de transformações corporais da grávida, transformações que reatualizam as representações do seu corpo. Ele acompanha a tomada de consciência corporal pela verbalização e consciencialização das vivências somatopsíquicas. A escuta e o acompanhamento permitem à grávida a exploração e reatualização da imagem corporal, bem como elaboração e interiorização de um envelope tônico-emocional contentor, suporte à comunicação da díade. Ao psicomotricista, cabe disponibilizar o seu corpo, ser continente e envelope simbolizante, ou seja, desempenhar a função de cuidador pela mediação corporal.

Referências Bibliográficas

- Bourguiba, L. (2015). Accompagnement em psychomotricité de femmes enceintes dans l'eau. In. E. W. Pireyre. *Cas pratiques en psychomotricité*. Paris: Dunod
- Demarchi, J. M. (2012). Formação corporal do psicomotricista. In J. Fernandes & P. Filho (Eds), *Psicomotricidade: Abordagens emergentes*. Barueri: Editora Manole
- Fernandes, J (2012). Abordagem emergente ... em psicomotricidade.... In J. Fernandes, & P. Filho (Eds), *Psicomotricidade: abordagens emergentes*. Barueri: Editora Manole
- Lima, G., Fernandes, J, & Araújo, L. (2015). Psicomotricidade e psicanálise: a linguagem do corpo. In J. Fernandes, & P. Filho (Org). *Atualidade das prática psicomotora*. Rio de Janeiro: Wak editor
- Potel, C. (2009). Le corps et l'eau: une médiation en psychomotricité. Toulouse: Editions Éres
- Potel, C. (2015). L'eau: un meédiation thérapeutique transitionnelle. www.revista-depsicomotricidad.com

O Cuidado na prática profissional: apontamentos de uma psicóloga clínica

Catarina Vaz Velho
Universidade de Évora
vazvelho@uevora.pt

Boa tarde!

Tendo como pretexto esta mesa que conta com os olhares de diferentes profissionais, permiti-me pensar o cuidado parando, escutando e olhando para o cuidado a partir da profissão de psicóloga psicoterapeuta mas, esclarecendo desde já que, ao contrário do que acontece, por exemplo, na literatura de Enfermagem, o conceito de Cuidado como tal, tem sido um pouco descuidado pela Psicologia.

Partilho então convosco algumas reflexões e apontamentos partindo de 2 pressupostos:

O primeiro pressuposto, de acordo com as palavras de António Damásio (1996) é o de que “ a alma respira através do corpo e o sofrimento, quer comece no corpo, quer comece numa imagem mental, acontece na carne.” Assim, o cuidado é sentido e vivido na alma e no corpo e a negligência do cuidado, quer comece numa imagem mental quer comece no corpo ou num contexto social, acontece na carne, na nossa carne que é também alma.

O segundo pressuposto é o de que usamos aqui a palavra cuidado nos seus múltiplos sentidos, no sentido mais usual de assistir ou atender mas também nos sentidos menos comuns de refletir ou pensar com, interessar-se por, também no sentido de reabilitar, autonomizar, dar voz e mobilizar, como aprendemos com Irene Borges-Duarte (2010).

Primeiro apontamento: Ao pensar o Cuidado com um outro pretexto e com a ajuda das palavras de Maria de Lurdes Pintasilgo e de Fernanda Henriques escrevi que somos e estamos, no mundo, com os outros mas (perplexidade!) somos uns e somos outros.

Somos e estamos no mundo com os outros. Com os outros que estão dentro e fora da Europa, com os outros que estão a Norte ou a Sul, os que estão desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, os que estão incluídos ou excluídos, os que estão doentes ou não, infelizes ou não, os outros que estão pobres ou não, os que têm emprego ou não, os que não têm ou têm a cidadania e ainda os que usam ou não usam essa cidadania, os que participam, ou não, democraticamente.

Somos e estamos no mundo com os outros mas como a história desta Europa e deste Portugal nos mostra, somos uns e somos outros, em momentos diversos. Recebemos migrantes e voltamos a emigrar, contribuímos para um Serviço Nacional de Saúde que permitiu a redução da taxa de mortalidade materna e infantil ao ponto do orgulho e vivemos, agora, num dos países da OCDE com maior risco de crianças em situação de pobreza.

Somos e estamos no mundo com os outros mas como a nossa própria história pessoal nos mostra, somos uns e somos outros, somos cuidados e cuidadores somos capazes, competentes, autónomos, dependentes, doentes e frágeis em momentos e contextos diversos da nossa vida (Vaz-Velho, 2016...).

Coloca-se então a questão do cuidado e da fragilidade. A fragilidade física e psicológica de um contexto relacional ou social desfavorecido, isolado, traumático, humilhante ou marginalizante, pensando assim a fragilidade no contexto da nossa relação com os outros

Tenho para mim que é difícil estar dependente mas que mau é estar dependente se não tiver quem me apoie, quem me escute, quem fique comigo e me olhe e que olhe por mim quando me encontro dependente.

Tenho para mim que é difícil estar frágil, estar doente ou estar pobre mas mau é estar frágil se não tiver quem me proteja, se não tiver quem comigo partilhe, se estiver num ambiente hostil.

Mas mau, mesmo mau, é não ter esperança e todas as práticas sociais e profissionais de cuidado parecem implicar, mesmo em diferentes culturas, o restaurar da esperança (Frank & Frank, 1999) e por isso, cuidar é também cuidar hoje do futuro, cuidar da esperança.

Não ser cuidado, estar desprotegido e desamparado é sentir-se só, não no sentido da nossa solidão existencial, mas no sentido de não se sentir amparo, afeto, amor, proteção e companhia; mas também no sentido de não me sentir parte do mundo dos humanos; só por eu não sentir a minha fragilidade como intrínseca e constituidamente humana e não conseguir, por isso, sentir que estou acompanhada, sempre, na minha fragilidade/finitude por todos os outros, todas as outras, mulheres e homens do nosso mundo.

Não cuidarmos e não sermos cuidados implica não nos sentirmos ligados aos outros, próximos dos outros e de não sentirmos que há outros que estão próximos de nós, que nos entendem, outros a quem ajudamos e que nos ajudam. Outros que nos ajudam a ser o que nós não ousámos ainda sequer desejar ser, outros que olham para o que somos e vêem também no que nos podemos tornar e que nos acompanham nesse processo de transformação.

Se o direito ao Cuidado é um direito de toda a Humanidade, o direito a ser cuidado e a cuidar, o cuidado é assim da responsabilidade de todos nós. Assim

parar para pensar, escutar, olhar e intervir sobre o cuidado é refletir sobre como construir o nosso mundo, o nosso futuro e a nossa dignidade.

Mas, como cuidamos? Cuidamos de nós próprios e dos outros de tantos modos diferentes, consoante a nossa cultura, família, valores... Em Portugal expressamos uma parte importante do nosso cuidado com os outros cuidando através da alimentação. Numa viagem dei-me conta que, pelo menos numa parte de Inglaterra, as pessoas cuidam construindo jardins, jardins belos para os outros, para a estrada, para a comunidade... São tantas as formas diversas de expressão de atenção, de afecto e de cuidado; cuidado dos próximos, de nós próprios ou da comunidade alargada, tantas as maneiras como esse cuidado se expressa.

Segundo apontamento: O cuidado profissional.

Centrando-me então agora nas práticas reflexivas de cuidado das (nossas) profissões de cuidado ou o cuidado e a inquietude profissional queria propor pensar convosco a tensão entre Validação e Desafio (Nave, 2006) nesta nossa reflexão sobre o cuidado dos profissionais, sobre a intervenção profissional dos cuidadores.. A explicitação entre validação e desafio, entre intervenções validantes e intervenções desafiantes, tem-se revelado útil e heurística nos vários contextos da minha atividade profissional (como psicóloga e psicoterapeuta, como docente e formadora mas também como membro de associações da sociedade civil cuja missão é o desenvolvimento e o bem-estar).

Na nossa intervenção profissional com uma outra pessoa podemos pensar em Validação ou pensar em Desafio dependendo da distância que consideramos haver entre o que estamos a fazer ou a dizer enquanto técnicos e a experiência ou o significado que a outra pessoa lhe atribui.

Uma intervenção é tanto mais *validante* quanto mais próxima está daquilo que a outra pessoa (doente, aluno...) sente ou pensa e é tanto mais *desafiante* ou *confrontante* quanto mais se afasta dessa experiência vivida e sentida, ou seja quanto mais novidade introduz.

Assim, as minhas interações ou propostas terapêuticas, ensinamentos, tarefas, podem ser vistas como tendo uma intenção mais *validante* ou uma intenção mais *desafiante*. São validantes quando têm a intenção de apoiar e legitimar a pessoa e o que é naquele momento e são desafiantes quando têm a intenção de convidar aquela pessoa a ser diferente.

Validar é legitimar a pessoa e o que é no momento, é compreender e comunicar à pessoa que as suas emoções, pensamentos, sensações físicas ou padrões habituais de comportamento estão relacionadas com algo de significativo da sua experiência; é comunicar aceitação ao seu modo de ser e de estar na relação comigo, com os outros, com o mundo.

Desafiar é convidar ou incitar a pessoa à novidade, a ousar ser diferente, a pensar, agir de modo distinto, no seu dia-a-dia ou na relação consigo; é tentar ajudar a outra pessoa a criar formas alternativas de se ver a si própria, aos outros ou ao mundo. Uma comunicação ou intervenção profissional é tanto mais *validante* quanto mais próxima está do modo como a outra pessoa (aluno, criança, doente) sente, pensa e faz e é tanto mais *desafiante* ou confrontante quanto mais se afasta da sua experiência, do seu sentir, do seu pensar, do seu agir habitual.

Como podemos enquanto profissionais então cuidar, validando? Marsha Linehan (1997) ajuda-nos a distinguir vários níveis de validação. Segundo a autora

Validar é “Ouvir e Observar” – ouvir e observar o paciente, estando integralmente “no aqui e agora”; é “Refletir com precisão ao paciente os seus próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos; pode também ser “Articular o Não Verbalizado” ou seja comunicar ao paciente a compreensão de aspectos da sua experiência que não foram revelados diretamente, ou seja, verbalizados. Validar pode ser também “Validar em Termos de Causas Suficientes – Mas Não Necessariamente Válidas”, isto é validar o comportamento em função das suas causas – no que respeita à sua validação passada e pode ainda ser “Validar Como Razoável no Momento”

Ou seja Comunicar que o comportamento é justificável, razoável, bem fundamentado, significativo ou eficaz em função dos acontecimentos atuais. Por último validar é “Tratar a Pessoa Como Válida – Genuinidade Radical” válida para reconhecer e acreditar na pessoa como ela é, acreditando nas suas capacidades para mudar e orientar as suas metas de vida.

A *validação* implica uma interação na qual comunicamos ou compreendemos a partir do ponto de vista do outro e comunicamos que as suas emoções, sensações físicas, padrões de comportamento estão relacionados com algo de significativo na sua experiência, como o intuito de dar sentido e de promover a aceitação das suas idiossincrasias e modo de estar na relação.

O desafio ou confronto implica que eu, profissional, proponha e leve para a interação as minhas hipóteses e percepções, interpretações, informação e conhecimentos para provocar, promover, emancipar (Grácio, 1995) a outra pessoa. Dito de outro modo, quando intervimos de modo desafiante temos como intenção ajudar a outra pessoa a tomar consciência ou a criar formas alternativas de se ver a si própria, aos outros ou ao mundo introduzindo novidade, com o objetivo de conduzir à mudança no sentido de uma melhor adaptação (Nave, 2006).

No âmbito da Psicoterapia como decerto noutros âmbitos, sabemos já que a mudança (psicoterapêutica) é maior quando o terapeuta transmite, confiança, aceitação, reconhecimento, colaboração e respeito pelo paciente e o faz proporcionando apoio para o risco num contexto relacional de segurança máxima em

relação a críticas destrutivas. É nesse contexto que a exposição ao que é temido, evitado, diferente pode acontecer e essa exposição emocional, comportamental, cognitiva ou social é também fundamental para que a mudança aconteça (Beutler, Clarke e Bongar, 2000).

Claro que há que distinguir entre a intenção que eu tenho em ser mais validante ou mais desafiante e o quão validante ou desafiante a minha interação é sentida pela outra pessoa.

Em última análise quando cuidamos e distinguimos *Validação de Desafio* estamos a explicitar que nas nossas interações profissionais se pode identificar uma distância, que é variável, entre o que estamos a fazer/dizer/propor e a experiência e o significado que a outra pessoa lhe atribui.

Muitas vezes consideramos que fazer uma intervenção empática, refletir os sentimentos que a outra pessoa expressa é ser validante mas, verdadeiramente, é apenas a partir do modo como a outra pessoa recebe essa intervenção ou comunicação que eu compreendo o quanto para ela é validante ou desafiante a minha intervenção, a minha empatia. Assim, é no diálogo, na interação com a outra pessoa que eu, enquanto profissional, consigo finalmente compreender e situar a minha intervenção como validante ou desafiante; aferindo e sintonizando a partir da ação ou da resposta da outra pessoa, isto é, verificando se a minha intenção se manteve ou se foi interpretada ou sentida pela outra pessoa de modo distinto.

Assim enquanto cuidadora tenho que estar primeiro que tudo consciente da minha intenção (validante ou desafiante) e depois tenho que estar permeável, presente e atenta tentando compreender como é que essa intervenção (que tinha à partida uma determinada intenção) é vivida ou sentida e interpretada pela outra pessoa.

Por isso, pensar o nosso cuidado profissional tendo em conta as dimensões da validação e do desafio pode permitir reenquadrar a questão da resistência, da oposição, da não adesão ao tratamento, da não mobilização, da resistência passiva, da resistência ativa, dos doentes difíceis, dos alunos difíceis, da não participação democrática. Sabemos no âmbito da investigação em Psicoterapia que a mudança é potenciada quando os procedimentos do terapeuta não provocam resistência. (Beutler, Clarkin & Bongar, 2000).

Enquanto profissionais podemos colocar as mesmas questões mas em sentido inverso, já que, ser cuidadora profissional implica não só compreender de que modo o que estou a fazer, a propor, a ensinar, a informar, interpretar é *validante* ou *desafiante* para a outra pessoa mas, também e sempre, compreender e ter

consciência de como aquilo que a outra pessoa (estudante, doente, aluno) me está a dizer, ou me faz sentir, me está a validar ou me está a desafiar, ou seja, se me devolve visões de mim própria, das outras pessoas ou do mundo que são próximas ou distantes da minhas.

Para poder tomar consciência do modo como o que a outra pessoa faz, diz ou sente me toca, se me toca de modo validante ou desafiante, é necessário que eu, profissional, possa escutar o outro e o outro em mim, que eu possa ser permeável à outra pessoa. É preciso que eu possa verdadeiramente querer escutar mas também que eu possa parar o tempo e criar um tempo de encontro. Queria então contar-vos uma história de encontro, de encontros.

Esta história passa-se no Puerpério do Serviço de Obstetrícia do Hospital Garcia de Orta, onde trabalhei vários anos como psicóloga. Fui chamada à enfermaria para observar uma mulher que tinha há 4 dias tido o seu primeiro filho, sendo a justificação do pedido de apoio o da “mãe não estar a conseguir amamentar e apresentar comportamentos de alguma agressividade e não colaboração com os técnicos”. Quando cheguei ao serviço falei com a Enfermeira Chefe que me informou que a puérpera era muito “pouco colaborante, difícil, que estava sempre a refilar e a exigir coisas e que não estava a conseguir amamentar, apesar de todos os múltiplos esforços de várias enfermeiras para a ensinarem e ajudarem. Disse ainda que o bebé também não era fácil e que claro, chorava muito porque tinha fome mas não mamava e que temiam que a vinculação entre os dois estivesse em risco. Agradei a informação e o cuidado e o terem-me chamado e fui então à enfermaria ver a mãe e o filho.

Quando cheguei para além de outras duas puérperas nas respectivas camas estava um enfermeira, posicionada entre a mãe e o bebé, a dar indicações à mãe de como fazer para que ele mamasse. Como as indicações não estavam a surtir o efeito pretendido a solícita enfermeira tentou colocar o mamilo dentro da boca do bebé que, tal como a mãe, se torceu e desviou. A frustração era geral. A mãe disse eu acho que ele não gosta de mim... do meu leite, afastando-o do peito, colocou-o no colo afastando-o e afastando-se, virando a sua cabeça e tronco para o lado oposto. A enfermeira olhou para mim e eu pedi-lhe se se importava que eu falasse com a mãe um bocadinho, se podiam todos descansar um pouco, porque já tinham tentado bastante, ao que a senhora enfermeira prontamente concordou. Após apresentar-me e sentindo a mãe muito tensa, disse-lhe que gostaria de falar com ela e perceber como estava a ser ter o seu primeiro filho... “saúdavel, vigoroso... um belo bebé, como deveria estar orgulhosa de si e do seu filho... do seu trabalho de parto de um grande rapagão...” a mãe sentou-se mais direita na cama e olhou para o bebé com um pouco de orgulho e interesse. Depois eu continuei: “Que lindo bebé, contigo ninguém vai fazer farinha, sabes muito bem

refilar, sabes muito bem o que queres e sabes defender-te... Com quem é que terás aprendido, de quem herdaste isso?” – perguntei retoricamente e sempre a olhar para o bebé. Pelo canto do olho vi a mãe a sorrir de reconhecimento e dizer quase inaudivelmente – “Comigo” – disse-o e o seu olhar mudou. Fez-lhe uma festinha e o filho descontraíu-se e logo a mãe também. Pegou-o mais junto ao peito com afeto e bastante mais descontraída fisicamente, mais segura. Magicamente (ou talvez não) o bebé começou à procura, virando a cabeça o que a mãe interpretou: “Eu acho que ele agora já quer mamar” – disse a mãe olhando para mim eu sorri e acenei. A mãe ofereceu a mama e lá se encontraram os dois.

Mas a história não acaba aqui, porque há que cuidar da enfermeira que tanto se esforçou, ajudá-la a lidar com o que tinha acontecido, pensar com ela como é desafiante ensinar ou “fazer ensinios”, começando por valorizar o seu esforço, o seu empenho, a sua atenção à situação e ainda as suas emoções de frustração e zanga com o facto de parecer que não tinha resultado, quando afinal sem o seu ensino a mãe não saberia como fazer.

Neste contexto, validar foi também ajudar a reconhecer o que de difícil e importante tinha sido feito, as boas intenções, o sublinhar o que quer a mãe quer as enfermeiras tinham conseguido, o terem sido capaz de tentar esforçadamente e de reconhecer as suas frustrações e necessidade de apoio e de o terem pedido e sido permeáveis para o receberem. Devolver como me fizeram sentir útil e feliz por poder participar.

Creio que esta é também uma história que nos lembra a importância de criarmos e fortificarmos redes de cuidado. Não gosto da ideia do cuidar dos cuidadores. Hoje compreendi melhor porquê: Porque o cuidado é algo que é nosso, de tod@s.

Referências bibliográficas:

- Beutler, L. E., Clarkin, J. F. & Bongar, B. (2000). *Guidelines for the systematic treatment of the depressed patient*. New York: Oxford University Press.
- Borges-Duarte, I. (2010) A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lurdes Pintasilgo. *Ex-Aequo*, 21, 115-131. Coimbra.
- Damásio, A.R. (1995). *O Erro de descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Linehan, M. M. (1993). *Dialectical Behavior Treatment for Borderline Personality Disorder*. New York: The Guilford Press.

O cuidado na educação de infância: cuidar e cuidar-se em comunidade

Maria Manuela de Sousa Matos
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal
maria.sousa.matos@ese.ips.pt

Desafiaram-me para partilhar, neste colóquio que integrou *profissões dedicadas ao bem-estar e ao desenvolvimento humano*, o sentido do cuidar e do cuidado na educação de infância. O motivo, disseram, seria eu ser uma educadora que evidencia na sua prática e na forma como fala e escreve sobre a mesma, uma atenção permanente ao cuidado. Aceitei o desafio e a primeira tarefa que me impus foi estudar este conceito, intuindo que o cuidar se apresentava com uma lonjura maior que aquela que habitualmente utilizamos em educação de infância. As diversas leituras efetuadas, deslumbraram-me e *abriram portas* para um (re)equacionar do cuidar, que historicamente na nossa profissão, se encontra ligado à conceção de guarda das crianças, com prevalência para os cuidados primários, básicos (boa alimentação, segurança física, cuidados com higiene e saúde) e uma conceção de assistência à família, nomeadamente em creche. Nesta aceção, o cuidar remete para “ações instrumentais” (Guimarães, 2011, p. 49), ainda que imbuídas de afeto e apoio emocional, fundamentais para crianças entre os 0-6 anos. Atualmente, e como consequência de uma enorme importância atribuída à creche e à educação das crianças entre os 0 e os 3 anos, o cuidar conheceu uma nova aceção, mais ampla e mais imbricada no educar, parecendo inevitável que, quem cuida, educa, e quem educa, cuida. É assim que nos aparece o sentido do *educare*, ou educuidar, enquanto prática pedagógica adequada.

No jardim de infância, este conceito não é tão utilizado, sendo considerado... *coisa pouca* ou *menor*, face às tarefas de aprendizagem e desenvolvimento que nos ocupam e ocupam as crianças, preparando-as para a etapa seguinte, o 1º ciclo do ensino básico. Os educadores parecem querer distanciar-se de uma prática de menor importância, atribuindo ao cuidar práticas e intenções de natureza privada, da esfera familiar, que desqualificam a sua intervenção e lhes retiram reconhecimento profissional.

No entanto, o cuidar faz parte da condição humana, “como elemento central da vida e como totalidade originária do ser humano. É uma característica ontológica, que lhe é própria, que o define (...) na sua situação existencial de estar-no-

-mundo e estar-com” (Heidegger, cit. por Carrilho, 2010, p. 108). Somos cuidados e cuidamos uns dos outros, como pessoas, porque o cuidado diz respeito “à forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros (...) é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas” (Boff, 1999, cit. por Guimarães, 2011, p. 48).

O cuidado por si e pelos outros revela-se assim uma condição inerente à vida humana, implicando o presente e projetando-se também no futuro. “Integra o mundo quotidiano e o mundo existencial (...) agir de acordo com o cuidado significa viver num mundo presente, mas com a consciência da temporalidade (...) de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte” (Dalbosco, 2006, cit. por Guimarães, 2011, p. 47)

Se o cuidar faz parte da nossa vida, como pessoas em relação com os outros e o mundo, como o utilizamos na nossa profissão e na educação de infância? Que sentido lhe atribuímos? Como cuidamos e somos cuidados?

Com base na minha experiência de educadora no Agrupamento de Escolas da Trafaria, com um grupo de 25 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, ensaio a resposta a algumas destas questões, refletindo sobre o cuidar na minha prática pedagógica, no contexto do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Organizei o meu contributo/reflexão em três partes constitutivas da minha prática profissional: a primeira trata da matriz do ambiente que construímos e que servirá de locus de desenvolvimento e aprendizagem de todos os que nele interagem; nesta secção evidencio a necessidade de instituir um clima de comunidade onde todos cuidam uns dos outros e garantem a vivência de uma participação democrática; a segunda parte realça o trabalho por projetos como condição de uma aprendizagem significativa, eticamente situada e emancipatória que crie a possibilidade de futuro para todos/as; por último, tratarei do modo como procuro promover a participação das famílias, como prática de cidadania e cuidado redobrado sabendo da importância de se ser cuidado para se ser cuidador.

Cuidar uns dos outros na sala. Garantir a participação e a democracia.

A primeira condição para a construção de um currículo com cuidado e cuidadoso é valorizar as interações e o grupo como a força do desenvolvimento e da aprendizagem de todos. Um grupo que acolhe, embala, trabalha em equipa, ensina e aprende, um grupo como “lugar de hospedagem” (Vasconcelos, 2009, p. 48), que ao cuidar de todos, não deixa nenhuma criança *ficar para trás*, garantindo que “cada qual só pode alcançar os objetivos de aprendizagem (...) na escola se todos os outros conseguirem alcançar os seus” (Lewin, 1935 cit. por Niza,

2007a, p.42). Esta perspectiva, que contraria a lógica da competição, de cada um por si, implica a apropriação por todos, de uma cultura de co-responsabilização garantindo uma participação direta na construção do currículo, em comunidade de aprendizagem, onde todos ensinam e todos aprendem. Neste contexto cooperativo, os instrumentos de regulação do grupo (diário de grupo, mapa de tarefas, mapa de presenças, lista de projetos...) que todas as crianças aprendem a utilizar, assumem um papel mediador do funcionamento na sala, com a partilha de tarefas, propostas, pontos de vista, apreciações avaliativas, promovendo a participação de todos.

Uma participação à medida de cada um, sustentando-o, como pessoa em desenvolvimento, no contexto de um espaço de cultura, autonomia e democracia, amplamente discutida, onde as crianças aprendem a pensar-se e a pensar nos outros, *cuidando de se dizerem*:

“Não posso ir escolher o que quero fazer, ainda não me deste colo” (Mariana, 5 anos), afirmando, perante a educadora, a sua necessidade de ser cuidada;

“Eu quero dizer porque estou triste” (Carlos, 6 anos), interrompendo o que estava a fazer, dirigindo-se à educadora, que reuniu o grupo, intuindo e respeitando a sua necessidade de se expressar perante todos;

“Anda cá, que eu ajudo-te a resolver o problema, conta-me o que aconteceu”; (Laura, 5 anos) pondo o braço por cima dos ombros da Célia, 4 anos, que chorava no recreio, sozinha. Laura sentou-se com a amiga, ouvindo-a e ajudando-a a acalmar-se;

“Vou escrever no diário que não gostei do que me fizeste” (Domingos, 4 anos, a falar para o Ricardo, 5 anos) que foi buscar o seu nome para que o Domingos o pudesse copiar para o diário, ajudando-o no seu propósito e direito, apesar de ser o visado da queixa;

“E porque é que tenho que fazer o plano do dia sentada?” (Ariana, 5 anos), interrogação que manteve, com regularidade, nas primeiras semanas de integração, evidenciando desconforto e alguma inquietação, preferindo ficar de pé, comportamento aceite por todos;

“Tu não fizeste a tua tarefa” (Silene, 4 anos) avaliando as tarefas da semana, no conselho, como secretária, mostrando o mapa das tarefas à Luísa, 5 anos;

“Amuar não resolve vida, temos que falar uns com os outros...” (Adriano, 4 anos, para Rafael., 5 anos). Frase utilizada na sala e referida pelas famílias, numa reunião de pais, como uma aprendizagem repetida em casa, evidenciando o sentido da negociação e da partilha, em contraponto a comportamentos mais impulsivos (amuar, empurrar, gritar).

O cuidado e a atenção dispensada às ideias, sentimentos e opiniões de cada um, conduz à construção de um ambiente positivo e facilitador de autonomia,

onde as crianças são desafiadas a escolher o que fazer, organizar-se no espaço e no tempo, planejar em conjunto, comunicar e avaliar, propor, negociar num processo de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p. 141). Esta aprendizagem, não muito fácil, de aprender a viver e a cuidar dos outros, em democracia, exige práticas pedagógicas atentas, persistentes, exemplares, e educadores que sejam capazes de cuidar “entendendo-o de modo mais amplo, como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade” (Guimarães, 2011, p. 41). Os adultos surgem assim como mediadores e promotores de espaços de discussão e reflexão, construindo com as crianças, o clima sociomoral do grupo e as regras da comunidade que vive na sala, subordinadas a formas de entendimento e negociação entre todos e onde todos podem e devem dar a sua opinião. Um processo longo a ser construído, numa “pedagogia da escuta e dos relacionamentos” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 82), salientando-se a necessidade de uma convicção forte, *de braço dado* com a delicadeza “como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida dos que fraternalmente partilham um projeto de transformação acarinhado” (Niza, 2007b, p. 4)

Este sentido de participação, não se confina à palavra, mas observa e valoriza todas as manifestações das crianças, respeitando as suas cem linguagens (Malaguzzi, s/data, cit. por Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. IV) e acreditando no poder da sua autoiniciativa. Daí que um currículo cuidadoso *obriga-se* a pensar na centralidade da sua intervenção, fugindo de uma formatação académica, dando lugar e espaço para as emoções e os afetos, onde abraçar, cuidar, limpar lágrimas, rir, emocionar-se é uma realidade. Isto implica “alargar a perspetiva da aprendizagem (...) como criação em colaboração, troca e negociação com o outro (...) e a pluridimensionalidade do desenvolvimento (...) valorizando-se para além da razão, o corpo e as suas ações (...) os processos imaginativos e emocionais” (Guimarães, 2011, p. 18), incentivando de modo significativo, as literacias artísticas, as linguagens expressivas, para uma aprendizagem mais ousada, criativa, com diversidade cultural e pedagógica. Um currículo que se apoie em situações socialmente significativas, exige práticas com uma escuta atenta e um olhar cuidadoso às crianças, entendendo-as e reconhecendo-as como seres participativos e agentes da sua própria aprendizagem, pessoas de corpo inteiro, com uma história pessoal e familiar, porque “a educação existe numa cultura situada e a ela pertence” (Niza, 2001, p. 3). Esta contextualização da ação pedagógica é absolutamente necessária na construção do currículo, como espaço de continuidade da vida das crianças, *porque a escola é a vida*, respeitando as suas origens e garantido o direito à sua identidade, valores, língua, culturas. Sendo assim cui-

dadas, com zelo e atenção, as crianças aprendem o sentido de serem quem são, ganhando sensibilidade e competências de reconhecimento dos outros, adultos e pares que consigo convivem.

Aprender por projetos, na sala e na comunidade, para um saber emancipatório

Mas cuidar, numa sala, exige mais, porque “cuidado é o modo de existir no mundo, com os “olhos” postos no futuro (...) virando-se para aquilo que não é, mas que pode ser (...) e está impelido” (Carrilho, 2010, p. 109). Neste sentido, agir com as crianças significa não só atender às suas necessidades atuais, mas inscrevê-las numa perspectiva de futuro, da promessa do que cada um pode vir a ser inserido no mundo, com sentido de si e dos outros. A prática pedagógica circunscrita a um dado tempo e lugar, não fica confinada a esse *locus*, desafiando aqueles de quem cuida, a conhecerem e a intervirem no mundo, com autonomia, sensibilidade, capacidade crítica, solidariedade. A pedagogia não pode esquecer o seu compromisso com o desenvolvimento humano, ético e sustentado, devendo assim cuidar e propor aprendizagens emancipatórias, que garantam e promovam o exercício dos direitos de cidadania das crianças, no presente e no futuro.

Neste sentido, é importante que o educador promova experiências e contacto com outras realidades, originando novas visões, perspectivas e saberes, tanto mais necessárias quando em presença de *populações social e culturalmente excluídas*, combatendo heranças de “apartheid” social e escolar para as crianças. Abrir a escola ao meio, fazendo a pedagogia em contextos diversos, contrariando o fechamento em sala, e a tentação de ter um laboratório de experiências infantis, supostamente muito corretas, mas pouco relacionadas com a vida, que, pela sua natureza, exige trocas com o mundo, em partilha, colaboração e negociação com práticas sociais concretas (visitar museus, exposições, ir ao teatro, a bibliotecas, a parques...). A sala, e o que nela se vive, perspectiva-se assim como um espaço em relação com outros espaços, mais longínquos, rasgando horizontes e projetando o futuro. Um futuro que começa depois a ser vivido e projetado em sala, alimentando o nascimento de projetos e saberes em construção, para aprender mais sobre o mundo, autonomamente, sendo capaz de o comunicar aos outros, porque foram vividos, investigados, apreendidos. A aprendizagem por projetos, permite, como refere Dewey (1968, p.117) “compreender a significação do que se vê, do que se ouve e do que se toca. Esta significação resulta das consequências que decorrem da ação em que nos empenhâmos”. Neste sentido, o contacto com novas atividades e linguagens, (teatro, música, movimento...), apresenta-se como estratégias para *aprender a aprender*, permitindo o envolvi-

mento das crianças em situações concretas e socialmente úteis que potenciam aprendizagens reais e não fictícias.

Estes projetos, desenrolam-se num tempo concreto e decorrem de necessidades, gostos, interesses, curiosidades, explicitadas pelas crianças e/ou intuídas pelo educador, que atento, as nomeia e coloca *na ordem do dia*. Numa conduta de projeto, o educador deixa de ser o detentor do saber, para assumir um papel de guia, desafiador e promotor de novos saberes, reconhecendo a capacidade das crianças para agirem autonomamente e o respeito pela sua iniciativa “para que se sinta implicada e envolvida, (...) capaz de dar um contributo para a vida social” (Dunlop, 2003, cit. por Vasconcelos, 2009, p. 54). Os projetos permitem às crianças desenvolver competências de pesquisa, organização da informação, desenvolvimento e cumprimento de atividades e tarefas, comunicação e divulgação. Permitem ainda o reforço e aprendizagem da autonomia, autoestima e cooperação, a consciência de ser capaz de aprender por si, em companhia com outros. Permitem ainda às crianças saber e sentir que são importantes e que podem, apesar de pequenos, dedicarem-se a tarefas gigantes e significativas: “Afiml quem somos, que direitos e deveres temos?”, “Como é a nossa rua?” “Como se faz o papel?” “Vamos fazer uma horta!”, “Como nascem os bebés?”, “Vamos arranjar o nosso recreio!”. Projetos que exigem e potenciam a cooperação e partilha com outros, no contexto local, incentivando trocas regulares com as famílias e a comunidade, enquanto espaço integrador da escola e de outras instituições (centro de saúde, junta de freguesia, comércio local...) e meio de vida comunitário e social das crianças e suas famílias. Esta vivência em projeto, “exige uma história, um sentido de pertença, uma identidade” (Peças, 1999, p. 59), permitindo um crescimento sustentado num espaço de relações e cultura(s). A saída das crianças para o seu contexto local, em projetos de intervenção social e outros, permite desocultar a infância e divulgar os seus saberes, direitos e deveres, para além de aprenderem a ser cidadãos ativos, responsáveis, cuidando de si, dos outros e do mundo. Porque cuidar “exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, numa perspetiva factual e existencial, de modo integrado” (Guimarães, 2011, p. 47).

Depreende-se assim que na educação de infância a aprendizagem e o cuidado *andam de braço dado*, enquanto processos intimamente ligados, exigindo ao educador uma atenção contínua no que respeita à sua função e atuação no seio de um grupo de crianças, naturalmente atentas e permeáveis aos modelos de vida que lhes são oferecidos. Ao dispensar tempo, atenção e cuidado a cada criança, o educador incentiva e apoia a aprendizagem dessas atitudes, porque aprender a ser entre outros, não é genético nem natural. Exige compromissos, escuta, observação, ser capaz de se colocar do ponto de vista do outro. A imer-

são num ambiente de cuidado e atenção é uma condição necessária para que as crianças aprendam a cuidar-se e a cuidar dos outros, ao mesmo tempo que aprendem a cuidar da vida e do mundo mais próximo (sala, família, comunidade) e mais distante (país, planeta...) na perspetiva de um desenvolvimento sustentado, a que as crianças são muito sensíveis quando educadas para isso.

É neste sentido que os projetos ganham oportunidade e alcance, enquanto estratégia de promoção de aprendizagens postas ao serviço do desenvolvimento das crianças, enquanto pessoas com direitos e deveres, capazes de intervir e exercer uma cidadania ativa.

Promover a participação das famílias, como prática de cidadania e cuidado redobrado.

Importa, neste currículo do cuidar, a construir com as crianças, não esquecer as famílias porque quaisquer que sejam as suas condições e modos de vida elas são “os espaços emocionais onde estão as raízes da sua identidade” (Sousa, 1998, p. 105). São o colo das crianças e quem delas cuida *em primeira mão*, desde que nascem, pelo que não podem ser ignoradas na construção do currículo. Entender os seus modos de educar, pensar e sentir a infância, parece determinante para construir práticas de colaboração e envolvimento com as mesmas. Este é *um terreno* onde a participação se encontra muito ligada a preconceitos e estereótipos, estando muito difundido os pedidos de colaboração de acordo com as necessidades dos profissionais, do ponto de vista da escola e das aprendizagens curriculares, exigindo assim que as famílias se revejam nos saberes e nas culturas de que a escola é portadora. A intervenção com as famílias, exige no meu entender, desde logo, um cuidado redobrado, atento e cuidadoso, para favorecer processos de bem-estar e envolvimento no quotidiano da sala. Tenho como princípio que participamos quando nos revemos naquilo que nos apresentam e quando nos sentimos apoiados e reconhecidos no que somos; e participamos como sabemos e sentimos. Neste sentido é necessário que os educadores contrariem os modelos de *boa família e boa participação*, estando disponíveis para acolher e aprender com as famílias reais, aquelas que são os pais, mães, tios, primos, avós das crianças do grupo, não as que imaginamos e gostaríamos de ter. Esta ideia significa *não exigir a participação em modelos formatados*, mas aceitar a autonomia das famílias e incentivar a sua participação independente e autónoma.

Isto implica ser capaz de gerir e cuidar da imprevisibilidade e diferentes modos de ser e funcionar, atendendo à diversidade como um valor e não como um défice, que cumpre ignorar ou esconder. Tal como com as crianças, é importante

apoiar todas as práticas em presença, mesmo aquelas que se revelam menos positivas e favoráveis, entendendo-as como oportunidades de interação e comunicação: protestos, zangas, ausências, distanciamentos, muitas vezes resultado da história pessoal, escolar e cultural de cada família e da sua *estranheza* face ao modelo e projeto apresentado pela escola. Estar atento às famílias (cuidar das famílias) implica ser capaz de ler as suas manifestações de atribuir-lhes um sentido e um alcance, permitindo ir construindo práticas de relação pacíficas e promotoras da participação, como direito de cidadania e desenvolvimento. É nesta construção em diálogo (e não em oposição) que a escola se pode assumir “como promotora de cultura, como fonte de ativação social (...) mais bem-estar, mais progresso, mais fraternidade, mais equidade nas relações humanas” (Niza, 1992, cit. por Peças, 1999, p. 56). O desafio para a participação deve atender às características e modo de funcionamento das famílias, e tal como com as crianças, deve partir de oportunidades diárias, de natureza informal, que possibilitem a construção de uma relação de bem cuidar e bem acolher.

Na minha prática, o cuidado no trabalho com as famílias passa por manter a porta aberta, facilitando um acesso direto, a qualquer hora, às crianças, à equipa, à sala, sem horários rígidos e proibições burocráticas; envolver as famílias no acolhimento, permitindo e desafiando a que fiquem *mais um bocadinho* e dessa forma, possam estar informalmente com os filhos e as outras crianças, observando como nos acolhem e nos preparamos para um dia de convivência; envolvê-los no apoio aos filhos na marcação da presença, convidando para participarem no plano do dia, dando sugestões; Passa também por acolhê-las ao final do dia, com disponibilidade para conversar e escutar o que nos queiram dizer, tecendo os fios certos para um cuidado atento e empático, porque “Cuidar (...) é atender a (...) e, por isso, interessar-se por, tratar de, preocupar-se por, ter cautela com. Cuidamos de nós e dos outros, quando, solícitos, tratamos de assistir-lhes nas suas necessidades” (Borges-Duarte, 2010, p. 117).

Esta valorização das famílias reais implica também convidar para os dias socialmente significativos (dia do pai, da mãe...), sabendo gerir, com cuidado, famílias com novas configurações e modos de vida; convidá-las a permanecer uma manhã na sala, de acordo com as suas disponibilidades e sem *tarefas fixas*, que muitas vezes afastam e assustam; envolvê-las em projetos, que lhes digam respeito e nos quais se revejam, face à suas experiências e culturas. Como por exemplo a Dona Isaura., mãe do Joaquim, que depois de mostrar interesse em oferecer uma árvore para a festa do Natal, apenas a trouxe numa manhã de janeiro, sem aviso prévio, apresentando ao grupo, nesse mesmo dia, as suas ideias e sugestões, registadas posteriormente no diário de grupo. Ficou combinado que seria uma árvore representativa de todas as crianças e famílias, proposta aceite e

posteriormente ampliada pelo grupo e pela equipa, alimentando um projeto de trabalho relativamente longo e muito interativo. As diferentes atividades realizadas (pintura dos troncos, desenho e escrita dos nomes das crianças e familiares, fotografias, colagem e recorte ...) possibilitaram muitas conversas no grupo e um acompanhamento diário das famílias, que apreciando a obra e os seus resultados, comentavam e interagiram mais próxima e calorosamente entre si e com todas as crianças. Ter acolhido a proposta desta mãe e tê-la transformado em projeto de trabalho, reforçou a identidade pessoal e social de todos, crianças e adultos, numa cultura de cuidado e respeito, valorizando o currículo, as aprendizagens e as culturas das famílias.

A minha preocupação vai assim, no sentido de diversificar as propostas e as interações numa lógica de atenção e cuidado, permitindo também o confronto com novos desafios, ampliando a experiência das famílias e a *coragem* para novas possibilidades, que estão muitas vezes escondidas e *envergonhadas* sem oportunidade para se revelarem, possibilitando assim que deixem as suas marcas e identidades, na sala, em conjunto com os filhos, numa comunidade de afetos. Isto implica entender o espaço da sala como local de encontro e “agência relacional” (Vasconcelos, 2009, p. 54), onde crianças, equipa e famílias têm lugar e oportunidade para se cuidarem entre si, sabendo que todos “cuidamos e necessitamos de ser cuidados num determinado momento da vida” (Mota, 2015, p. 319).

A construção desta cultura de relação e participação, exige tempo, sensibilidade, bom senso, diferenciação de estratégias, confiança e “a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2007, p. 76), desde que saibamos agir com abertura, honestidade, ousadia, reflexão e cuidado redobrado. “Ter cuidado é *ser diligente, mas também cauteloso; é pensar, sentindo*” (Borges-Duarte, 2010, p. 117). Como o caso da Dona Silvina, a mãe do António, que não sabendo ler, entrou na sala, com o livro que o filho tinha levado para casa, e o entregou, com ar triste, permanecendo calada, no meio da sala. Perguntei-lhe o que tinha e respondeu: “estou zangada com o meu marido, não leu o livro, estava aborrecido comigo!”. Respon-di-lhe qualquer coisa de circunstância, um pouco distraída e quando ia guardar o livro na biblioteca, tomei atenção ao seu rosto e perguntei-lhe: *mas quer ouvir a história?* E ela disse, meia envergonhada e em voz baixa, *sim, se desse jeito, eu gostava. Pois claro que dá*, respondi, contente por ter sabido perceber, no momento, o gosto e a necessidade desta mãe. Nessa manhã, depois de explicarmos às crianças o que acontecera na casa do António, começámos o nosso dia, não com o plano do dia, mas com uma história “Imagina quanto gosto de ti”, acompanhada pelo sorriso do filho e da mãe, que saiu da sala a dizer *que história tão bonita!* E ainda houve tempo para conversar, com cuidado e atenção, sobre pessoas que

não sabem ler porque não foram à escola em crianças e a importância de lermos para elas, para que possam apreciar e gostar de livros e de histórias.

Se entendermos o processo de educação como um processo que permita “emancipar, promover, provocar” (Peças, 1999, p. 58) este processo tem que incorporar o cuidado com que educamos. Porque cuidar envolve carinho, atenção ao outro, generosidade, disponibilidade; “preocupação, dedicação, ocupação e solicitude” (Carrilho, 2010, p.108). Envolve ainda ética para cuidar, com sentido e com respeito. E não é isto que tentamos fazer nas nossas salas? Continuemos, pois, atentos a quem conosco partilha os seus dias, sejam as crianças, as equipas e as famílias. “Porque o cuidado proporciona a reinvenção da educação, fortalecendo o sentido de acompanhar o outro, ampliando as suas experiências no mundo (Guimarães, 2011, p. 54). É assim com as crianças, é assim também com os profissionais e as famílias, quando envolvidas numa escola inclusiva, que prioriza o bem-estar e um cuidado atento a todos quantos nela participam. Porque o cuidado, como dissemos no início deste texto, faz parte da nossa condição humana, enquanto preocupação, solicitude, atenção e desvelo. Envolve mais do que respostas aos cuidados primários básicos, num domínio privado, mas permeia toda a nossa atuação, enquanto pessoas situadas no mundo, que podem e devem exigir que o cuidado seja reconsiderado na esfera pública, como um desafio civilizacional e condição para um desenvolvimento sustentado e humanizado, solidário e ético.

Nesta lonjura, teremos, forçosamente, que começar o mais cedo possível, cuidando de oferecer na educação de infância, com e para as crianças mais novas, ambientes e propostas pedagógicas que lhes permitam aprender a cuidar de si e dos outros, com firmeza e paixão, zelando pela sua e nossa condição de pessoas ativas no mundo, atentas, cuidadas e implicadas.

Referências

- Borges-Duarte, I. (2010). A Fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lurdes Pintassilgo, *Ex æquo*, 21, 115-131.
- Carrilho, M. R. (2010). O cuidado como ser e o cuidado como agir, *Ex æquo*, 21, 107-114.
- Dahlberg, G. Moss, P., Pense, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância perspectiva pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1968). O sentido do projeto. *In Expérience e éducation*. (pp. 117-123). Paris. Armand Colin.

- Edwards, C. Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Terra e Paz.
- Guimarães, D. (2011). *Relações entre bebês e adultos na creche. O cuidado como ética*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mota, F. (2015). Joan C. Tronto. Caring Democracy: markets, equality, and justice. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 18, 317-327.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de infância* (pp. 138-159). Porto: Porto-Editora.
- Niza, S. (2007a). As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 30 (5), 38-44.
- Niza, S. (2007b). Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática – Editorial. *Escola Moderna*, 30 (5), 3-4.
- Niza, S. (2001). Editorial. *Escola Moderna*, 13 (5), 3-4.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., Ramos-do-Ó, J. (Orgs.). (2012). *Sérgio Niza, escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projeto. *Escola Moderna*, 6 (5), 56-61.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (com)fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

O cuidado na prática profissional de enfermagem

Gorete Reis e Dulce Magalhães
Escola de Enfermagem Universidade de Évora
greis@uevora.pt
mdc@uevora.pt

O cuidado, na prática profissional

Não pode haver lugar a dúvida: a prática profissional tem que estar orientada em vista à prestação de um adequado e competente serviço. Isto, porque se há alguém com uma dificuldade, uma necessidade a carecer da intervenção de uma outra pessoa preparada, há que haver digamos, um profissional, com resposta adequada a esse pedido. Ora, no contexto, serão claras as razões que fundam as decisões e os critérios que presidem e prevalecem na ação profissional? Serão os anos de experiência? Será o domínio de um determinado conhecimento, emergente da uma experiência robustecida por tanto lidar com situações repetidamente semelhantes? Ou será um conhecimento de tal modo entrosado na experiência que os seus limites se confundem?

Na orientação de neófitos na aprendizagem de determinada área de conhecimento, – que é simultaneamente um tempo de apropriação de uma cultura profissional, – devemos atender a que o gesto instrumental não seja mimetizado, mas sim compreendido profundamente, de modo a que possa ser transferível para contextos particulares. O raciocínio clínico surge assim, como uma estratégia que deve ser estimulada e experimentada.

Arduamente combatemos o deslumbramento pela técnica, pelo procedimento; isto é, o facilitismo em seguir o modelo profissional, na sua versão mais operativa. O contexto laboral, contudo, nem sempre permite a discussão das situações de aprendizagem suscitadas pela clínica. E corre-se, assim, o risco de tomar, como situação paradigmática, o procedimento. São muitas as referências dos estudantes às suas necessidades de (ação) execução de técnicas. No entanto, é o processo que orienta o cuidado, que estabelece a diferença no agir profissional. Quando se atingem altos níveis de proficiência e de perícia, há dificuldade em demarcar os limites da teoria e da prática. Nesse sentido, Patrícia Benner (2001), na obra “From Novice to Expert”, explicitou como as enfermeiras desenvolvem competências no decurso da sua prática profissional e, bem assim, como adquirem uma cada vez melhor compreensão, relativamente ao cuidar das pessoas.

Tal deve-se à combinação entre uma formação de elevado nível e as experiências pessoais refletidas. A reflexão em ação e sobre a ação, é fundamental para que ocorra um processo com níveis de competência, qualitativamente distintos. Aí se realizam: a ligação entre o pensamento abstrato e a situação concreta; uma visão global sobre a situação versus a sua fragmentação (aspetos); bem assim o papel do envolvido na ação versus o de observador. O que torna visível este fenómeno é a capacidade de falar sobre ele, de o fundamentar. Ora, o diálogo sobre a ação e o agir profissional são basilares para que os estudantes se apropriem do papel e sejam capazes de o ampliar. Sim, porque é “sempre possível – e desejável! – o aprendiz vir a suplantar o mestre”.

Um percurso: ... cuidados, saberes e prática de enfermagem

Muitas vezes nos questionamos sobre o que deve orientar a prática profissional. De facto, numa análise mais superficial e distante, as respostas profissionais parecem resumir-se a meras rotinas. Contudo, se bem atentarmos, tanto em situações banais como nas mais complexas, se denotam dissonâncias e se impõe ajustar a devida resposta.

O que é que, afinal, guia a prática?

Não temos dúvida de que há um marco separador entre o tempo em que um corpo específico de tradições e regras, de variadas fontes, serviam de guia à prática, e este tempo das teorias mais estruturadas que consubstanciam o corpo científico por onde, hoje, nos guiamos, não só enquanto disciplina, mas também no domínio da prática. Sendo, embora, de meados do século XIX a constituição da enfermagem como profissão, já nas suas práticas anteriores “havia saberes, implícitos e explícitos, de natureza concetual, processual e factual”; pelo que se conclui que as práticas geram saberes (Rua, 2011).

Collière (2000), no estudo antropológico vertido na obra “Promover a Vida – da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem”, conclui que foram os saberes das mulheres para cuidar, enquanto mães e esposas, que deram origem aos cuidados de enfermagem. Distinguem-se três etapas: a primeira, assente nos saberes transmitidos e na observação, permitia às mulheres, em parceria com o feiticeiro, cuidar dos corpos, quando dão à luz ou sofrem doenças. Era um tempo em que detinham poder. A etapa segunda está associada à visão mulher como consagrada logo segregada, facto que limita os seus saberes ao interditar-lhes o acesso e a determinadas atuações, enquanto se lhe modelava um novo papel. A terceira etapa decorre da evolução científica e tecnológica. Assim, é com Florence Nightingale, que emerge a identificação de um saber próprio das enfermeiras, baseado em princípios científicos e humanistas. Tratava-se então

de colocar o doente nas melhores condições para que a natureza pudesse atuar. Estamos já perante um paradigma da categorização que divide e subdivide um fenómeno, deslocando-o isolado do contexto.

Assiste-se desde então, a uma revolução no ensino de enfermagem, aumentando o número de escolas de formação específica para cuidar o doente. Daqui resultava um misto de influência dos modelos então adotados; por um lado, o religioso (para servir) e, por outro, o médico (para obedecer sem contestar) que dava simplesmente cumprimento às ordens médicas. Os cuidados de enfermagem surgiam, portanto, depois da explicitação médica da entidade (e identidade) doença. Percebia-se a relevância da enfermagem mas num plano secundário, pouco visível. Esperava-se, portanto, o uso do modelo biomédico na intervenção, sempre subalterna da decisão médica.

Deixemos, ora, a doença e o hospital para nos focarmos na pessoa, numa perspetiva integradora, ou seja, que vê os fenómenos como sendo multidimensionais e os acontecimentos em âmbito contextual (Rua, 2011, citando Silva, 2004). Assim, se olharmos o todo nas dimensões física, mental, social e espiritual, percebemos que na saúde e a na doença estão refletidas as mudanças sociais, físicas, mentais, espirituais e culturais e que elas provocam cuidados de enfermagem. Identificar necessidades, promover a saúde, evitar efeitos indesejáveis e cuidar na doença são a concretização desta perspetiva de cuidar que, assim, mantém na interação, uma ferramenta fundamental.

A compreensão dos fenómenos torna-os únicos, como que podemos dizer que são personalizados, isto porém em constante interação com o meio envolvente, na mais vasta abrangência. Fenómeno único, porque o ser humano é unitário e os cuidados de enfermagem objetivam o bem-estar segundo a conceção da pessoa em causa. Esta perspetiva fenomenológica da transformação do paradigma, originou o avanço de uma investigação de natureza mais qualitativa, traduzindo uma maior abertura ao mundo. Cuidar é elevar e acomodar a singularidade no seu máximo expoente.

Pode questionar-se quanto à influência destes modelos no desenvolvimento de uma enfermagem, nomeadamente nos contextos da clínica. Sabemos, no entanto, que muitas são, na prática, as forças que influenciam as escolhas!

É assim, legítimo que cada profissional, – no caso o enfermeiro –, se questione: “Afim, o que guia a minha prática?”

A estruturação conceptual da enfermagem em torno de um objeto e de método (s) específicos, mostra a existência de um conhecimento fundamental em enfermagem, já bem consolidado e apto a permitir o acesso às ferramentas indispensáveis para orientar a prática nas mais distintas situações. Como porém não é facilmente destrinchável a sua complexidade, os teóricos desconfiam do valor das

ferramentas, seja porque têm natureza abstrata ou humanista ou por não terem sido testadas. Mas a verdade é que elas estão no terreno, como a prática mostra! Precisam é de estudo e trabalho de desocultação para seu desvelamento

Advogamos que se deve procurar sempre, uma aproximação entre a teoria e a prática. A fundamentação no “arcabouço teórico de uma filosofia” subjacente, fortalece a prática, que, por sua vez, explicita os pressupostos e os valores que formam seus fundamentos. Na verdade, é naturalmente que praticamos, – sem portanto, ter consciência no momento, – as teorias que nos guiam, porque...elas estão lá! Assim, por exemplo, o respeito pela Pessoa Humana e pelos princípios éticos bem como o *caring*, estão incorporados e são apropriadas pelos profissionais, gerando uma dinâmica de mudança em si próprios e para uma prática de enfermagem avançada. São para tal, precisos momentos de distanciamento, que levem a refletir sobre a prática, vendo-a com a maior objetividade.

Efetivamente, o processo não é isento de influência quanto ao que ocorre relativamente ao pensamento científico, no contexto mais global da sociedade. A reflexão sobre a influência de distintas correntes filosóficas na ciência, leva-nos a constatar um tempo de afastamento dos valores, quando se tentava expurgar a ciência de todo o pensamento que não refletisse exclusivamente as observações empíricas ou as regras rígidas da lógica (Cody, 2006). Estávamos então sob a égide do positivismo e do empirismo lógico. Num processo dialético constante, surge a influência de outras visões sobre a filosofia da ciência, distantes daquela abordagem, deixando reemergir o papel dos valores na integração e interpretação da ciência. Sendo humanos, os cientistas afetam valor à ciência. Os valores são constituintes fundamentais da vida no mundo humano, e a própria ciência é um valor!

No caso que aqui importa e se realça, “o cuidar profissional de enfermagem”, não se pode deixar de relevar o importante lugar do “corpo teórico da enfermagem”, profunda e explicitamente valorizado.

Melnyk & Fineout-Overholt (2011) referem, a este propósito, que a enfermagem atual está a orientar-se para uma prática baseada na evidência e que, portanto, deve ser implementada e ensinada e que, para tal, devem ser criados padrões de intervenção.

Voltamos, por conseguinte, à questão: o que guia a prática de enfermagem? A evidência! – respondemos. De um modo geral, referem Pearson e Craig (2004), há pouca contestação porque se percebe que se devem fazer as coisas da forma mais eficaz; isto é, com os mais elevados padrões.

O movimento da “prática baseada na evidência” procura guiar uma ação profissional cientificamente fundada, garantindo que uma certa abordagem em determinada situação tem as maiores probabilidades de sucesso. A evidência resulta da pesquisa empírica e das revisões integrativas que orientam as práticas.

Controlam-se a avaliação, o diagnóstico, a metodologia de intervenção e os resultados. Os profissionais e os utentes têm, assim, condições para tomar as melhores decisões: os primeiros, para fazer propostas e os segundos para aceitar ou recusar, com base na ponderação das expectativas entre resultados e o risco. A eficácia associada à PBE é um valor, face a propostas de cuidados que não se contestam só porque sempre se fez assim e não porque esteja apurada a sua evidência. Claro que, tratando-se da área da saúde, a evidência nem sempre está patente e, por isso, ocorre ser passível de contestação.

Realce-se no entanto, que o estabelecimento de padrões de cuidados permite aproximar o estado da arte à prática baseada na evidência (PBE), porque aqueles resultam de múltiplos estudos de pesquisa, acumulados ao longo do tempo. É este critério construído por um painel alargado de peritos, que faculta aos práticos uma síntese bem pensada das evidências disponíveis que fundamentam e habilitam a intervir e/ou não-intervir.

Os padrões de cuidados são usados pelos enfermeiros, académicos, educadores e são um indicador para os cidadãos. Em Portugal a Ordem dos Enfermeiros (2001) é a guardiã desse conjunto de padrões com enquadramento conceptual, de onde se destacam os conceitos de saúde, pessoa, ambiente e cuidados de enfermagem. Está assim disponível o consenso de um alargado e ponderado leque de pessoas com competência quanto às melhores opções de cuidados.

Insistimos em que a requerida evidência para muitas práticas é, pela sua natureza ou porque baseadas em meras rotinas, de evidência fraca ou muito fraca.

Para muitas práticas do tipo “ato único”, poderá não haver evidência, de todo. Quando nos referimos ao paradigma da transformação, compreendemos que a visão unitária do ser humano pode explicar a abordagem deste fenómeno. Quer isto dizer que podemos não ter guia para a prática, em situações com insuficiente pesquisa para suportar recomendações? Ou significa que o conhecimento deve prevalecer, guiando a prática? Os valores pessoais e profissionais perseguidos pelos enfermeiros também podem perturbar a evidência, porque cada situação, mesmo se vivida na sua componente mais racional, é ainda e sempre atingida na dimensão emocional. Tal interpretação quanto ao papel dos valores pessoais e profissionais, sobre a eficácia objetiva da evidência, para o uso da boa evidência no planeamento dos cuidados, parece, na prática, ignorar o facto de os profissionais terem valores.

Com ou sem evidência, são os valores do profissional que guiam a sua performance na provisão de cuidados.

Constatamos que os guias formais da prática ou o corpus disciplinar, não são suficientes para guiar todas as ações, em cada situação. A circunstância é que dita a resposta, porque cada situação é singular.

Eis, então, a minha proposta: explicitar e precisar melhor a diferenciação entre praxis e prática

Compreender a Praxis

A Praxis pode tornar mais compreensível a PDE em enfermagem. Numa perspectiva aristotélica ela é referida às situações humanas que precisam do raciocínio prático para informar a ação; é o raciocínio prático que mobiliza o agir humano interior, que vincula a pessoa aos seus atos (Cody, 2006). No século XX foram importantes os contributos de Habermas, de Freire e de Bernstein, para uma visão da práxis, entendida como o que está incorporado nas situações humanas, repletas de complexas interações multidimensionais, de incerteza e do domínio incognoscível (Cody, 2006).

Procura-se ter em cada situação concreta um raciocínio fundamentado em valores, em o que dignifica o ser humano, procurando o melhor e provocando bem-estar. O respeito pelo outro, a dignidade da pessoa humana, o querer bem, o não fazer mal, o sentido de justiça, entre outros, são princípios enformadores do agir humano e, por força, do profissional de enfermagem.

A praxis e o raciocínio prático sempre acontecem num terreno que é profundamente interpessoal e relativamente imprevisível. Há sempre um encontro com o outro que me interpela ... O fim não é pré determinado e o fim possível evolui situacionalmente, assim como evolui o seu possível significado. As situações são sempre irrepetíveis... e a praxis é criativa e dialogal sendo, no discurso político e pedagógico, explicada, como a prática da liberdade (Cody, 2006).

Prática como praxis

No espaço onde ocorre o encontro do cuidado, aí se mostra a ação exterior, o que a pessoa faz, a sua prática. E concebe-se aí uma orientação para a ação, que se encontra no código de ética, o qual dita os parâmetros de conduta para a prática, baseada na ciência. Cuidar reflete o conhecimento, os princípios, mas também a ação particular, a cada momento avaliada e ponderada. É sempre diferente... porque cada beneficiário, em cada circunstância, faz gerar uma dinâmica relacional, sempre única e particular.

Representa a prática de enfermagem uma ação intencional e deliberada, orientada pela ciência respetiva e por outras fontes de conhecimento, bem como pelos princípios que visam o bem-estar da pessoa, dos grupos e da comunidade. Diremos que, se não se distancia dos outros grupos profissionais, a especial complexidade das situações obriga cada enfermeiro a escolher, de entre uma multitude de possibilidades e em contextos imprevisíveis, respeitando sempre o significado para os

envolvidos e os seus valores. Queremos o bem das pessoas, vê-las confortáveis e capazes de se autocuidarem no campo mais vasto da sua autodeterminação.

Cada enfermeiro responde pela sua prática em qualquer circunstância. As ações na prática, são talhadas pelo exercício profissional, com a salvaguarda da Ordem dos Enfermeiros, a qual garante aos cidadãos que os respetivos membros agem segundo a *leges artis*. É de uma pessoa que cuidamos, daquela em particular, com a própria identidade, com aquele corpo e suas limitações... e com quem, afinal, nos comprometemos.

Cuidar

Coliére refere que o cuidar humano é interação humana reconhecida e estruturada na sociedade, que se tem moldado através dos tempos, desde o cuidar da mulher na tribo ao cuidar profissionalizado (2003), Têm traços comuns, mas também muitas diferenças. No essencial, presta-se ajuda no curso de vida do nascimento até a morte, na satisfação das necessidades humanas básicas, no bem-estar e na doença. Há uma dimensão de preocupação (*sorge*) além de outra, instrumental (*fazer coisas*). No entanto, no “bem cuidar bem” estamos sempre envolvidos: uma palavra, um gesto, o espaço para o outro manifestar-se (até para dizer não quero), fazem toda a diferença. Estamos comprometidos a ocupar-nos em disponibilizar o melhor cuidado, o que também inclui a dimensão espiritual (Caldeira, 2011).

Mas essa prestação de cuidados deve ser gerida pelo destinatário (a pessoa alvo dos cuidados) ou por quem o representa, mandatado ou com o direito de aceitar ou recusar qualquer cuidado oferecido. Sendo que os cuidados disponibilizados têm de se basear na melhor evidência possível, devem ser orientados pelo profissional que melhor responda à situação, tendo em vista a excelência do serviço (Ordem dos Enfermeiros, 2003). O beneficiário tem direito a obter uma segunda opinião profissional sobre o plano proposto e a aceitar ou recusar o que lhe é apresentado. A informação ajustada permite o consentimento livre e esclarecido, em ordem à tomada da melhor decisão: a que convém ao beneficiário. Os profissionais devem estar atentos para poderem justificar a sua recomendação. O cuidado pertence, numa perspectiva fundamental, ao utente.

Assim, julgamos conveniente diferenciar a prática e o cuidar

Diferenciando a prática e o cuidar

Podemos visar na distinção por um lado, a natureza e a estrutura da prática profissional e, por outro, o cuidado disponibilizado pelos profissionais.

A Prática é pertença profissional e é orientada por valores

Só o autor (profissional) tem a capacidade de iniciativa (agenciamento) e de cessar deliberadamente as suas ações, porque tem controlo e é responsável por elas, inclusivamente quando trabalha por conta de uma instituição ou mesmo quando a hierarquia tenta interferir (Cody, 2006). Somos sempre responsáveis pelos atos que praticamos ou deixamos por praticar. A finalidade é, sempre, prestar o melhor cuidado, um cuidado de excelência (Ordem dos Enfermeiros, 2003). É, portanto, obrigatório ter formação específica de nível avançado, com base na ciência e nos valores que se consubstanciem em boas práticas. O imediatismo da intenção e da ação está na natureza de todas as interações multidimensionais e de decisão, entre os seres humanos. Os valores têm então um papel determinante, por se refletirem na ação. Os valores são constituintes do que cada um é, e, portanto, espelham-se em tudo o que cada um faz. Poder-se-á então dizer: eu sou aquilo que faço (ajo).

A regulação da profissão é controlada por uma associação profissional que também orienta o desenvolvimento da enfermagem. Os profissionais esperam ser reconhecidos pelo seu papel na sociedade e, conseqüentemente, ver-se retribuídos, também pecuniariamente, em valor adequado ao serviço prestado.

Cuidar (Care) é a prerrogativa do beneficiário e é estruturada pela evidência.

Só o beneficiário tem o direito de aceitar e rejeitar cuidados. Isto é de facto uma revelação do paradigma que coloca o utente no centro do cuidado (patient-centered-care) e que visa a pessoa como um todo e, conseqüentemente, o respeito pelas diferenças individuais e culturais.

Quem presta cuidados tem de garantir toda a informação à pessoa/ beneficiário e assegurar-lhe que o cuidado é prestado com competência. Os direitos do consumidor devem estar garantidos legal e judicialmente (Deodato, 2008). Os padrões de cuidados tenderão a aproximar-se do consenso sobre o estado da arte. Por isso, o beneficiário tem o direito de esperar ter cuidados estruturados, segundo padrões largamente reconhecidos.

“Os cuidados de enfermagem tomam por foco de atenção a promoção dos projetos de saúde que cada pessoa vive e persegue. Procura-se, ao longo do ciclo de vida, prevenir a doença e promover os processos de readaptação após a doença. Procura-se a satisfação das necessidades humanas fundamentais e a máxima independência na realização das atividades de vida diária, bem como se busca a adaptação funcional aos défices e a múltiplos outros fatores – frequen-

temente através de processos de aprendizagem dirigidos ao cliente” (Ordem dos Enfermeiros, 2001)

Em conclusão

Pare, escute, olhe, veja e cuide, no respeito pelos valores, com base na ciência e nas boas práticas, envolvendo sempre o beneficiário dos cuidados, num processo contínuo de capacitação para o auto cuidado.

BIBLIOGRAFIA

- Benner, P. (2001) *De Iniciado a Perito*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Caldeira, S. (2011). *A Espiritualidade no cuidar*. Lisboa: Coisas de Ler
- Cody, W. (2006). Values-Based Practice and Evidence-Based Care: Pursuing Fundamental Questions in *Nursing Philosophy and Theory*. In Cody, W. (editor) *Philosophical and Theoretical Perspectives*, p5-17. Ontario: Jones and Bartlett Publishers.
- Collière, F. (2000) *Promover a Vida – Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem*. Lisboa: Lidel-SEP
- Deodato, S. (2008) *Responsabilidade Profissional em Enfermagem: Valoração da Sociedade*. Coimbra: Almedina,
- Melnik & Fineout-Overholt (2011) *Evidence-Based Practice in Nursing and Healthcare: A guide to best Practice*. 2nd ed. Philadelphia: Wolters Klumer – Lippincott Williams & Wilkins.
- Ordem dos Enfermeiros (2003) *Código Deontológico do Enfermeiro- Anotações e Comentários*. Lisboa: OE.
- Ordem dos Enfermeiros (2012). *Divulgar – Regulamento do Perfil de Competências do enfermeiro de Cuidados Gerais*. Lisboa: OE.
- Ordem dos Enfermeiros (2001) *Divulgar – Padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem. Enquadramento Conceptual, Enunciados Descritivos*. Lisboa: OE
- Person, M.; Craig, J. (2004) Prática baseada na evidência em enfermagem. In Craig, J.; Smyth, R. (Ed) *Prática Baseada na Evidência. Manual para Enfermeiros*. p 3-21. Loures: Lusociência.
- Rua, M. (2011) *De Aluno a Enfermeiro*. Loures: Lusociência.

O Cuidado em diálogo

À escuta... para cuidar

Constança Biscaia e Graça Santos
Departamento de Psicologia da Universidade de Évora
cbiscaia@uevora.pt
mgss@uevora.pt

Ao pensar este Workshop a primeira questão que nos surgiu foi se faria ou não sentido pensar a escuta como forma de cuidado.

Num texto que se debruça exatamente sobre a fecundidade do cuidar Irene Borges-Duarte (2010) diz-nos que o campo semântico de “cuidar” guarda, o sentido original de uma etimologia talvez inesperada: a do latim cogitare, pensar. Assim, diz-nos ainda a autora que, na sua forma transitiva, “cuidar” é pensar atender a, refletir sobre – e, por isso, interessar-se por. Cuidamos de nós e dos outros, quando, solícitos, tratamos de assistir-lhes nas suas necessidades, quando nos ocupamos deles. O que faz com que o “cuidar seja uma forma ativa e pensante de estar ocupado por um outro” (idem:117). O que nos levou a pensar que o cuidar, parte sempre duma atitude de escuta, na qual me predisponho a abrir-me a esse outro de quem quero cuidar, para me ocupar com ele.

Partindo daqui, começámos por pensar a escuta enquanto processo ativo de sintonizar a nossa atenção, para entrar no tempo do outro.

Um dos aspectos que diferencia o escutar do ouvir, é exatamente essa intenção tornada solicitude e empenho de abertura ao outro, no desejo de com ele sintonizar a nossa atenção, o que implica motivação e disponibilidade interna. Só escutamos aqueles de quem gostamos, aqueles porque quem nos sentimos interrogados e que queremos conhecer. E não é possível separar o afecto do conhecimento, na medida em que é o afecto que nutre as relações e o pensamento, qualificando o conhecimento. Só escutamos, quando temos espaço interno para deixar o outro ecoar dentro de nós e aí podermos com ele sintonizar. Stern (1985) define o conceito de sintonia afectiva enquanto um ato de intersubjectividade pelo qual a mãe responde a uma expressão afectiva do seu bebé, devolvendo-lha de forma que este percebe que a mãe partilha a sua experiência afectiva interna. Mas esta devolução é sempre agida ou tangível no visível, remetendo-nos para a relação em que ocorre. E todas as vivências de (des) sintonias afetivas na nossa vida são um ecoar das primeiras vivências relacionais, nas quais tomam particular relevo as experiências sensoriais e não verbais que progressivamente vão construindo as possibilidades de interação com o outro.

Efetivamente, se sabemos que o contacto visual, as interações vocais e a capacidade de atenção recíproca estão na base de consolidação das primeiras relações sociais através da reciprocidade e capacidade de alternância fundamental ao encontro com o outro, não podemos esquecer que o contacto físico e a relação táctil parecem ser as dimensões que induzem um maior impacto quer ao nível das interações, quer ao nível da estruturação do próprio espaço interno da criança. Trata-se de toda uma vivência sensorial e sensitiva com ressonância e impacto ao nível emotivo, evocando e provocando reacções de maior ou menor satisfação interior, muitas delas traduzíveis ao nível do comportamento não verbal e na forma como se proporciona a interacção. Ainda que esta interactividade mais sensorial vá progressivamente adquirindo um carácter de individualidade (delineando-se um ritmo de vida subjectivo), Ajuriaguerra (cit Martins, 2001) refere que, principalmente esta relação tónica, deixará traços que permanecem latentes e que serão lembrados mais tarde (apesar de reelaborados) deixando a influência do outro sempre presente e, acrescentamos, marcando assim o encontro com o novo Outro.

As relações primeiras, estabelecidas essencialmente por um modo de relação corporal, são pois determinantes, não apenas na estruturação e dinâmica de individuação do bebé (Winnicott, 1971; Gauberti, 1992), mas, também, na génese dos posteriores modos de expressão e comunicação quer verbal quer não verbal. Esta última parece ser a que melhor exprime os sentimentos e os estados emotivos, possibilitando uma comunicação afectiva de grande riqueza, sendo a linguagem do corpo a que dá mais informação sobre o plano da relação e sobre a metainformação (Gobbi, 1996; Arguyle, 1980), elementos fundamentais na escuta do mundo interno do outro. Efetivamente, é através desses elementos da comunicação não verbal (gesto, distância interpessoal, postura e orientação espacial, movimentação da cabeça e do corpo, contacto corporal, expressão do rosto, olhar, tom de voz entre outros aspectos) que parece ocorrer cerca de 65 a 85% de toda a comunicação humana (Gobbi, 1996).

É nesta intersubjectividade primária que se consubstancia a passagem do perceptível ao sensível, do ver ao sentir, numa progressiva construção da subjectividade (Santos, 2015), na qual, para além do ver e ouvir é possível a escuta do outro para além.

Sintonizar a nossa atenção para entrar no tempo do outro, implica descentramo-nos de nós, para nos podermos colocar no lugar desse outro, sem deixarmos de ser nós próprios, mas também o ter espaço interno para o diferente de nós. Espaço interno esse, que através da escuta se pode tornar um lugar. Isto, quando é sentido como um espaço confiável, no qual nos sentimos reconhecidos.

Entrar no tempo do outro, pressupõe uma escuta, que como disse Bion, tem de ser sem memória e sem necessidade de impor ou de satisfazer o seu desejo

próprio. Porque se estamos ocupados com o que aconteceu ou com o que queremos que aconteça, ocupados com o muito sabemos ou que julgamos saber, não temos espaço para nos deixarmos ocupar pelo outro e aí o escutarmos. E a escuta, enquanto estado de relação amorosa, exige espaço e permanência, exige um tempo próprio, que é um tempo feito de espera, feito duma vigilância interior que nos prepara para escutar o que muitas vezes permanece ainda em silêncio. O que pressupõe o podermos conviver com a incerteza do ainda não, com a tolerância à dúvida e ao não saber. E não saber é uma pré-condição para se ser capaz de pensar e de imaginar, para se ter espaço para o outro e aí, podendo aprender com a experiência emocional, tornar-se capaz de “sonhar os sonhos não sonhados” (Ogden, 2010).

E voltámos ao título que demos a este Workshop “à escuta ...para cuidar”, o que nos remete para a importância da aprendizagem da escuta do outro, na certeza de que esta passa sempre pela escuta de nós próprios, daquilo que o outro desperta em nós. Só aí nos podemos abrir ao cuidar, descobrindo o prazer de escutar e de ser escutado, prazer esse que advém do facto da escuta, permitir o encontro com a diferença única e irrepetível de cada pessoa. Como diz Ferreira (2017), o cuidado tem inerente em si uma relacionalidade que passa pela instauração de uma relação na qual aquele que cuida reconhece o outro na sua radical e irredutível singularidade. O que nos leva de novo à escuta, através da qual nos tornamos presentes ao outro.

A Presença foi descrita por Shepherd, Brown and Greaves (1972 cit in. Geller & Greenberg 2002) como uma das maiores dádivas que um terapeuta pode oferecer ao cliente, sendo o facto de se estar totalmente presente e ser totalmente humano com outra pessoa, por si próprio, terapêutico. Nesse sentido poderemos pensar também a sua importância para além da referência estrita ao conceito de terapia, mas alargando-a ao grande conceito do Cuidar, ou mesmo do Ser com Outro.

Mas quais os contornos do estar Presente? Quais as aprendizagens para o estar presente?

Antes de mais somos presentes num corpo. Num corpo de vivência íntima que se expressa em sons e em silêncios...num corpo que se move e se aquieta. A aprendizagem da escuta da acção e da imobilidade é a aprendizagem da escuta da ‘acção’ e da ‘reação’, da acção e do ‘acting’...a escuta do eu que não outro... do outro que não eu...para no espaço do ‘entre nós’ se poder verdadeiramente escutar

Partindo destas considerações, propusemos ao grupo uma actividade que possibilitasse um espaço de encontro da cada um consigo próprio, que permitisse a abertura ao encontro com o outro. Assim, foi proposta a vivência dum tempo de entrar em contacto consigo próprio, de escuta de si, para a partir da

disponibilidade interna criada, poder olhar / escutar o outro, mas também deixar-se olhar/ escutar por esse outro. Assim, num tempo ritmado, propusemo-nos trabalhar em primeira mão sobre a escuta do corpo próprio, a consciencia corporal de pequenos segmentos que fomos visitando e que nos evocam memórias mais ou menos dizíveis. E num movimento fluído, começámos o Encontro com o outro, num corpo que primeiro se espelha em movimento, numa procura de sintonia quinestésica que evoca a sintonia afetiva necessária à escuta... primeiro num circulo que nos alberga, depois num encontro nuclear diádico que nos vai afinando a escuta...

A quietude foi chegando e rasgando defesas e véus internos, permitindo-nos a abertura ao outro através do silêncio e do olhar... num início de trabalho corporal sobre a nudez interna que nos permite os primeiros passos na escuta.

E assim, através da partilha da experiência de cada um, ganhou um outro sentido a escuta enquanto processo ativo de sintonizar a nossa atenção, para entrar em contacto com o outro, na certeza que a escuta pressupõe sempre o poder escutar dentro de si o que o outro em nós convoca. Tal como o cuidar parece sempre pressupor a escuta do outro e de si próprio.

Referências bibliográficas

- Argyle, M. (1980). Verbal and non-verbal communication. In Y.C. Coffey e Y. Hawthorn, (Ed.), *Communication Studies*, London: Ed. Arnold.
- Borges-Duarte, I (2010). A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. *Ex-Aequo*, 21: 115-131.
- Gauberti, M. (1992) Distortions spatiales des liens mère-bébé. *Thérapies Psychomotrice et Recherches*, 96 : 86-93.
- Gobbi, G. (1996) Il “non verbale” *R e S*, 2: 11-12.
- Martins, R. (2001). A Relaxação Psicoterapêutica no Contexto da Saúde Mental – O Corpo como Ponte entre a Emoção e a Razão. In V.Fonseca e R.Martins (Eds), *Progressos em Psicomotricidade* (pp 95-108). Cruz Quebrada, Ed.F.M.H.
- Ogden, T (2010). *Esta arte da psicanálise. Sonhando sonhos não sonhados e gritos interrompidos*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- Santos, G. (2015) Corpo e Relação In J. Fernandes & P. Gutierrez (org.) *Psicomotricidade: abordagens emergentes*.(pp 53-66). São Paulo: Editora Manole.

Shari M. Geller and Leslie S. Greenberg (2002) Therapeutic Presence: Therapists' experience of presence in the psychotherapy encounter. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, Volume 1, Issues 1&2: 71-86.

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

Winnicott, D. (1971). *Jeau et réalité – L'espace potentiel*, Paris : Ed. Galimard.

CUIDADO e JUSTIÇA: Duas ideias reguladoras da vida ética

Fernanda Henriques
Universidade de Évora
fhenriques@uevora.pt

Duas notas introdutórias

1 – O presente texto parte do debate havido no Workshop do Colóquio *Cuidado. Pare Escute, Olhe e Intervenha!*, realizado na Universidade de Évora a 11 e 12 de Novembro de 2016, embora retome outros textos¹ e procura, simultaneamente, refletir sobre o tema e identificar o contributo das mulheres para o desenvolvimento da sua importância.

2 – Intitular-se *Cuidado e Justiça duas ideias reguladoras da vida ética*, quer convocar o horizonte kantiano numa dupla significação: por um lado, apelar a um certo conceito de racionalidade que configura a razão humana, ao mesmo tempo, como um poder e uma limitação, clarificando que o exercício legítimo desse poder da razão só é efetivamente exercido se se tiver em atenção os seus limites e, por outro, em consequência, que cuidado e justiça só poderão ser ideias reguladoras, ou seja, horizonte unificador de uma reflexão ética que, todavia, nunca poderá atingir uma perspectiva totalmente unificadora, eliminando um ou o outro referente. Nesse contexto, o presente texto procurará mostrar que a vida ética cobrará um sentido mais adequado à complexidade da vida e do viver humano se se deixar dinamizar, simultaneamente, pela ideia de justiça e pela ideia de cuidado, ultrapassando toda a tentação de visões absolutas e alternativas, quer elas sejam apoiadas pelo polo da justiça, quer pelo do cuidado.

1. Especificando os conceitos de cuidado e de justiça

Cuidado e Justiça têm diferente cidadania teórica.

1 Cf., Fernanda Henriques, *Filosofia e Género*, Lisboa, Colibri, 2016.

Cuidar, uma tarefa de Mulheres?

Cuidar está tradicionalmente ligado ao espaço privado, ao “tomar conta” do bem viver dentro das paredes dos supostos lares ou equivalente e ligado ao âmbito das mulheres. Nesse sentido dizia Rousseau, entre muitos outros autores:

“[...] toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando são jovens, cuidar deles quando são grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce – eis os deveres das mulheres de todos os tempos e aquilo que se lhes deve ensinar desde a infância”(Henriques 1998, 186-7)

Esta perspetiva, herança pesada da nossa Tradição, acantonou a ideia de Cuidado ao universo das relações privadas, dos afetos e da gratuidade e tornou-se, ao longo dos tempos, uma bandeira da pretensa doçura feminina, da sua generosidade e altruísmo, subtraindo-a aos Orçamentos dos Estados e ao direito de cidadania.

Por isso, considero teoricamente perigoso a defesa das éticas do cuidado em oposição às éticas da justiça, por mais integradas em perspetivas críticas e feministas que as éticas do cuidado estejam, na medida em que, havendo um solo representacional tão consolidado na nossa cultura sobre a ligação das mulheres ao cuidado e sobre a desvalorização social, económica e política do próprio cuidado, a reafirmação dessa ligação encontra um húmus fecundo para reforçar o estereótipo histórico².

O século XX viu surgir vários pontos de vista críticos sobre esta conceção de cuidado oriundos quer da filosofia, quer da política, quer ainda do direito, para além de se tornar num tema central de um dos maiores pensadores do século XX, como foi o caso de Heidegger.

Num texto que dedica à exploração de cuidado no pensamento heideggeriano e no de Maria de Lourdes Pintasilgo, Irene Borges-Duarte salienta que, para Heidegger,

“No seu sentido mais puro, esta estrutura [a estrutura formal do Dasein] é um jogo intrínseco de projeção-retrojeção extaticamente temporal: é um ser já de antemão o que, antecipando-se na expectativa, é em cada momento lançado ao porvir, a partir da experiência feita e guardada explícita ou implicitamente na memória. Heidegger designa esta dinâmica formal com uma linguagem complexa, que nos basta aqui registar: “a estrutura completa do cuidado, no seu sentido formal, é ser-se antecipada-

2 Esta minha posição, aliás, tem muito eco em autoras diferentes. Cf., por exemplo, Susan SHERWIN, *No longer patient: Feminist ethics and health care*, Philadelphia, 1992. que salienta que as perspectivas ligadas ao cuidado: a) fazem ressaltar o papel histórico das mulheres; b) dão uma visão parcial da realidade; c) reforçam os estereótipos.

mente no seu já estar a ser à beira de algo. Na expressão pregnante de Ser e Tempo: ‘ser-se antecipadamente já em (um mundo) como estar-à-beira de (os entes que vêm ao encontro dentro do mundo).’”(Borges-Duarte 2010, 123).

Explorando a sua perspetiva, poderemos relacionar o cuidado com a tarefa humana de viver, tomada, ao mesmo tempo, como aposta e risco. Viver cuidando é abrir-se ao mundo e comprometer-se “em levar por diante” a vida, saindo das rotinas – individuais ou coletivas – e deixar que a realidade se exprima em nós.

Ainda no plano filosófico, mas numa relação mais direta com a via política, importa salientar o papel de Joan Tronto na ressignificação do campo semântico do cuidado, ao pôr de manifesto a invisibilidade do trabalho de cuidar e de cuidado e de como esse trabalho está ligado a um duplo enviesamento da vivência democrática, pelas relações de assimetria em que assenta. Por um lado, porque a maior parte das relações de cuidado não são relações de igualdade e, por outro, porque tanto do ponto de vista da valoração social como da respetiva valoração económica, os trabalhos do cuidado são essencialmente desvalorizados e mal pagos, constituindo-se como lugares destinados aos “outros”, sejam estes outros, migrantes ou pessoas sem qualificações diferenciadas (Tronto, 2007)³.

Entre nós, é justo salientar todo o trabalho teórico e toda a atividade política que Maria de Lourdes Pintasilgo levou a cabo trazendo para a ribalta a categoria de Cuidar e de Cuidado, bem como, noutra âmbito, o esforço da jurista Maria do Céu da Cunha Rêgo no sentido de tornar o cuidado um direito fundamental.

Sobre Maria de Lourdes Pintasilgo, há que ter em conta quer o que disse e escreveu quer, porventura, sobretudo, o modo como desempenhou as funções políticas nos diferentes momentos em que as teve, nomeadamente, enquanto Primeira Ministra do V Governo Constitucional.

Marília Carrilho que, nos últimos anos, tem desenvolvido investigação sobre o pensamento ético-político de Maria de Lourdes Pintasilgo, chama a atenção para as mudanças de paradigma que aquela política-pensadora preconizava e de como o cuidado desempenhava um papel essencial nessa mudança. Diz ela, sobre os parâmetros dessa mudança de paradigma:

- “Do paradigma da previsibilidade passamos para o paradigma da imprevisibilidade.
- Do paradigma dos direitos passamos para o paradigma dos direitos na sua relação directa e necessária com os deveres e responsabilidade.
- Do paradigma da quantidade passamos para o paradigma da qualidade.
- Em suma, do paradigma do desenvolvimento passamos para o paradigma da qualidade de vida.” (Carrilho 2010, 107)

3 Também faria sentido recuperar aqui o trabalho de Martha Nussbaum.

O contributo fundamental de Maria de Lourdes Pintasilgo para a questão da ressignificação do Cuidado foi trazê-lo para o espaço público e considerar que ele deveria ser a chave para a configuração de um novo paradigma para a política, pensando em conjunto cuidado e justiça, no quadro da ideia de *democratização do político*.

Para Maria do Céu da Cunha Rêgo é muito claro – o Cuidar tem de ser inscrito como um direito fundamental. Vou-lhe dar a palavra, citando, na íntegra, o texto que escreveu propositadamente para o colóquio *Cuidado. Pare Escute, Olhe e Intervenha!*

CUIDAR: um Direito fundamental? Em defesa do direito fundamental ao cuidado e do dever fundamental de cuidar

Direitos fundamentais são os direitos humanos consagrados na Lei Fundamental⁴ e quaisquer outros constantes das leis e das regras aplicáveis de direito internacional⁵. Direitos humanos são, segundo as Nações Unidas, ⁶ *direitos inalienáveis de todo o ser humano, sem distinção de ‘raça’, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou outra condição. Todos os direitos humanos, quer sejam direitos civis e políticos (...), direitos económicos, sociais e culturais ou direitos ao desenvolvimento e à autodeterminação são indivisíveis, intimamente ligados e interdependentes. O aprofundamento de qualquer direito facilita a progressão dos outros. Os direitos humanos universais têm expressão na lei e são garantidos por ela, sob forma de tratados, do costume internacional, de princípios gerais e de outras fontes de direito internacional.*⁷ *A legislação internacional sobre direitos humanos obriga os governos quer a tomar medidas de ação positiva em algumas situações, quer a abster-se de agir de certo modo noutras, de modo a promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos indivíduos ou dos grupos.*

Os Direitos Humanos foram proclamados na Declaração Universal de 1948, a qual, no entanto permite o reconhecimento de novos direitos com a mesma

4 Miranda, Jorge *Manual de Direito Constitucional, Tomo IV, Direitos Fundamentais, 2ª edição*, Coimbra, Coimbra Editora, 1993, p. 8.

5 Constituição da República Portuguesa, artigo 16.º n.º 1, integrado na Parte I “Direitos e Deveres Fundamentais”.

6 <http://www.ohchr.org/FR/AboutUs/Pages/FrequentlyAskedQuestions.aspx> ou <http://www.ohchr.org/EN/AboutUs/Pages/FrequentlyAskedQuestions.aspx> – consultado em 18-10-2016.

7 Instrumentos de Direito Internacional dos Direitos Humanos – <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CoreInstruments.aspx> ou <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/InternationalLaw.aspx> – consultado em 18-10-2016.

relevância e o mesmo alcance no que se refere, designadamente, ao nível de vinculação dos Estados.

Dos Direitos Humanos reconhecidos até ao presente e dos Direitos e Deveres Fundamentais previstos na nossa Constituição não consta o direito fundamental ao cuidado nem o dever fundamental de cuidar. E, no entanto, é sabido que *as mulheres continuam a realizar a maior parte do trabalho não remunerado, doméstico e na comunidade, tal como cuidar das crianças e dos idosos, preparar alimentos para a família, proteger o ambiente e prestar assistência voluntária às pessoas e aos grupos vulneráveis e desfavorecidos. Este trabalho não chega a ser medido em termos quantitativos e não é valorizado nas contas nacionais. A contribuição das mulheres para o desenvolvimento é seriamente subestimada e, por conseguinte, o seu reconhecimento social é limitado. A plena visibilidade do tipo, do alcance e da distribuição deste trabalho não remunerado, também contribuirá para uma melhor partilha das responsabilidades.*⁸

Ora, como de há muito venho a insistir, *entendo (...) que se o direito não reconhecer os cuidados como atividade humana fundamental, eles ficarão a depender da vontade de quem os presta, não serão juridicamente exigíveis, não serão nem garantidos nem obrigatórios para qualquer pessoa. Continuarão socialmente considerados como menores, pelo que não serão prestados sistematicamente prestados pelos homens,*⁹ *a atividade económica não se sentirá vinculada a contar com eles no âmbito da organização do trabalho e face a qualquer profissional (donde, a discriminação objetiva das mulheres no mercado de trabalho e na vida profissional), e o Estado não criará condições adequadas para que tenham lugar, com qualidade e respeito pelos direitos e pelos interesses de todas as pessoas. (...)*

Sem o reconhecimento do direito humano fundamental ao cuidado, também não me parece viável operacionalizar a igualdade de mulheres e homens, porque esta depende quer da participação equilibrada de homens e mulheres no tempo de trabalho não pago, quer do investimento público e privado necessário para garantir

8 Plataforma de Ação de Pequim §156.

9 Segundo o último Relatório de Desenvolvimento Humano 2015 – *O Trabalho como Motor do Desenvolvimento Humano* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_pt.pdf (consultado em 18-10-2016) – *em 41% do trabalho não remunerado – que na sua maior parte é realizado em casa e engloba uma variedade de responsabilidades no que respeita à prestação de cuidados – as mulheres trabalham três vezes mais do que os homens – 31% contra 10%.*

No que se refere a Portugal e segundo o Inquérito Nacional aos Usos do Tempo de Homens e de Mulheres, 2015, Os Usos do Tempo de homens e de Mulheres em Portugal Heloísa Perista, Ana Cardoso, Ana Brázia, Manuel Abrantes, Pedro Perista, Lisboa, CESIS e CITE, 2016, p. 59 e 140: relativamente ao tempo de trabalho não pago (cuidado e trabalho doméstico) as mulheres trabalham todos os dias mais 1h e 45m que os homens (mulheres: 4h e 23m; homens 2h e 38m), e no conjunto do trabalho pago e não pago o tempo médio diário de trabalho tem uma duração superior para as mulheres de 1 h e 13m (mulheres: 12h e 52 m; homens: 11h e 39m).

a cada pessoa dependente os cuidados suficientes para não inviabilizar a carreira profissional de quem tem o dever jurídico (não profissional) de prestar cuidados.

Este novo direito e este novo dever, teriam (...) pelo menos 5 vantagens:

1.ª – a de trazer para os direitos humanos, com nítida valorização simbólica, social e económica, o que tem sido muito do mundo, da história e da identidade das mulheres, bem como um tipo de trabalho invisível, não remunerado, mas indispensável à vida económica e social (como é reconhecido insistentemente também pela Organização Internacional do Trabalho – OIT¹⁰);

2.ª – a de tornar claro que o direito ao cuidado e que o dever de cuidar são iguais para homens e mulheres enquanto indivíduos, não correspondendo a qualquer obrigação principal por parte das mulheres, designadamente no quadro familiar, o que terá que resultar evidente no equilíbrio dos indicadores, designadamente no que se refere aos usos do tempo de trabalho não pago;

3.ª – a de melhorar as condições de exercício da prestação de cuidados à família por parte dos homens, porque a execução de um trabalho que deixa de ser “específico” de mulher, não tem de afrontar a normatividade social inerente aos códigos da masculinidade tradicional;

4.ª – a de criar condições para a autonomia individual e para que a educação e a formação dotem cada indivíduo de competências nesta área;

5.ª – a de repartir de modo equilibrado entre as mulheres, os homens, o Estado e a atividade económica os custos do trabalho de reproduzir, de apoiar e de cuidar os seres humanos, que as mulheres têm assegurado praticamente sozinhas, à custa de resultados mais fracos no seu próprio desenvolvimento e da sua secundarização enquanto indivíduos (Rêgo 2004, 93-4) (Maria do Céu da Cunha Rêgo – Outubro 2016).

10 Por todos: International Labour Organization – ILO – Women and the Future of Work – Beijing + 20 and Beyond, 2015, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_348087.pdf (consultado em 18-10-2016), p. 3:

Os assuntos relativos ao cuidado têm que ser abordados se se pretende progredir.

Alterar a situação demográfica e os papéis de género implicará a necessidade de soluções para o trabalho de cuidado se verdadeiramente se pretende que as mulheres tenham igualdade de oportunidades no mundo do trabalho. (...) A “dupla tarefa” das mulheres trabalhadoras não pode ser ignorada por mais tempo tanto *mais que as populações de todos os países estão a envelhecer e as pessoas vivem mais tempo. A prestação de cuidados a pessoas doentes, incluindo com doenças crónicas ou com deficiências também necessita de ser considerada. (...). Redesenhar as políticas e prioridades de proteção social como benefícios universais será uma maneira de prevenir e de mitigar os choques económicos e de saúde relativamente a quem mais precisa.*

A justiça e a dignidade do espaço público

Ao contrário do cuidado, a justiça é do domínio do espaço público, da lei, convocando os maiores valores da modernidade ocidental, ou seja, a autonomia e a liberdade individual.

A justiça é um ideal filosófico fundamental, basta lembrar como *A República*, de Platão, uma das obras-bandeira da História da Filosofia, se organiza em torno das condições da fundação de uma Cidade Justa. Por outro lado, todo o desenvolvimento da ética moderna, com Kant à cabeça, se constitui à volta de uma concepção de autonomia humana pensada como capacidade racional de se dar a si próprio uma lei do agir. Duas coisas devem ser salientadas no quadro deste pendore moderno da ética de raiz kantiana: (1) a exclusão das mulheres do quadro de racionalidade ética, tal como foi concebido por Kant e (2) a influência de Kant nas investigações posteriores sobre o desenvolvimento moral.

Para Kant – como para Rousseau – há uma diferença de natureza entre os dois sexos. No conjunto dos textos em que este autor se debruça sobre a questão, poderemos notar um olhar, simultaneamente, condescendente e desconfiado sobre as mulheres que são frágeis, superficiais, falsas, dissimuladas, manipuladoras, não sendo capazes de guardar segredos, o que mostra, claramente, que o autor não as considera como pares.

Ao nível da perspectiva moral, as consequências da diferença entre os dois sexos são bastante arrasadoras, porque, na verdade, consistem na exclusão do feminino daquilo que é o próprio do domínio ético-moral ou, como afirma Concha Roldán, especialista em estudos kantianos e feminista, podemos pensar numa “coexistência de dois tipos de ética em Kant: uma inferior, para as mulheres, ligada ao sentimento e que identificaria o bem com o belo e outra para os homens, cuja atuação moral se regeria por princípios racionais” (Concha Roldán 1999, 367).

O pensamento ético de Kant influenciou decisivamente as reflexões posteriores sobre o comportamento humano, nomeadamente, sobre a maneira como se desenvolveria a sua maturação moral. O exemplo mais notável dessa ressonância kantiana diz respeito às investigações de Kohlberg e à sua definição dos estádios de desenvolvimento moral que definem o quadro da maturidade moral em estreita relação com a questão da autonomia moral que toma como um estado de “separação de” ou de consideração do humano como ilhotas independentes capaz de manutenção de uma imparcialidade ou objetividade na análise das questões morais. ou, mais concretamente, caracterizam a adulez como a capacidade de reflexão sobre os direitos humanos e a moralidade com a justiça.

Assim, na esteira da configuração kantiana, Kohlberg desenvolve o seu trabalho com base na observação apenas de indivíduos do sexo masculino, no con-

texto do subentendido de que o modelo do que é o ser humano adulto é tomado do padrão masculino, considerando como ideal de desenvolvimento humano aquilo que a sociedade estabeleceu canonicamente.

No quadro do desenvolvimento moral estabelecido por Kohlberg, as mulheres na sua maioria situam-se numa posição inferior à da maioria dos homens, na medida em que elas tendem a dar importância aos contextos onde as situações se desenrolam e aos vínculos entre as pessoas nelas envolvidas, não atendendo apenas ao filtro da justiça como guia da ação moral.

No fundo, nesta, como noutras matérias, aparece sempre a ideia de que alguma coisa está errada com as mulheres que são estranhas, diferentes e, no fundo, incompreensíveis.

2. Origem da introdução da noção de cuidar em ética

Carol Gilligan trabalhou diretamente com Kohlberg e a sua investigação sobre o desenvolvimento moral, sendo pacífico reportar a Gilligan e às suas investigações pessoais no mesmo campo do desenvolvimento moral a abertura do caminho para as diferentes teorizações e críticas sobre as éticas do cuidar.

Contudo, a sua obra fundadora não é sobre o cuidar, nem sobre a dimensão relacional da subjetividade feminina. Ao escrever *In a different voice*, ela quer romper com o discurso monocórdico – de uma só nota – com que a cultura ocidental tem falado da maturidade humana. E di-lo, explicitamente, na “Introdução”:

“A voz diferente que eu descrevo caracteriza-se não pelo género, mas pelo tema. A sua associação com as mulheres resulta de uma observação empírica e é essencialmente pelas vozes femininas que sigo o seu desenvolvimento. Mas esta ligação não é absoluta e o contraste entre as vozes femininas e masculinas é apresentada aqui para evidenciar a diferença entre duas formas de pensamento e destacar um problema de interpretação mais do que representar uma generalização sobre qualquer dos sexos” (Gilligan 1993, 2)

Gilligan queria, pois, instaurar outras interpretações na definição do que é a maturidade humana, ou seja, fazer ouvir outras vozes, outras perspetivas, no sentido de estabelecer uma polifonia na compreensão do fenómeno moral.

Em 1993, numa *Carta aos Leitores* que acompanha uma nova edição da sua obra, Carol Gilligan demarca-se de uma certa interpretação do seu trabalho, dizendo o seguinte:

“Ouvindo as respostas das pessoas a *In a Different Voice*, ouço muitas vezes o processo em duas etapas pelo qual passei uma e outra vez no decorrer da minha escrita: o processo de escutar mulheres e ouvir algo de novo, uma forma diferente de falar, e depois ouvindo como tão rapidamente esta diferença é assimilada nas velhas catego-

rias de pensamento, que perdem a sua novidade e a sua mensagem: é isto natureza ou educação? São as mulheres melhores que os homens, ou piores? Quando ouço o meu trabalho ser lançado em termos de se as mulheres e os homens são realmente (essencialmente) diferentes ou quem é melhor que quem, sei que perdi a minha voz, porque estas não são as minhas questões. Em vez disso, as minhas questões são acerca da nossa percepção da realidade e da verdade: como sabemos, como ouvimos, como vemos, como falamos. As minhas questões são acerca de voz e de relação. E, as minhas questões são acerca de processos psicológicos e teoria, sobretudo teorias em que as experiências dos homens são tomadas como experiências humanas – teorias que eclipsam as vidas das mulheres e abafam as vozes das mulheres.”

Neste desabafo Gilligan parece querer ser uma voz desconstrutora de um determinado paradigma de análise, nomeadamente, o do paradigma de análise do desenvolvimento moral que configura não apenas a forma como a consciência humana vai amadurecendo, como também as características do que é o modelo da maturidade moral, de que as mulheres saíam duplamente penalizadas:

- primeiro, porque a investigação as tinha ignorado no processo de construção da teoria, não as tomando como objeto de observação, nem tomando em linha de conta a maneira como se produz o seu desenvolvimento;
- segundo, porque essa exclusão inicial se amplia ao avaliar o desenvolvimento moral das mulheres em função de teorias construídas apenas com base na observação de homens.¹¹

A investigação de Gilligan sobre as mulheres demonstra que elas tendem a olhar para a realidade de outra maneira – numa lógica menos linear que introduz a temporalidade e a relação entre as pessoas como ingredientes constituintes da justiça. A questão que se impõe colocar, então, é a seguinte: *porque é que essa complexificação do olhar feminino penaliza as mulheres quanto à apreciação do seu desenvolvimento moral? Porque motivo saem elas penalizadas e excluídas dos estádios mais elevados da consciência ética-moral?*

Compreender isso equivale a compreender a importância dos paradigmas na investigação e, ao mesmo tempo, a demonstrar a necessidade de se encontrar uma perspetiva ética que ultrapasse qualquer unilateralismo.

Na verdade, o quadro teórico de Kohlberg está feito para esperar um deter-

11 Esta situação do enviesamento da investigação é verdadeira em todos os sectores da investigação, alguns melindrosos, como seja a investigação médica, como tive oportunidade de mostrar em: Henriques, Fernanda, 2008. "As Mulheres e a Investigação biomédica". In *Investigação Biomédica. Reflexões Éticas*, ed por Paula Martinho da Silva, 127-150. Lisboa: Gradiva.

minado tipo de respostas como respostas padrão ou respostas corretas. Se a resposta padrão não é obtida é porque algo falha. Assim, quando as raparigas ou as mulheres não respondem aos dilemas éticos propostos pela perspectiva kohlberguiana dentro da tipologia esperada, no quadro do esquema de avaliação das respostas é lícito perguntar imediatamente: “o que é que as mulheres não conseguem ver na situação em análise?”, havendo uma explicação construída para tal interrogação, explicação essa que bloqueia a procura de outras razões legitimadoras das respostas das mulheres. Esta completude explicativa que, no caso vertente, está encerrada no plano formal dos direitos, não permite integrar como componente do desenvolvimento moral a responsabilidade, por exemplo, e, por isso, exclui como fator importante do desenvolvimento moral a lógica da preocupação com os outros, da manutenção dos vínculos, para privilegiar, apenas, uma lógica formal da honestidade, assente no princípio da não-interferência.

Neste quadro, obtemos uma perspectiva dualista em que a “justiça” é o negativo de “cuidado com”, ou seja, é o negativo da responsabilidade e do envolvimento.

As éticas do cuidado ocuparam-se em desbravar este continente dos vínculos e da responsabilidade. Contudo, no meu entender, como já disse, esse trabalho só é verdadeiramente útil se se desenvolver no sentido da reversibilidade de perspectivas e, portanto, no confronto e no alargamento do paradigma da justiça e não na mera alternativa a ele. É o que, entre outras autoras, faz Seyla Benhabib.

3. Seyla Benhabib e a ideia de “outro concreto”

Seyla Benhabib nasceu em Istambul e vai para os USA, nos anos de 1970, onde se dedica à Filosofia Política, sendo no quadro desse seu interesse que tematiza as questões éticas.

Assente numa vivência pessoal de ter de gerir a conciliação dos princípios universais dos direitos humanos, de autonomia e liberdade, com a identidade particular decorrente da pertença a certas comunidades humanas, divididas pelas línguas, pela etnicidade, pela religião, Benhabib procurar articular a universalidade dos princípios e a contextualidade das vivências na conceptualização de uma ética mais inclusiva e mais consentânea com a partilha do espaço público e do espaço privado por mulheres e por homens.

Do ponto de vista ético, Seyla Benhabib parte da ética da comunicação de Apel e Habermas, alargando aquilo que chama “interpelação deontológica contundente” de Habermas. Para ela, o mais importante da ética comunicativa é, por um lado, o facto de ela se desenvolver no quadro do respeito moral universal e na reciprocidade igualitária, e, por outro, assentar “num processo de argumenta-

ção prática”, sendo, por isso “ uma teoria da justificação moral”. Nesse sentido, parece-lhe legítimo alargar a perspectiva habermasiana e não restringir a ética comunicativa ao âmbito da justiça.

Seyla Benhabib assinala que o desenvolvimento do plano ético se dá no contexto de duas estruturas limitadoras:

- as macro-instituições da organização política, a política, a administração e o mercado que determinam as perspectivas da justiça e os seus padrões;
- a cultura e as suas interpretações de vida boa, felicidade e padrões de vida pessoais de realização.
- Na sua exploração pessoal da ética comunicativa quer construir uma perspectiva ética pós-convencional que seja capaz de articular os ideais particulares de felicidade com os gerais da justiça.
- Este projeto vai obrigá-la a fazer algumas clarificações concetuais de que destaco as 3 seguintes:
- A diferença entre cognitivismo ético e racionalismo ético.
- A reformulação dos conceitos de universalismo e de autonomia.
- A distinção entre “alteridade (outro/outra) generalizada” e “alteridade (outro/outra) concreto”

Diferença entre cognitivismo ético e racionalismo ético.

Na distinção entre racionalismo e cognitivismo ético está em causa poder defender que os juízos e os princípios éticos têm uma estrutura cognitiva e não são apenas expressão de preferências, sendo sujeitos a argumentação e a justificação. Contudo, esta valorização do cognitivismo não implica aceitar o racionalismo ético estrito porque este avalia os sujeitos éticos como “géometras morais”, não os considerando como seres materiais e com emoções.

Do seu ponto de vista, o racionalismo ético assenta num universalismo abstrato, sendo responsável por duas consequências: 1. ser, habitualmente, projeção da experiência masculina e do seu ideal de autonomia e 2. ser cego em relação ao desenvolvimento emocional e de carácter.

Reformulação dos conceitos de universalismo e de autonomia.

Por esta via, Benhabib está em condições de não desprezar a perspectiva universalista da ética, mas sim em estabelecer-lhe limites, propondo a ideia de um universalismo *interativo* em lugar do ideal legalista e *substituív*ista do universalismo da *Aufklärung*. Na sua perspectiva do cognitivismo ético, a ética continua a mover-se no horizonte do universalizável, mas “[a] universalidade não é um con-

senso ideal de seres definidos ficticiamente, mas um processo concreto, em política e em moral, de luta de seres concretos e materializados para atingirem a sua autonomia” (Benhabib 2006, 176).

O valor desta ideia de universalismo interativo reside no facto de que “vê a diferença como um ponto de partida para a reflexão e para a ação” (Ibidem), e, portanto, integra a diferença, em vez de a suprimir como faz o universalismo “clássico” apenas assente na identificação de “experiências de um grupo específico de sujeitos” que depois são tomadas “como caso paradigmático do humano, enquanto tal” (Ibidem).

Para Benhabib esta perspetiva universalista substituívista está totalmente ligada à conceção clássica de autonomia humana e de maturidade moral. Nesse quadro, critica a ideia de que, do ponto de vista tradicional, os homens sejam vistos como se fossem fungos ou cogumelos, de geração espontânea, sem vínculos, sem nascimento e sem processo de desenvolvimento, perspetiva essa que acentua a exclusão das mulheres na conceção do que é a humanidade, dizendo: “Este é, porém, um mundo estranho, em que os indivíduos são adultos antes de ter nascido; em que os rapazes são homens, antes de terem sido meninos; um mundo em que não existem nem mãe, nem irmã, nem esposa.”(Benhabib 2006, 181).

Distinção entre “alteridade generalizada” e “alteridade concreta”

Benhabib vai ligar esta forma de conceber a autonomia sem história, sem enraizamento e sem estrutura relacional à ideia de uma alteridade concebida da mesma maneira – como um outro generalizado, abstrato que também não tem história, nem raízes, nem vinculações. Uma alteridade que, afinal, é uma mesmidade disfarçada e uma exclusão total do diferente.

É nesta perspetiva de autonomia, correlativa da ideia de um outro generalizado, que se definem as éticas da justiça, com exclusão do mundo da experiência, do bem-estar ou da felicidade da esfera da ética e com a sua remissão para o plano do privado e do pessoal.

Por isso, é necessário desconstruir este conceito de autonomia e de outro generalizado para implicar o alargamento das éticas da justiça, de maneira a que tenham de se articular com o bem-estar e com o cuidar e, nesse passo, possam fornecer uma resposta consentânea com a complexidade da vida humana em toda a sua amplitude.

Essa desconstrução só é possível com a introdução da ideia de “outro concreto” na esfera do pensamento ético. Ou seja. Enquanto nos mantivermos no âmbito do “outro generalizado”, estamos a falar das pessoas como “puros seres racionais” e “sujeitos de direitos”, movimentando-nos no plano das “das inter-

ações primordialmente públicas e institucionais” e funcionando no quadro da “igualdade e reciprocidade formal”, pelo que,

“[as] categorias morais que acompanham estas interações são as de justiça, de obrigação e de direito e os sentimentos morais correspondentes são os de respeito, de dever, de valor e de dignidade.” (Benhabib 2006, 182-183)

No outro polo, e excluído do espaço do pensamento, fica a individualidade de cada um, as suas diferenças específicas, os seus desejos e motivações ou a “reciprocidade complementar” que tece a humanidade do humano. A este nível, situamo-nos, habitualmente, nos *fora* das interações privadas e não-institucionais, sendo que:

“[as] categorias morais que acompanham estas interações são as de responsabilidade, de vínculo, de desejo de partilhar [e] os sentimentos morais correspondentes, os do amor, do cuidado e da simpatia e de solidariedade”. (Benhabib 2006, 183)

A proposta de Seyla Benhabib é a de compor estas duas perspetivas e configurar uma nova perspetiva “moral universalista” que defina o “ponto de vista moral” à luz da reversibilidade de perspetivas e de uma “mentalidade ampliada”, e “permite-nos reconhecer a dignidade do outro generalizado, através do reconhecimento da identidade moral do outro concreto” (Benhabib 2006, 189).

Deixo à sua proposta a última palavra:

“Uma consequência deste modelo de ética comunicacional ou discursiva seria que agora a linguagem dos direitos pode ser questionada à luz das nossas interpretações de necessidades e que o domínio do objeto da teoria moral se amplia de tal modo que, no centro do discurso, se situam não apenas questões de justiça, mas também questões de vida boa, [...] [Este modelo de ética] subverte a distinção entre uma ética da justiça e dos direitos e uma ética do cuidado e da responsabilidade.” (Benhabib 2006, 194).

Referências bibliográficas

- Benhabib, Seyla. 2006. *El Ser y el Otro en la ética contemporânea*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Borges-Duarte, Irene. 2010. “A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo”, *ex aequo* 21: 115-131.
- Carrilho, Marília, 2010. “O Cuidado como ser e o Cuidado como agir”. *ex aequo* 21: 107-114.

- Gilligan, Carol. 1993. *In a different voice*. Cambridge-Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Henriques, Fernanda. 1998. “Rousseau e a exclusão das mulheres de uma cidadania efectiva”. In *O que os filósofos pensam das mulheres*, ed. por Maria Luísa Ribeiro Ferreira, 171-190. Lisboa: CFUL.
- Rêgo, Maria do Céu da Cunha. 2004. “Novas respostas do direito para a concretização da igualdade de género”, *ex-aequo* 10: 93-4.
- Roldán, Concha. 1999. “La Trampa del Universalismo en la Ética Kantiana”, *Laguna*, número extraordinario: 363-375.
- Tronto, Joan. 2007. “Assistência democrática e democracias assistenciais”, *Sociedade e Estado* 2 (22): 285-308.

Para uma Ética do Cuidado: O ponto de vista dos Cuidadores

Teresa Vasconcelos
t.m.vasconcelos49@gmail.com

[Agradeço a amabilidade das organizadoras em me proporem a publicação deste resumo ampliado. Em virtude de motivo de força maior fui obrigada a faltar ao Colóquio]

Usar-se-á como “situação-desafio” um excerto da obra de Teolinda Gersão, *Passagens*¹ (2014) para introduzir a questão da Ética do Cuidado numa dimensão específica que é *cuidar dos cuidadores*.

Far-se-á um levantamento temático sobre esta dimensão do *cuidar* com base nas experiências dos/das participantes neste Workshop: com crianças, com jovens e adultos, com idosos, com os seres vivos e a natureza ... consigo próprio/a.

Recorrer-se-á a perspectivas experienciais, teóricas e investigativas de autores como: Lurdes Pintasilgo, Lévinas, Neil Noddings, Sevenhuijsen, Tronto, Robin Leavitt, T. Vasconcelos.

Usar-se-ão princípios metodológicos de Paulo Freire, como forma de problematizar e criar novos saberes, sensibilidades e modos de intervenção.

Distribuir-se-ão referências teóricas que ajudem no posterior aprofundamento desta dimensão do cuidar: o cuidado com os cuidadores.

Situação-Desafio:

Do monólogo de Conceição uma das auxiliares de uma instituição para idosos de classe média, média alta:

Pois logo a mim é que me havia de calhar [velar uma “utente” que morreu], a directora não podia ter escolhido outra? A danada da Clementina, da Florbela, da Glória? Mas eu já sabia, as coisas más vêm sempre ter comigo.

Raio de vida, depois de um dia de trabalho agora ainda venho para aqui velar mortos. Poça. Como se ainda fizesse pouco: levanto-me às cinco e meia, tomo café a correr, arranjo as lancheiras e o pequeno almoço, acordo o Zé e as crianças às seis, faço a cama, mando as crianças despacharem-se com as camas delas, mal engolem

1 Gersão, T- *Passagens*. Lisboa: Sextante.

O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano
Para uma Ética do Cuidado: O ponto de vista dos Cuidadores

o pão e o leite dou um beijo ao Zé, que põe as coisas no lava-louça e depois deixa as crianças na escola, é um quarto de hora a pé, se se andar depressa, foi a única coisa em que tivemos sorte, a escola é perto de casa, entretanto já eu corri para apanhar o autocarro das seis e meia, se não apanhar aquele não chego a tempo de picar o ponto, o próximo demora e vem tão cheio que às vezes nem pára, mas se não haver grande azar apanho o das seis e meia e ainda vou a tempo de entrar no barco, só respiro quando já estou a balançar no rio, de pé ou sentada tanto se me dá, depois é só correr para o metro, que não fica longe de onde para o barco, e saindo do metro são só três ruas até à porta do lar.

Mesmo assim chego a deitar os bofes pela boca fora, pego no trabalho às oito e já tenho de estar fardada.(...) Os turnos é que nos matam, a vida da família fica num sarilho, não se pode acudir a tudo, por muito que se corra, e a gente anda desolhada de entrar às oito, ou às 4 ou da meia-noite às oito. O pior é isso, os sonos trocados. (...) Quando a senhora ainda estava boa da cabeça contei-lhe isso e muito mais (...). Mas depois a senhora já não dizia coisa com coisa e esqueceu-se de tudo. Mas o que se há-de fazer? É assim a vida.

(...) Pois como eu lhe estava a dizer, dona Ana, é mesmo um dos piores trabalhos: chegamos moídas ao fim do dia, e o salário é uma miséria, mesmo com o que o Zé ganha mal dá para a gente comer e comprar a roupa das crianças.

(...) ai se eu arranjasse outro trabalho ia-me já embora, este é de certeza o pior de todos, só se lida com merda e mijo e mau cheiro e morte, e mesmo assim a morte demora tanto. (...)

Questões:

- Que nos diz esta situação em termos do tema deste Workshop?
- Como é que a nossa sociedade cuida dos cuidadores (marido, família, instituições onde se trabalha... comunidade em geral)
- Como é valorizado o trabalho dos/as cuidadores/as
- Que nos diz esta situação em termos de paridade mulheres/homens?
- Que soluções, perspetivas, horizontes?

Conclusões:

as conclusões serão apresentadas aos participantes do colóquio por um dos elementos do grupo.

Bibliografia

Gersão, T. (2014). *Passagens*. Lisboa: Sextante

Lévinas, E. (1988). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.

Leavitt, R. L. (1994). *Power and Emotion in Infant-Toddler Daycare*. Albany, NY: State University of New York Press.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, Ca: University of California Press.

Pintasilgo, M. L. (2002). *Cuidar o Futuro*. Lisboa: Trinova

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A political argument for the Ethics of Care*. London: Routledge.

Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Infância, Família, Comunidade e Educação*, 38(1-3), 109-125.

O Cuidado Profissional de Crianças e Jovens

Pedro Amaro

Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus

Centro de Recuperação de Menores

apoio.dir.enf.crm@irmashospitaleiras.pt

O cuidado, na prática profissional

O cuidado profissional é desenvolvido com os utentes nas suas diferentes fases do ciclo de vida. Por isso vamos tomar como referência uma dessas fases para ilustrar como o processo de cuidados, no âmbito da profissão de enfermagem pode ser desenvolvido no contexto de apoio a crianças e jovens com compromettimentos da sua saúde mental. Os utentes aqui apresentados têm uma média de idades de 11 anos em que o mais novo tem 8 anos e a mais velha tem 15 anos. 4 utentes são do género feminino e 1 utente é do género masculino.

É na infância e adolescência que se cria a individualidade de cada ser humano, adquirem-se normas e valores dos contextos em que se está inserido. Na relação com estes contextos surgem formas individuais de pensar e reagir. O enfermeiro surge como elemento que ajuda os utentes na sua relação com os seus contextos internos e externos na promoção da saúde, prevenção de riscos, prestando cuidados de âmbito psicoterapêutico, socioterapêutico, psicossocial e psicoeducacional. O que acontece através de “um ato de relação em que há procura de conselhos, obtenção de informação, partilha de ideias e análise em conjunto...” CIPE2 (2011). Poderemos assim dizer que há um ambiente de coprodução entre enfermeiro e utente, surgindo um caminho feito em conjunto tendo em conta três pilares fundamentais: utente, enfermeiro e contexto.

Mas como começar?

Surgem três questões fundamentais quando se inicia este caminho: o que o utente sabe, o que o preocupa e quais as suas estratégias, capacidades e recursos.

Na avaliação e intervenção há a necessidade de uma adaptação à pessoa e ao seu nível de desenvolvimento das estratégias usadas. Assim são vários os desafios que se colocam na relação terapêutica com a criança ou adolescente. Um dos principais desafios é a comunicação de forma a haver uma compreensão da natureza da situação, que é vivida como problemática e levou a uma procura

de ajuda. Nesta abordagem o utente assume o enfermeiro como alguém que o pode ajudar. O que permite que haja uma “exploração de sentimentos ajudando o utente a passar pela doença como uma experiência que lhe reorienta os sentimentos e explora todo o potencial humano.

Mostram-se eficazes as técnicas de apoio narrativo e mediadores de expressão. Estas, segundo Carvalho (2008), são “formas específicas de expressão artística, que recorrem a procedimentos criativos de concretização e sensoriais próprios... oferecem potencialidades variadas, adequáveis às necessidades do indivíduo”. Os mediadores de expressão usados foram a escrita, poesia, *cartoons*, a par das técnicas de apoio narrativo.

Os protagonistas

Utente #A [11 anos]

O que preocupava principalmente esta utente era a exigência que os pais tinham para com ela e o seu medo de errar, refletindo-se no sono. Aquilo que preocupava mais o pai era o rendimento escolar da filha, a mãe referia querer que a filha tivesse um espaço onde pudesse falar abertamente. Decidimos trabalhar os problemas com o uso de mediadores de expressão. O uso do diário e Pixton® (software para fazer histórias de banda desenhada), revelaram-se como uma boa estratégia de comunicação. No diário a utente escrevia como tinha sido os seus dias e os sentimentos que lhe tinha suscitado e servia de mote para as consultas. Os sentimentos negativos mais comuns eram o medo/angústia e a raiva.

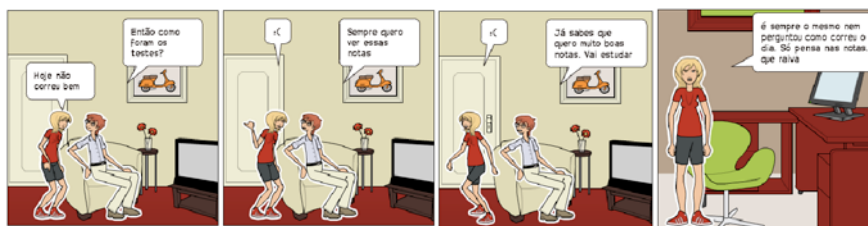


Figura 1. Exemplo de uma tela criada com Pixton.com

O Pixton é um site (www.pixton.com), que permite criar histórias de banda desenhada mudando as personagens e contextos assim como podendo inserir expressões faciais. Foi importante na perceção da relação pai/filha.

Também através dos mediadores de expressão foi possível desenvolver estratégias de resposta a situações causadoras de ansiedade e medo. O recurso a filmes (Divertidamente® da Pixar) foi importante no reconhecimento das emo-

ções e o impacto que elas podem ter no nosso comportamento. Poderia ter havido um maior número de sessões com os pais (houve 3 sessões), objetivaram-se essencialmente na adequação das expectativas com o desempenho da utente. Foi usada a suplementação de papéis em que se colocaram no lugar da filha e esta falou com eles como sentia que eles falavam com ela; a última sessão foi de reforço das potencialidades dos pais enquanto pessoas que educam. Foi interessante a forma como os pais desenvolveram a estratégia a que chamámos “quarto escuro”: quando algum estava em modo “parvo” (termo usado por eles para emoções negativas como medo ou raiva), iam para o quarto apagavam as luzes e assim podiam falar mais abertamente o que pensavam (diminuindo o medo e ansiedade da utente), começaram depois a conseguir falar olhando diretamente o outro. No final das sessões foi difícil a conclusão da relação, na medida em que havia o receio por parte da utente não conseguir sozinha desenvolver estratégias de comunicação. No entanto foi valorizado o trabalho que ela e os pais fizeram, e também o reconhecimento deste receio. Ele serviu de aprendizagem levando a uma melhoria na sua relação e diminuição da ansiedade e medo. Os principais ganhos observaram-se na comunicação familiar efetiva, papel de estudante melhorado, sono adequado, mecanismos de defesa efetivos e gestão de emoções negativas.

Utente #B [15 anos]

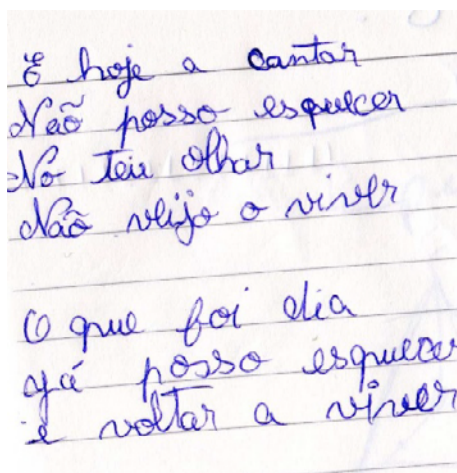
O principal problema sentido pela utente era a superproteção que tinha da mãe. E esta era sentida como impedimento para a realização das suas atividades de vida, apesar de a utente ter capacidade para as realizar. Foi importante a forma como a mãe refletiu sobre o seu papel na educação da filha, e conseguiu “abrir mão” da forma como substituía a filha em determinadas atividades do dia-a-dia. Os maiores ganhos foram no banho, alimentação, higiene oral e vestir-se (Gráfico 1 – Atividades realizadas). Um aspeto importante em todo este processo foi a compra de um gato (combinado em consulta), do qual a utente começou também a cuidar, aumentando a confiança que a mãe tinha nela, e transferindo cuidados básicos através de planeamento, execução e avaliação. O desafio neste caso foi a “negociação” que teve de haver com a mãe para que num ambiente de segurança deixasse a filha realizar as suas atividades de vida e crescer como ser independente e confiante.

Gráfico 1. Atividades realizadas

Utente #E [11 anos]

Havia neste caso uma clara diferença do que era o problema sentido pela mãe o que era o problema sentido pela filha. A mãe por um lado referia o baixo

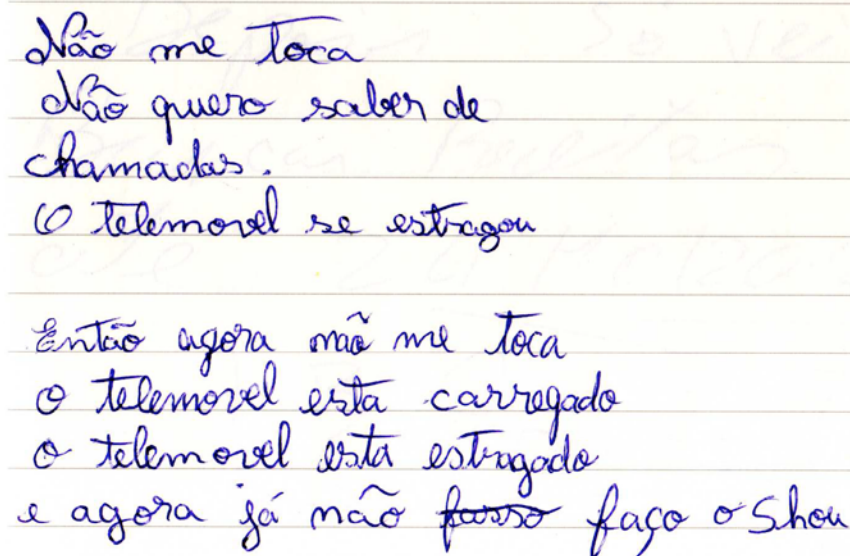
rendimento relatado pela professora na escola, a filha via um ambiente familiar comprometido, sentindo principalmente as alterações de humor da mãe e a sua relação com o irmão (13 anos), sentindo que este não falava com ela. Em sessão escreveu as seguintes músicas:



É hoje a cantar
Não posso esquecer
Do teu olhar
Não vejo o virer

O que foi dia
que posso esquecer
é voltar a virer

Figura 2. Música feita pela utente em relação à mãe



Não me toca
Não quero saber de
chamadas.
O telemovel se estragou

Então agora mãe me toca
o telemovel está carregado
o telemovel está estragado
e agora já não posso fazer o Show

Figura 3. Música feita pela utente em relação ao irmão

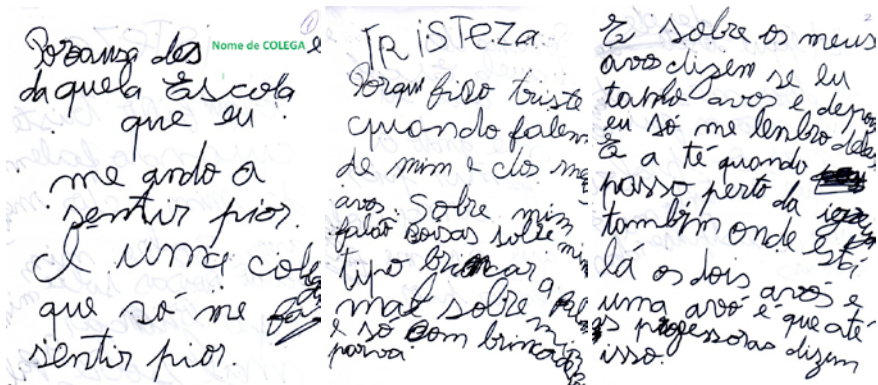
Este caso foi um desafio na medida em que implicou uma intervenção com a

utente e em paralelo, uma intervenção com a família. Um aspeto menos atingido foi a motivação do padrasto em relação ao tratamento do problema de alcoolismo (tendo sido referenciado para outro serviço), porque o utente estava numa fase ainda de contemplação. A mãe relatava sentir uma pressão por parte da sogra para mudar o comportamento do companheiro, sentindo-se também em parte culpada pela não mudança dele. Com o padrasto foi uma intervenção breve e o encaminhamento para outro serviço de saúde. Aplicado AUDID – *Alcohol Use Disorders Identification Test* – Versão Portuguesa (Cunha, 2002) ao padrasto que revelou um nível nocivo de consumo de bebidas alcoólicas. Foi difícil a intervenção com o padrasto pela sua pouca frequência às consultas. Houve encaminhamento para a Unidade de Tratamento e Recuperação de Alcoólicos do Departamento de Psiquiatria do Hospital de Portalegre. Detetou-se uma fase depressiva moderada na mãe, com ideias de suicídio (pelo inventário de depressão de BECK) mas referindo que não o faria. A mãe já tinha sido seguida em psiquiatria pelo mesmo problema, houve novo encaminhamento. Houve também a motivação para recomeçar a tomar a medicação que fazia anteriormente: antidepressivo – amitriptilina. A par desta desestruturação familiar havia a questão da falta de emprego da mãe. No decorrer das consultas notou-se uma melhoria do estado da mãe, conseguindo também obter emprego como empregada de balcão, dando isso maior estabilidade económica a esta família. Também a utente recusava medicação, segundo ela a razão era o mau gosto. Desenvolveu a estratégia de tomar a medicação bebendo água com açúcar. No início do 2.º período havia referência da professora em relação à melhoria de rendimento e comportamento da utente. A sua relação com o irmão melhorou quando esta percebeu o espaço de cada um e a forma como o deviam respeitar. Na mãe houve melhoria do estado de humor e a forma como se avaliava perante a condição do companheiro. Ficaram referenciados para continuação do acompanhamento em terapia familiar, a utente mantém também consultas de pedopsiquiatria.

Utente #F [11 anos]

O caso desta utente começou por ser um desafio logo de início devido à não adesão às consultas. Referia que não queria estar na sala de consulta pelo que as primeiras duas sessões foram realizadas na sala de espera, com o uso do jogo de matraquilhos (sua preferência), na terceira sessão houve a confiança suficiente para entrar em sala de consulta, o que permitiu a exploração de conteúdos em que era necessária uma maior privacidade. Neste caso foi por demais evidente a necessidade de confiança que é necessário haver entre enfermeiro e utente. O principal problema manifestado pela utente era a falta de comunicação que havia com a mãe e a forma como era tratada na escola pelos colegas. A ludoterapia

recorrendo ao jogo Pictionary revelou-se de grande utilidade pela forma como potenciou a comunicação mãe/filha, ainda mais quando o começaram a fazer para além do contexto de consulta em casa com a restante família. Em relação à escola foi trabalhada a forma como a utente percebia os comentários dos colegas, mantendo a sua segurança. O papel do professor foi importante na gestão das relações da utente em contexto escolar, de forma a garantir a integridade da utente e na obtenção de informação que conseguisse servir de suporte à consulta. Houve ganhos em relação à gestão do impulso, relacionados com esta gestão das relações interpessoais. Houve uma melhoria em relação ao peso havendo diminuição de peso pela motivação que foi criada na utente. Em relação à tristeza a utente ainda estava a viver o processo de luto com a morte dos avós, que ficou resolvido com a sua visita ao local onde estavam sepultados e ao ser dada a oportunidade de expressar como tinha vivido a morte destes.



Nome de COLEGA

Porque das da aquela escola que eu me ardo a sentir pior. É uma coisa que só me faz sentir pior.

TRISTEZA. Porque fico triste quando falo de mim e dos meus anos. Sobre mim falo coisas sobre mim tipo brincar mal sobre mim e só com brincadeira porra.

É sobre os meus avós dizem se eu tinha avós e depois eu só me lembro dele. É a te quando ~~eu~~ não estou perto da igreja também onde está lá os dois anos e uma avó e que até professoras dizem isso.

Figura 4. Texto escrito pela utente referindo-se às suas relações na escola e tristeza.

Devido à necessidade de continuação no acompanhamento foi contactada psicóloga da escola que começou a acompanhar a utente semanalmente.

Utente #G [8 anos]

Os principais problemas sentidos pelo utente eram a sua relação com o irmão e a sua relação com os colegas e a forma como ele sentia a rejeição. O utente era uma criança com um nível de exigência para com ele próprio e esperava isso dos outros. O trabalho realizado foi no sentido de reconhecer as limitações nos outros e também nele próprio e a forma como a exigência dele perante o que o rodeava tinha influência nas suas relações com os outros. Referia a presença de emoções negativas (raiva, tristeza e vergonha), onde foi importante a troca de papéis de forma a criar estratégias para gerir essas emoções.

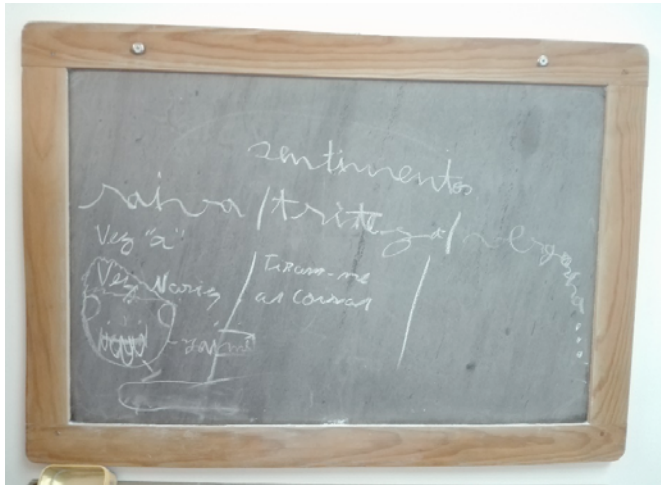


Figura 5. – Sentimentos identificados pelo utente

Revelou-se de grande utilidade a ludoterapia (jogos com bolas ao alvo) onde quando perdia ou ganhava discutíamos os comportamentos a ter.

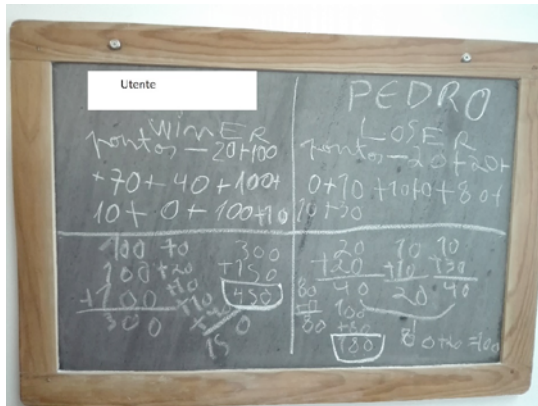


Figura 6. Pontuação de jogo

A música revelou-se no utente como uma forma de expressão de eleição, criando nele a vontade de tocar um instrumento (viola).

2

lá não sei que fazer, mas isto
você tem de dizer também... a verdade
você tem de contar por poder te alcançar:
1 2) João é tua que estás a reconhecer
que me ~~faz~~ ^{faz} acontecer também agora o
meu caminho é ao encontro não vou dissi-
tir e daqui já não vou fugir, não é em
vão, não, não há uma força na minha cor-
ta, não que deixo que desista que tu estejas a
e não ali, lá não sei regras a uma vontade
respeitar que não se ~~para~~ ^{para} ealar também a única coisa
que mais queria saber cantar é comtigo poder estar
também os meus olhos olharem nos teus, mais coisas
mais força do que a vontade de Deus, também.

Figura 7. Letra de música feita pelo utente

Nesta letra de música houve a referência a como se estava a sentir com a intervenção. Dizendo que se sentia mais relaxado e referindo que agora o caminho era em frente.

Na consulta final, onde esteve presente a mãe, fui informado que o utente já tinha entrado na escola de música de forma a iniciar a sua formação musical. Dei reforço positivo no sentido de ele continuar com estudos de música e como esta podia servir para ele se exprimir.

Que ganhos em saúde?

Sansone e Schmitt (2000) referem que os indicadores permitem avaliar os problemas de saúde das pessoas, magnitude desses mesmos problemas e necessidade de programas para a sua resolução. Esta visão enquadra-se naquilo que é o processo de enfermagem aplicado aos utentes/família. Segundo o modelo da eficácia do papel de enfermagem (Irvine; Sidani & Hall, 1998) é possível identificar os resultados sensíveis aos cuidados em relação aos vários tipos de funções dos enfermeiros. Integra vários componentes que inclui o enfermeiro, o cliente e as variáveis organizacionais que afetam o processo e os resultados

do cuidar. As características do enfermeiro como o nível de experiência, saberes e competências podem afetar a qualidade dos cuidados prestados. Em relação ao utente podem influenciar os cuidados a idade, o estado físico, a severidade do problema atual ou outras co-morbilidades. A estrutura organizacional está relacionada com a carreira de enfermagem, o rácio enfermeiro/doente, avaliação de desempenho ou ainda a comunicação intra e interprofissional. Irvine et all. (1998) referem ainda neste modelo que as ações de enfermagem no âmbito de um processo de cuidados levam a ganhos em saúde. Estes podem ser analisados em grandes dimensões como controlo de sintomas, prevenção de complicações, conhecimento da doença e tratamento, satisfação com os cuidados e custos.

A Ordem dos enfermeiros definiu em 2011 o regulamento dos padrões de qualidade dos cuidados especializados em enfermagem de saúde mental onde identifica oito categorias de enunciados descritivos para a qualidade dos cuidados de enfermagem de saúde mental que define como: (1) a satisfação do cliente; – o enfermeiro especialista em saúde mental persegue os mais elevados níveis de satisfação do cliente; (2) a promoção da saúde – o enfermeiro especialista em saúde mental ajuda os clientes a alcançarem o máximo potencial de saúde; (3) a prevenção de complicações – o enfermeiro especialista em saúde mental previne complicações para a saúde mental dos clientes; (4) o bem-estar e autocuidado – o enfermeiro especialista em saúde mental maximiza o bem-estar dos clientes e suplementa/complementa as atividades de vida relativamente às quais o cliente é dependente; (5) a adaptação – o enfermeiro especialista em saúde mental conjuntamente com o cliente, desenvolve processos eficazes de adaptação às situações de vida e condição de saúde mental; (6) a organização dos cuidados de enfermagem, contribui para a máxima eficácia na organização dos cuidados de enfermagem especializados; (7) a relação psicoterapêutica – o enfermeiro especialista em saúde mental, em parceria com o cliente, presta cuidados de âmbito psicoterapêutico, socioterapêutico, psicossocial e psicoeducativo, que visam manter, melhorar e recuperar a sua saúde mental; (8) o estigma e exclusão social – o enfermeiro especialista em saúde mental desenvolve processos para a redução do estigma e a promoção da inclusão social das pessoas, com especial relevância para aquelas que vivenciam situações de perturbação ou doença mental.

Os resultados obtidos na consulta de enfermagem de saúde mental infantil e juvenil desenvolvida estão expressos na tabela 1.

Tabela 1: Resultados obtidos

Categories dos padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem	Caso	Resultado esperado	1ª avaliação %	2ª avaliação %	% de ganho
Adaptação	#A	Comunicação familiar efetiva	0	100	100
	#A	Gerir emoções negativas medo	20	100	80
	#A	Gerir emoções negativas ansiedade	40	80	40
	#A	Coping efetivo	50	85	35
	#E	Processo familiar efetivo	0	100	100
	#F	Processo familiar efetivo	0	100	100
	#G	Processo familiar efetivo	0	100	100
	#G	Gerir emoções negativas	40	80	40
Bem-estar e autocuidado	#B	Papel de mãe melhorado [autocuidado]	0	100	100
	#B	Melhorar autocuidado	64	80	16
Prevenção de complicações	#E	Adesão ao regime medicamentos o melhorado	40	90	50
	#E	Depressão melhorada	66,67	95,24	28,57
	#E	Processo familiar efetivo - álcool	47,5	45	-2,5
	#F	Adesão ao regime terapêutico melhorado	0	100	100
Promoção da saúde	#A	Sono adequado	53,4	93,4	40
	#A	Papel de estudante melhorado	35	60	25
	#E	Papel profissional melhorado	0	100	100
	#E	Papel de estudante melhorado	50	80	30
	#F	Comportamento melhorado	48,4	68,4	20
	#F	Papel de estudante melhorado	25	50	25
	#F	Respiração melhorada	71,4	85,8	14,4
	#F	Diminuição de peso	0	50	50
#F	Tristeza diminuída	0	100	100	

Concluindo

Como enfermeiros especialistas em enfermagem de saúde mental somos chamados a ter um elevado conhecimento e consciência de nós próprios enquanto pessoas e profissionais, assistir as pessoas ao longo do ciclo de vida, famílias e grupos na otimização da sua saúde mental, assim como ajudá-los mobilizando as dinâmicas próprias de cada contexto prestando cuidados de enfermagem com o objetivo de melhorar e recuperar a saúde.

A infância e adolescência são fases do ciclo vital com grandes transformações quer em termos individuais quer em termos psicossociais. Como tal somos chamados a assistir e ajudar as pessoas nestas fases particulares da sua vida, inseridas nos seus contextos. Em todo este processo é importante um ambiente de relação de ajuda que promove um clima de parceria e coprodução. Colocam-se grandes desafios na forma como se consegue chegar ao outro, entrar no seu

mundo e fazer com que ele nos aceite como recurso para o ajudar em fase de doença.

O uso de intervenções adaptadas à população assistida revelou-se de grande importância nos ganhos em saúde. Neste contexto mostrou-se eficaz o uso de mediadores de expressão, troca de papéis, ludoterapia, musicoterapia, arteterapia, filmeterapia no alcance dos resultados esperados. Foram alcançados ganhos quer a nível da adaptação, bem-estar e auto cuidado, prevenção de complicações, promoção da saúde.

Bibliografia

- Carvalho, R. (2008). Aquisição de conhecimentos e progressão do sentido pessoal: estratégias criativas e temas em arte-terapia. *Comunicação apresentada no Congresso Português de Arte-Terapia*. Porto.
- Irvine, D., Sidani, S., & Hall, L. M. (1998). Linking outcomes to nurses' roles in health care. *Nursing Economics*, 16(2), 58-66.
- Peplau, H. (1952). *Interpersonal Relations in Nursing*. New York: G.P.Putnam's Sons.
- Sansone, P., & Schmitt, L. (2000). Providing tender touch massage to elderly nursing home residents: a demonstration project. *Geriatric Nursing*, 21(6), 303-308.

Cuidado e conhecimento no *Ser e Tempo* de Heidegger

Ione Manzali¹
Universidade de Évora
ionemanz@gmail.com

Palavras-chave: cuidado, conhecimento prático, Ser e Tempo

Key words: care, practical wisdom, Being and Time

Parar, escutar, olhar e intervir, enquanto imperativos da lida ordinária, trazem consigo, a cada vez, o sentido do cuidado. Sendo empregada a torto e a direito em nossas ações e interações seja com outras pessoas, seja com as coisas que nos cercam, seja até, principalmente, connosco mesmos, a palavra cuidado tem sido pouco examinada, mais propriamente, em sua significação mais básica. Veremos a seguir, por que uma reflexão sobre o cuidado nos dias de hoje demanda imediatamente o questionamento da relação entre o sentido de cuidado e o sentido de conhecimento. Tomando como ponto de partida a hipótese de que não esteja claro nesse uso cotidiano nem a presença efetiva dessa relação nem muito menos sua história, e tendo como autor de referência o filósofo Martin Heidegger e seus escritos que definiram o que chamou *Fenomenologia-Hermenêutica*, exporemos aqui os fundamentos do que este chamou então, “o cuidado” e, a seguir, como essa ligação essencial entre o conhecer e o cuidar se mostra em sua pesquisa.

Martin Heidegger tomou como ponto de partida de seu estudo o problema da essência do homem. Em seu tratado *Ser e Tempo* mostrou ele ser essa essência estruturada justamente pelo que chamou “o cuidado” [*die Sorge*], que mostra ser a mais primordial forma de conhecimento, anterior e originadora tanto do sentido prático da ação cuidadosa quanto do sentido teórico das elaborações intelectuais tecidas em torno das possibilidades e das efetividades de tal agir. Veremos primeiramente, como evoluiu essa relação entre cuidado, que vê ele como uma relação à si simultaneamente a uma relação com o mundo, e o conhecimento.

O antigo entendimento grego do cuidado como um essencial cuidar de si, *epi-meleia heautou* [ἐπιμελεία ἑαυτοῦ], teve no pensamento socrático uma associa-

1 Doutoranda de Filosofia na *Universidade de Évora*, Portugal; mestrado em Filosofia pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (*PUC-RIO*), Brasil; pós-graduada em Filosofia contemporânea pela *PUC-RIO*; Estudos de arte na *The Arts Students League of NY* e na *The Baum School of Art*, EUA; Estudos de arte na *Escola de Artes Visuais do Parque Laje*, Rio de Janeiro; Diplomada arquiteta-urbanista pela *Univearsidade Santa Úrsula*, Rio de Janeiro. Áreas de especialização: Filosofia da Arte, Fenomenologia e Filosofia do urbanismo.

ção com a noção de conhecimento, que lançou uma estrada determinante para a trajetória da civilização ocidental. O conhecimento de si, na chamada de Sócrates para o “conhece a ti mesmo” [γνῶθι σεαυτόν], embora confesse o nada saber do “*tudo o que sei é que nada sei*”², simultaneamente conjuga a mais humilde das aceitações de limite com a mais alta arrogância do saber, tendo tido antes de Sócrates uma longa tradição. Popularizou-se como uma das máximas do oráculo de Delphos desde uma inscrição no templo de Apolo³, embora haja registros em Luxor, no antigo Egito, do que seria a mais antiga expressão dessa sabedoria. A demonstração pública do auto-conhecimento associada ao autocontrole no governo de si, era então na Grécia a condição para o respeito comunitário e possibilidade para a participação no governo.

O *cuidado de si* [cura sui], que continuava na idade média a lição socrática, mesclada aos fatores europeus pagãos e cristãos no amor às coisas e à verdade das descobertas, sofreu um forte apelo do dogmatismo dos padres da igreja cristã nas correntes dominantes neoplatônicas. A hegemonia dessa linha interpretativa do cristianismo implicou a desvalorização do conhecimento leigo e a sobrevalorização do cuidado como salvação da alma, rebaixando o cuidado do corpo e da vida terrena. A seguir, os desdobramentos do par cuidado-conhecimento, antes tão ricos de possibilidades semânticas na Grécia clássica, observaram uma notável estratificação desde a virada racionalista concentrada na filosofia de Descartes. O cartesianismo, ao mesmo tempo que rompe com certos aspectos da tradição medieval, prolonga e acentua outros aspectos dessa mesma tradição, criando uma cisão profunda entre o homem e o mundo. Descartes, que sabemos ter escrito suas obras em latim, chama *sciencia* ao que os gregos entendiam por *episteme* e a base dessa ciência assentava-se na certeza indubitável da razão do *cogito*. A filosofia cartesiana que tomara o autoconhecimento na forma do cogito como o ponto de partida para o conhecimento *tout court*, no sentido herdado da teoria grega, o *archi*-conhecimento anterior orientador de todo agir, integrou os dois sentidos, o conhecer e o cuidar. Essa reunião, no entanto, deu-se em detrimento de um reflexão mais aprofundada nas questões do cuidado, enquanto ética, que tornada apenas um de entre outros campos do conhecimento regionaliza-se humildemente frente à pura teoria de um ego tornado centro de toda atividade cognitiva.

O pensamento cartesiano foi o principal adversário dos revolucionários conceitos apresentados por Heidegger em seu tratado *Ser e Tempo* de 1927. A noção

2 PLATÃO, *Apologia de Sócrates* onde se lê “οὗτος μὲν οἶεται τι εἰδέναι οὐκ εἰδώς, ἐγὼ δέ, ὥσπερ οἶν οὐκ οἶδα, οὐδὲ οἶμαι” [aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber].

3 PAUSANIAS, *Description of Greece*, 10.24.

de cuidado ou cura [*die Sorge*] encontrou em *Ser e Tempo* lugar de destaque, retornando Heidegger à antiga unidade entre cuidado e conhecimento em outras bases. Desde 1922⁴, o sentido aristotélico da *phrônesis*, aliado ao pensamento de Santo Agostinho e o existencialismo de Kierkegaard, desenvolveu-se nos estudos iniciais de Heidegger pela via do método fenomenológico-hermenêutico, até tornar-se o principal eixo do tratado de 1927. No sexto livro da *Ética à Nicômaco*⁵, onde Aristoteles desenvolvera uma crítica da unidade platônica entre saber e agir localizada na noção de *sophia*, a *phrônesis* é apresentada como o saber que orienta o agir mais imediata e proximamente. Nesse escrito, a *prônesis* ajuntou-se às outras quatro formas pelas quais a alma alcança a verdade, entre a arte [*techné*], o conhecimento científico [*episteme*], a sabedoria [*sophia*] e o que chamamos inteligência [*nous*], sendo que, para Aristóteles, afirmando em outros escritos, a *sophia* elevava-se sobre a *episteme* e a *phrônesis*. Em *Ser e Tempo*, Heidegger leva a intuição aristotélica para outra direção e privilegia a *phrônesis* sobre todas as outras formas de conhecimento, justamente invertendo a desvalorização aristotélica da *phrônesis* enquanto o saber específico das coisas humanas para uma condição de mais essencial, geral, e matriz de todo e qualquer saber.

Na analítica compreendida nas duas secções que constituem a parte publicada de *Ser e Tempo*, nessa que é a primeira das duas tarefas de *Ser e Tempo*, sendo a segunda a destruição da ontologia tradicional, Heidegger vai descrever fenomenologicamente o ente privilegiado nesta compreensão do ser, o *Dasein* que interpreta o mundo no mesmo movimento em que se auto-interpreta. Todo saber, mostra-se ali, é saber de alguma coisa e ainda, que, o saber originário é prático-teórico, de forma circular e imediata a todo comportamento humano. Associa *Ser e Tempo*, assim, todo e qualquer saber a um comportamento geral e esse saber é apontado como um saber específico da *phrônesis*, que conjuga em si o privilégio do eterno, universal e necessário, antes associado pelos antigos à *teoria*, por sua vez alcançada por meio da *episteme*, *sophia* e *nous*, e o âmbito do finito e contingente, que nos antigos encontrava-se, hierarquicamente rebaixado, nos conhecimentos práticos da *téchne* e da *phrônesis*.

Ao descrever em *Ser e Tempo* a facticidade da experiência-vivida como a facticidade da manualidade do *Dasein* em sua lida com o mundo, Heidegger aponta para o caráter de anterioridade da utensiliaridade prática sobre a relação cognitiva estabelecida entre nós e o mundo. Na ação [*práxis*], que inclui o ocomportamento do manuseio utensiliar, seria onde se estabelece uma relação imediata do *Dasein* com

4 Descrito no escrito "*Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Anzeige der hermeneutischen Situation*", publicado postumamente no *Dilthey Jahrbuch* 6 (1989).

5 Aristoteles, *Ética à Nicômaco*, 1139b.

os entes, revelando-os. A *práxis* torna-se, assim, a verdadeira lógica da existência, anterior e geradora do pensamento teórico que se consolidou na herança conceitual da tradição metafísica da filosofia. Nesta *praxis*, nos diz Heidegger, Dasein em seu esforço interpretativo de si e da totalidade do ente estabiliza-se em uma mediania de conduta. Assim, Heidegger diferencia este ente da *praxis* ao ente descontextualizado compreendido como o objeto teórico da investigação científica. Uma forma mais originária do ente ser estaria na utilidade dos utensílios [*Zeug*] manipulados por nós cotidianamente. A relação mais anterior, mais original que o objeto simples, neutro e inerte tal como se constitui o objeto da ciência repousaria na manipulação do objeto utilitário. Considerando a impossibilidade de um pensamento fora de algum modo de ser, Heidegger inaugura um novo paradigma, partindo de uma fenomenologia dos modos de ser do ente enquanto entes em um mundo. A separação entre humano e mundo que em Descartes alcançou um ponto crítico, vai receber nos conceitos de mundo e mundanidade apresentados em *Ser e Tempo* a mais incisiva crítica da história da filosofia. No §14 de *Ser e Tempo*, Heidegger detalha o que denomina “mundanidade do mundo”, problematizando a tarefa da descrição fenomenológica do mundo ao mostrar a questão ontológica. Propõe o conceito de *mundanidade* para significar um momento constitutivo do ser-no-mundo, que explicita ao dizer que mundanidade é um determinação existencial de Dasein. A compreensão do ser que é constitutiva de Dasein nos seus aspectos de facticidade, dá-se intrinsecamente com a compreensão pré-reflexiva da noção de mundo, nos diz Heidegger. Se o “ser-em” é um *existencial* como constituição ontológica de Dasein, o mundo significa a facticidade de Dasein, do qual cada um de nós é parte e se encontra desde sempre lançado em situações geográficas, históricas, sociais, econômicas e culturais. Se descobrir é um comportamento do ser-no-mundo do Dasein, como afirma Heidegger, o mundo estaria desde sempre conectado à presença das coisas manipuladas instrumentalmente por este ente, onde o manual vem ao nosso encontro “dentro” do mundo. Objetos e coisas naturais, como seres-simplesmente dados [*worhanden*] estão simplesmente dentro do mundo e gozando de facticidade [*Tatsächlichkeit*], enquanto somente Dasein apresenta “facticidade” [*Faktizität*] em seu caráter de ser-lançado como ser-no-mundo. É a partir do conceito de mundo como existencial do Dasein, que nosso encontro com entes é sempre um retorno à coisa de uso, em seu uso. Dasein e mundo constituem um só campo de sentido, no que afirma Heidegger que “A expressão composta ‘ser-no-mundo’, já na sua cunhagem, mostra que pretende referir-se a um fenômeno de unidade.”⁶

A unidade desse conhecimento intuitivo de caráter prático, de que fala Heidegger, assenta numa estrutura anterior a uma oposição entre teoria e prática, e

6 HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*, § 14.

que é uma condição existencial fáctica, i.e., *de facto* do Dasein. Esta concretude da facticidade de Dasein como ek-sistente lançado, contrasta com a idealidade da tradicional concepção do homem como dotado de auto-compreensão em função de sua subjetividade. A verdade existencial de Dasein seria assim comandada por uma lógica da ocupação, que em seu privilégio de ser descobridor interpreta a si e simultaneamente os entes e o mundo no mesmo movimento que os traz à luz da inteligibilidade, nas três determinações do cuidado ou cura [*Sorge*] que o estrutura centralmente, que seriam, a disposição afectiva [*Befindlichkeit*], a compreensão [*Verstehen*] e a fala [*Rede*]. Desta forma, a mundanidade articula-se com a sabedoria prático-teórica e a manualidade, estando estes, portanto, inextricavelmente associados em *Ser e Tempo*, e devidamente orientados pelo existencial primordial do cuidado [*Sorge*].

Assim, vemos no presente trabalho, como o cuidado ou a cura, que, sendo ontologicamente o cuidado do ser, é por isso a fonte das variadas formas ônticas da atenção e responsabilidade na ocupação com as coisas das *Besorgen* e na solicitude ao outro e a si, no cuidar ativamente, *Fürsorge*⁷, e ainda que nesse cuidado primordial ancora-se toda ação cuidadosa tanto quanto o agir percebido como descuidado. Esse cuidado é, assim, indissociável no *Ser e Tempo* de Heidegger da noção que classicamente se definiu como conhecimento. Sendo esse conhecimento mostrado em *Ser e Tempo* ser de natureza fundamental, ele origina e orienta os comportamentos do Dasein onde se embute intuitivamente e pré-tematicamente o entendimento de toda ação prática juntamente com toda teoria. Assim, toda espécie de conhecimento que então se desenvolve descritiva e proposicionalmente em um segundo momento da vida humana, mostrou Heidegger ser primordialmente cuidado de um ser-no-mundo, onde todo o conhecimento dá-se, antes de tudo, nos descobrimentos cotidianos na lida com os entes que nos cercam incluindo, desde o ponto de partida, aquele ente que nos é o mais próximo e ao mesmo tempo o mais distante, que é o ente que nós mesmos somos. Desta maneira, cuidar e conhecer, segundo Heidegger, estão permanentemente associados, pois o cuidado essencial é mostrado como a origem de toda atenção, foco e fundo de todo conhecimento de um ser-no-mundo.

7 HEIDEGGER, M. *Sein und Zeit*, § 12.

O cuidado inaugurando caminhos entre o desassossego e a esperança

Danielle de Gois Santos Caldeira¹
UFRN (Brasil) e Universidade de Évora (Portugal)
danielledegoissantos@gmail.com

Na continuidade da celebração que foi o *Colóquio Cuidado: Pare, escute, olhe e intervenha*, que reuniu estudantes e profissionais, em novembro de 2016, e ofereceu oportunidades para a construção de conhecimento e de reflexões sobre os limites e os desafios que envolvem o cuidado e a condição humana, a ele se dedica o presente texto. Nesta conjuntura, faço uma introdução breve sobre estes temas, a partir de autoras contemporâneas que aprofundaram outras formas de leitura e de apoio quanto ao modo de compreendermos os assuntos sobre o cuidado e o ser humano. São elas: Adela Cortina, Carol Gilligan e Maria de Lourdes Pintassilgo.

Adela Cortina, filósofa espanhola, concentra o seu olhar principalmente nos temas da ética e da cidadania; todavia, inspira trabalhos sobre o cuidado, fugindo da perspectiva tradicional, que o associa à natureza humana. Cortina (2007) substitui esta associação corrente, convocando-nos à reflexão para que, no viver entre humanos que somos, devemos estar sintonizados entre nós, despertando o pensamento de que somente abertos, e não estratificando as relações, é possível ativar este cuidado genuíno, envolvendo racionalidade e compaixão.

A filósofa e psicóloga norte-americana, Carol Gilligan trabalhou a questão da subestimação quanto à capacidade e à perspectiva que construímos sobre as pessoas, visto que, acabamos associando a elas, uma melhor ou pior qualificação relacionada ao gênero. A proposta da autora é um convite a pensar nas diferenças de uma forma não restrita à formação de hierarquias, as quais paralisam as pessoas nas suas meras funções. Gilligan (1982), citada em discussões do Colóquio, provoca-nos a abandonar a perspectiva que a função do cuidado é algo pertencente exclusivamente, ao gênero feminino, para avançarmos na direção de diferentes modos de zelar pelo que somos na vida e profissionalmente.

Maria de Lourdes Pintassilgo, conclui este trio de mulheres que despertaram o interesse ao reabrir temas aparentemente consolidados. Em memória de

1 Psicóloga, mestre em Psicologia, com ênfase em clínica, bolsista Capes, estágio doutorado sanduíche, doutoranda UFRN (Brasil) e Universidade de Évora (Portugal).

suas contribuições, destaco o seu alerta sobre o cuidado, como manutenção do presente e do futuro. Segundo Carrilho (2010), em Pintassilgo o cuidado é uma espécie de princípio onde se apoia o interesse pela condição humana, cuja preservação deveria ser a única finalidade absoluta a ser mantida. O cuidado, que zela pela condição humana, combate a indiferença e nos situa num futuro que é próximo, que é presente e se presentifica diariamente.

Estas noções são as que percorrem o presente texto, despertadas pelas autoras citadas, que inspiram abandonar as idealizações, que construímos socialmente acerca do cuidado. Juntamente com as autoras referidas, o Colóquio repercutiu uma atmosfera mista de desassossego e de esperança. Este sentimento misto atingiu o modo como mais vulgarmente se concebe o cuidado, nas práticas cotidianas e profissionais. Por isso, esta minha reflexão sobre o Colóquio estrutura-se em três passos, que anunciam outros tantos caminhos. São eles: o cuidado e a vivência; a fragilidade frente ao desassossego e a esperança refletida no cuidado.

No primeiro passo, o cuidado surge aliado à vivência, pois a ação de cuidar expõe a condição humana, em seu contexto de adversidades cotidianas referentes ao nosso viver em sociedade. O cuidado, sob uma perspectiva ontológica, não constitui uma alternativa natural. Na vivência do cuidado, este se vincula como inerente a certas práticas ao longo de nossas vidas, que dependem da condição de abertura do ser humano aos modos do seu existir, envolvendo o nosso estar no mundo. Não se trata pois, neste sentido, de entender o cuidado como se fosse, meramente, fruto de boas intenções, nem constitui um assunto, exclusivamente, técnico ou afetivo.

Sócrates, o filósofo da Antiguidade Clássica, com seu lema de vida e de trabalho, revolucionou o modo de pensar e de agir no mundo. O “conhece-te a ti mesmo” promove ação de cuidar, desenvolvendo o conhecimento sobre nós. Indica que nos ocupemos em refletir sobre nós e nossas vidas, de maneira a agir melhor e romper com a dicotomia entre o mundo das ideias e do cotidiano. Enquanto não nos preocuparmos conosco de maneira genuína, não viveremos as experiências autênticas de nosso existir no mundo, pois estamos repetidamente, preocupados com o que as outras pessoas esperam de nós.

Nossa condição ontológica, conforme Martin Heidegger, em *Ser e tempo*, traz a peculiaridade de nosso viver, a partir do estarmos abertos a possibilidades, ao existir no mundo com os demais seres. A abertura às possibilidades do existir humano apoia-se na compreensão do sentido, deixando de lado toda a evidência dada. *O aí* do ser humano, sua abertura à existência, entende-se a si mesmo a partir da sua possibilidade de se apresentar no mundo de maneira própria ou imprópria. Ao nos responsabilizarmos sobre a nossa própria existência, cuidamos de nós no sentido existencial, e aceitamos o convite à reflexão apresentada pelo

filósofo em seu percurso. Em Heidegger (1927/2012), o pensar do *Dasein* dá-se a partir de si mesmo, ao acolher seu co-pertencer ao mundo e admitir autoria de seu projeto de mundo.

O cuidado diariamente nos acompanha mesmo sem nos apercebermos, ao desempenhar o nosso trabalho e as ações que se lhe associam. Entre as práticas que ocupam o cotidiano, temos no cuidado uma espécie de organizador e de zelador, no sentido da boa execução da nossa atividade. O cuidado pertence ao modo de viver do ser humano. Graças a Heidegger (1927/2012), aprendemos a entendê-lo num sentido ontológico, quer dizer, como modo de ser característico de todo o ser humano, não se restringindo a algumas das nossas práticas profissionais.

A sua singularidade existencial manifesta-se na globalidade da vida de cada um, mesmo que não se repare nisso. O poeta Fernando Pessoa descreveu em suas obras o seu estar no mundo, recorro a ele como exemplo de um fazer que cuida diante da dinâmica cotidiana, admitindo ainda a possibilidade de não conhecer seus limites e suas fragilidades. Em seus escritos, Pessoa descreve vicissitudes experimentadas envolvendo cuidado, racionalidade e afetividade. Compartilho com os leitores um trecho de narrativa *Eu profundo e os outros Eus*:

“com uma lentidão confusa acalmo. Entorpeço-me. Bóio no ar, entre velar e dormir, e uma outra espécie de realidade surge, e eu em meio dela, não sei de que onde que não é esse... [...] Ó felicidade baça... O eterno estar no bifurcar dos caminhos!... Eu sonho e por detrás da minha atenção sonha comigo alguém... E talvez eu não seja senão um sonho desse Alguém que não existe” (Pessoa, 1975, p. 107 e 108).

Em Pessoa, encontram-se modos de habitar o cuidado que não são unicamente soluções dos problemas, e sim, caminhos que se abrem ao desconforto de nossas experiências, “nenhuma ânsia nossa tem razão de ser. Nossa atenção é um absurdo consentido pela nossa inércia alada” (Pessoa, 1974, p.110). Assim passemos a um segundo percurso desta caminhada, diante da fragilidade expressa em desassossego.

Nossas fragilidades evidenciam o ser humano que somos, nelas se declaram as nossas limitações e no desassossego que nos acompanha, situam-se as requisições para imprimirmos posse sobre vidas ocupadas e afastadas de reflexões, pois nos encontramos absorvidos pelo sofrimento seja físico seja psíquico. Na sequência, não poderia esquecer de referir a fragilidade e o desassossego, sentimentos mencionados no grupo inter-profissional de discussão sobre “Vulnerabilidade”, organizado no Colóquio. A reunião entre profissionais e estudantes promoveu um diálogo que expôs receios de estes se mostrarem vulneráveis aos pacientes, demonstrando uma finitude encoberta com outras formas de fim.

Vale lembrar que em Heidegger (1927/2012), a finitude é oportunidade de sermos humanos. Neste sentido, o filósofo enalteceu o pensar sobre nossa condição de *ser-para-a-morte* na medida em que nos relacionamos conosco, com o mundo, com nossos limites e com o corpo que habitamos. Admitir a finitude como uma presença em nós é um desafio, mesmo se tratando de uma incoerência, pois não há meio de ter a finitude como opção. Ao mesmo tempo, assumir que somos um fim em nós mesmos é concordância que somos constituídos de limites que se tornam reconhecíveis a partir do conhecimento sobre nós. Nossa vulnerabilidade admite como possível sermos feridos, estarmos expostos, sermos frágeis mas também, sermos cuidado, pois estamos suscetíveis às mudanças.

No grupo Vulnerabilidade evidenciou-se a condição dos cuidadores, o medo da morte, a possibilidade de poder se questionar a importância daquilo que o outro nos traz e que pode contribuir para o amadurecimento a respeito do conhecimento de nós mesmos. Continuamente, habitamos a ideia de controle de um acúmulo de saber expresso em função social (o papel que ocupamos). Todavia, a dimensão eu-outro, se antes não foi priorizada é-o no momento em que nos percebemos vulneráveis, ganhando outro destaque, uma vez que o saber que legitima a profissão é destituído de posição de poder supremo, evidenciando o estabelecimento da igualdade eu-outro. Desta forma, rompe-se uma aparente valorização de hierarquia, para dar passagem à constatação de que temos limites. Nesta situação, o território do imprevisível é alargado, e não raramente, temos como resposta ao fenômeno um humano que tem à sua frente possibilidades impensadas de dar-se para si e para o mundo.

Enquanto viventes, mesmo próximos ou encaminhando-nos para a morte, gozamos de usufruir da condição reflexiva sobre a vida de maneira comparativamente privilegiada. *Somos cuidado*, e este feito nos reserva implicações, não se dá por via única, acontece por meio do relacionar. A vulnerabilidade que se mostrou um temor, encontra outros caminhos, pois a vida se constrói e se finda. Há uma centelha de esperança, independentemente de ser fácil ou não, é preciso zelo e esforço na manutenção do humano como o mais importante.

Por último, num terceiro passo, a esperança reflete o cuidado. Nos habituamos a oferecer nosso fazer como única garantia na manutenção do poder que exercemos. Na tentativa de combater um desleixo ontológico, onde nos distraímos da condição de pastores do ser atuando de maneira aguda na vivência da impessoalidade, deparamo-nos com vias comuns ao cuidado: cuidador e cuidado. Juntos, abrigam-se no humano, simultaneamente demonstrando indistinção entre dentro e fora, entre ser abrigo e ser útil.

Paulo Freire, estudioso das relações e lembrado entre conferências, fez a sua aposta na esperança que reside no cuidar, como quem admite um compro-

misso e atenção às indistinções que acompanham esta ação. O autor, em 1997, nos lembrou de que cuidar é uma intervenção diária. Atualiza-se em seu cuidar, quem se vê, porque vê o outro. Trata-se da validação do compromisso desafiante de estar junto e disposto ao imprevisível.

À guisa de compilar as reflexões deste Colóquio onde se conciliou cuidado, desassossego e esperança e que incentivou a construção do conhecimento, faço referência ao enriquecimento dos diálogos com outros saberes. Encontros como este chamam a atenção para a importância que nos ocupemos de sermos “inteiros”, isto é, humanos, e somente ocupando-nos do zelo por nossa existência e nosso viver é que tomamos esta tarefa na atualização do nosso existir e do cuidado ontológico.

Bibliografia

- Borges-Duarte, I. (2010). A fecundidade ontológica da noção de cuidado: De Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. *Ex aequo*, 21, 115-131.
- Carrilho, M. (2010). O cuidado como ser e o cuidado como agir. *Ex aequo*, 21, 107-114.
- Campos, V. (1995). De los griegos al Renacimiento. In V. Campos (Ed.), *História de la ética*. Espanã, Barcelona: Crítica.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la cidadania en el siglo XXI*. Espanã, Oviedo: Nobel.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido*. Brasil, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heidegger, M. (2012). *Ser e Tempo*. Brasil, Petrópolis: Vozes (Publicado originalmente em 1927).
- Pessoa, F. (1974). *Eu profundo e outros Eus*. Brasil: Nova Fronteira.

O cuidado como servir

André Resende Toso¹
andre_toso@yahoo.com.br

Uma antiga lenda zen budista, sem autoria conhecida, conta a história de um mestre que tinha como hábito passear com um de seus discípulos na beira de um rio. Quase diariamente, o mestre salvava do afogamento um escorpião que afundava nas turbulentas águas; todas as vezes em que isso ocorria, porém, o animal picava a mão do mestre. Certo dia, após presenciar a cena diversas vezes, o discípulo indignou-se e perguntou rispidamente ao mestre:

— Mestre, qual afinal de contas é a razão de o senhor sempre tirar o escorpião da água do rio? Não percebe que ele sempre vai te picar? Isso é burrice!

O mestre, tranquilamente, olhou para o discípulo e respondeu:

— Tanto eu quanto o escorpião só estamos seguindo nossas naturezas. A natureza dele é me picar, a minha é ajudá-lo.

Essa pequena história me veio rapidamente à mente nos dias do colóquio sobre o cuidado, ficara claro nas discussões ali colocadas que o ser humano é, antes de tudo, um cuidador. O fundamento do humano é cuidar, mesmo sem o saber, sem o querer ou sem o proceder conscientemente, o ser humano sempre já cuida de... Toda ação humana tem como pano de fundo um cuidado consigo, com o outro e com o mundo. Mesmo o descuido já é um modo de cuidado. Mesmo a indiferença já é um modo indiferente de cuidar.

Nasci e cresci em uma família de cuidadores. Meu pai, farmacêutico, era uma espécie de médico da cidade em que nasceu pela falta de estrutura hospitalar e pela confiança que ganhou da população local. Minha mãe, enfermeira, trabalhava em um hospital público de grande movimento em que pessoas carentes procuravam um local para cuidar da saúde. Frequentei os dois ambientes durante toda minha infância e o que observava ali, na prática diária, coaduna-se com as discussões acadêmicas e com a conclusão que me ficou após os dias de discussão: o segredo central do cuidado é a bondade.

Em tempos de relativismo, da chamada pós-verdade e de crise ética e moral no funcionamento político e econômico na maior parte do mundo, a bondade se tornou tema antiquado, para românticos ou insensatos. Mas o que é ser uma boa

1 — Jornalista, psicoterapeuta e doutorando em Filosofia pela Universidade de Évora.

pessoa? Em minha compreensão, ser bondoso é cuidar do outro como se cuida de si mesmo, sem, no entanto, esperar nada em troca, sem sequer perceber o bem que se fez. Faz-se o bem, cuida-se com amorosidade do outro porque é simplesmente aquilo que se faz. Quando se faz o bem de verdade nem se percebe claramente que o fez, a ação em si mesma se justifica. Quem sabe mesmo que o bem foi feito é aquele que o recebeu.

No entanto, para se cuidar do outro de modo profissional, seja como um enfermeiro como no caso de minha mãe, ou como um psicoterapeuta, como no meu caso, é preciso antes de tudo cuidar de si mesmo, fortalecer-se para, aí sim, poder cuidar do outro. Um enfermeiro doente não consegue cuidar de seus pacientes, um psicoterapeuta perturbado não dá conta das questões de seus pacientes. O cuidador, antes de tudo, deve ser um cuidador de si mesmo, um ser humano que presta atenção em suas próprias debilidades, procura corrigi-las o melhor possível para, só então, dispor-se a auxiliar aqueles que precisam. Só cuida do outro aquele que cuida primeiro de si.

Após cuidar de si, o cuidador é aquele que serve. E servir é a posição mais alta a que um ser humano pode chegar, é o topo da escala de humanidade. Para servir são necessárias algumas chaves, sendo a principal delas a humildade, claramente uma das características humanas mais nobres. Se nos dias de hoje o poder é designado como o local a se chegar para poder ser servido, na realidade o verdadeiro lugar de poder é servir aos outros. Um profissional da área da saúde disposto a servir, a cuidar de um desconhecido, deve ter como fim o próprio amor gratuito pelo outro, a própria vontade de fazer o bem a quem quer que seja. Um médico deve salvar a vida de seu pior inimigo se assim for necessário, um enfermeiro deve zelar amorosamente por um portador de demência mental que o agride ou o insulta. Ao se colocar no lugar de servir, o cuidador deve ultrapassar todos os obstáculos que o fariam titubear de sua missão: ser bondoso. Sem esta bondade gratuita não há cuidado autêntico, apenas o cumprimento técnico de uma tarefa, o que está na contramão do próprio cuidar terapêutico. Cuidar não é a ação mecânica de uma série de atos, mas sim o cumprimento de tais ações acompanhadas de um sentimento real de alegria e prazer por fazer o bem.

Freud dizia que cobrava suas consultas apenas para ter tempo de se dedicar verdadeiramente aos seus casos clínicos sem se preocupar em como pagaria as contas. O servir do cuidador deve sim ser muito bem remunerado, mas nunca deve ser o fim da ação de cuidar. Cuida-se não pelo ganho monetário que se obtém, mas pelo desejo e vontade de auxiliar, de focar sua existência no cuidado do outro. O bom cuidador, enfermeiro, médico, farmacêutico ou psicoterapeuta, faz seu trabalho mesmo que voluntariamente, se assim o puder. Não é uma questão

apenas profissional, mas existencial. Servir o outro, cuidar do outro, é o que o motiva verdadeiramente a sair da cama pela manhã.

Nos produtivos debates do colóquio a questão da bondade, da humildade e do servir estavam explicitamente ou implicitamente presentes todo o tempo. Os profissionais ali envolvidos, sejam eles filósofos, psicólogos, enfermeiros ou estudantes, mostravam comprometimento com um cuidado terapêutico real, que ultrapassasse a mera formalidade de uma atividade profissional técnica. Claro, é bom insistir, que a técnica e os procedimentos são fundamentais em diversos segmentos da saúde, mas insuficientes sem o sentimento sincero de servir com humildade e bondade aos desconhecidos que precisam de auxílio, seja para recuperar a saúde, seja para encontrar-se existencialmente.

Os aprendizados me remeteram prontamente para a infância, para as diversas vezes em que vi meu pai deixar algum cliente da farmácia levar os remédios de graça, por não ter como pagá-los, ou minha mãe auxiliando atenciosamente e afetuosamente cada paciente como se fosse único, mesmo que a fila do hospital estivesse virando a esquina. Os dois, tanto meu pai quanto minha mãe, jamais se atrasaram para o seu trabalho, sofriam com muitos problemas advindos da saúde pública, mas jamais desistiram de servir. Cuidavam de todos que os procuravam sem questionamentos, mesmo quando eram “picados”, a exemplo do mestre do início do texto, por pessoas mal educadas ou ingratas. Eles me inspiraram a seguir o caminho do cuidado e fico ainda mais contente por ver tão vivo e presente o ideal simples de ambos em debates acadêmicos de alta qualidade.

As afetações de um colóquio

Cuidado: pare, escute, olhe e intervenha

Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
magalhaes.cassiana@gmail.com

“[...] Mas não é o exterior que nos fragiliza: somos nós mesmos quem está feito do mais fino material. Ser consciente disso torna possível olhar os outros com mais abertura e atenção. Só quem se sabe frágil, sabe que não está só, que os outros também o são” Irene Borges Duarte (2018, Conferência de abertura do Colóquio)

Proponho-me neste breve texto compartilhar as afetações vivenciadas no Colóquio: Pare, Escute, Olhe e Intervenha, que aconteceu em novembro de 2016 na cidade de Évora – Portugal. É importante contextualizar o lugar que ocupava naquele momento: estrangeira, cursando pós-doutorado em Educação na Universidade de Évora. Isso para dizer que, o modo como fui afetada naquela situação em particular, para além da teoria, voltou-se essencialmente para as relações de cuidado que se estabeleciam naquele tempo e espaço.

O Colóquio constituiu-se como espaço para pensar o tema do cuidado buscando superar estereótipos, houve a preocupação em mostrar a relação do cuidado com os diferentes campos do saber. Os objetivos apresentados na página do evento foram: Pensar o conceito de cuidado no quadro geral do pensamento contemporâneo; Promover o diálogo interdisciplinar que sustente e amplie a significação do cuidar como dimensão estruturante do desenvolvimento humano; Inscrever a dimensão operatória do conceito na prática profissional educativa, na prática clínica e terapêutica.

Nos dizeres de Irene Borges Duarte na conferência de abertura “[...] o ser humano sempre se preocupou consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (Borges-Duarte, 2018, p....), essa preocupação deflagrada pela conferencista fornece indicadores para pensarmos o motivo do encontro com profissionais de diferentes áreas: Educação, Psicologia, Enfermagem e Filosofia, voltados para a mesma temática: O Cuidado.

A preocupação residia não somente em compreender o cuidado na ótica da nossa própria área, muitas vezes entendido como ação prática e imediata, mas com o compromisso de ampliar o olhar. De acordo com Pintasilgo (1957, citado por Magalhães, 2010, p.40)

[...] quando sentirmos tão forte a necessidade de contribuirmos concreta e eficazmente para o bem de todos os homens como sentimos em relação aos que nos rodeiam, então a nossa consciência cívica [ter-se-á] verdadeiramente alargado às dimensões do mundo.

Esse bem comum anunciado, implica na preocupação com os outros e não apenas com os outros próximos, mas com a ideia de cuidado alargada e preocupada com a humanidade. Para Carrilho (2010) o cuidado em Maria de Lourdes Pintassilgo deve ser entendido como: “Modo de ser, o que é o mesmo que dizer modo de agir. Ser pessoa é, para ela, ser-com-os-outros, uma relação necessária, à qual é impossível escapar e que obriga à definição de valores e modos de agir, onde o cuidado tem um papel central” (p. 111).

Nesta direção, a vida humana se coloca sob a necessidade de cuidado, da dependência uns dos outros. A condição de ser humano está pautada na interdependência de outros homens, e por isso, a relevância do cuidado – alicerce do relacionamento humano.

Nos dizeres da conferencista “o cuidado é uma forma de ser que caracteriza o agente humano. Não é meramente um comportamento ou atitude que alguns seres humanos revelam ter [...]” (Borges-Duarte, 2018, p. .). E complementa: “Cuidar da sua vida é ter cuidado consigo e com o que lhe acontece; é precaver-se contra qualquer mal, que possa prever; é pensar – cuidar vem de *cogitare*, que, em latim, significa pensar” (Borges-Duarte, 2018, p.10).

Com isso, somos nós os seres que cuidamos e também necessitamos de cuidado, antes de assumirmos qualquer profissão, somos humanos e constituídos pelas relações vivenciadas ao longo da nossa história de vida e educação, o que certamente afetará à nossa responsabilidade de cuidado.

Aceitação da nossa finitude

Durante a conferência de abertura, Irene Borges Duarte apresentou o cuidado como forma de ser dos humanos e percorreu o seguinte caminho:

(1) Ao assumir nossa responsabilidade ante nós próprios, como tais humanos, e ante tudo o que não é humano e de que os humanos se assenhorearam ou pensam assenhorar-se; (2) a aceitação da nossa finitude – temporal, mas também anímica e física -, e portanto, do frágil alcance do nosso saber e poder; (3) à experiência da nossa vulnerabilidade individual e colectiva – e, portanto, relativa à nossa responsabilidade e à nossa consciência de finitude (Borges-Duarte, 2018, p.4).

Esses elementos apresentados e refletidos pela autora na abertura, transformaram-se em eixos de discussão para o Workshop realizado no dia seguinte. Os participantes do Colóquio puderam escolher em qual eixo participar de acordo

com o interesse, o que resultou em grupos com profissionais de diferentes áreas, conferindo riqueza e diversidade ao debate.

Particularmente, ao me deparar com a ideia da finitude, forcei-me a pensar que a sua compreensão altera significativamente nosso modo de ser, sentir, e estar com outros. Fomos encaminhados à uma sala e recebidos pela professora Fernanda Henriques da área de Filosofia que imediatamente ressaltou a condição de estarmos em grupo, em outras palavras, que não iria conduzir, mas o tempo todo cuidou para que todas as vozes fossem ouvidas. Estávamos nós, pedagogos, fisioterapeutas, filósofos, psicólogos, numa manhã de sábado refletindo sobre o cuidado e a finitude.

No momento da minha exposição inicial só conseguia lembrar de um poema de Fernando Pessoa, que relembro convosco:

Quando Vier a Primavera

Quando vier a Primavera,
Se eu já estiver morto,
As flores florirão da mesma maneira
E as árvores não serão menos verdes que na Primavera passada.
A realidade não precisa de mim.

Sinto uma alegria enorme
Ao pensar que a minha morte não tem importância nenhuma

Se soubesse que amanhã morria
E a Primavera era depois de amanhã,
Morreria contente, porque ela era depois de amanhã.
Se esse é o seu tempo, quando havia ela de vir senão no seu tempo?
Gosto que tudo seja real e que tudo esteja certo;
E gosto porque assim seria, mesmo que eu não gostasse.
Por isso, se morrer agora, morro contente,
Porque tudo é real e tudo está certo.

Podem rezar latim sobre o meu caixão, se quiserem.
Se quiserem, podem dançar e cantar à roda dele.
Não tenho preferências para quando já não puder ter preferências.
O que for, quando for, é que será o que é.

Alberto Caeiro, *in* "Poemas Inconjuntos"
Heterónimo de Fernando Pessoa

Esse poema como ponto de partida, ajudou-nos a refletir sobre nosso modo de estar neste mundo, de atuar nas relações de cuidado que exigem a nossa profissão, mas também a nossa vida como seres humanos. Por meio dessa ideia discutimos o sofrimento exagerado que sentimos quando fazemos escolhas, quando perdemos algo ou quando as situações não se concretizam do modo como desejamos. Naquele curto espaço de tempo nossas histórias de vida se cruzaram, lembranças apareceram e a conversa criou em nós a necessidade de pensar e de nos responsabilizar.

Somos constitutivamente responsáveis daquilo que com que, nesta nossa vida (singular e conjunta), nos encontramos. Constitutivamente significa: que nos constitui essa responsabilidade, que é, das mais diferentes maneiras, a do cuidar-se e cuidar de. E responsabilidade significa: ter de responder ao que nos afecta e que a nos afeiçoamos, ao que nos depara e ao que produzimos nós mesmos (Borges-Duarte, 2018, p.14).

As reflexões de Borges-Duarte (2018) nos ajudaram a perceber à nossa responsabilidade frente à vida, às escolhas, ao modo que realizamos nosso trabalho e de como cuidamos dos outros e de nós mesmos.

Algumas considerações no contexto da Educação da Infância

Partindo do pressuposto que o comportamento humano é apreendido, temos aí no campo da educação da infância uma forte razão para fortalecermos a relação de cuidado. Em oposição à práticas em que o adulto faz pela criança, defendemos a ideia de fazer com a criança, ensinando-a as ações tipicamente humanas.

Estamos nos referindo aos processos de aprendizagem que acontecem desde o momento da chegada à instituição educativa: o modo como a criança é acolhida, como é incentivada à guardar seus pertences, como se integra aos demais colegas da turma, sua participação na organização da rotina e nas atividades desenvolvidas ao longo do dia.

Ao me deparar com a chamada para o Colóquio a respeito do Cuidado, confesso que fui ainda contaminada por uma visão recortada apenas da educação da infância, e especialmente por conceitos afirmados constantemente no Brasil a respeito do Cuidar e Educar como ações indissociáveis, muito repetidos nos discursos tanto dos professores, como nos documentos legais, porém pouco vivenciados no dia-a-dia das instituições educativas. Ocorre que as ações de cuidado são destinadas à profissionais sem formação adequada e as ações compreendidas como pedagógicas ficam sob a responsabilidade do professor, havendo assim, uma dicotomia entre cuidar e educar.

Isso se verifica em um documento norteador da Educação Infantil do país utilizado pelos professores denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que ressalta a importância da inter-relação entre cuidado e educação, no entanto, o próprio documento explicita esses elementos de modo separado.

Apenas para ilustrar por meio de dados observados durante as práticas de estágio do curso de Pedagogia, o resultado dessa compreensão fragilizada a respeito do cuidado, muitas vezes destinado apenas a “hora do banho”, “alimentação” e “sono” são relegados à segundo plano, vistos como menos importante para a promoção do desenvolvimento das crianças.

Ao passo que, numa abordagem histórico-cultural a criança e seu desenvolvimento estão interligadas ao processo de educação que é, o processo de humanização. O desenvolvimento natural e universal é inconcebível nesta perspectiva. Em outras palavras, requer ações educativas. De acordo com Elkonin (2009) o adulto é o modelo e agente das formas humanas de atividade e relações. Por isso, a escola da infância precisa contemplar a diversidade cultural, enriquecer os repertórios das crianças, promover momentos de interação que demandem cuidado uns com os outros.

Uma das possibilidades para vislumbrar tais ações encontra-se na brincadeira de papéis sociais, na qual as crianças reproduzem a vida dos adultos. Anterior ao jogo de papéis, a criança manipula objetos e imita as ações dos adultos, no entanto, de acordo com Elkonin (2009) “nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda, nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação” (p. 216). Quando atuam conjuntamente, adultos e crianças, estas vão percebendo os modos de utilização de tais objetos. Desse modo, ao final do primeiro período da infância aproximadamente, aparecem as premissas para o jogo protagonizado: inserem-se objetos substitutivos; compila-se a organização das ações; produz síntese das ações; aparece a comparação das suas ações com as ações dos adultos; o adulto apresenta-se como modelo da ação (Elkonin, 2009).

A ação da criança na brincadeira é permeada pela linguagem, reproduzindo ações do mundo adulto, expressando sentimentos e revelando novas necessidades. É possível identificar por exemplo, o modo como cuidam das bonecas; dos pertences; de si e dos outros; organizam a casa; compreendem e representam as relações de trabalho. Por meio da brincadeira podem surgir temas que desafiam educadores e pais como, a morte, o divórcio, a agressividade. O jogo cria a necessidade de desenvolver argumentos, conhecer o mundo adulto para ampliar os repertórios durante a brincadeira.

Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas de relação entre as pessoas, ou seja, que o conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação (Elkonin, 2009, pp. 420-421).

Por isso, acreditamos que muitos dos elementos discutidos no Colóquio a respeito do Cuidado, podem ser vivenciados e explorados por meio da brincadeira no contexto da educação da infância. A necessidade de cuidar de si e dos outros é também apreendida nas relações sociais, e na escola tais ações encontram um lugar intencional. Em outras palavras, cabe ao/a educador/a promover situações de aprendizagem que requeiram atitudes de cuidado. Quando as crianças se envolvem e compartilham a gestão do tempo, a organização do espaço, o planejamento das ações, o cuidado passa a fazer sentido. As crianças entendem que cuidam de si e dos outros não apenas porque a professora mandou, mas compreendem o valor do cuidado para as relações humanas, para o bem estar do grupo, para um trabalho que se desenvolve em comunidade.

CUIDADO, PARE, ESCUTE, OLHE E INTERVENHA, foi exatamente o que vivenciamos nos dias de Colóquio. Ao cuidarmos uns dos outros, tanto nas conversas, aprendizagens, alimentação; paramos para refletir sobre o tema, escutamos perspectivas de diferentes áreas do conhecimento e tivemos a oportunidade de aprimorar o olhar para a área em que atuamos. Olhar não apenas para nosso trabalho, mas também para nós mesmos. E só assim, olhando para nós mesmos e nos reconhecendo também nos outros e pelos outros, é que conseguiremos intervir com responsabilidade nas relações de Cuidado.

Referências

- Brasil, *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- Carrilho, M. (2010). O cuidado como ser e o cuidado como agir. *Ex aequo*, 21, 107-114.
- Borges-Duarte, I. (2018). Prática e teoria do cuidado – polissemia de um conceito esquecido. Conferência de abertura realizada no Colóquio: CUIDADO, PARE, ESCUTE, OLHE E INTERVENHA. Évora.

O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano
As afetações de um colóquio Cuidado: pare, escute, olhe e intervenha

- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo* (2.ª Ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Magalhães, I. A. (2010). A dimensão do cuidar e a resignificação do espaço público no pensar e agir de Maria de Lourdes Pintasilgo. *Ex aequo*, 21, 37-51.
- Pessoa, F. (1915) Quando vier a primavera. “*Poemas Inconjuntos*”. Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa. Consulta online: <http://www.citador.pt/poemas/quando-vier-a-primavera-alberto-caeirobrheteronimo-de-fernando-pessoa>

Ser, cuidado e(m) formação

Conceição Leal da Costa
Universidade de Évora
mclc@uevora.pt

Introdução

Neste texto partilha-se uma reflexão proporcionada pela nossa participação no Colóquio: *Cuidado – Pare, Escute, Olhe... E intervenha!* Focamos, sobretudo, possibilidades de exploração de sentidos do que pensamos, somos e fazemos, abarcando elementos da nossa experiência e ação quotidiana, na investigação realizada, na docência e no papel que assumimos na formação de professores, sendo o subtítulo o que mais nos orientou.

Explicitando a exposição que fazemos convém esclarecer que, por um lado, esta escrita não pode esquecer a investigação que nos tem movido e que nela as histórias de vida de professores têm tomado centralidade enquanto fenómeno e método (Clandinin & Connelly, 2000). Por sua vez, a trajetória investigativa que temos trilhado também nos tem mostrado que contar histórias, escuta-las e ser escutado, permite um caminhar juntos cuidando de nós e dos outros. Por tal, no que à investigação diz respeito, demarcamo-nos de paradigmas que não valorizem a subjetividade, a interpretação e a participação, assim como de consequentes perspetivas tecnicistas na formação de professores. Com esta postura, expomos possibilidades de entender o *cuidado* relacionado com o campo de ação da vida humana, uma das propostas deste colóquio, rejeitando abordagens que tornem o passado uma tradição que tende a perpetuar-se ao invés de promover a mudança e, consequentemente, abrir espaços e tempos de ter voz ativa na construção da autonomia e da identidade profissional de cada um e do coletivo docente. Permite, pois, sublinhar como buscamos rumar a uma “forma social de cuidado, enquanto «cultivar aquilo de que se cuida, de o fazer frutificar e, nesse sentido, de o transformar», de tal modo 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: 170-171)” (Borges-Duarte (2010, p. 126).

Percecionando que investigação e docência na universidade podem igualmente tomar os contornos de uma construção partilhada, quando com os outros entrelaçamos memórias, vivências e subjetividades num trabalho comunicativo

com construção de sentidos, defendemos neste texto que trabalhar na formação de professores nos tem permitido, 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, deixa-nos 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. É, pois, não silenciar conexões entre conhecimentos que se narram e o que se vive, favorecendo a apreensão de especificidades que se exprimem nos actos de viver e de narrar.

Da participação neste colóquio, concluímos enfim, que escutar e cruzar palavras, fazer investigação e ser docente na formação de professores nos tem permitido encetar e desenvolver projetos de vida que vão traduzindo um *ir ao encontro de si* a formandos, mas também à professora universitária e investigadora. Ou seja, na investigação e na formação, ao relatarmos e projetarmos vidas no tempo e nos lugares, percebemos na ressonância das diferentes vozes que se vão tecendo e (re)construindo caminhos mais humanizados de investigar, de agir e de ser, cuidando de nós e de outros, entendendo simultaneamente que professores e profissão docente podem (re)construir trajetórias identitárias, acompanhados, com reconhecimentos, transgressões e vulnerabilidades e, portanto, mudar com *cuidado*.

Investigar, escutar, aprender... e desenvolvimento humano

Para iniciar esta reflexão, tomamos por princípio as propostas de leitura e os debates em que participámos durante este colóquio, retomando além disso a investigação de doutoramento. Fazemo-lo brevemente e no sentido da operacionalização do *cuidado*, relevando, para tal, a pertinência da desocultação de passados e a projeção de futuros, interpretando, compreendendo e intervindo em percursos (trans)formação de docentes. Desde logo, a nossa curiosidade inicial naquele estudo, a qual assentou em conhecimentos empíricos e vivências da investigadora, surgindo a problematização na senda do que referia Smylie (1995): “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). Inscrevendo-o no âmbito dos estudos sobre pensamento e acção de professores, assumimos uma visão holística do desenvolvimento humano e da escola, numa abordagem humanista em que a aprendizagem foi pensada como dependente dos contextos em que se vive e se (re)constrói a profissão (Eraut, 2004; Goodson, 2008, 2015). Conhecer e compreender características dos contextos que, potenciaram (ou inibiram) o desenvolvimento profissional de pro-

fessores, foi a questão de partida e revelou-se uma tarefa complexa e eticamente exigente. Abrangendo o curso das vidas de quatro professores que participaram e relataram as suas memórias através de narrativas escritas, buscámos ultrapassar paradigmas objetivistas, que não assumem que as descobertas científicas têm que entrar nas escolas através dos professores e, naturalmente, que a sua postura profissional e investigativa é determinante para a re-construção da respetiva profissão. Olhares diferentes com base em paradigmas idênticos têm conduzido a perspectivas diferentes, deixando-nos perceber que não é indiferente quem e como se participa na investigação educacional e o contexto em que se faz (Goodson, 2008; Hodkinson & Mcleod, 2010; Leal da Costa & Biscaia, 2012; Leal da Costa, 2015; Leal da Costa & Nunes, 2016). Concordando com o que afirmam Opfer e Pedder (2011), “the problem stems, in part, from researchers employing simplistic conceptualizations of teacher professional learning that fail to consider how learning is embedded in professional lives and working conditions” (p.376).

Neste caso, as histórias de vida como produção de conhecimento narrativo e interpretativo, aproximaram investigação, docência, desenvolvimento das pessoas e das organizações que habitam. Entendeu-se que somos narradores e personagens das nossas histórias e das histórias dos outros (Clandinin & Connelly, 2000), pelo que foram entendidas e trabalhadas enquanto fenómeno e método. Por tal, admitiu-se igualmente que ao escrever sobre si o professor escuta-se e conta de si próprio experiências e aprendizagens que foi construindo ao longo de toda a vida no seio de grupos sociais, o que será revelador do seu autoconhecimento (Delory-Momberger, 2012). Por sua vez, na senda da conceptualização de Josso (2002, 2007), escrever sobre nós próprios tomou-se como exercício que promove a auto-reflexão. Assim, as escritas de si avançaram para o estudo de relações entre experiência, formação e actuação, utilizaram-se os conceitos de experiências formadoras e de recordações referência dando conta de princípios de leitura da realidade feita pelos próprios professores. Portanto, não obstante a nossa consciência de que a investigação é um eixo central na formação de professores, nunca entendemos os professores apenas como consumidores, mas também como alguém que pensa e recorda, que se situa historicamente e sente, transparecendo nas reflexões que fizeram a forma como se deixaram afetar por elementos relacionados com a construção socio-histórica da profissão, por vários outros (incluindo pares e docentes das universidades) e pelas situações em contexto (Josso, 2007; Kelchtermans, 2016). Percebemos, pois, que o conhecimento resultante de reflexão, de memórias e da interpretação, é conhecimento pessoal que, no fundo, é fruto da aprendizagem significativa pela experiência, também ela formadora. Então, permite também a construção de uma consciência histórica de si e das aprendizagens na trajetória da vida mediante processos

reflexivos, nos quais a biografização toma lugar de destaque na produção de saberes identitários (Josso, 2002; Ruud & Goodson, 2016).

Elbaz-Luwish (2005) justifica que a investigação narrativa se pode considerar 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, afirma que as histórias revelam conhecimento tácito, reflectindo a não separação entre pensamento e acção. Outros autores partem da premissa de que as raízes cognitivas da auto-representação se encontram na narração nas suas formas mais simples. Declaram que nos conhecemos a nós próprios como uma série de episódios entrelaçados e que, por isso, podemos considerar a narrativa como forma privilegiada de perceber a maneira como as pessoas organizando as suas experiências podem contar a sua própria vida. Admitindo as suposições que permitem a aproximação à opinião, às ideias, às vivências e às experiências a partir das percepções dos professores, então podemos, ou devemos solicita-los a partilhar o seu auto-conhecimento, os seus significados pessoais e a auto compreensão. Foi o que constatámos, ou seja, que poderíamos aproximar-nos das vidas dos professores, 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)

Articulando espaços, tempos e diferentes dimensões da pessoa (e) docente, aquela investigação foi tornando possível compreender o carácter processual da formação e da vida. Nessa esfera a abordagem biográfica, através da mediação consentida pelos textos escritos, permitiu desvelar características de contextos profissionais e descortinar aspetos do desenvolvimento de professores, porquanto entendemos a aprendizagem historicamente situada, mas relacionada com as necessidades e interesses de cada pessoa, da escola, do coletivo docente e da investigadora. Globalmente, esta forma de pesquisar foi um percurso reflexivo onde escrita, histórias de si e interpretação se cruzaram. Foi um processo de escuta, de análise e de interpretação que suspendeu certezas, moveu reconhecimentos, alterou crenças acerca dos professores e da escola, encetou vontades e ousadias de mudar a formação, quer nos participantes quer na investigadora. Como tal, consideramos que neste percurso investigativo aprendemos, enri-

quecemos e renovamos posturas profissionais, acrescentando fundamentação, ousadia e ação em ambientes escolares. E intervimos, 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, fizeram claramente parte da escrita e, portanto, do caminho trilhado por todos nós e do que agora se quer percorrer. Por outras palavras, parafraseamos em seguida Henriques (2016).

Ler e escutar as palavras da autora é trazer a lume contributos e fundamentos da Filosofia 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 professores. As suas expressões também contribuem para explicitar ideias acerca do como conhecemos, o que tais conhecimentos nos vão permitindo pensar, projetar e introduzir nos quotidianos profissionais que habitamos, aspetos que, em boa parte, revelamos no ponto seguinte deste texto e confirmam a intenção da autora:

“Efetivamente, pode haver – e há – uma dimensão subjetiva e intersubjetiva subjacente à posição que defendo de se narrar a nossa história cultural e filosófica de outra maneira, para se proporcionar às mulheres uma imagem de si com maior riqueza e dignidade. Todavia, o meu objetivo quer ir mais longe e proporcionar a outros textos, outras temáticas e outras perspetivas teóricas uma dimensão de cidadania, facultando o acesso a uma “herança” de empoderamento, pelo que o que está em causa é a configuração de um outro estatuto teórico, quer para as representações das mulheres e do feminino, quer para o sentido dos seus debates alargando a quota da sua representação no palco da história da cultura e do pensamento. Nesse quadro, e retomando de novo a perspetiva de Nancy Fraser acerca do tipo de medidas com que se pode querer corrigir efetivamente as injustiças, diria que *raconter autrement* a nossa tradição cultural e filosófica constitui uma medida de transformação, porque ao permitir abalar uma consciência histórica, canónica e discriminadora, abre caminho a uma outra construção de sentido” (Henriques, 2016, p. 43-44)

Cuidado e(m) formação – e intervenção!

Hoje, é nossa convicção que a opção metodológica no estudo que temos referenciado não foi indiferente para o que sabemos sobre aqueles professores, sobre a profissão docente, para quem somos e em quem nos vamos tornando de forma mais consciente. 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).

A ideia “de que uma efetiva consciência histórica obriga a uma re-interpretação do significado do lugar comum da *invisibilidade* das mulheres ao longo da História ou da sua *submissão pacífica e universal*” (Henriques, 2016, p.44) também contribuiu para melhor nos esclarecer. Não para prosseguirmos a reflexão por meio dos estudos feministas, mas para refletirmos sobre experiências, vulnerabilidades, ortodoxias ou transgressões, emergentes da investigação que fizemos e a que damos continuidade por vias diversas. Porém, também utilizamos as palavras da autora para fundamentarmos uma certa compreensão de realidades e construções identitárias manifestadas pelos participantes naquele estudo, tendo em conta que são parte de um grupo profissional que, convém não esquecer, é maioritariamente feminino em Portugal desde o início do século XX¹.

As histórias de vida elucidaram-nos acerca de processos e de projetos, de como cada professor foi dando sentido à sua vida em relação e em contexto profissional, à luz de referenciais culturais mais latos e mais estreitos que abarcaram o que contaram. Mas enquanto fenómeno e metodologia de investigação, ter feito a opção não foi igualmente indiferente, porque a mediação hermenêutica permitiu, a todos nós envolvidos, compreendermos características de contextos vivenciais, em que a paisagem educacional e os princípios organizadores do sistema educativo configuraram erros assumidos, apontaram para a resolução de problemas pessoais e profissionais, permitiram tentativas de superar dificuldades quotidianas, individuais e coletivas, etc. Pela sua voz também identificámos invariantes do que ser professor participante na mudança e o que é necessário para se poder mudar. Na verdade, aspetos semelhantes ao que a investigadora experimentou na sua vida enquanto pessoa e profissional, emergindo daquelas narrativas alguns constructos que apontam para um esforço coletivo de aproximarmos olhares sobre a educação escolar para em conjunto a podermos melhorar.

Portanto, naquele trabalho consubstanciou-se uma certa ideia de reflexão biográfica (Passeggi, Souza & Vicentini, 2011) que, dando lugar a uma experiência formativa e a aprendizagens mútuas, foi desvelando através da escrita que contextos vivenciados não permitem construir mudanças de si e dos outros, sem projetos e conceções de ser humano e do seu desenvolvimento que impliquem

1 Não cabendo aqui discutir a problemática da construção socio-histórica da profissão docente em Portugal, convém, porém, fundamentar o que escrevemos. Para maior conhecimento e melhor compreensão da afirmação, pode ler-se a obra de Nóvoa (1992), na qual o autor desenvolve a temática da progressiva feminização da profissão, reconhecendo-a e explorando algumas das suas consequências para a escola, para os professores e para a profissão docente no mundo atual. Recomenda-se igualmente a obra de Araújo (2000), por ser uma obra de referência nesta temática e que focada em professoras primárias em muito nos tem inspirado nas reflexões que fazemos em torno da atual formação de educadoras-professoras.

analisar a vida e encetar abandonos, assim como não pareceu ser fecundo prosseguir por vias solitárias na profissão e na vida.

No seu conjunto, e confirmando o que citámos de Henriques (2016) propondo o transporte de um quadro de análise filosófica para outras abordagens teóricas, temáticas ou perspectivas, os projetos de mudança e de ser e(m) formação devolveram-nos importantes questões sobre experiências significativas e desenvolvimento profissional de professores, mas também o que para a nossa participação neste colóquio, e por tal para a redação deste texto, se tornou especialmente relevante: qual o papel da investigação que fazemos e das opções paradigmáticas que seguimos face ao acompanhamento desejado pelos profissionais e/ou necessário nas escolas, nas universidades e nas sociedades?

Embora continuemos em busca de respostas e possibilidades, julgamos que entender a aprendizagem enquanto eixo central do desenvolvimento profissional exige mais das instituições e dos diversos atores em processos comunicacionais e projetos parceiros, porquanto se ultrapassam os recursos da escola. Por isso, pensamos que num mundo global e globalizante, a escola já não pode sobreviver isolada e a dimensão investigativa pode ser um contributo fundamental para que a novidade seja real e consequente. A qualidade da e na escola precisa mais do que nunca da participação cooperante de múltiplos agentes e instâncias que atuem de forma concertada, superando fragmentações entre espaços, tempos, conhecimentos e atores. No fundo que todos se tornem autores, ainda que vivamos tempos de incerteza, céleres mudanças e de complexidade crescente para o desenvolvimento humano. Lembrando o que nos juntou naqueles dias, o *cuidado* e conceito polissémico e desafiante para pensar a formação de professores, concluímos que este tempo de estar com e refletir durante o colóquio pode ter sido uma ocasião de paragem, de desaceleração e, portanto, de contrariar hábitos instalados, rotinas académicas e de debate sustentado numa lógica invulgar. Aproximando gente que passou a conhecer-se, aproximou pessoas e profissionais de diferentes áreas, promoveu reflexões a partir de diferentes olhares e percursos permitindo ultrapassar lugares comuns e estereótipos ligados a algumas ideias de *cuidado* e de *cuidar*.

Ao pararmos, escutarmos e olharmos, talvez tenhamos cumprido um dos seus objetivos, pois lemos, partilhámos e confrontámos pontos de vista que deixaram carrilar o *cuidado* entendido como modo de agir e de ser com os outros (Carrilho, 2010). Terá sido intervir? Esse estar com diversas pessoas de interesses variados para estarem ali, com outros membros da academia que perseguem posições epistemológicas divergentes da nossa, que têm e mantêm origens disciplinares e motivações pessoais e profissionais diversificadas, terá sido motor de ação, porque o foi de uma mais profunda compreensão do sentido da nossa

escuta na investigação e de consequências que dela vão decorrendo. Um aforismo, ou tempo e espaço 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 enquanto formadores de professores, os quais seriam quiçá improváveis sem esta experiência.

Foi, enfim, uma provocação aos possíveis contributos dos saberes construídos com histórias de vida, para uma ressignificação e humanização dos processos formativos, para o reconhecimento da necessária cooperação de professores na investigação em educação, para a consciência renovada de que esta envolve múltiplos determinismos, para a ideia de que a inovação carece de agentes e, conseqüentemente, que a mudança é ação, *é ser e(m) formação, é cuidado*.

Em jeito de considerações finais

Partindo das memórias da nossa participação no Colóquio “Cuidado – Pare, Escute, Olhe...E Intervenha”, este texto relata percepções, reflexões e conhecimentos, focando o papel da narrativa como modo de dar sentido, Confirmámos que apesar das vozes críticas, os estudos sobre os professores passam, cada vez mais, pela compreensão da forma como estes produzem, vivem e se contam a si próprios e à sua profissão, dando importância aos contextos onde tudo vai acontecendo. Assim, este colóquio permitiu-nos pensar que essa possibilidade pode ser alargada a outros profissionais para quem o *cuidado* também pode ser entendido enquanto eixo de preparação para uma vida com sentido.

Redigindo este texto e tomando por base a investigação que desenvolvemos e a nossa experiência na formação de professores, reafirmamos que os relatos autobiográficos revelam uma multiplicidade de processos pelos quais a vida de docentes se faz e experiências se cruzam. Identidades, memória e história não silenciam conexões entre o que se narra, o que se viveu e as interações mostram-se (trans)formadoras. No eco das suas vozes, identificámos singularidades e invariantes em contextos quotidianos, concluindo que os professores precisam de abrir um tempo novo na sua história e nós, formadores de professores, devemos empreender essa tarefa com eles. Neste encontro acrescentámos que em contextos de mudança rápida e de incerteza, as vulnerabilidades emergem e as pessoas mostram que precisam umas das outras.

Ler mais, com outra profundidade e debater com outras pessoas durante o colóquio, também nos levou a clarificar que os olhares para o professor como profissional que aprende e se desenvolve em permanência e em relação é con-

ferir-lhe a legitimidade de um conhecimento específico, exigente e complexo, cujas diferentes dimensões que para ele concorrem não são independentes dos colegas, dos contextos e da acessibilidade ao conhecimento ou da possibilidade de conhecer. Então, e falando de *cuidado*, percebemos que tal construção social e colaborativa requer que conhecimento empírico, acadêmico e aquele que resulta das práticas profissionais se (re)descubram em modos menos hierárquicos e ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de todos. Das reflexões proporcionadas pelos encontros, confrontos de ideias e partilha de saberes, destacamos igualmente as emergentes necessidades de esbatimento de relações assimétricas entre docentes de diferentes níveis de ensino, a importância dos diversos contributos disciplinares na formação dos professores e compreendemos melhor que escutando aprendemos e cuidamos de nós e dos outros se caminharmos juntos. Estes aspetos não são de menor importância quando assumimos que buscamos o isomorfismo pedagógico na docência com futuros professores (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016)!

No fundo, neste texto pretendemos dar corpo à ideia de ser e(m) formação como percurso, admitindo que se pode aprender pensando sobre a própria vida. Anotamos que a hermenêutica da interação abarca projetos humanos que proporcionam conexões entre temporalidades de vida internas e externas. Por tal, podemos defender que acompanhar projetos de vida reclamam tempos e espaços de encontro, de construção intertextual e intercontextual, de compreensão partilhada e de *cuidado*. Mais uma vez, relevamos o valor das histórias de vida reconhecendo que possibilitam um *ir ao encontro de si*, espelhando (re)construções de conhecimentos por caminhos mais humanizados no nosso trabalho e na investigação, o que pode acontecer em diferentes profissões e abarcando várias áreas do saber e da vida humana.

Referências

- Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na educação: as professoras primárias, percursos, experiências e subjectividades, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Borges Duarte, I. (2010). A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lurdes Pinrassilgo. *ex aequo*, 21, 115-131.
- Carrilho, M. (2010). O Cuidado como ser e o Cuidado como agir. *ex aequo*, 21, 107-114.

- 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.
- Elbaz-Luwish, F. (2005). *Teachers' voices: storytelling and possibilities*. Greenwich, CT: Information Age.
- Folque, A.; Leal da Costa, C. & Artur, A. (2016). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: Alves Corrêa, C. H.; Pessoa Calvancanti, L. I. & Freitas Bissoli, M. (Orgs), *Formação de professores em perspectiva* (p. 177-235). Manaus: EDUA.
- 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.
- Henriques, F. (2016). *Filosofia e género. Outras narrativas sobre a tradição ocidental*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hodkinson, P. & Mcleod, F. (2010). Contrasting concepts of learning and research methodologies: affinities and bias. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 173–189.
- 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.
- Kelchtermans, G. (2016). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: M. Zembylas and P.A. Schutz (eds.). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Switzerland: Springer International Publishing, 31-42.
- Leal da Costa, C. (2015). *Viver construindo mudanças - a vez e a voz dos professores. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Leal da Costa, C & Biscaia, C. (2012). Um olhar em torno de possibilidades de conhecer a diferença de forma diferente – Notas de uma investigação com

- narrativas de vida. In: L. Del Río Bermudez e P. Teva Álvarez (Coord). *FECIES*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual, 1359-1365.
- Leal da Costa, C. & Nunes, S. (2016). Tornar-se Educadora/Professora – Palavras que contam como foi!, *Educação e Contemporaneidade*, 25 (47), 119-136.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Opfer, D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376-407.
- Passeggi, M.C., Souza, E.C. & Vicentini, P.P. (2011). Entre a Vida e a Formação: Pesquisa (auto)Biográfica, docência e Profissionalização. *Educação em Revista*, 27 (1), 369-386.
- Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In Guskey, T. & Huberman, M. (Eds), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

E-BOOK ISBN:
978-989-8550-842



9 789898 550842



ciep|ué

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR
Ref.: "UID/CED/04312/2016"