

A Fratelli Tutti e o paradigma educativo do cuidado

Joaquim Azevedo¹

Resumo

Este breve ensaio sobre a relação entre a Encíclica “Fratelli Tutti”, publicada pelo Papa Francisco, no ano 2020, e a pedagogia, tem por base a minha participação no projeto socioeducativo Arco Maior e o estudo que sobre o mesmo venho realizando ao longo dos anos. Esta dinâmica educacional alternativa (www.arcomaior.pt) acolhe adolescentes que abandonaram as suas escolas sem terem completado a escolaridade obrigatória, após um longo percurso em que foram progressivamente abandonados pelas mesmas escolas. O projeto desenvolve-se na cidade do Porto (Portugal), teve o seu início em 2013 e apoiou cerca de 400 alunos até ao ano letivo 2021/22, inclusive. Assim, sustento este documento, por um lado, na bela e profunda reflexão sobre o amor, a “fraternidade e a amizade social”, em que se destaca a referência sistemática e paradigmática à parábola do Bom Samaritano, que constitui fonte de questionamento e inspiração para a educação, mormente para a educação de todos e de cada um dos cidadãos; por outro lado, na análise que empreendi, no ano 2020, de 25 Processos Individuais dos Alunos (PIA) que frequentaram o Arco Maior, entre 2013 e 2019 (Azevedo et al, 2020), à procura do modo de proceder das escolas que terá levado estes alunos ao abandono escolar precoce, deixando-os numa situação de extrema vulnerabilidade e de exclusão social.

O texto pretende denunciar um modo seletivo e humilhante de desenvolver a educação escolar de alguns cidadãos e enunciar alguns traços de uma escola e de um serviço público de educação mais justo, inscrito nas práticas do reconhecimento e no paradigma educativo do cuidado.

Palavras-chave: Fratelli Tutti, paradigma do cuidado, reconhecimento, abandono escolar, humilhação,

Caídos à beira do caminho

O Papa Francisco dedica esta Encíclica à “fraternidade e à amizade social”, inspirado em S. Francisco de Assis. Desde o início da Encíclica que é atribuída uma grande centralidade à parábola do Bom Samaritano. Diz o documento: “A parábola mostra-nos as iniciativas com que se pode refazer uma comunidade a partir de homens e mulheres que assumem como própria a fragilidade dos outros, não deixam que se constituam como uma sociedade de exclusão, mas fazem-se próximos, levantam e reabilitam o caído, para que o bem seja comum” (67). E acrescenta. “Viver indiferente à dor não é uma opção possível; não podemos deixar ninguém caído “nas margens da vida”. Isto devia indignar-nos de tal maneira que nos faça descer da nossa serenidade, alterando-nos com o sofrimento humano. Isto é dignidade” (68). E remata deste modo: “É a hora da verdade. Debruçar-nos-emos para tocar e cuidar das feridas dos outros? Abaixar-

¹ CEDH-Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa.

nos-emos para levar às costas o outro? Este é o desafio atual, de que não devemos ter medo” (70).

O projeto socioeducativo Arco Maior nasce da rejeição do princípio de que não há nada a fazer com estes jovens que abandonaram as escolas e *não aproveitaram as oportunidades que lhes foram dadas* de frequentarem a escola pública e de que o melhor é mesmo seguir por diante, passar ao lado e não ver estes cidadãos caídos na exclusão social, remetidos para os seus bairros pobres, onde permanecem invisíveis (Bernot-Caboche, 2016), ou seja, como se a indiferença fosse o único caminho possível.

Estes jovens são em geral pobres, oriundos de famílias com ocupações profissionais mal remuneradas e precárias, tais como empregado de limpeza, operário da construção civil, pedreiro, lavador de vidros, ajudante de cozinha, mecânico, serralheiro, empregado de mesa e empregado de balcão. No caso das mães, há 6 que se apresentam como “domésticas”. Em 12 dos 25 casos estudados existem relatos de desemprego dos pais dos alunos. A escolaridade das mães é bastante baixa: apenas 3 têm mais do que seis anos de escolaridade e 11 têm apenas o ensino primário de quatro anos. Os agregados familiares vivem predominantemente em bairros sociais e estão envolvidos, em 19 dos 25 casos, em situações que configuram e agravam este quadro de pobreza: entre os pais encontram-se casos de gravidez precoce (2 casos), consumo e tráfico de droga (5), alcoolismo (5), separação, com mãe ou pai ausentes (8), violência doméstica (5) e morte dos próprios pais (4).

Desde cedo, começam a revelar-se sinais de desajustamento entre a escola e a situação concreta de cada criança (isso ocorre durante os primeiros quatro anos de escolaridade, em 20 dos 25 casos).

Estes sinais são abundantemente registados pelas escolas e vão servir, ao longo dos anos, para catalogar estas crianças como “alunos de risco” (risco de reprovação, de abandono, de absentismo, de delinquência, ...) ou alunos da “educação especial”, recorrendo a um tratamento impessoal, inscrevendo-as em categorias de insucesso e de indisciplina, revestindo-as de abundantes incapacidades e desqualificando-as. As crianças vão crescendo e os conflitos com as escolas vão tomando proporções de crescente disrupção e violência, quais bolas de neve, atingindo proporções indignas, tanto para educadores como para educandos, ou seja, para a instituição escolar. Neste *processo educativo* intervêm não só os seus professores, como também médicos, pedopsiquiatras e assistentes sociais. Todos ajudam a consolidar um modo de olhar estas crianças como “alunos de risco” e sem retaguarda familiar de apoio, responsáveis pela sua própria situação de insucesso e indisciplina, olhar este que lança uma cortina que impede de ver cada situação concreta, pintando um quadro de humilhação, assente nas cores da debilidade, da incapacidade, da indisciplina e dos riscos. Estas crianças são, assim, progressivamente excluídas no interior das escolas, com percursos de contínuo fracasso escolar, sendo deste modo *marcadas* para o abandono escolar, em processos de marginalização e humilhação que empurram para fora precisamente aqueles que as mesmas instituições educativas não são capazes de e não querem integrar, cuidar e ensinar.

Relatos de vulnerabilidade e humilhação

Ora, é mister questionar esta visão degradada da igualdade e da inclusão escolar e as práticas educativas de exclusão que se edificam sobre o silenciamento de biografias heterogêneas que são progressivamente “subalternizadas, desmembradas e negadas” (Esteban, 2008). O outro, o diferente, é envolvido na escola e na sua retórica de inclusão através da “negação da alteridade” (ibidem, p.17) e pela reprodução de um modelo sociocultural hegemónico que adota o tratamento burocrático das identidades e das diferenças e exclui os mais frágeis, vulneráveis, doentes e desorientados. É preciso, pois, romper as fronteiras de uma moralidade previsível e despida de ética, revelando o sofrimento humano concreto que habita as nossas escolas e que exige uma resposta, certamente outra resposta.

Como diz Laguna (2020:17), “urge recuperar e construir relatos de vulnerabilidade para neutralizar o discurso neoliberal monocultural que, apelando aos princípios solidários de um igualitarismo universalista, ignora de facto o sofrimento histórico concreto de indivíduos”.

Vejamos, de forma muito breve, um destes “relatos de vulnerabilidade”, entre os casos estudados. O Filipe nasceu em dez de 2000. Em 2006/07, no fim do 1º período do 1º ano de escolaridade, a professora diz que o aluno “*não tem hábitos de trabalho, é desorganizado e não é autónomo*” e que “*cumprir com muita dificuldade as regras estabelecidas dentro e fora da sala de aula.*” No mês seguinte, em janeiro de 2007, a professora assinala, num “relatório individual”, que a família nuclear não existe, que o Filipe vive com os avós maternos e que a mãe reside noutra local com o irmão mais novo. E depois acrescenta este “bilhete de identidade escolar” do Filipe, uma criança de seis anos, ao fim de quatro meses de permanência na instituição educativa escolar: “*o aluno não revela maturidade...oralmente expressa-se com muita dificuldade...o seu vocabulário é paupérrimo e é extremamente difícil manter uma conversa com o aluno...a sua participação nas aulas é diminuta... o processo de aquisição da escrita/leitura é praticamente nulo...revela um profundo e contínuo desinteresse pelas atividades que exigiam leitura, escrita ou simplesmente um pouco de atenção e de concentração... levanta-se constantemente e começa a distrair os colegas... revelando muita falta de vontade e interesse em aprender, pouca autonomia... ao nível da expressão plástica revela interesse pelas atividades... relaciona-se bem com os colegas de turma e restante comunidade escolar...é uma criança meiga, carinhosa e não revela sinais de agressividade. No recreio adora brincar ... tem revelado muitas dificuldades de aprendizagem em todas as áreas... tem dificuldade em interiorizar e respeitar as regras da sala de aula e em realizar as suas tarefas escolares...é desorganizado e ainda não adquiriu hábitos de trabalho...e acima de tudo revela muita imaturidade, falta de vontade e interesse e de concentração e ainda não adquiriu o sentido de responsabilidade. [e termina assim] Para ele a escola ainda é “apenas” um espaço lúdico, ou seja, um espaço onde pode brincar, brincar e brincar.*”

Primeiro, quase tudo o que a professora assinala são as dificuldades, as incapacidades, os maus comportamentos, ou seja, tudo o que vai justificar a sua inclusão numa categoria especial e à parte. No meio de tanta desgraça, e sem a mínima relevância, lá vem o interesse pela expressão plástica. Depois surgem algumas características do Filipe, como o bom relacionamento com os colegas, o facto de gostar muito de brincar (como poderia ser de outro modo?), de ser uma criança meiga, carinhosa e não revelar sinais de agressividade.

Pelo contrário, estes mesmos sinais são os que a professora do Filipe manifesta ao construir este olhar escolar sobre a criança. O enorme peso das incapacidades da criança, em cima da marca da negligência familiar, que já transportava muitas perturbações emocionais, não podia ser mais avassalador, logo no início do primeiro ano de escolaridade da criança. A criança e o aluno concretos começam a desaparecer quando começa a sua escolarização.

A escola decide, no fim deste 1º ano letivo, que o Filipe, no ano seguinte, vai integrar “*de novo uma turma do 1º ano*”. Assim, a criança é logo incluída na categoria dos insuucedidos e da “*educação especial*” e começa deste modo um percurso escolar que irá ser marcado pelo fracasso escolar repetido e pela violência crescente: aos 13 anos, ainda no 5º grau de escolaridade, o seu processo individual contém 87 páginas relativas a relatos de comportamentos disruptivos e de punições da escola.

As práticas de humilhação serão contínuas e prolongadas no tempo, pois durarão nove anos. Após esta “*exclusão interior*” (Millet & Thin, 2003, p.41), a escola vai marginalizando continua e gradualmente o aluno, elegendo-o à categoria de “*inensinável e produtor de desordem escolar*” (Ibidem, p.43), empurrando-o para fora da escola, o que acaba por acontecer aos 15 anos, apenas com o 5º grau de escolaridade completo. O pano fecha-se num cenário perfeito: aquele que a escola não quer acaba por ser convencido de que não quer mais a escola.

A análise destes PIA revela como é que uma instituição construída sobre o princípio do cumprimento de direitos humanos universais e individuais acaba por violar direitos fundamentais ao desqualificar e tornar ilegível e invisível o drama concreto de cada criança, convertendo-se numa instituição incapaz de exercer os “*deveres imperfeitos*” da hospitalidade, da compaixão, do respeito, da solidariedade. Ao abandonar a matriz da atenção e do cuidado (Noddings, 2005; Aranguren, 2021), adotando a matriz administrativa e tecnocrática, a escola abandona a própria educação como potenciadora do desenvolvimento humano de cada pessoa.

Atenção e cuidado

Em vez de se gerar uma atenção e um cuidado redobrados, desenvolve-se e agiganta-se, ao longo dos anos, uma violência institucional que acaba sempre mal, primeiro para cada aluno, que é marginalizado e excluído, e depois para a escola, que perde boa parte da sua autoridade moral. Não podemos deixar de nos questionar, diante de cada “*relato de vulnerabilidade*” concreto, como é que, sob este tipo de “*catálogos sombrios de miséria*” (Berridge et al., 2001:5), uma criança destas se pode levantar? A violência é o contrário da atenção, representa a “*violação do outro, da pessoa do outro, em cada uma das suas dimensões: a violência sobre o corpo, sobre a sua presença social, sobre o seu espaço íntimo*” (Esquirol, 2008:50).

Como verificamos todos os dias no projeto socioeducativo Arco Maior, só um olhar atento e respeitoso é capaz de captar as potencialidades e as fragilidades da pessoa de cada aluno. Simone Weil define a atenção como uma forma de generosidade; ela provoca um esquecimento de si, um desprendimento de si e proporciona um mergulho no outro. É este exercício, diz a filósofa, que permite o acesso ao que é silencioso, invisível. É a atenção que permite escapar à lei da gravidade, fugindo das certezas e da posse e captar o acesso ao todo e não apenas aos fragmentos (na sua perspectiva, a fragmentação é a essência da escravidão).

Alcançada a proximidade do outro que me olha, o seu olhar “cai sobre mim imperiosamente”, diz Esquirol (2008:51), na senda de Lévinas. A “ética do olhar atento e respeitoso” (Esquirol, 2008:85) desencadeia a “espiral da atenção”, que começa na ação de parar, atentar e querer conhecer, prossegue na disponibilidade para o espanto, na capacidade de formular perguntas em vez de julgar e se espraia no diálogo respeitoso e autêntico, na abertura de brechas que permitirão dar novos pequenos passos.

Armados de um procedimento dogmático, carregado de leis e normas, envoltos num sistema autojustificado e moralmente irrepreensível, carregado de dispositivos burocráticos pré-formatados, facilmente descolamos da realidade e mergulhamos no artifício e no moralismo, condenando crianças e jovens a uma marginalização interna e à exclusão escolar e social. Munidos da humildade, da escuta e do olhar atento, inclinados sobre o aluno na primeira hora em que começa a ficar para trás, em que começa a revelar sinais de desajustamento e estigmatização, os educadores podem subir a escada da conexão, da coconstrução de uma relação de confiança e compromisso, em ordem a um outro acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento. Noddings (2000) propõe uma educação fundada na ética do cuidado, o que implica a sua desbanalização e sua fuga à subalternidade. As relações de cuidado providenciam a fundação de uma ação pedagógica em que os alunos ganham confiança, esta permite o diálogo e a emergência de propostas de trabalho adequadas às potencialidade e necessidades de cada um, o que favorece que os alunos progridam e se desenvolvam e os professores saibam como melhorar as suas práticas.

Imersos em tantas corridas para cumprir prescrições e implicados em tantas medições externas de resultados, circunscrevendo a um pequeníssimo núcleo as capacidades a desenvolver pelos alunos, repetindo técnicas pré-estabelecidas de transmissão de saberes pré-selecionadas e mantendo os mesmos modos de organização das turmas e dos grupos de alunos, as escolas correm o risco de se tornarem “não-lugares” (Augé, 1980) ou lugares de segura antropológica e de reprodução de desigualdades e de desumanidades.

A este respeito é muito clara e inspiradora a reflexão do Papa Francisco em torno do “valor único do amor”. A Fratelli Tutti refere que “a estatura espiritual de uma vida humana é medida pelo amor, que constitui o critério para a decisão definitiva sobre o valor ou a inutilidade de uma vida humana”. Todavia, há crentes que pensam que a sua grandeza está na imposição das suas ideologias aos outros, ou na defesa violenta da verdade, ou em grandes demonstrações de força”. (92) E especifica em que é que consiste a “experiência de amar”: “um movimento que centra a sua atenção no outro, considerando-o como um só comigo mesmo. A atenção afetiva prestada ao outro provoca uma orientação que leva a procurar o seu bem gratuitamente” (93). Por isso, “o amor implica algo mais do que uma série de ações benéficas. As ações derivam de uma união que propende cada vez mais para o outro, considerando-o precioso, digno, aprazível e bom, independentemente das aparências físicas ou morais. O amor ao outro, por ser quem é, impele-nos a procurar o melhor para a sua vida” (94).

De facto, não foi isto que o Filipe encontrou na escola, apesar de esta se proclamar democrática e inclusiva. Havia que fazer “um reconhecimento basilar e essencial: dar-se conta de quanto vale um ser humano, de quanto vale uma pessoa, sempre e em qualquer circunstância” (106), pois todos têm o “direito de viver com dignidade e

desenvolver-se integralmente”, dignidade esta que “não se baseia nas circunstâncias, mas no valor do seu ser” (107).

Não só o amor universal tem de impregnar a escolaridade universal, como o amor concreto tem de impregnar a escolaridade concreta de cada cidadão. Este amor revela-se no facto de nos sabermos responsáveis pela fragilidade dos outros, manifesta-se na ação, no serviço, “que pode assumir formas muito variadas de cuidar dos outros. O serviço é, em grande parte, cuidar da fragilidade. (...) O serviço fixa sempre o rosto do irmão, toca a sua carne, sente a sua proximidade e, em alguns caos, até padece com ela e procura a promoção do irmão. Por isso, o serviço nunca é ideológico, dado que não servimos ideias, mas pessoas” (115) e “o amor ao próximo é realista e não desperdiça nada que seja necessário para uma transformação da história que beneficie os últimos.” (165). “Em primeiro lugar está o amor, o amor nunca deve ser colocado em risco, o maior perigo é não amar” (92).

O paradigma educativo do cuidado

As escolas portuguesas dispõem de um enorme dispositivo de leis e regulamentos, ordenados segundo princípios e normas moralmente fundados na igualdade, na inclusão e no sucesso escolar. Este é um importante património que importa preservar e aperfeiçoar. No entanto, a lei não basta, ela tem de ser completada pela justiça e pela ação fraterna concreta diante de cada situação. De facto, as escolas podem dispor de um excesso de moral e de uma clamorosa falta de ética (Aranguren, 2021), pois, com base nas normas estabelecidas, podemos afastarmo-nos de cada aluno que precisa de nós, catalogando-o como diferente e envolvendo-o numa série de procedimentos técnicos e administrativos que não partem de cada criança e não são desenvolvidos com cada criança, numa perspetiva de reconhecimento e acompanhamento, dispositivos que ela não tem condições para aproveitar, acabando por ser considerada como a principal culpada pelo seu próprio fracasso.

O mito meritocrático só legitima e aprofunda estas práticas de exclusão, pois cada uma destas crianças particularmente vulneráveis é responsabilizada pelo quotidiano que lhes coube em sorte. A categorização que lhes infringimos confirma os nossos preconceitos e afasta o sobressalto ético que se impõe, diante de cada situação concreta. Como refere Sandel (2020) o rosto obscuro do ideal meritocrático está associado precisamente à mais atraente das suas promessas, a de que cada pessoa pode dominar o seu destino e fazer-se a si mesma, com base no talento e no esforço, o que nega as profundas desigualdades de oportunidades e eleva ao alto a soberba do paradigma individualista, tecnocrático e autoritário das instituições escolares. A nuvem moral que envolve e inunda as escolas é necessária, sem dúvida, mas revela-se muito insuficiente; a moral assenta em certezas, mas a ética requer sujar as mãos (Aranguren, 2021). A educação de cada aluno, muito para além de uns ideais universais e abstratos, carece de um profundo sobressalto ético que se concretiza no encontro face a face, que em cada dia se desencadeia.

O paradigma educativo do cuidado pode ser uma chave para contrapor ao paradigma burocrático e tecnocrático da catalogação e da desqualificação dos alunos concretos, retirando-lhes a sua identidade, invisibilizando-as do quotidiano escolar e, deste modo, reproduzindo as desigualdades de partida.

O paradigma educativo do cuidado tem uma das suas principais âncoras na política do reconhecimento, que é também proximidade, respeito e acompanhamento. Este ato de reconhecer constitui um ato fundamental em educação. Aranguren (2021) descreve-o em quatro passos. O primeiro consiste em reconhecer cada outro, cada aluno como pessoa, como um ser único, que merece ser conhecido e saudado pelo seu nome e saber que está lá como pessoa inteira, diante de mim.

O segundo é deixá-lo aparecer, suspendendo pré-conceitos, julgamentos, exigências e imposições sobre o outro. E depois esperar e acolher a pessoa que é, que aparece, e não impor a que imagino que seja ou a que devia ser, segundo os cânones escolares. Para que o outro apareça tenho então de abandonar as minhas expectativas e até certezas, pois o outro “não é a peça certa de um sistema, é um mistério que está diante de mim” (p. 258). Este passo requer humildade e disponibilidade para fazermos juntos, alunos e professores e famílias, sempre que possível, um caminho.

O terceiro passo consiste em ouvir o outro, o que ele tem para dizer e entredizer, na sua singularidade; não querer despejar sobre ele tudo o que sei e que julgo saber sobre ele (que será sempre um ato de vaidade e soberberia) e a parafernália dos dispositivos técnicos. Fazer perguntas e ouvir, ouvir muito e bem. Escutar com respeito, com cuidado e enlevo, não ficar na superficialidade de um trato consumista. Trata-se de algo sagrado: um encontro humano ao mais alto nível, face a face, entre duas liberdades (como disse Lévinas). O eu de cada aluno que acolhemos é capaz de crescer saudavelmente se conhecer um tu que o reconhece e acolhe, na sua diferença e personalidade, que lhe cria terreno para andar, estrada para percorrer, que não o coisifica como objeto de ensino.

O quarto passo é o “creio em ti”, não apenas no que dizes e fazes, mas em ti, na pessoa que és, um ser em construção, que sei que pode des-envolver-se (desfazer o novelo e aparecer como pessoa única) e ser, qualquer que seja o ponto de partida. É esta a soleira da porta da instituição educativa escolar, é este arranque, embebido em amor, que inicia um processo de co-construção de reconhecimento e de desenvolvimento. “Não reconhecer é tornar invisível” (Aranguren, 2021, p. 265), é sempre inventariar e julgar antecipadamente o outro, reduzindo-o a algo marginal que não merece o cuidado necessário. Isto faz com que tantos milhares de pessoas passem tantos e tão importantes anos da sua vida tratados tecnicamente como “mais uns alunos”; para alguns isso é fatal, para todos eles é incompreensível e desumano. Compreende-se que assim seja à luz de mandatos tecnocráticos e competitivos, sob a ótica das regras do mercado, da disciplinarização dos cidadãos como trabalhadores por conta de alguém, seus servos servos, da sua colocação na ordem, na fila, nas variadas e ordeiras filas, na coisificação burocrática de cada ser, na perspetiva da retenção e do controlo administrativo dos cidadãos, em nome do acesso dos eleitos ao “conhecimento poderoso”, um acesso vendido a todos como especial mérito dessa parte eleita.

Por isso, dizer que sem reconhecimento não há educação é o mesmo que afirmar que sem atos inscritos numa cultura de cuidado não há educação. E andamos nós perdidos à volta de justificações imensas e enormes para investir na educação, em redor das OCDEs, dos PISAs, das recomendações da União Europeia, das indicações das Round Tables, dos documentos inspiradores da UNESCO, quando a mais importante delas está ao nosso alcance, em cada dia, em cada gesto.

Em educação, o reconhecimento é o princípio do renascimento, como assinala

Aranguren (2020). O verbo francês *re-con-naître* é particularmente feliz: nascer de novo com. Através deste encontro abre-se um horizonte de possibilidades até ali inexistentes, porque negadas ou fechadas, abre-se a fenda que pode passar a luz, como diz Leonard Cohen (em “Anthem”).

Para concluir

Em linha com os ensinamentos da Encíclica Fratelli Tutti, o projeto socioeducativo Arco Maior inscreve-se neste sobressalto ético e nesta prática da proximidade respeitosa e do reconhecimento com pequenos grupos de adolescentes que abandonaram as escolas, após estas os terem já abandonado (www.arcomaior.pt). É preciso mesmo sujar as mãos todos os dias e recriar e reinventar ambientes educativos (arenas educativas alternativas, como assinala Te Riele, 2006), capazes de reconhecer e promover as capacidades de cada aluno, para este se poder vir a levantar e a seguir o seu caminho. Em educação não há becos sem saída, pela simples razão de que para a relação humana e para o amor fraterno não há impossíveis. Todos os dias verificamos nas nossas práticas pedagógicas, no meio de imensas contradições e conflitos, e com júbilo, que estes excluídos se levantam, pegam na sua enxerga e caminham.

Porém, persistem e continuarão vivas, no terreno da educação, as diferenças, as tensões, as contradições e os paradoxos entre inclusão e exclusão, em redor da busca da equidade, da igualdade de oportunidades e da justiça social. Os mandatos sociais contraditórios que impendem sobre a missão da educação escolar não vão desaparecer. E é nessas tensões, contradições e paradoxos que é preciso mergulhar, escapando a calculismos, cedências mais ou menos burocráticas e subversões tecnocráticas que marginalizam e excluem algumas crianças.

De facto, não há outro caminho para cada educador de uma escola como lugar de hospitalidade (Baptista, 2016): inspirado em normas morais e agindo como o samaritano, tem compaixão, sai da sua rota de sempre e suja as mãos a pegar naquele que está ferido, ou seja, adotando práticas éticas conformes à atenção, cuidado e reconhecimento de cada outro e diferente. Estas práticas constituem a resposta que é humanamente irrecusável diante da face de quem nos pede responsabilidade, a começar pelos alunos mais vulneráveis, pobres e desorientados, que vão sendo marginalizados e excluídos no interior das escolas. Estas práticas constituem o cerne de uma escola democrática e justa.

Por isso, continua a ser uma prioridade política construir relatos crus da vulnerabilidade e da marginalização que se praticam nas escolas que se dizem e querem inclusivas.

Referências bibliográficas

Aranguren, L. (2021). É o nosso momento. O paradigma do cuidado como desafio educativo. IPAV e Fundación SM.

Azevedo, J.; Oliveira, A.; Azevedo, M. & Melo, R. (2021) Mapping of early school leaving in Portugal. CEPCEP e Fundação Manuel Leão.

- Baptista, I. (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. *Educa* (2). <https://educa.fmleao.pt/no2-2016/para-uma-fundamentacao-antropologica-e-etica-da-educacao-a-escola-como-lugar-de-hospitalidade-2/>
- Bernot-Caboche, C. (2016). «*Les jeunes «invisibles»*». *De l'émergence d'un problème à l'élucidation des conditions de construction de réponses cohérentes*. [Unpublished PhD dissertation]. Université Lumière-Lyon 2.
- Berridge, D., Brodie, I., Pitts, J., Porteous, D. & Tarling, R. (2001). *The Independent effects of permanent exclusion from school on the offending careers of young people*. *RDS Occasional Paper, 71*. Research, Development and Statistics <http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs/occ71-exclusion.pdf>
- Bosi, E. (2003). A atenção em Simone Weil. *Psicologia USP*. Vol 14, 1, p. 11-20.
- Esquirol, J. M. (2008). O respeito ou o olhar atento. Uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Autêntica Editora.
- Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 5-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.13917>.
- Laguna, J. (2020). Vulnerables. El cuidado como horizonte político. *Cristianisme i Justícia*.
- Millet, M. & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Letraitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais. In *Actes de la recherche en sciences sociales* (pp.32-41), vol. 149. Editions du Seuil.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Teachers' College Press.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito. Que há sido del bien común?* Ed Debate.
- Te Riele, K. (2006). Schooling practices for marginalized students - practice-with-hope. *International Journal of Inclusive Education, 10*, 59-74.
- Weil, S. (2005). *Espera de Deus*. Assírio & Alvim.