

Provided for non-commercial research and education use.

Not for reproduction, distribution or commercial use.

A Filosofia da Educação de Manuel Antunes

Silva, Hélder António de Mendonça e

Pages 427-448

CHAPTER DOI https://doi.org/10.17990/Axi/2020_9789726973300_427

Pedagogia em Tempos Incertos

Pedagogia 3

ISBN 978-972-697-329-4, 2020

BOOK DOI https://doi.org/10.17990/Axi/2020_9789726973300

Your article is protected by copyright © and all rights are held exclusively by *Aletheia – Associação Científica e Cultural*. This e-offprint is furnished for personal use only (for non-commercial research and education use) and shall not be self-archived in electronic repositories. Other uses, including reproduction and distribution, or selling or licensing copies, or posting to personal, institutional or third party websites are prohibited.

If you wish to self-archive your article, contact us to require the written permission of the *Aletheia Association*. For the use of any article or a part of it, the norms stipulated by the copyright law in vigour are applicable.

Authors requiring further information regarding *Aletheia – Associação Científica e Cultural* archiving and manuscript policies are encouraged to contact us.



19

Ética do cuidado: contrariar a banalidade da profissionalização educativa na perspectiva de Nel Noddings

MARIA TERESA SANTOS

ABSTRACT

Nel Noddings criticizes liberal education and advances an alternate vision supported by ethic of care. This paper will consider three correlated points: desprofessionalization, structural reorganization of the school, relations mediated by ethic of care. It ends with two notes. Firstly, the importance of the Stanford philosopher's proposal that detects hegemony and neglect in the formation activity. She detects a relational shortage that trivializes vocational education, so it is important to disband. Second, the critique of liberal education that ignores the way people talk about their lives is of significance because it leads to the 'real education' of real human beings. Noddings opens a serious path for the radicalization of educational action and she contributes to philosophical thinking about education.

Keywords: care ethics, community, desprofessionalization, Noddings, philosophy of education.

1. Introdução

No final do livro *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*, Nel Noddings pergunta: “What will happen to schools if we take seriously the possible benefits of a movement toward desprofessionalizing education?”¹ A desprofissionalização da educação é uma proposta desafiante, desconcertante mesmo, que Nel Noddings coloca à consciência filosófica ao articulá-la com a

1. Nel Noddings, *Caring, a feminine approach to ethics and moral education* (Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1984), 197.

ética do cuidado². Quando o livro foi publicado em 1984, o compromisso de a Filosofia pensar a Educação, entendida como ação constitutiva do mais humano no ser humano e que se cumpre no exercício da convivência política, não era novidade, pois já se fixara com John Dewey³. Numa perspectiva pragmatista, a educação desenvolvia-se num ambiente iniciador da democracia e orientava-se metodologicamente pelo *learning by doing*, a nova categoria introduzida no experimentalismo. Hannah Arendt reforçou este compromisso de ressonância socrático-platônica, mas pela crítica ao pragmatismo norte-americano, no ensaio “The Crisis in Education” publicado na *Partisan Review*⁴, e que não só aponta o dedo à irresponsabilidade dos adultos como também avisa do perigo da humanidade se abeirar do in-humano. A sua crítica identifica a perda de autoridade e da tradição cultural, enfatizando esta por ser promotora do pensamento que interroga, dialoga e escuta para ir à raiz da coisa. Sem a tradição enraizante perde-se o sentido de pertença (simultaneamente cultural e comunitária) do ser humano ao mundo comum da existência. O mundo herdado, habitado e em criação. Ora a educação norte americana mostrava a Arendt como facilmente se desenraíza o saber e se perde o sentido de pertença, integrada e integrante, à humanidade. E tal evidenciava-se quer pelo desprezo para com a cultura de índios, negros e outras minorias, quer pelo afastamento da tradição cultural do ocidente. O utilitarismo educativo norte americano, na pressa de conferir cidadania aos migrantes e de os inserir no mercado de trabalho, corria o risco de deixar escapar a autenticidade do humano, ou seja, de dar oportunidade a que pensar, sentir e agir manifestassem a autonomia enraizada de cada ser humano. Sem esta autonomia enraizada passa-se à rodentada do sistema.

Hannah Arendt representa uma das vozes críticas sobre a escola. Mas houve mais vozes provenientes da filosofia, nomeadamente a respeito da desprofissionalização docente. Quando Nel Noddings

-
2. A ética do cuidado foi introduzida por Carol Gilligan em oposição à ética dos princípios, excludente do modo feminino de enfrentar e resolver os problemas. Deste modo possibilitou a coexistência de uma ‘voz’ alternativa à institucionalizada, que é a masculina. Noddings não pensa a ética do cuidado como complemento, considerando-a apropriável por mulheres e homens.
 3. John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: Macmillan, 1916).
 4. Hannah Arendt, ‘The Crisis in Education’, *Partisan Review* no. 1, vol. 24 (1958): 493-513.

propôs debater este assunto, Ivan Illich já o havia avançado, mobilizando o conceito ‘descolarização’ como elemento catalizador. Descolarizar correspondia à estratégia de acabar com o monopolismo da escola enquanto instituição legitimada para o ensino-aprendizagem, de efeito nefasto para a sociedade. Illich acusava a escola de alimentar as múltiplas formas de desumanização e perenizar as situações de injustiça social e económica. Em *Deschooling Society*, este efeito negativo era expresso numa frase lapidar: “All over the world the school has an anti-educational effect on society”⁵.

Não menos radical foi Jiddu Krishnamurti, fundador de Oak Grove School, em Ojai: redefiniu a conceção de aprender para nela privilegiar a sensibilidade e a observação atenta da relação do sujeito consigo e com o mundo; propôs organizar a escola mediante o equilíbrio distributivo das decisões sobre os interesses de aprendizagem e sobre o modo de funcionamento. A expressão ‘the whole movement of life’, de uso textual recorrente, potencializa o conteúdo e o horizonte da educação, abrindo-lhe outras dimensões cognoscitivas. Por exemplo, a aliança entre percepção e razão está incorporada na própria definição de educação:

What is education? It is essentially the art of learning, not only from books, but from the whole movement of life. Learning about the nature of the intellect, its dominance, its activities, its vast capacities and its destructive power is education. To learn the nature of thought, which is the very movement of the intellect, not from a book but from the observation of the world about you – to learn what exactly is happening without theories, prejudices and, is education”⁶.

O que se mostra ser comum no criticismo das três propostas selecionadas – Arendt, Illich, Krishnamurti – é o fluxo interrogativo que a educação suscita com tanta radicalidade. A origem dos suportes teóricos invocados provém diversamente da filosofia, teologia, teosofia e são distintamente instigantes, mas encontram-se na mesma plataforma crítica, arriscando uma interpretação arrasadora do atual tipo de escola e modelo de profissionalização. As três propostas, apresentadas por pessoas com formação curricular cuidada e migrantes para os

5. Ivan Illich. *Deschooling Society* (New York: Harper & Row, 1971): 11.

6. Jiddu Krishnamurti, ‘Letter 1st september, 1979’, *Letters to schools* (London: Krishnamurti Foundation Ltd., 1981): 58.

Estados Unidos, correspondem aos anseios de renovação da educação e exploram alternativas ao avesso da banalidade do sistema, investindo contra os muros que fecham a escola à vida ou que declinam a tradição cultural, na linha crítica acentuada por Martha Nussbaum.

Nel Noddings participa, com os demais, da convicção de ser concretizável – já – a mudança das matrizes ideológicas do paradigma escolar, desde que se assuma seriamente a crise da educação. A condição que se recorta da frase acima transcrita – ‘if we take seriously’ – não é uma advertência de retórica superficial, mas a própria condição possibilitante que anuncia a desprofissionalização. ‘Levar a sério’ significa implicação verdadeira de algo do sujeito em algo que lhe interessa. Quer dizer, a mudança só encontra compreensão de efetividade quando deixar de ser uma atividade teórica e técnica modelada por cientistas da educação e for apropriada por todos como o despontar do autêntico modo de ser responsável pelos outros. A ‘gravidade’ que impregna o ‘levar a sério’ realça a receção do apelo da educação a uma aliança antropológica e ontológica. A receção a este apelo mobiliza a aprender a educar em contexto educativo e não é confundível com profissionalizar para educar.

Qualquer dos nomes evocados até aqui (Arendt, Illich, Krishnamurti, Noddings, Nussbaum) representa ângulos diversos da crítica à educação e à escola, expondo a vulnerabilidade de ambas aos interesses políticos, religiosos, económico-financeiros e sindicalistas. É tal vulnerabilidade que justifica a necessidade de serem plenamente pensadas, ou seja, tornadas objeto do pensar sem interesses perspetivados. Estas críticas detetam a debilidade da condição das Ciências da Educação, incapazes de articular o pensar e o agir, o rigor e a criatividade, a norma e a diferença, na constituição de uma resposta aberta à pergunta permanente sobre o que está realmente em questão na educação e na escola. Sem esta articulação tudo se pode banalizar, o que significa, na linha da ética arendtiana (1963)⁷, que a educação e a profissionalização, aqui em foco, podem destruir a personalidade moral, intelectual e sensível do ser humano e torná-los desoladoramente inumanos, sem disso se ter consciência. A banalidade constitui-se quer

7. A entrada do conceito ‘banalidade’ na filosofia deve-se a Arendt que publica cinco artigos na revista *The New Yorker* que acompanhavam o julgamento de Adolf Eickmann em Jerusalém, em 1960. Da reunião desses artigos resultou o livro *A Report on the Banality of Evil*, publicado em 1963.

a partir da submissão insólita ao fazer, por fazer, o que é imposto fazer, quer a partir do esquecimento fundamental que é a pertença à comunidade. Fazer por fazer e esquecer são pontos-mortos, sem moção nem emoção ou, em outros termos, sem relação com o diferente, o que banaliza e ‘inumaniza’ a existência. A profissionalização pode conduzir a um estado de ponto-morto. Ora nada na educação e na profissionalização pedagógica é banal; pelo contrário, só se compreendem como intrinsecamente humanas e comunitárias.

A derivação do conceito de banalidade para a educação e, em particular, para a profissionalização serve para introduzir o conceito que se lhe opõe – o cuidado – e introduzir a tematização avançada por Nel Noddings, que se poderá enunciar como ‘desprofissionalizar para dar lugar à ética do cuidado’.

Com o conceito de desprofissionalização, esta Professora Emérita da Stanford University vinculada às áreas de Child Education e de Philosophy of Education, apresenta três ideias: uma, a Educação não é uma atividade teórica nem técnica, mas uma atividade prática sem desprezo quer pelo que da teoria provém para lhe dar consistência pensante, quer do que da técnica se oferece para melhor fazer; outra ideia, a Educação é uma atividade de aliança humana na preservação do humano que com tudo se relaciona; terceira ideia, a educação é uma atividade em que o único de cada ser humano, educadores e educandos na sua singularidade, entra em diálogo cultural dentro da comunidade. Pergunta-se se não há algo de contraditório na proposta de desprofissionalização, sobretudo tendo Noddings um percurso profissional iniciado como professora de matemática formada em Montclair State College (New Jersey), instituição onde Matthew Lipman fundou o Institute for Acknowledge of Philosophy for Children. Pergunta-se ainda: não conduz a desprofissionalização à banalização, no sentido etimológico de serviço comum de nível inferior? Ou, como está suposto, por que razão a profissionalização conduz a educação à banalização, sendo necessária desbanalizá-la?

Estas questões constituem o ponto de partida do presente texto, estruturado em três pontos. No primeiro começa-se por introduzir a desprofissionalização que constitui a proposta educativa mais forte de Noddings para superar o modelo tradicional de educar. Acrescenta-se, como complemento, a reorganização estrutural da escola. Por as duas propostas estarem suportadas na ética do cuidado, segue-se uma breve abordagem fenomenológica do cuidar, chamando a atenção para a

necessidade do pensar amoroso ou afetivo na recuperação da aliança ontológica que funda a morada humana na Terra. Termina-se com três notas. A primeira sublinha a importância crítica da proposta da filósofa de Stanford ao enfrentar o domínio da educação profissionalizada. Depois destaca-se a centralidade do conceito de desprofissionalização na crítica à educação, de modo a conduzir à ‘real education’, e, por fim, adverte-se para a forte inclinação moral desta ‘real education’, sob o escudo da ética do cuidado.

2. A desprofissionalização: crítica à formação

O conceito desprofissionalização é de uso recente em Filosofia da Educação, tendo sido tematizado por Nel Noddings, em 1984. Importa então esclarecer a definição por ela avançada. Transcrevo:

It means, rather, an attempt to eliminate the special language that separate us from others educators in the community (specially parents), a reduction in the narrow specialization that carries with it reduced contact with individual children, and an increase in the spirit of caring – that spirit that many refer to as «the maternal attitude»⁸.

A definição é dada por três verbos performativos: eliminar (certo tipo de linguagem), reduzir (a especialização), aumentar (o espírito de cuidar). Os dois primeiros verbos visam abrir um território profissional protegido por uma fronteira de rigor, seja o da linguagem que ostenta seja o da técnica que operacionaliza. A eliminação e a redução permitem encontrar um outro modo de educar impregnado de convivialidade e transparência, contrário a um processo decorrente de um saber teórico-técnico que garante estatuto autárquico e leva ao confronto e à exclusão. O terceiro verbo – aumentar – manifesta a intenção de congregar todos os educadores independentemente das suas linguagens e saberes teórico-técnicos, configurando um programa só possível pela disponibilidade em participar no encontro cuidador dos outros e de possibilidades de aprender.

Cada proposta enunciada por um dos três verbos performativos merecia uma análise demorada para se compreender o fundamento

8. Nel Noddings, *Caring, a feminine approach to ethics and moral education* (Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1984), 197.

em que assentam. Dispensa-se agora tal análise dado o objetivo delimitador do texto, mas não se dispensa considerar a dificuldade interpretativa da proposta de eliminação da linguagem especializada. À partida, a eliminação visa evitar a separação entre educadores profissionais e educadores da comunidade, aproximando-os e colocando-os a todos na mesma plataforma de atividade cuidadora. Todavia importa apurar a que discordância corresponde a eliminação. Pergunta-se: trata-se da discordância de Noddings em relação à representação do jargão (sistemático e estrutural, tido como garantia de autonomia epistemológica) como condição necessária de todo o conhecimento objetivo dos educadores?; ou trata-se de oposição teórica ao construtivismo semântico e ao pensamento analítico que fragmenta a totalidade da realidade educativa? É certo que o jargão não garante a compreensão do sentido da educação, que se tem metamorfoseado ao longo da história e tem estado na dependência de ideologias políticas. Todavia, não dá o jargão conta da abordagem mais aprofundada da complexidade desta ação e não simboliza o conhecimento efetivo que se tem dela?; não permite o jargão precisar e distinguir para unir o acontecer aberto da realidade educativa? De momento deixam-se de parte estas questões e admite-se a crítica que acusa a linguagem de criar a rede conceptual dos modelos educativos e de esquecer que os educadores são, antes de mais, membros integrantes de comunidades vivas e diversas. Comunidades que mostram, unem e recriam o mundo comum da existência.

Por conseguinte, a educação é estância e instância. Neste sentido de integração, Noddings conjuga duas medidas: uma, a eliminação do registo linguístico específico do exercício da docência, ou seja, a superação de uma semântica legitimada pelas Ciências da Educação; outra, a redução do peso da especialização adquirida, pois esta confina a comunicação intersubjetiva com cada criança e cada jovem. As duas operações, expurgantes dos vícios do profissionalismo educativo, permitem a emergência do espírito cuidante⁹ que essencializa a educação. Ora é a partir desta essencialização que Noddings legitima a relação entre educação e ética do cuidado. Efectivamente, através do cuidar, que reconhece, acolhe, guarda e dá espaço, chega-se a uma abordagem de educação menos afim da combinatória semântica de ‘conduzir a’ (*educare*) ou ‘extrair de’ (*educere*), e mais afinada com a ideia

9. A tradução de ‘spirit of caring’ por ‘espírito cuidante’ não está consensualizada. Mas esta é uma questão em aberto.

grega de ‘nutrir’, radicada na palavra ‘paideia’ (παιδεία)¹⁰. Noddings não nega que a educação possa ser entendida como ‘condução cuidadosa’ e ‘cuidadoso extrair de’, enquanto complementos processuais de desenvolvimento que funcionam de fora para dentro, ou seja, do professor para o aluno. Todavia só o cuidar e nutrir acontecem dentro do círculo vivencial da vida onde se encontra a afetividade, dimensão original da relação humana. A educação é, no fundo do seu significado, cuidar e nutrir para crescer em ser, na busca de indefinível equilíbrio relacional.

No prosseguimento da proposta de mudança de paradigma escolar, e com a preocupação de não desvalorizar totalmente a competência epistemológica ou técnica do docente, Nel Noddings não associa desprofissionalização a falta de creditação. É inquestionável que o educador e o docente devam possuir conhecimento seguro no seu campo disciplinar. A segurança epistemológica liberta o educador da intranquilidade proveniente da ignorância, deixando-o ficar atento à criança e ao jovem, e permite que se sinta confortável com qualquer interpelação que possa ser feita. Noddings não diminui a consistência e coerência da creditação científico-técnica, mas altera, sim, a priorização tomada pela creditação em competências categorizadas e superficiais, quer as desenvolvidas durante a formação, quer as exigidas pela estrutura da moderna escolarização. A desprofissionalização dá lugar a um modelo de atividade educadora e docente que inclui pessoas com formação científico-técnica em áreas estruturantes do *currículum* escolar (matemática, biologia, filosofia, ...) e pessoas de formação distinta, seja formal seja não formal. O critério decisivo para exercício da atividade educadora ou docente, seja como assalariado seja como voluntário, é o mesmo: reconhecimento ‘in actu’ do espírito cuidante. Introduz-se assim um modelo formativo que faz depender a profissionalização de um reconhecimento sem expressão quantitativa. Algo, admita-se, considerado diminutivo da profissão, segundo o padrão formativo contemporâneo. Mas como reconhecer com seriedade se alguém está animado pelo espírito cuidante? Nel Noddings introduz o critério do valor da experiência, herdado de Dewey. Este critério emerge aqui como decisivo, pois é na situação concreta em que o exercício educador e docente têm lugar que se manifesta o cuidado para com o outro, quer dizer, se torna visível o cuidado como cons-

10. Rafael Gil Colomer (coord.), *Dicionário de Filosofia de la Educación Hoy* (Madrid: Dykinson, 1997): 181-183. Werner Jaeger, *Paideia. A formação do homem grego* (Lisboa: Editorial Aster, s.d.).

titutivo, ou não, da atividade. Mas insisto: como se reconhece o ‘spirit of care’? Nel Noddings, em vez de propor um plano formativo com bibliografia específica, exercícios direcionados e acompanhado pelo respetivo quadro avaliativo, recupera o básico da aprendizagem e da avaliação: prática integrada e observação direta da prática. Observar a qualidade da inter-relação comunicativa na prática, ou seja, observar o cuidado posto no estar com o outro, é absolutamente decisivo. Em termos aproximados, trata-se de um período de estágio (a imagem não é a melhor) em que o professor ou educador mais antigo proporciona condições para o ‘estagiário’ combinar saberes e cuidado¹¹. A experiência da docência não se apresenta como projeção de fórmulas pedagógicas generalizáveis nem técnicas de transmissão de saberes; antes como atenção cuidante centrada no essencial da relação com o outro. Só quando esta relação se instaura é que a necessidade de aceder aos saberes toma lugar. Isto dá densidade ontológica à experiência docente. E por isso, ela está sempre para lá da intencionalidade, do expectável e do concretizado pela aprendizagem partilhada de saberes. Assim, a passagem definitiva a professor ou educador depende da manifestação do ‘spirit of care’.

Tal processo de reconhecimento pode questionar o critério da competência do professor mais antigo ou do academicamente mais classificado para tomar tal decisão. Não vou avançar o assunto, contudo este ponto também merece ser considerado sem receios desprofissionalizantes e sem utopias de ‘new age’.

3. A reorganização estrutural da escola: o lugar da comunidade

A desprofissionalização obriga à adoção de nova organização da instituição e Nel Noddings propõe que a figura piramidal da estrutura organizativa da escola seja substituída por círculos e cadeias (ciclos)¹². O recurso à refiguração simbólica descritiva da escola é essencial para dar suporte a uma outra inter-relação, instauradora de um novo paradigma escolar: a comunidade do cuidado¹³. A escola (ou outro tipo

11. Nel Noddings, *Caring, a feminine approach to ethics and moral education* (Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1984), 198.

12. *Ibid.*, 198.

13. A expressão não satisfaz e outras alternativas também não. ‘Comunidade cuidadora’ ou ‘comunidade cuidante’ soam estranhamente e se a primeira remete para a ação paliativa, a

de comunidade similar) é uma estância inter-relacional de círculos, cadeias e ciclos. Escreve a filósofa:

Circles would define sets of actual relation, and chains, as before, would describe formal relation – those places to be filled eventually by persons for whom we are prepared to care, as we do now for those within our circles. We must also employ the notion of cycles.¹⁴

Embora Nel Noddings não explore esta definição na perspetiva da ‘*phénoménologie du rond*’ proposta por Bachelard¹⁵, a ‘redondeza’ da escola é uma imagem convidativa. Convida a permanecer nela. Uma imagem que se apresenta como espaço de intimidade, de equidistância, de laços e de paz. Imagem de continuidade do espaço familiar e também imagem do mundo de conhecimento, de vontade e de sensibilidade, diverso e pleno. Esta percepção de aconchego articula-se com a ideia de educação para vincar melhor o cuidado essencial ao crescer humano. Um aconchego que começa em casa. E se a casa é o nosso primeiro universo¹⁶, a escola sucede-lhe; e se a casa habitada não é uma caixa inerte, por analogia a escola que acolhe terá de transcender os ângulos e as linhas da sua geometria funcional.

Nel Noddings aborda o simbolismo espacial com o olhar geométrico treinado nos estudos de matemática feitos durante a sua formação científico-pedagógica em Montclair State University. Mais do que uma instituição, a escola é uma realidade semântica onde as relações entre espaço, poder e identidade são mediatizadas por símbolos, consoante os contextos sociais e culturais. Concretamente,

- i) os ciclos podem servir para representar o percurso dos professores que ensinam durante um período de três anos, sucedendo-se um quarto ano de estudo ou trabalho administrativo (supervisor, planificador de manuais, conselheiro de programas, ...). Um esquema de 3 mais 1 que se repete continuamente.
- ii) Os círculos podem remeter para áreas de saberes.
- iii) As cadeias podem corresponder a grupos de apoio com origem na escola ou na comunidade.

segunda é um estrangeirismo em desuso.

14. Ibid., 198.

15. Gaston Bachelard, *La poétique de l'espace* (Paris: Les Presses Universitaires de France, 1958).

16. Ibid., 24.

Pelas três imagens organizativas – círculos, cadeias, ciclos – perpassam duas ideias correlativas: a diluição da hierarquia do poder institucional e a corresponsabilização pelo cuidado no concreto da relação com o outro e da ação humana na escola. É em torno do cuidado que a escola se reorganiza e se abre à comunidade. Logo, são duas as mudanças previsíveis para um cenário escolar com nova carga simbólica:

- iv) a estrutura escolar muda;
- v) o espaço escolar alarga-se e interliga-se.

Estas mudanças assentam na refutação da validade universal de três pressupostos: um, de que os educadores e professores sabem mais e melhor que quaisquer outros membros da comunidade¹⁷; outro, de que a escola funciona melhor por estratificação, seja dos planos de estudo, seja dos critérios de cumulação de competências ou dos planos relacionais dicotômicos; outro, ainda, que o saber nada tem a ver com cuidar. Qualquer destes pressupostos tem negado a ideia de que a educação vale por si mesma e que a necessidade da presença escola se justifica pelo desejo coletivo de cuidar dos outros pelo saber, pela vontade e pelo sentimento. O desígnio da comunidade escolar consiste em apresentar os saberes constituídos ao longo da história humana, em ajudar a dar sentido aos saberes e construir saberes e, igualmente importante, a saber-se como pessoa em relação comprometida e responsável.

4. Abordagem fenomenológica de cuidar

A crítica filosófica de Nel Noddings focada na educação passou em revisão alguns dos pressupostos educacionais que animam a

17. Paulo Freire, na sua crítica ao modelo de educação bancária, elencou um conjunto de 10 derivações deste pressuposto estruturante da escola: "a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos" – Paulo Freire. *A Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970): 34.

vida escolar e a confinam – quase que em obstinação acrítica – ao que desses pressupostos se induz. Num desses pressupostos assenta a convicção de que os professores cuidam dos alunos ao responsabilizarem-se pelo seu desenvolvimento cognitivo e ao participarem no quotidiano da realidade escolar, o que para os alunos constitui uma decisiva experiência do social. Todavia alguns estudos realizados em escolas norte-americanas concluíram que o cuidar não tem expressão para os alunos pelo que carece de validade universal afirmar que quem educa naturalmente cuida¹⁸. Conclui-se que o cuidar não surge por inerência profissional e que as múltiplas reformas não têm integrado o sentido do cuidar. As sucessivas medidas tomadas e adaptadas pelas escolas, como alterar currículos, ir ao encontro dos interesses dos estudantes ou diminuir o número de estudantes por turma, têm uma lógica economicista e uma obediência estatística que convertem o ser humano num referencial abstracto. Nel Noddings reage criticamente a esta desnutrição que fragiliza e vulnerabiliza a escola, encontrando na ética do cuidado a intencionalidade pedagógica que a centra no essencial dos saberes e na sensibilidade humana para com o outro e para tudo quanto há. E neste sentido começa por um esclarecimento conceptual e por uma explicação da constelação categorial do cuidar, ambos perfeitamente reconhecíveis por professores e alunos.

A abordagem conceptual¹⁹ e Noddings desvia-se da análise etimológica grega e latina (gr. *oikeiôsis*, *epiméleia*; lt. *cura*, *sollicitudo*, *cogitare*) que se conhece em Heidegger quando interpreta o sentido de ‘sorge’ como ser do ‘*dasein*’. A filósofa norte-americana prefere examinar como o cuidado é realmente experienciado. Daí a prioridade dada à pergunta: “what are we like when we engage in caring encounters? Perhaps the first thing we discover about ourselves is that we are receptive; we are attentive in a special way”²⁰. A receptividade (*receptivity*) e a atenção (*attention*) são os modos fecundos como verdadeiramente se efetiva o encontro inter-humano e só se toma consciência do encontro com o

18. Linda Lyman. *How do they know you care?* (New York: Teachers College Press, 2000); Deborah Eaker-Rich & Jane van Galen, *Caring in an unjust world* (Albany, New York: State University of New York Press, 1996).

19. Por via da abordagem fenomenológica o cuidar ético (ethical caring) é definido como “(...) a state of being in relation, characterized by receptivity, relatedness and engrossment” e torna manifesto o desejo de bem. Nel Noddings, *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education* (York: Teachers College Press, Columbia University, 2002), 11

20. *Ibid.*, 13.

outro quando se transcende o *ego* e cada um se faz realmente presente no mundo com os outros. Todavia a reciprocidade não tem um mesmo alcance nem a atenção tem a mesma incidência, resgatando assim o encontro da padronização vinculativa e da previsibilidade da vinculação. Distinguem-se, pois, duas extensões vinculativas do cuidar: cuidar de (*caring-for*) e cuidar ocupando-se de (*caring-about*). A primeira capta o encontro face a face, singular ou plural, e a segunda, mais dilatada e integrativa, desdobra-se em cuidar dos outros e de tudo quanto há²¹. É um cuidar mediante o sentido de justiça que é devido a cada um²². Isto, do ponto de vista político, transforma inequivocamente o cuidar numa força significativa da sociedade e, do ponto de vista filosófico, aproxima a teoria do cuidado da teoria da justiça.

Ora a escola é uma constelação de encontros, planeados ou não, que prometem crescimento através do aprender a ser e da aquisição de saberes²³, sendo prioritariamente da ordem do desabrochar da personalidade e da consciência social. E, no entanto, o sistema escolar inverte esta prioridade sobrepondo-lhe a aquisição de competências dirigidas para as necessidades de serviços, indústria e negócio, sujeitando a educação à conveniência da instável lógica dos poderes e justificando-a mediante a retórica do sucesso educativo.

É sob o signo do imperativo humanizante que Nel Noddings avança para a caracterização duma educação na perspectiva do cuidar. Assenta-a nos supostos mais radicais que para ela são os da moralidade, não entendida como domínio de princípios do dever-ser que desembocam numa catequese, mas como instância axial da experiência directa de fidelidade ao ser e ao saber e que começa pela relação e emoção. A moralidade é o chão natural do encontro com os outros e a vida, onde pessoalmente se acerta o agir no mundo. Não surpreende, pois, a ênfase dada às quatro componentes que balizam o cuidado na educação e que a seguir se enunciam:

Modelação – A condição para cuidar e tornar compreensível o cuidar é cuidar no imediato do experienciável sem a presunção de pôr quaisquer condições pessoais ou acrescentar teorias. Quer dizer que

21. O crescendo conceptual é assim expresso: "(...) earning first what it means to be cared for, then to care for intimate others, and finally to care about those we cannot care for directly". Ibid., 31.

22. Ibid., 22.

23. Ibid., 283.

não há manuais que tematizem e metodicamente ensinem a cuidar. A imediatez do acesso vem pela ostensividade decorrente do experienciável, o que a filósofa diz nestes termos: “We do not merely tell them to care and give them texts to read on the subject, we demonstrate our caring in our relations with them”²⁴. Nesta passagem em que ganha ênfase a ideia de que a modelação não é uma imposição externa do modo de ser, torna-se manifesto que a educação não se exerce de fora para dentro. O exemplo é determinante, pois o exemplo torna manifesta a nossa consistência, coerência e medida de cuidar dos outros.

Diálogo – Dialogar não é uma atitude mundana nem uma oportunidade para a discursividade teórica. Significa aqui falar diretamente sobre o cuidar e explorar as suas possibilidades no concreto das relações e das práticas, estando-se consciente da intenção construtiva e do empenho interpessoal. Só o intercâmbio ôntico e vital sobre um modo de coexistir supera a disjuntiva existencial habitual nas escolas, em que cada um fala para si. O diálogo reflete o empenho de cada um no encontro relacional com o outro, aí onde a escuta do outro tem lugar relevante.

Prática – A adesão de Nel Noddings ao pragmatismo evidencia-se nesta componente em que a prática se revela como plano da historicidade da própria experiência humana. A condição para dar sentido ao cuidado e desenvolver a sensibilidade cuidadora consiste em criar situações que permitam a prática e a reflexão sobre essa prática, num acolhimento não selectivo²⁵. Não há força de autoridade que se sobreponha o cuidado. A escola é uma comunidade e todos cuidam de todos.

Confirmação – Trata-se de uma componente particular, já avançada por Martin Buber em *Eu e Tu*, correspondente a um ato de afirmação e encorajamento do melhor nos outros, requerendo confiança e continuidade. A confirmação não eleva a fasquia do melhor nos outros a ideais, mas à identificação do atributo que é mais valioso no outro e em que vale a pena investir. A confirmação não investe no que se considera errado²⁶.

Note-se que as quatro componentes não são aferidas pedagogicamente por Nel Noddings pela via demonstrativa e colocam-se na dimensão prática da razão inclusiva. Tais componentes estão fora do

24. Nel Noddings. *Philosophy of Education* (Boulder, Colorado: Westview Press, 1998), 190.

25. *Ibid.*, 191.

26. *Ibid.*, 192.

alcance positivo das Ciências da Educação, tendente a tudo sujeitar à investigação qualitativo-quantitativa. Certo é que as Ciências da Educação, por seu turno, devem estranhar e pôr em causa a via demonstrativa de Noddings.

5. Nota final

A publicação de *Not for Profit – Why democracy needs the humanities*, de Martha Nussbaum, em 2010, tornou evidente a responsabilidade da filosofia em relação às políticas educativas. Quando Nussbaum aí defendeu a educação liberal, aberta à presença das humanidades, já era conhecida a crítica de Nel Noddings ao modelo liberal. À diferença de posição corresponde a diferença de abordagem. Nussbaum ocupou-se, antes de mais, com o diagnóstico da crise da educação como manifestação duma subjacente e insuspeitada crise da democracia, ou seja, crise do não pensar, de modo a sustentar a defesa do estudo das humanidades.

We are in the midst of a crisis of massive proportions and grave global significance. No, I do not mean the global economic crisis that began in 2008. [...] No, I mean a crisis that goes largely unnoticed, like a cancer; a crisis that is likely to be, in the long run, far more damaging to the future of democratic self-government: a worldwide crisis in education.²⁷

Noddings, atendendo ao plano de estudos imposto e ao ambiente escolar, enfatizava na sua crítica a falta de autenticidade relacional. Inautenticidade na relação com o saber e dentro da comunidade. E, não obstante a divergência, nos textos de ambas circulam expressões como ‘common good’ e ‘good human being’ associadas à tematização das condições da vida ética e reveladoras da atenção que têm dedicado à construção humana do mundo e à relação dos seres humanos, muitas vezes a tocar a incúria e a abeirar-se do inumano. Ora as diferenças e as aproximações entre o pensamento educativo de ambas não traduzem oposições, mas posições diversas tomadas para ajustar ângulos de visão e enquadramentos. Assim, a definição de educação liberal dada por

27. Martha Nussbaum, *Not for Profit – Why Democracy Needs The Humanities* (New York: Princeton University Press, 2010), 1-2.

Noddings não acentua o inalienável das humanidades, mas o modelo de aprendizagem abusivamente ideologizado, como se lê nesta passagem:

I have argued that liberal education (defined as a set of traditional disciplines) is an outmoded and dangerous model of education for today's young. The popular slogan today is, All children can learn. To insist, however that all children should get the same dose of academic English, social studies, science, and mathematics invites an important question not addressed by the sloganeers: Why should children learn what we insist they "can" learn? Is this the material people really need to live intelligently, morally, and happily? Or are arguments for traditional liberal education badly mistaken? Worse, are they perhaps mere political maneuverings?²⁸

A definição aponta para a carência de radicalidade da ação educativa. Presa na superfície ideológica do poder político e na hegemonia dos departamentos universitários, a educação liberal circunscreve as capacidades a desenvolver, exclui as questões centrais da ação da vida e não investe quer na reflexão sobre a experiência ética da relação interpessoal, quer na compreensão contextual da situação do outro. A educação liberal visa a competência numa lógica justicialista de aquisição de saberes adequados às necessidades profissionais e culturais estabelecidas, na indiferença pela falta de pensamento e carência do sentido "humano" do outro. Alterar este padrão, dominado pelo culto discursivo e técnico da transmissão de saberes, bem como da lógica da promoção social e financeira, significa desbanalizar a educação ou, indo ao registo etimológico da palavra, sair da subalternidade em que a educação está enfeudada. Ora é neste quadro reformador da banalidade da educação que, em conjunto, a desprofissionalização (uma proposta integrada e não isolada) e a ética do cuidado surgem como percursos de radicalização a explorar pela filosofia da educação.

A última nota põe em evidência a forte inclinação moral da chamada 'real education' defendida por Noddings. É certo que esta inclinação vem compensar a sua lacuna na educação e na profissionalização e tem de ser compreendida em articulação quer com a ética do cuidado quer com o vínculo de Noddings ao catolicismo. A 'real

28. Nel Noddings. A Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century. *The Phi Delta Kappan* Vol. 76, No. 5 (Jan. 1995), 365-368. (Reprinted from Clinchy, Evans, ed. *Transforming Public Education: A New Course for America's Future*. (New York: Teachers College Press, 1997), 2.

education’ não acumula saberes e fazeres; antes de mais, forma moralmente o carácter, ‘moving away from self’ (1984, 13) e elevando o ser humano para a dimensão ontológica. Há aqui uma inversão na compreensão da educação: ela não assenta no desenvolvimento intelectual, na convicção de que é a razão que estimula, estrutura e dá sentido às aprendizagens conducentes à formação do ser humano; pelo contrário, a educação começa pelo absoluto da evidência de se ser no mundo (em existência relacional), estabelecendo uma rede valorativa, motora e estruturante. Por isso, a formação do carácter está primeiro e é a partir daqui que se dá o desenvolvimento das potencialidades ao longo da vida. Este pressuposto serviu a Nel Noddings para propor a alteração da formação, da função e da responsabilidade de educadores e professores. Ora levar este pressuposto para o campo da profissionalização é algo a lidar com pinças. Não se estranha a falta de textos sobre este tema de Noddings nem a falta de debate.

Dos estudiosos e críticos do pensamento da professora de Stanford destacam-se dois textos. Mathieu Gagnon e Nancy Bouchard afirmam, a partir da perspetiva ético-dialógica, que o desenvolvimento das potencialidades, em particular o pensamento crítico-dialógico, é sempre considerado em função da prioridade moral e social do ser humano, sem se esvaziar a educação de conteúdo científico, humanístico e técnico (2012). Numa perspetiva prática, Ulrika Bergmarkm (2020) defende a necessidade de repensar o modelo de formação e a função de educadores e professores à luz da ética do cuidado (espírito crítico, crítica inter-dialógica ou reciprocidade, conhecimento, responsabilidade). Isto significa que os problemas e os dilemas éticos emergentes da relação com o saber, com o dizer, com o fazer e com a comunicação interpessoal devem constituir o núcleo da ação, investigação e aprendizagem. É um modelo baseado na ideia de ser-se (todos serem) que mobiliza a própria acção-investigação desenvolvida em interrelação, contrariando-se o que está vigente. Veiculam-se aqui, implicitamente duas críticas: uma, ao regime universitário de formação de educadores e professores que, com receio de qualquer desregulamento, escolariza para perpetuar a normatividade da escolarização; outra, às Ciências da Educação, particularmente preocupadas em se ajustar ou retocar o sistema e, por isso, sem impulso anímico para dialogar com os desafios colocados pelas ciências cognitivas, pelas ciências ambientais e da saúde, pela arte e pela própria filosofia da educação.

Pergunta-se se o pensamento de Nel Noddings se inscreve no

quadro das utopias pedagógicas ou se oculta uma intencional interferência religiosa na educação. As duas possibilidades são admissíveis e, por certo, a elas se poderão fazer corresponder, com maior ou menor agonismo, argumentos e contra-argumentos. Mas as perguntas (não que sejam censuráveis) desviam do fundamental da educação, entendida como actividade humana essencial, e que consiste em ser pensada no acontecer da sua actividade. Esta ideia constitui a tese central da profissionalização/desprofissionalização e merece ser tomada experimentalmente a sério para detectar o que nela poderá contrariar o des-humano na formação.

Referências

- Arendt, Hannah. 'The Crisis in Education'. *Partisan Review* no. 1, vol. 24 (1958): 493-513.
- Arendt, Hannah. *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. New York, Viking, 1963.
- Aristóteles. *Politique*. Texte établi et traduit par Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1986.
- Bachelard, Gaston. *La poétique de l'espace*. 3.^{ème} ed. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1961[1957].
- Bergmark, Ulrika. Rethinking researcher–teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings' ethics of care. *Educational Action Research*, vol. 28, issue 3 (2020) 331-344. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1567367>
- Buber, Martin. *Eu e Tu*. Trad. do alemão, introdução e notas por Newton von Zuben. 10.^a ed. São Paulo: Centauro, 2001 [1923].
- Dewey, John. *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 2016.
- Eaker-Rich, Deborah & van Galen, Jane. *Caring in an unjust world*. Albany, New York: State University of New York Press, 1996.
- Freire, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 23.^a ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1970 [1968].
- Gagnon, Mathieu e Bouchard, Nancy. *Éthique et culture religieuse en question: réflexions critiques et prospectives*. Québec: PUQ, 2012.
- Gil Colomer, Rafael (coord.). *Dicionário de Filosofia de la Educación Hoy*. Madrid: Dykinson, 1997.
- Gilligan, Carol. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Massachusetts: Harvard University Press, 1993.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row, 1971.
- Jaeger, Werner. *Paideia. A formação do homem grego*. Lisboa: Editorial Aster, s.d. [1936].
- Krishnamurti, Jiddu. *Letters to schools*. Vol. I. London: Krishnamurti Foundation Ltd., 1981.
- Lyman, Linda. *How do they know you care?* New York: Teachers College Press, 2000.
- Noddings, Nel. *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1984.
- Noddings, Nel. *Philosophy of Education*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1998 [1995].
- Noddings, Nel. *Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Noddings, Nel. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2002.
- Nussbaum, Martha. *Not for Profit – Why Democracy Needs The Humanities*. New York: Princeton University Press, 2010.