

ÍNDICE

Abertura a uma reflexão sobre as metamorfoses da pedagogia <i>José Ribeiro Dias</i>	1
Nuestro valor judío de la expectación-expedición <i>Octavi Fullat i Genís</i>	9
Pédagogie, philosophies historiques et philosophie de l'éducation <i>Michel Soëlard</i>	35
A acção educativa perante o fim das certezas: oportunidade para mudar de registo epistemológico <i>Manuel Barbosa</i>	45
La métaphore de la lumière dans le discours sur l'éducation <i>Nanine Charbonnel</i>	59
Variações sobre o entre-dois <i>Laura Ferreira dos Santos</i>	71
O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata <i>Abnerindo Junela Afonso</i>	103
Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática <i>Vitor Henrique Paro</i>	139
Conferências Standards of literacy attainment in Britain <i>Greg Brooks</i>	155

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

A Revista Portuguesa de Educação tem como objectivos: (1) difundir e promover a utilização dos resultados da investigação fundamental, orientada, aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, no domínio das Ciências da Educação, através da publicação de artigos e notas de investigação de autores nacionais e estrangeiros; (2) constituir um fórum de estudo e debate permanente sobre a evolução da educação no País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores que abordem, dentro do possível, tudo o que lhe diga respeito (projectos de investigação, congressos, encontros, livros e artigos, diplomas legislativos, estudos de inovações, avaliação de experiências, etc.).

DIRECTOR

José Ribeiro Dias

DIRECTORES-ADJUNTOS

Manuel Sequeira, Lúcio C. Lima

CONSELHO DE REDACÇÃO

Justino de Magalhães, Rui Vieira de Castro, Álvaro Gomes, Almerindo J. Afonso

SECRETARIADO

Isabel Flávia Vieira, Jacques da Silva, Manuel Barbosa, José Ferreira Alves,
Maria João Gomes, José Precioso, Custódia Rocha

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*
Bárcelo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*
Duarte Costa Pereira, *Universidade do Porto, Portugal*
Elias Branco, *Universidade do Minho, Portugal*
Erich Perwitz, *Freie Universität Berlin, Alemanha*
Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*
Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Florence Pieronck, *University of B. Columbia, Canada*
Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*
Gaston Mialaret, *Université de Caen, França*
Gilbert de Landsheere, *Université de Liège, Bélgica*
Hermine Stohler de Zwart, *Université de Genève, Suíça*
Inês Sim-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*
Isabel Alarcão, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Ivar A. Björger, *Universidade de Oslo, Noruega*
James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*
João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*
Joaquim Balcão Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*
José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Kadriya Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, Rússia*
Kevin Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*
Lúcio Lima, *Universidade do Minho, Portugal*
Luís Joyce-Moniz, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Mannel Alte da Velga, *Universidade do Minho, Portugal*
Mannel Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Mannel Patrício, *Universidade de Évora, Portugal*
Mannel Viegas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Marcel Postic, *Université de Nantes, França*
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Octavi Fullat, *Universitat A. de Barcelona, Espanha*
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Oscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*
Oscar Serafini, *Universidade de Assunção, Paraguai*
Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*
Renzo Thome, *University of Rome, Itália*
Ronald Hammeton, *University of Massachusetts, E.U.A.*
Stefan Haglund, *University of Sundsvall, Suécia*

A Revista Portuguesa de Educação é editada semestralmente (2 números/ano) pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4700 Braga, Portugal.
Assinatura Anual (2 números): Portugal - 2.500\$00; Outros países - 2.500\$00 + portes de correio; Avulso - 1500\$00.
Tiragem: 1.000 exemplares.

Livros e publicações: Fazemos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.
Redacção, Composição, Administração e Publicidade: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal. Telef.: (053) 604241; Fax: (053) 678987 - U MINHO P

Capa e Orientação Gráfica: Jorge Miranda

Execução Gráfica: João Manuel Gonçalves

A publicação deste Número foi subsidiada pela JNICT.

© 1997, Serviço de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

ABERTURA A UMA REFLEXÃO SOBRE AS METAMORFOSES DA PEDAGOGIA

José Ribeiro Dias

Universidade do Minho, Portugal

Ao completar os seus dez anos de existência e enquanto decorre, em Braga, o 1º Encontro Nacional de Filosofia da Educação, a Revista Portuguesa de Educação oferece, neste número, aos seus leitores, um núcleo temático de questões que hoje solicitam a nossa reflexão em torno da Educação, da Pedagogia, da Filosofia e, num sentido porventura mais amplo e englobante, da Procura da Sabedoria em Educação.

Contando com trabalhos de investigadores nacionais e estrangeiros, propomos-nos assim contribuir para fomentar entre nós o debate sobre aquelas questões.

Suspeitamos ainda que, no cerne deste debate, se encontra o problema da Pedagogia, do seu estatuto, sentido e pertinência actual.

A partir desta suspeita, seja-me permitido avançar alguns, poucos e breves, tópicos de reflexão, designadamente sobre o seu conceito e a partir do próprio étimo *Ped-agogia*: até que ponto se trata de uma condução (*agein*)? Tem a ver apenas com crianças (*paides*)? É questão de *logos* ou de *ethos*? Que lugar está reservado ao *Mestre*?

1. A dimensão pragmática sempre manteve importância no discurso. Incisiva e persistente.

Em Atenas, e após o período de permanência no gineceu, o escravo conduzia o menino à escola onde se ensinava e se aprendia. Mais tarde, o pai orientava-o nos caminhos das instituições da cidade onde se iria formar como *polités*.

A perspectiva da educação como ensino e formação ainda hoje permanece, na escola e na vida. Corresponhia-lhe a pedagogia como didáctica e arte de formação. Veja-se o que pensam da sua tarefa os professores que ensinam e os formadores que formam. Educar é essencialmente, nesta perspectiva, conduzir as crianças, *Pedagogia*.

O método do educador Sócrates, o idealismo de Platão, o realismo de Aristóteles e todas as filosofias (re)nascidas no Ocidente nos últimos séculos passaram por cima ou ao lado. O Cristianismo transcendeu aquela prática mas acabou por integrá-la na *Didaché*, processo de transmissão da Boa Nova recebida de Cristo que é o Mestre.

A educação chega assim, até nós, entendida nos termos duros que, no início do século (1911), Durkheim nos deixou em forma lapidar:

"Toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança modos de ver, de pensar e de agir, aos quais não teria chegado espontaneamente e que lhe são exigidos pela sociedade no seu conjunto e pelo meio social a que é particularmente destinada".

E, no entanto, a revolução da Educação Nova desenvolvia-se desde havia meio século.

Ao pretenderem, na sequência das transformações sociais provocadas pela emergência da revolução industrial, educar as crianças que as mães tinham que deixar à porta da fábrica, pelos métodos tradicionais, ao sentirem e sofrerem o insucesso, as novas gerações de pedagogos vêem-se obrigadas a repensar todo o processo educativo.

Recolhem de Rousseau e dos movimentos de ideias que um século antes tinham começado a contestar o Iluminismo a metáfora biológica da criança como gérmen de homem. O gérmen possui em si todas as virtualidades da vida e sabe conduzir todo o processo do seu crescimento até se tornar adulto. Seguidamente estas gerações de novos pedagogos reconhecem que educar consiste não em ensinar, ou mesmo formar como pensavam os iluministas, mas em criar condições para que a criança, gérmen de homem, cresça e se desenvolva, em todas as suas dimensões, de maneira equilibrada, global e harmoniosa, até à plena realização.

Se conduzir (*agein*) tem algum sentido quando se refere a seres vivos, só poderá ser o de preparar o terreno e criar as condições para que eles cresçam e se desenvolvam. Ninguém cresce ninguém. Ninguém desenvolve ninguém. O mais que se pode fazer é induzir no terreno condições favoráveis ao seu crescimento e desenvolvimento.

O trabalho posterior de investigação veio confirmar estas intuições: a criança encontra-se em período de desenvolvimento, através de fases consecutivas (Piaget, década 20), a pedagogia adequada corresponderá à da Educação Nova (década 30) e, nessa ordem de ideias, o direito à educação, por parte da criança, implicará não apenas

dispor de escolas mas ainda encontrar nelas processos orientados para promover o seu desenvolvimento, no sentido do Artº 26º da Proclamação Universal dos Direitos do Homem (década 40):

"A educação deve ter por objectivo o pleno desabrochamento da personalidade humana e o reforço do respeito dos direitos e das liberdades fundamentais".

Temos assim que, ao longo da primeira metade do século, uma parte do étimo de pedagogia, *conduzir*, perde força e sentido em termos antropológicos.

2. Durante a segunda metade do século e a partir da emergência do subsistema da educação de adultos, vamos descobrir que também a outra parte do mesmo étimo, *criança*, vai ser objecto de uma profunda deslocação de sentido.

Com efeito e ressaltando o facto de que, de uma forma ou de outra através de múltiplas manifestações da vida e da cultura, sempre tinha havido educação de adultos, é a partir de meados do século que, na sequência das grandes transformações sociais, da prioridade atribuída à educação nas sociedades contemporâneas, dos êxitos e fracassos das reformas do sistema educativo, do fenómeno da contestação universitária e da declaração da crise mundial de educação escolar (década 60), se institucionaliza o subsistema da educação de adultos.

Entendido inicialmente quer em termos de alfabetização funcional das populações não escolarizadas dos países menos desenvolvidos, quer em termos de formação contínua das populações escolarizadas dos países avançados, este novo subsistema de educação articula-se com os subsistemas da educação escolar de jovens e da educação de infância no que passamos a designar como sistema de educação permanente ou educação ao longo da vida (década 70).

Tomamos assim consciência de que o tempo de educação não se circunscreve a um certo período de "preparação para a vida", mas que constitui uma dimensão da vida mesma e que, conseqüentemente, a educação é um processo que afecta não apenas as crianças e os jovens mas também os adultos, ou ainda, pondo as coisas de outro modo, que afecta cada ser humano ao longo de toda a sua existência, através das suas diversas fases: infância, juventude e vida adulta.

Por outro lado, torna-se evidente que cada uma dessas fases prepara para a seguinte, de tal modo que a educação permanente se revela como um processo global e sequencial de crescimento e desenvolvimento do ser humano.

Nesta nova perspectiva de educação permanente, emerge a evidência de que a Pedagogia deixa de ter sentido também relativamente à primeira parte do seu étimo. A eventual "condução" já não pode referir-se apenas a crianças, mas também a jovens e adultos.

O reconhecimento deste facto traduz-se mesmo na tentativa de substituição do termo Pedagogia por outro mais adequado e com resultados diferentes: *Andragogia* (de *aner*, *andros*, homem varão), que não chegou a adquirir foros de cidade por razões

óbvias de amplitude semântica e *antropagogia*, (de *anthropos*, ser humano) que vem sendo proposto mais recentemente e traduziria de facto a realidade veiculada pelo conceito de educação permanente.

Mas a evolução dos conceitos tem avançado ainda noutra dimensão adoptada em documentos das organizações internacionais: "cidade educativa" (Relatório E. Faure 1972) ou "sociedade ou comunidade educativa" (Relatório J. Delors, 1996). Porque todos os seres humanos vivemos em comunidade, da interacção das fases de educação permanente de cada um resulta também um processo de desenvolvimento da comunidade inteira que designamos *educação comunitária*. A Pedagogia referente à educação da comunidade ou do povo poderia denominar-se "*Comunitagogia*" ou, por recurso a um vocábulo tradicional e amplamente em uso, *demagogia*.

Mas tal hipótese tem o condão de atingir o tema que nos ocupa nos seus fundamentos.

3. Problema delicado da Pedagogia (designação que, apesar das propostas de substituição e por razões de uso corrente, continuamos a utilizar) vem sendo o do seu estatuto como disciplina: Técnica? Arte? Ciência? Filosofia?

As respostas têm sido muitas e diversamente doseadas, ao sabor do pendor teórico, prático ou intuitivo dos respondentes, sem faltar a resposta integradora, geralmente conhecida, de Hubert (1948): "Importa conceber o conjunto da pedagogia como um edifício de vários andares: um contíguo à ciência, outro à moral ou filosofia prática, um terceiro às técnicas e o último à criação artística".

Mais concretamente, no que diz respeito à relação entre Pedagogia e Filosofia, Nassif (1958) menciona diversas maneiras de a entender. Fullat aborda a mesma matéria repetidamente (1979 e 1988) e o problema continua a ser insistentemente agitado.

Pela nossa parte e na sequência do fortuito encontro de étimos mencionados acima, partimos de outra coincidência de linguagem.

Em contraste com linhas por vezes evolutivas de designação de outras disciplinas, como no caso da Terra que deu origem às formas *geografia* (descrição), *geometria* (medida), *geologia* (compreensão) ou *geotecnia* (técnica), no caso da Pedagogia, em vez daquela sequência, aparece um curto-circuito disciplinar: sem prévia existência de uma pedografia, pedometria ou pedologia, aparece abruptamente uma *pedagogia*.

Por outras palavras, diríamos que *antes* ou mesmo *sem* a descrever, medir, conhecer, o pedagogo pretende conduzir a criança.

Tal pretensão revela-se excessiva: como é possível dominar, controlar, conduzir o que não se conhece?

E, tratando-se de um ser humano, como é possível pretender fazê-lo sem o incontornavelmente necessário conhecimento antropológico, sem filosofia?

De facto é o que parece ter acontecido, ao longo da História do Ocidente, por

força da tradição instaurada pelo idealismo platónico depois de se independizar do processo educacional socrático que esteve na sua origem. Se o conhecimento das ideias deixa na sombra as suas pálidas imagens que são os homens concretos, que dizer da distância a que ficam relegadas as crianças? Por isso a criança nunca foi, entre os gregos, objecto de "conhecimento", mas apenas matéria de "condução".

Ora não parece poder existir pedagogia sem pedologia, antropagogia sem antropologia.

A mesma pretensão mostra-se destinada de dimensão ética.

A condução visa levar as crianças a atingir os ideais humanos da Verdade, da Beleza, do Bem.

O pedagogo, como o oleiro, com os olhos postos nas ideias e as mãos no barro das crianças, procura moldá-las.

O critério da acção tem apenas a ver com a forma ideal a introduzir, a sua validade, a sua perfeição, a sua plenitude, não com a criança a formar, as suas capacidades, a sua evolução, o seu ritmo.

A ideia é forma, perfeita, eterna. O barro é matéria, informe e moldável.

Importa que a criança encarne a ideia, que na sua matéria brilhe a forma que é beleza (*splendor veri*), verdade, bem.

Alcançar o ideal é tão necessário que, na Pedagogia, não é possível aceitar o insucesso ou permitir o fracasso. A criança tem de chegar lá: por querer ou sem querer, a bem ou a mal.

É permitido bater na criança? A resposta esbarra na dúvida. Mas... sempre assim foi. Educar - conduzir é certamente atrair, seduzir, estimular, mas também levar, conduzir, empurrar, arrastar, obrigar, forçar, violentar.

Os fins justificam os meios? Admitimos que normalmente não, mas neste caso... Está tanto em causa o bem e a felicidade da criança! Afinal fazemo-lo por bem, por amor!

Cegueira? Hipocrisia? Provavelmente as duas coisas. Nietzsche reconheceu no idealismo a vontade do poder. Que nos cega e nos arrasta para a perversão dos valores. De qualquer modo e num sector da vida tão importante como a educação dos nossos filhos, verifica-se a ausência elementar da dimensão ética.

Trata-se finalmente de uma pretensão de consequências trágicas.

A vontade de poder leva-nos a exercer a violência com as crianças. Aquilo que não podemos ou enquanto não podemos fazer com as coisas (astros, átomos, genes), fazemo-lo com as crianças; utilizá-las, usá-las, explorá-las: na escola, na vida, no trabalho infantil, nos negócios sujos da pornografia, da pederastia, da escravidão sexual, da droga, do crime, da guerra, do fornecimento de material aos bancos de órgãos humanos.

E fazemo-lo também com os adultos. Sobretudo com os mais fracos.

O que leva Paulo Freire a distinguir os dois processos contraditórios de "educação": aquele pelo qual os homens caminham no sentido de se tomarem cada vez mais sujeitos, pessoas, tudo, e aquele pelo qual são reduzidos a se tomarem cada vez mais objectos, coisas, nada. E a distinguir os dois tipos de pedagogia: a *dos opressores* e a *dos oprimidos* e ainda, dentro desta, a falsa da violência, e a verdadeira ou *pedagógica*.

No cômputo final prevalecem duas linhas de rumo: o da violência, tão presente na opressão violenta dos opressores como na revolução violenta dos oprimidos, e o da revolução não violenta pela conscientização e o diálogo.

Só esta pedagogia da revolução não violenta e verdadeira corresponde à natureza do homem, ao núcleo duro do seu ser que abarca a consciência para discernir e a liberdade para optar.

Para optar e para lutar. O jogo complexo e inextricável de todos estes caminhos da pedagogia exige não apenas conscientização, discernimento, sabedoria para compreender, mas ainda opção, vontade, força, coragem, capacidade de resistência ao mal e de persistência no bem, de não desistência perante os erros e falhas, de insistência na ascensão que nos exige a existência de cada dia.

Mas esta luta pessoal apela para algum apoio comunitário.

4. As religiões aconchegam o indivíduo nos nichos do ecossistema.

Por vezes e como se verifica no exemplo do Hinduísmo, o indivíduo sente-se demasiadamente absorvido pela Terra - Mãe da Índia e, para preservar o espaço vital da sua liberdade interior, torna-se *renunciante*.

Uma maneira de afirmar que está naquele mundo mas não é desse mundo.

A partir desta e de outras instituições, como as do Tantrismo Budista e dos movimentos dos misticismos das Religiões do Livro, emerge frequentemente a figura do Mestre (*de magister de magis*).

O mestre não é aquele que conduz os outros, mas aquele que se conduziu a si próprio pelas vias ásperas do renunciamiento.

Seguiu o caminho não da *heteragogia* mas da *autagogia*, pelos trilhos difíceis do trabalho, do esforço, do sacrifício, da ascensão.

Caminhou e chegou. Por isso está lá. Como exemplo e exemplar, padrão e modelo, arquétipo e protótipo.

Emerge sobre a multidão dos que caminham. E é conhecido: guru, mestre do ioga, do tao ou do zen, rabino, monge ou místico sufi. E atrai. Não pretende conduzir ninguém. Mas os outros sentem-se não apenas divertidos ou advertidos mas convertidos, levados, arrastados, conduzidos por Ele.

Pela via da iniciação. A *Pedagogia - Antropagogia - Demagogia* funciona humanamente, não pela violência do mestre sobre os discípulos, mas pela adesão destes ao caminho do Mestre que implica o recurso à força e à violência necessárias, já não sobre os outros mas sobre si próprio.

E assim se gera a comunidade de mestre e discípulos. Que se renova e se expande cada vez que um discípulo se aproxima da Árvore de Benares, escuta e recebe no seu coração o Sermão da Montanha ou transporta sem desfalecer a sua Cruz até ao seu Calvário.

E o resultado desta conversão é a *iluminação a libertação, a ressurreição*. De cada um. Pois ao fazer o Bem, fez o bem a si próprio. É mesmo por aí que importa começar, dizem os mestres (A. De Mello, *One minute nonsense*, 1995):

O executivo perguntou qual era o segredo de uma vida bem sucedida.

— Faça todos os dias uma pessoa feliz — respondeu o Mestre.

E completou:

— Ainda que essa pessoa seja você mesmo.

Depois de um minuto, o Mestre voltou à carga:

— Principalmente se essa pessoa for você mesmo.

5. O mistério da Pedagogia repousa porventura no segredo do Mestre.

O caminho de perfeição não tem fim. A tarefa nunca é realizada. O resultado permanece capela imperfeita.

Um dos enigmas da educação permanente é a sua inconsequência: cada fase prepara para a fase seguinte: a educação de infância prepara para a educação de jovens; a educação de jovens prepara para a educação de adultos; e a educação de adultos prepara para quê?

Trata-se de um horizonte para além do nosso horizonte. Ou talvez não. Além do Tudo abre-se o Tudo do Além. Como aponta Levinas, a totalidade desagua no infinito. Que não permite a tristeza de chegar mas estimula a alegria de prosseguir. O Povo diz que a perfeição não é de cá. No mais fundo de nós próprios, sabemos muito bem que estamos no mundo mas não somos do mundo.

O mestre, que está lá, a bem dizer, ainda não está. Também caminha. E assume toda a verdade da distância. Entre todos os extremos: a dor e o prazer, o mal e o bem, o erro e a verdade, o nada e o ser.

No caminho da *Infinitagogia*. Por onde caminhamos todos. Em que não se conduz mas se é conduzido. Em que há possibilidade de resistir e de dissentir e também de assentir e consentir. Em que, para além dos ideais de perfeição se respeitam os ritmos da liberdade. Em que a unidade pode ser sólida porque o amor é livre.

À pergunta que começa por "Bom Mestre", vem logo a resposta: "Porque me chamas Bom? Só Deus é Bom".

Por isso, "Não queirais que vos chamem mestre! Um só é o vosso Mestre!"

E, no limite, é só uma também a Pedagogia...

NUESTRO VALOR JUDÍO DE LA EXPECTACIÓN-EXPEDICIÓN

Octavi Fullat i Genís

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Resumen

Este es el primero de cuatro artículos en los cuales el autor intenta presentar los presupuestos antropológicos de los valores de Occidente. Mundos judío, griego, romano y cristiano son los cuatro ámbitos originarios que se estudiarán. En el presente trabajo se analiza la figura simbólica de Abraham, dentro del judaísmo, a modo de paradigma de tiempo antropológico. El judaísmo se autointeliga como expectación — espera y esperanza — y como expedición — realización siempre inacabada. El sentido del pueblo judío se encuentra en un futuro inexorablemente inalcanzable en el seno de la Historia.

I. Preludio

Dentro del espacio indoeuropeo nosotros nos descubrimos instalados en la holgura latina y desde ésta hay que apreciar el término preludeo en vez de hacerlo desde la charlatanería y el desparpajo.

Ludus, el juego, nace atado al verbo *ludo*, *lusi*, *lusum*, yo juego, yo jugué y lo ya jugado. Pero el vientre semántico de este verbo encierra más de un *sema* apuntando a otras significaciones más o menos emparentadas entre sí como divertirse, distraerse,

entreternarse, burlarse de, pasar o perder el tiempo - "artem arte ludere"-, engañar e incluso frustrar - "ludere operari"- . Ante tan variopinto parentesco de acepciones me asalta, a modo de autoacusación, este interrogante: *An me ludit amabilis insania?* ¿por ventura me engaña un desvarío atractivo?

Lo de *prae* lo traduzco por: antes que, en vistas a, a causa de. *Praeludo* fue: prepararse, ensayarse a hacer alguna cosa o, si se prefiere, señaló el precalentamiento que para nuestro caso es intelectual. *Praeludium* indicó aquello que precede a una representación, teatral o no. Con esto damos ya con el significado que a mí me seduce. El preludio antecede a lo que luego sigue, que no es por cierto una presentación — o hacer presente algo en su bulto —, sino una modesta "re-presentación", copia, esbozo, perfil, remedo, trasunto o acaso parodia de algo substancial a lo que no tenemos acceso directo ni con el *cutis* ni tampoco con el entendimiento — *Verstand* y no *Vernunft* dentro de la terminología hegeliana y no kantiana. El sino del preludio no es otro que el de preparar para el *via crucis* de la "re-presentación" quedando siempre pendiente la presentación, la inmediatez, de los valores que valen en sí — y no escribo *por sí* —, que es el negocio que ahora y aquí no sólo nos ocupa sino que igualmente nos preocupa. Porque ya me dirán qué sea educar si las metas se limitan a estar ahí sin ton ni son, como aburridas de tanto pasar con el tiempo. Parece que apetezcamos extremos que sean culminaciones indiscutibles.

La faena o labor que me propongo consiste en señalar un valor precioso para la educación occidental, que no es por cierto el único que a ésta le importa. El título del trabajo encierra la tesis — *thesis* en griego es la acción de poner algo — que defiendo: "Nuestro valor judío de la expectación y expedición".

Lo de *nuestro* se refiere a Europa y a su diáspora, es decir, a la cultura occidental desentendiéndome de otras macrohermenéuticas que los hombres se han dado también de sí mismos aunque sea a tientas y sin aperebirse de tan seria peripecia. Los grandes grupos humanos se han autointerpretado fabricando sentidos o valores. Occidente es hijo del judaísmo, del helenismo y de la romanidad. En el presente estudio me ciño al valor más importante del judaísmo si no me equivoco.

Europa más que un *topos* geográfico con sus fronteras inexorablemente fluctuantes es un constructo mental *cum fundamento in re*, es decir, con base real; pero algo, esto sí, construido mentalmente al fin y al cabo. Espacio indoeuropeo; Jerusalén, Atenas, Roma; invasiones desde el este con los benedictinos que salvan lo que pueden; el Islam como enemigo que fuerza a tomar conciencia del cuerpo europeo; peregrinaciones a Santiago de Compostela; universidades; "Quattrocento" italiano; Ilustración con Pedro el Grande; Revolución Francesa; Revolución Industrial; liberalismo y socialismo. Europa, cuna de Occidente, es un proceso a la vez de identificación y de distinción; es un ecosistema sociohistórico, una unidad de oposiciones. Pues bien, indago un valor constante dentro de este constructo y me apunto, para el caso, a la *Weltanschauung* judía como uno de los puntos de referencia originarios de la macrocivilización.

Pero ¿qué es valor? Lo único seguro es que se trata de un tema de discusión inacabable. De entrada, *valor* proviene del verbo latino *valeo, valui, valitum*, valer, ser

fuerte o vigoroso, estar bien, disfrutar de poder, estar sano. Así "valere ab oculis" significaba "tener buena vista". Un valor que no valga de forma resistente deja *ipso facto* de tener valor; al menos así quedó fijado lingüísticamente por la primera comunidad de hablantes que engendró tal significante-significado. Podemos desentenderlo y asesinar el hijo que el significante llevaba en su útero pero para ello hace falta el coraje que lleva hasta el infanticidio de este retoño de Occidente.

Valores económicos, valores estéticos, valores éticos. Tomo *valor* en su significado absolutamente normativo; dicho de otra manera, en su significación ética, en su significación universal como observa Kant en *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Un valor absoluto no puede ser reemplazado por otra cosa. Así la dignidad humana es un valor absoluto mientras que el de las sardinas sólo es relativo. Nietzsche se rió de los valores absolutos; todos los valores eran relativos a la génesis histórica de la mente humana. Todos los valores en consecuencia quedaron reducidos a los de las sardinas.

"Nuestro valor judío", reza el título. Del judaísmo subrayo solamente el paradigma concretizado en la figura de Abraham en cuanto tal figura objetiva el tiempo antropológico del pueblo hebreo. ¿Y cuál es dicho valor judío del *Kairós*? es expectación y expedición. Expectación es vocablo que arranca del latín *spectare*, mirar, examinar, contemplar, observar, apreciar, aspirar, referirse, considerar, tener por mira o designio. "Spectatio pompae circensis", la vista de los juegos circenses. *Ex*, desde el interior de, desde. La *ex-pectatio*, la expectación, es el éxtasis que aventura el porvenir como esencia del *anthropos*. Este, el ser humano, consiste de modo inesquivable en tiempo venidero. El judío sostendrá que el futuro categoriza al hombre — al hombre hebreo, claro está — por encima del presente y del pretérito. Hay que vivir desde — *ex* — lo que se es y lo que se ha sido, en vistas — *spectatio* — a lo que nos aguarda, que en su extremo consiste en apogeo y sumidad. Sólo el valor que proviene del porvenir merece total respeto; los valores presentes y los idos no van más allá de ser piezas de museo como aves disecadas. Aguado, espera y esperanza, pues, del *eskhaton*, de lo último, y también de la *parusía*, de la presencia que colma.

La expectación no designa a un valor que produce sedentarios. No es un pasivo mirar, sino un ponerse constantemente en marcha. El valor judío engendra nómadas y aventureros; de aquí el segundo rostro de este valor hebreo, la expedición. Del *ex*, de *ex-peditio*, hablé ya antes. Desde. El sustantivo latino *pes*, cuyo genitivo era *pedis*, ha dado nuestro sustantivo *pie*. Una *ex-pedición* no es otra cosa que un poner los pies adelante, desde aquí hacia ahí e incluso hacia allí y allá — en el sentido del *ailleurs* francés — en dirección a un espacio siempre residual, desconocido y extranjero, al que únicamente la fantasía tiene acceso aunque aquel acabe sin falta incierto.

Acabado el preludio es el momento de iniciar la representación.

II. El tiempo del hombre

El tiempo es categoría *sine qua* no se puede intelecgr al fenómeno humano; es categoría primordial antropológica. Pero al enunciar el significante *tiempo* el asombro acomete porque nos contemplamos remitidos a una significación multiforme. Ya los griegos conocieron tanta riqueza semántica en la entraña de lo temporal que no pudieron esquivar la creación de distintos significantes-significados de referente tan peculiar como parece ser el tiempo. *Khronos*, la duración devoradora, implacable, de todo cuanto se mueve o desplaza; tiempo que pretende ser objetivo. *Aion*, el tiempo de la vida biográfica, el destino de la existencia de carne y hueso de un alguien encarado a la muerte. *Kairós* es el tiempo de la ocasión, de la oportunidad, de la coyuntura favorable, tiempo de bailar o de recoger el trigo. El *Kairós* camina hacia algún punto entusiasmante; posee sentido o dirección. *Moira*, la parte que a uno le toca inexorablemente en el decurso de la historia; su destino. Pero el tiempo puede igualmente sorprender mudándose en *Kainotes*, en novedad y sorpresa. Por tal motivo no extraña que lo temporal mire también hacia lo mejor pasando a ser *Elpis*, esperanza, esperanza disparada hacia el límite y extremo, hacia el *Eschatós*. Y ¿qué se espera allí, en el más allá del horizonte? al *Pleroma*, la plenitud y la consumación, la cual es *Parusia*, presencia definitiva; es decir, manifestación de aquello que en el paso del tiempo se oculta siempre.

El tiempo en sus múltiples acepciones, helénicas o bien actuales, sin duda nos concierne de lleno. ¿Por qué? precisamente porque formulamos preguntas. El animal que interroga, se confiesa por ello mismo temporal. En el inicio de *Was ist Metaphysik* Heidegger escribe:

"Ninguna cuestión metafísica puede formularse sin que el preguntador, en cuanto tal, no se halle comprometido en la pregunta".

El hombre es la sola bestia que interroga y este dato hace que en el acto de preguntar el ser humano se ponga de manifiesto convirtiéndose así en *Da-sein*, en inteligencia del ser. Al fin y al cabo la estructura formal de no importa que cuestionamiento implica un horizonte de inteligibilidad que anida en el precomienzo del preguntar mismo. Preguntar comprende el preinicio del preguntar y asimismo el tiempo donde interrogar y también el tiempo donde aguardar respuestas. En el *Sophistés e Peri tou óntos* — 246,a —, Platón se refiere a una "gigantomakhia peri tes ousias", a un combate de gigantes en torno al ser. ¿Qué combate? precisamente el que enfrenta el ser y la nada; en esta pugna descubro el hontanar del tiempo, del transecurso. El hombre es una *gigantomakhia* en su preorigen. Siendo así ¿cómo se sostiene? ¿dónde cobra fuerza el tránsito que lo configura? ¿por ventura en la conciencia del propio hombre? La conciencia, sin embargo, es solamente conciencia presente, conciencia de un ahora. Así por lo menos parece, al primer pronto. El presente encierra un doble no: no a la ausencia de lo ya concluido y no al alejamiento de "lo-por-venir". El destino del presente es acabar el pasado e inaugurar el futuro. Si admitimos esta continuidad del tiempo gracias al acto de conciencia, el presente deja de serlo todo y el ser lo desborda.

En el Génesis - II, 7 - de la *Torah* judía se lee:

"Y da forma *Elohim* — *Yahvé* — al *Adam*, polvo sacado de la *Adamah* — tierra —, y sopla en su nariz un aliento de vida y se convierte en alma viva".

Elohim forma a *El Adam*, lo forma preciso, distinto, arrancándolo de la pastosidad de la *Adamah* y por si fuera poco le insufla aire y fuego — "aliento de vida". El verbo hebreo *Naphoah*, que da el sustantivo *Naphah* — herrero —, mezcla el aire y el fuego; es decir, se trata de lo inagarrable en movimiento ebrío. Separado de la *Adamah*, *El Adam* pasa a ser *él* ingresando de tal guisa en la duración experimentada como tal, como transcurso. La *Adamah* no iba más allá de ser en sí misma; *El Adam* — lo humano —, en cambio, es *ec-stático*, es para. Y así suena bastante bien aquel verso de Quevedo:

"Soy un fue y un será y un es cansado".

Escribo sólo *bastante bien* debido a lo de *cansado*. Esto último constituye ya una interpretación de los éxtasis antropológicos: el *soy*, el *será* y el *fui*.

A unos veinte kilómetros de Zamora descansa una iglesia visigótica del s. VII; es San Pedro de la Nave. Armónica, exacta, apacible. Ocupa un espacio sin pretensiones de grandeza; con todo cautiva en su humildad. Lo serio, empero, en San Pedro de la Nave no es el volumen ocupado, sino el tiempo que acumula. Se trata de un tiempo concreto, siempre que *concreto* se entienda en su formación etimológica. *Cum* y *crecere*, con y crecer, dio *concrecere* en latín cuyo participio fue *concretum*, lo crecido por aglomeración. San Pedro de la Nave es resultado, ahora, de un crecimiento temporal de conjunto. Su espacio es simplemente el donde del resultado de crecer; lo grave es el tiempo recorrido desde el entonces del siglo VII hasta el presente de casi el siglo XXI. Sin memoria humana no contaríamos con San Pedro de la Nave. Kant advirtió ya de la primacía del tiempo sobre el espacio al subrayar en *Kritik der reinen Vernunft* que el entendimiento no puede en manera alguna funcionar sin referencia al tiempo. De esta forma Kant tuvo ya el presentimiento que ser y tiempo andaban conectados. Aristóteles y sus seguidores quedan atrás con su naturalización del tiempo y permanece abierta la posibilidad de hacer inseparables acto de conciencia y tiempo. ¿Acaso se da algún fenómeno fuera del tiempo? El *ti to on* — qué es el ente? — aristotélico se abre a: ¿qué es el tiempo? Después de Kant, Husserl en *Logische Untersuchungen* ve en el tiempo algo immanente, interior al sujeto, mientras que Heidegger todavía bajo la influencia de Husserl publica en abril de 1928 unos estudios sobre la conciencia íntima del tiempo en que sostiene que el sujeto es, él mismo, tiempo. Según Heidegger no se da por un lado la sucesión temporal y por otro lado las modalidades de la conciencia a través de las cuales sería captado el curso del tiempo, sino que existe solamente un único proceso de temporalización. Tanto una biografía como la Historia toda son *Kairológicas* — de *Kairós* — en la medida en que determinan la relación que tienen con el tiempo, relación que es conclusión y cumplimiento de un tiempo que de suyo es indeterminación cara al porvenir.

No estamos situados en el tiempo; el tiempo es el que habita en nosotros fabricando así civilización pero, a lo mejor, como afirma Nédoncelle en *Sensation séparatrice et dynamisme temporel des consciences*, se da igualmente un tiempo existencial, emparentado con la autoelección, que saltando más allá del tiempo mundano

se dirige hacia un futuro transhistórico. Ser al fin y al cabo es, esencialmente, ser memoria coherente entre lo ya sido, lo que ahora somos y lo que anhelamos ser. Bergson en *L'évolution créatrice* distingue entre "*le clos*" y "*l'ouvert*"; toda creación acaba perdiéndose en la imitación, en la repetición, en la fabricación — mundo cerrado —, pero sobreviene el tiempo abierto que todo lo cambia inventando siempre, creando sin desmayo, viviendo de la aspiración. Ilya Prigogine, el químico filósofo, en *La fin des certitudes* sostiene que la misma naturaleza ha dejado de ser automática y toda ella cognoscible, y se ha mudado en invención permanente sometida al juego de probabilidades.

Conciencia, cuerpo, mundo. Mi tiempo no se edifica en la ausencia del mundo y menos todavía en la ausencia del propio cuerpo que es la mediación. Disponemos de tiempo porque contamos con cuerpo y mundo; sin embargo la temporalización es inevitablemente trascendencia del presente. El *khronos* acaba en *thanatos*; pero ¿y el *kairós*? La vida está abocada a la muerte; mas la existencia no dice con el derrumbamiento del fallecer. Pertenecemos al mundo pero éste no nos pertenece; somos apátridas, extranjeros al mundo. *Unheimlichkeit* heideggeriano.

En *Confessiones* (Cap. XI) san Agustín comentando el *Génesis* escribe que cielo, tierra y tiempo son creados *semel et simul*. No contamos con tiempo sin mundo pero tampoco desprovistos de conciencia como señala Husserl en *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins* ya que el tiempo, de suyo, no incluye la interpretación del tiempo. En el *Da-sein* — el aquí y el ahora del ser — tiene lugar la llegada del mundo y de la historia. La sola sucesión de lo temporal no incluye su significación. Sin conciencia perdemos el sentido, el para qué. El *khronos* es "antes-durante-después" mientras el *kairós* es "todavía-no". La conciencia anticipa el "todavía-no". En la cotidianidad del vivir descubrimos tan sólo dispersión y en consecuencia incompletud e inacabamiento. El tiempo adquiere únicamente significación desde el futuro tal como dibuja san Pablo en la carta que envía a los cristianos de Filipos (III, 12-14):

"No pienso haber obtenido ya el premio y sólo una cosa me interesa: olvidando lo que queda atrás y lanzándome a lo que está delante, correr hacia la meta — *epheleinomenas* —, para coger el premio."

No obstante la fe de Pablo, debemos reconocer que nuestro dato primordial no es otro que la mundanidad. Ahora bien, nuestra humanidad sólo es pensable referida a un porvenir extremo que no está a nuestro alcance dominar. No disponemos de otra condición de posibilidad que aquella que hace posible las realidades que ella posibilita, las realidades experimentables, y está a nuestro alcance experimentar hasta el límite, pero jamás el "Más-allá". Tanto Gadamer — *Wahrheit und Methode* — como el último Heidegger — *Unterwegs zur Sprache* — insisten en que las condiciones de posibilidad del comprender se encuentran únicamente en la historicidad del mismo comprender; es decir, en el contexto temporal de éste, lo cual comporta un comprender siempre diversamente. El lenguaje, la narración, en consecuencia, es el lugar histórico de la comprensión. La *Historie* y no la *Geschichte* es el espacio del esclarecimiento de lo humano. Palabra y tiempo son inseparables. La narrativa objetiva el sentido.

III. Los escritos preñados

Hemos considerado que el ente humano es tiempo. Ahora es cuestión de resaltar que hay narraciones que objetivan la experiencia colectiva del tiempo antropológico y que dicha objetivación narrativa es esencial.

El discurso que se sirve de lo que los alemanes denominan *Rede*, los griegos *Logos* y los latinos *Ratio* no da cuenta de la complejidad del *anthropos*. Este desborda al concepto. La imaginación es harto más importante para el menester de esclarecer lo humano como ha hecho notar Bachelard en su libro *La terre et les rêveries de la volonté*. La imaginación sobrepasa a la lógica porque el hombre excede a la razón. La narrativa es la historia de la capacidad imaginativa humana. El lenguaje acaba siempre diciendo más de lo que dice. Sirviéndome de una terminología hegeliana diré que es más significativa la *Vorstellung*, o pensamiento figurativo, que el *Begriff*, o pensamiento conceptual. Además siempre queda pendiente la cuestión de si puede darse el concepto sin el apoyo de la representación imaginativa. Esta cuestión salta gracias al hecho que el hombre más que consistir en posesión de lenguaje consiste en poder plantearse el problema del lenguaje.

El discurso lógico tiene sus raíces en la experiencia vivida, en el *Lebenswelt*. Pero de este "Mundo-de-la-vida" nace antes la narración que el pensamiento lógico. El tiempo jamás lo captamos de manera directa, sino a través de mediaciones y la narrativa es la más significativa. Los tomos de *Temps et récit* de Paul Ricoeur explicitan este apunte. A falta de intuición de la totalidad, resta tan sólo la narración. La *doxa* acaba así ganando a la *episteme*; el relato está más pegado a la vida de los hombres, tan temporales ellos, que a la lógica de la ciencia. El *Dasein* posee estructura hermenéutica; existe verbalizándose. El habla es para ser participada y el habla imaginativa más todavía que el habla axiomática o bien empírica. Un texto inmemorial es una respuesta a preguntas perennes, y se trata por cierto de un texto que pide interpretaciones. Los valores expresan la autocomprensión que un grupo histórico ha tenido de sí y que ha quedado plasmada en un mito legitimador. El relato no sólo acumula información en la memoria, mas igualmente anticipa conductas que quedan justificadas gracias a él. Siguiendo más o menos la línea argumentativa de *Die Vernunft in der Geschichte*, de Hegel, sostengo que los textos narrativos expresan la realidad en cuanto que pensada. Las contradicciones del texto originario — *Génesis* o *Odissea* o *Eneida* — dejan de ser escándalo pasando a ser la objetivación, en el tiempo, de la misma razón histórica humana. Un texto, o la parte de un texto, no va más allá de ser un ejemplo que deja al hermeneuta — que puede ser una comunidad — la tarea de la glosa inacabable en búsqueda de una riqueza que se quiere única.

El pensamiento griego definió al hombre como *zoon logon ekhon*, a modo de un viviente que disfruta de la palabra. Una palabra, sin embargo, no habla de la realidad; Spinoza decía gráficamente que el concepto de perro no ladra. Lo propio del lenguaje no es el de expresar la realidad, sino liberarnos de la inmediatez de la misma permitiendo de tal guisa la reflexión sobre ella. La literatura objetiva la experiencia que se tiene del

tiempo histórico gracias a no estar totalmente pegados a éste; lo hablado es el cuerpo de la experiencia interior de un grupo. La historicidad existencial se experimenta a través de relatos, de mitos y de símbolos. El redactor del *Genésis* y de la historia de Abraham no procede como un literato actual puesto que escribe, o reescribe, atado a la conciencia colectiva de una sociedad concreta que ya cantaba oralmente sus entrañas, las cuales vivían el dolor, el pecado, la muerte, el placer, el origen y el final. El autor, o autores, de la escritura del *Genésis* parte de un material primigenio oral al que le da forma poética; se arranca de las vivencias de generaciones y más generaciones. Los tres tomos de *L'Idiot de la famille*, de Jean-Paul Sartre, pretenden interpretar la producción de Gustave Flaubert a base de analizar su subjetividad con los métodos psicoanalítico y marxista. *Madame Bovary* se debe a una madre fría no aceptada y a un padre agobiante que dispararon en Flaubert su vena literaria. El caso de la crónica de Abraham se sitúa al margen del estudio etiológico que realiza Sartre. Abraham no es un personaje concreto; es el símbolo de la comprensión colectiva del tiempo antropológico vivido por el pueblo judío. Richard Rorty en la obra colectiva dirigida por Gianni Vattimo, *Que peut faire la philosophie de son histoire?* — Seuil; París 1989, pp. 58-94 — distingue cuatro tipologías en la elaboración de la historia. En el caso del *Genésis* me importa aquella que voluntariamente quiere ser anacrónica y anhistórica y donde los relatos son necesarios porque ayudan a proporcionar significación a los problemas que atraviesan constantemente la existencia. ¿Qué relación se da entre un supuesto pasado y su representación literaria? no hay otra relación que la del significado de la vida. Gadamer en *Wahrheit und Methode* hace notar que la conciencia crítica no puede liberarse jamás, del todo, de la precomprensión del mundo que labora a modo de preestructura existencial. El *Genésis* se coloca en la precomprensión del mundo marginando el trabajo de la conciencia crítica. El pasado para el *Genésis* camina siempre delante nuestro proporcionando sentido al existir, a las urgencias y a los pasmos de éste. Lo abordado por el relato sobre Abraham trasciende indefectiblemente a la misma relación; al fin y al cabo no contamos con otra transcendencia que aquella que no puede ser dicha, narrada.

El habla, además del trabajo y de las instituciones sociales, tiene por misión insertar al sujeto en lo intersubjetivo. El sujeto descubre su pertenencia a una comunidad concreta con las narraciones fundacionales del grupo. Sólo en el seno de una comunidad de mitos el sujeto humano pasa a ser sujeto; sin tradición desaparecen tanto la comunidad histórica como los individuos. Sin conciencia de pertenencia no hay sujeto humano. Los presocráticos intentaron apuntar al *arkhé* de todo, a la tierra, al agua, al aire, a lo indefinido; lo mismo procuraron los pitagóricos con los números y Heráclito con el fuego así como los eleáticos con el ser. Los orígenes recónditos y comunes abren comunidades aunque sean, éstas, científicas. Un autor contemporáneo como René Girard hace lo propio aunque se cambie el contenido. *La Violence et le Sacré* así como *Des choses cachées depuis la fondation du monde* colocan a la "rivalité mimétique", con la violencia subsiguiente, en el hontanar de la civilización, del grupo. Las narraciones que hablan de los orígenes, hablan de lo nunca dicho; más aún, de lo indecible. ¿Cómo, contra el primer Wittgenstein, podemos pensar y decir lo que anda situado más allá de los límites del lenguaje? al fin y al cabo esto es lo que ensaya el *Genésis*. ¿Acaso cuando Heidegger convierte al ente, aunque sea cuestión de un ente privilegiado como el

Dasein, en fenómeno del Ser, no juega un juego parecido? Los relatos del Dasein son narraciones de lo indecible. Lo que sucede es que no sirven para formar pueblo — ni tan siquiera pueblo alemán — porque se trata de ocurrencias de alguien tan sólo. Resulta necesario peregrinar a los orígenes. Decir, en su fuente primera, es *delknyimi*, mostrar lo que supera todos los órganos sensoriales; es en consecuencia *epanakamptein*, es replegarse hacia el origen, hacia el mito fundador.

Al leer la narración del *Genésis* sobre Abraham, carecemos de visión y tan sólo escuchamos a quien asegura haber visto. De nosotros depende aceptar o rechazar tal testimonio; ahora bien, en el supuesto de rechazar todos los testimonios de lo originario, nos quedamos sin poder justificar el rumbo pasando a ser en tal caso la vida un pasatiempo o un *divertissement* absurdo y aburrido.

Elohim a modo de preorigen de los mitos fundadores puede únicamente ser contado pero en modo alguno conocido. *Vorstellung*, pues, de Dios, pero no *Begriff*. El pensamiento aborda a Dios imaginativamente tan sólo, a través de la anécdota. Juegos de lenguaje en el fondo, en el sentido que da a éstos el segundo Wittgenstein. Cuando Mircea Eliade define el ser humano como "homo religiosus" no hace más que subrayar la primordialidad recitativa de lo antropológico.

Aristóteles — *Peri hermeneias*, 17 a 1 — escribe:

"Esti de logos apas men semantikós",

el discurso sirve para designar algo — a alguien, añado yo. La narración conduce hacia algo, pero jamás me lo entrega; con todo se indica que sin los otros, que leen lo narrado y lo aceptan, no se da el origen y queda solamente la *au-arkhé*, el desorden, la disipación, la turbulencia y el cada cual para él. Los textos sobre el origen no son descriptivos pero tampoco se reducen a lo emocional con lo aumentar la información sobre el mundo. Se trata de textos cuya función es enraizar en un grupo dando significación a éste. Hay referencia, en dicho lenguaje mítico, pero la referencia no apunta a la esfera de los objetos del mundo, sino a la manifestación imaginativa de lo siempre escondido que es fundamental para la legitimación histórica de un pueblo. Ante esta literatura el acto de *escuchar* es anterior al acto de *entender*; en éste último predomina el yo, en el escuchar, en cambio, predomina lo recibido. Impregnándose del relato mítico el ser humano se autocomprende aunque no se entere de la objetividad mundanal. Por estos motivos una exégesis de los textos bíblicos como la utilizada por la *Formgeschichte*, o historia de las formas, se interesa por las tradiciones orales que preceden a los textos escritos como intento de aproximarse más a los comienzos jamás dichos. En estas narraciones acerca del hontanar hay más habla a los hombres que habla de los hombres, por lo menos formalmente. Son textos donde el sentido tiene su representación.

El origen de los tiempos antropológicos se figura diferentemente en el paganismo grecorromano — *Odisea*, *Eneida* — que en el judaísmo sináutico — *Genésis*. En la primera figuración todo es monocorde: el *Theós* pertenece a la *Physis*, el *Deus* forma parte de la *Natura*. No así en la literatura hebrea del *Genésis* y del *Exodo* donde *Elohim Jahvé* es absolutamente lo otro con respecto a cuanto hay. El cristianismo

posterior surge a partir de la contraposición asumida dialécticamente entre *lo mismo* del paganismo grecoromano y *lo radicalmente distinto* del judaísmo sináutico.

El texto bíblico inicialmente es el conjunto de tradiciones orales del pueblo hebreo. A partir del siglo XI antes de Cristo — los hebreos conocen la escritura desde el s. XIII a.C. — y a lo largo de varios siglos se va redactando la tradición oral en una multiplicidad de conjuntos narrativos a veces contradictorios entre ellos. Había plurales versiones de lo que más tarde fue la Biblia hebrea. Se impuso finalmente la redacción de un texto único; ésta fue obra de Doctores de la Ley y de rabinos. Hay que aguardar el siglo I para disponer del canon, o modelo, definitivo y cerrado de la Biblia de los judíos. Lo serio con todo es tener acceso de alguna forma a la tradición oral de los inicios del pueblo; es allí donde éste va tomando conciencia de su existencia y de su significado. La Biblia será inescusablemente un texto siempre abierto a la exégesis. La narración inicial y los comentarios consiguientes configuran la tradición con la cual Israel se proporciona una identidad histórica. La historia de Abraham pertenece todavía a la fase nómada de un clan originario y será cuestión de un relato harto diferente de los escritos referidos a un Israel sedentario.

IV. El "mythos" como hontanar

Los textos de los que acabamos de hablar encierran mitos originarios. Pues bien; en tales narraciones anida la fuente de los valores de una civilización. El *mythos* es hontanar de comprensibilidad del grupo.

El *ánthropos* es el único animal que pregunta. Preguntar supone el pánico de la conciencia. La pregunta implica a la vez ignorancia y barrunto de algo. Quien pregunta puede quedarse sin respuesta; es su riesgo. Quien interroga rompe el circuito zoológico "estímulo-respuesta" ya que se coloca, en medio, la posibilidad de la nada. Nada de, claro está, y no nada absoluta. La nada-de es la proporcionada por el acto de conciencia. Gracias a tal estructura el hombre puede proyectar ante la estimulación en vez de limitarse a reaccionar que es lo propio de las restantes bestias. Lo curioso reside en que con frecuencia el ente humano acaba preguntando en torno a sí mismo, lo cual entraña desconocerse. Ninguna de las respuestas que se da, le causa satisfacción. De pregunta a respuesta y de ésta, de nuevo, a pregunta. Y así sin fin. El *anthropos* sólo sabe preguntar pero no acierta en la respuesta. Esta situación resulta intolerable. ¿Cómo explicar animal tan estrofalario e inseguro?

La prohibición constitutiva, que Kant denominará imperativo categórico, se sitúa en el principio óntico de lo humano. No podemos ser lo que somos-bestias; es preciso ser lo otro. Estar sometido a una conducta con designio universal, como sostiene Kant, exige no ser uno mismo. La prohibición del incesto o del homicidio es antizoológica. El hombre ha dejado de ser natural. La violencia hecha a la naturaleza introduce la ética. Que Caín mate a Abel es algo natural dadas las circunstancias en que se lleva a cabo el asesinato pero así mismo resulta inhumano porque se enfrenta a la

prohibición que narra el mito de los orígenes. Y en el mito no se encierra la legalidad, sino precisamente la legitimidad. Lo legal pertenece a los avatares históricos; lo legitimador, por el contrario, incumbe al mito que nos inicia. El comienzo de las civilizaciones descansa sobre algo irracional y al propio tiempo indispensable. Conciencia de prohibición; esto narra el discurso mítico.

En el *Cármide* de Platón — 169,d —, Sócrates se refiere aunque obscuramente a la conciencia:

"Saber lo que se sabe y saber lo que no se sabe".

La conciencia es inexorablemente conciencia de lo contrario. La apercepción nos despoja del narcisismo o persistencia en ser lo que se es. Y así puede aparecer el sostén de la moral, lo jamás dicho claramente. El "Conócete a ti mismo" del templo de Delfos, que tanto impresionó a Sócrates, indica los límites de lo antropológico frente a lo teológico. Aceptar humildemente las fronteras posibilita la justificación de la existencia humana. El hombre puede hacer el bien en la medida en que pueda igualmente realizar el mal, como hace notar el *Génesis* — II, 16-17 —:

"Elohim Jahvé mandó al hombre: - Puedes comer de todos los árboles del jardín; pero del árbol de conocer el bien y el mal no comas".

Únicamente el desorden posibilita el orden. Sin prohibición, no hay hombre. Esto, ni más ni menos, cuenta el mito del comienzo. El mito narra a la misma situación antropológica en el acto de nacer, en su estado arcaico e incoativo que prefigura el estado final o escatológico. El origen es la anticipación que hace existir a los humanos en constante "pre-ocupación" y "pro-yección". Merced al mito se vive para la parusia. El sentido proviene de una anterioridad que se ofrece como vocación o llamada a ser hombres en una comunidad histórica. La anterioridad que esconde el relato mítico invita a una conversión infatigable, a convertirse constantemente a lo otro. No todo lo pensable es verificable; el destino humano no se verifica, simplemente se abraza. En este punto resulta atinada la consideración que Heidegger desarrolla en *Vom Wesen des Grundes* donde la libertad pasa a ser el fundamento del fundamento, pero dado que la libertad es finita, que no es su propio origen, resulta que en cuanto fundamento la libertad es *Abgrund*, abismo. Tragedia de todo lo humano.

El mito fundador al que es necesario abrazarse para legitimar la historia de un pueblo, de una civilización, es *good* y no *right*, es bondad y no justicia. El mito resulta atractivo, pero no es de suyo imperativo. Ha sido Kant quien ha primado lo justo por encima de lo bueno. El bien del mito se vive como objeto perdido sin el cual, no obstante, no podemos proseguir con sentido. La narración mítica no se experimenta a modo de *hedoné*, de relación exitosa con el tiempo; al fin y al cabo la *hedoné* aristotélica no es una actitud delante de la realidad, sino que es la actitud de la realidad misma. El mito no se presenta como realidad actual, perceptible, sino alejada. No es asunto del yo empírico hacerse con el mito, sino quehacer del yo escatológico ya que lo mítico no se deduce de nuestra facticidad, sino que se palpa como tensión entre un final y un comienzo solicitado por el término mismo. Al hombre como "ser-en-el-mundo" le es imposible superar el horizonte de la historia; el sostén de la moral, el sentido del ser humano, no es histórico; tan sólo escatológico. Pretender intligir el mito desde lo que la

conciencia es — psicología —, no hace más que entorpecer el análisis; al mito se va desde lo que la conciencia quiere — moral.

El fenómeno humano se ofrece en redes de significación que el propio hombre ha tejido en el seno del proceso histórico en busca de su sentido. El significado antropológico, que se indaga colectivamente, empero, supera lo humano; a fin de cuentas el hombre no comienza nada. La tradición posee su fuente en el pretiempo y solamente vale porque existan gentes que se adhieren a ella. Queda en todo caso supuesto que la inteligibilidad de lo mítico proviene de fuera aunque no se halle en el exterior tal como Heidegger, en *Was ist Metaphysik*, procede al cuestionarse sobre *to einai* de *ta onta*. El ente no es el ser pero éste da empuje a aquel aunque nunca encontramos al ser al desentrenar al ente. Así sucede con aquello que proporciona fuerza al relato mítico. ¿Que el ser coincide con la nada no habiendo más que entes? ¿que el soporte y cimiento del mito es nada? entonces como hace Heidegger habrá que interrogar a la nada. A lo mejor esta nada es *nada* de Eternidad, toma de conciencia de Lo Eterno.

En el estudio del tiempo realizado por san Agustín en *Confessiones* — Libro XI, capítulos del 11 al final —, el proceso temporal resulta ininteligible sin referirlo al Dios Eterno. Escribe en el capítulo XIII:

"Hodiebus tuas aeternitas... Omnia tempora tu fecisti, et ante omnia tempora tu fecisti, et ante omnia tempora, tu es, nec aliquo tempore non erit tempus".

Lo temporal queda definido en función de lo eterno; el tiempo es un ente no-eterno, es presente, pasado y futuro. El relato mítico, temporal, o bien pende de lo intemporal o bien carece de significación pasando a ser nadería. En *Sein und Zeit*, Heidegger separa *Temporalität* — horizontalidad en el horizonte del tiempo en que yacen los entes que no son el *Dasein* — de *Zeitlichkeit*, éxtasis en que existe el *Dasein* como comprensión del ser. Al *mythos* le cuadra más el concepto de *Zeitlichkeit*. El mito no puede entenderse con el concepto de verdad definido como correspondencia; en el mito la prueba resulta posible en el seno de una apertura al sentido, al proyecto comunitario. Saber en el mito deja de ser aprehender o comprender — *Begriff* — para transformarse en habitar; el mito pasa a ser válido como articulación de la autocomprensión de un pueblo, es decir, como hermenéutica. La razón práctica se muestra incapaz de garantizar, contra Kant, la existencia de una única respuesta razonable. Parece indispensable el recurso a las narraciones míticas. El relato mítico abre el espacio de lo humano ante un mundo que aparece amenazante e incierto; el mito vincula presente, pasado y futuro introduciendo así la significación. El mito objetiva a la conciencia colectiva en su estadio originario. La razón ilustrada es la responsable de la pérdida histórica del mito como instancia legitimadora suprema de la valorativa de la existencia. El relato mítico justifica porque es considerado sacro, incontestable, y de esta forma configura un contexto de fundamentación de la realidad social en base a lo sagrado.

De no aceptar nuestros mitos fundadores de Occidente, será preciso inventar otros, pero esto segundo constituirá siempre una artificialidad. Preferible es recuperar los valores que provienen de la mitología grecoromana y judía. En el estudio presente me cño a la cosmovisión hebrea.

V. El judío errante

Ha llegado el momento de abordar de plano nuestro valor judío de la expectación y de la expedición. La Biblia hebrea — del griego *ta biblia*, los libros — se formó a partir de múltiples tradiciones orales que fueron fijándose poco a poco y desparramadamente por escrito. Los hebreos conocieron la escritura a partir del s. XIII a. C. De los diversos textos escritos se seleccionaron y agruparon, de forma progresiva, algunos hasta alcanzar el texto definitivo, *La Escritura*, elaborado por los Doctores de la Ley y los Rabinos o maestros. Los cinco primeros libros de la Biblia — *Pentateuco* en griego y *Torah* para los judíos — están formados por cuatro tradiciones diferentes imbricadas entre ellas. Fueron redactados en hebreo, lengua que dejó de hablarse en la vida cotidiana a partir del siglo VI antes de Cristo. El texto penetró en nuestra cultura occidental, informándola, a través de traducciones griegas y latinas. La traducción griega más importante es la realizada en Alejandría durante el siglo III antes de nuestra era; en latín la traducción principal se debe a San Jerónimo, quien realizó su larga labor en el siglo IV. Personalmente he trabajado con la versión francesa de *La Bible D'hermé*, de la Pléiade, con la versión catalana *Biblia catalana, traducció interconfesional* y con la traducción castellana de *Pentateuco I, Génesis, Exodo*, de Ediciones de Cristiandad, comparando ocasionalmente estas versiones con el texto hebreo publicado en bilingüe — hebreo, francés — por la comunidad judía de Francia — Editions Colbo.

El judío vive obsesionado por los orígenes; casi no le interesa el fin en cuanto acabamiento. No es de extrañar que Ouaknin en su libro *Lire aux éclats* — 1994 — sostenga que las categorías del pensamiento hebreo son el erotismo, la lucha, el sentido, el enigma y la danza. Todo pende del manantial y vengro, del "Bereshith bara Elohim"; todo se sustenta de las secuencias: *El Todo, desde nada y el resto*. La imprecisa antropología de la *Torah* con sus conceptos lábiles y escurridizos de *basar* — que no equivale a *soma* ni tampoco a *sarx* —, de *nefesh* — que no coincide con *psyche* — y de *ruah* — que no se iguala ni a *pneuma* ni a *nous* — es una antropología lo suficientemente insegura como para dejar al desnudo la problemática inacabable del fenómeno humano. El único punto de referencia seguro es Elohim o Adonai, el *misterio-hontanar*.

Los hebreos ingresan en la historia hacia el 1800 antes de Cristo como una comunidad de pastores del Próximo Oriente. Abraham instaura el inicio del grupo convirtiéndose en paradigma. Moisés en torno al 1250 antes de nuestra era consolida el clan o pueblo de Israel, con la *Torah*, la Ley de Moisés. En el 2000 a.C. en Mesopotamia, entre el Tigris y el Eufrates, se han desarrollado las civilizaciones sumeria y acadia con escritura cuneiforme. Tribus semitas procedentes del desierto de Arabia se dirigen hacia esta riqueza y finalmente fundan Babilonia. Hammurabi es el rey más célebre de la primera dinastía. El clan de Abraham fue uno de los grupos que se instalaron en aquella opulencia. En el 2000 a.C. la ciudad de Ur en Caldea era ya rica y poderosa. Los nómadas semitas al invadir el espacio mesopotámico se implantaron gustosamente en la fertilidad. Alrededor del 1900 a. C. Abraham y su grupo se aposentan en la zona de Ur emigrando después hacia el oeste, hacia Canaan. Habitando

confortablemente en Ur, he aquí que :

"El Eterno dijo a Abram — más tarde Abraham: Aléjate de tu país, de tu tierra natal y de la casa de tus padres, y dirígete a la tierra que te mostraré." (Génesis, XII,1) "Abram partió como había dicho El Eterno". (Génesis, XII,4)

Abraham inicia la aventura desconociendo su destino. Simplemente creyó y esperó como interpreta San Pablo:

"Fue al encontrarse con el Dios que da vida a los muertos, y llama a la existencia lo que no existe, cuando creyó Abraham. Esperar cuando no había esperanza fue la fe". (Romanos, IV,18)

Lekh-lekha, aléjate, desentiéndote de lo conocido y amado — campos, casa, amistades, lengua, cultura... — , olvídalos todo en la medida de lo posible y ponte en marcha hacia lo desconocido y únicamente fantaseado, "hacia la tierra que te mostraré", tierra imaginada, que no poseída. El texto hebreo no habla de darle una nueva tierra, sino tan sólo de enseñársela. *Ec-sistentia*. Éxtasis y nomadismo de Abraham. *Ad-ventura*, hacia las cosas venideras. Aventurero de lo visto pero jamás de lo tocado. Se pierde lo seguro a cambio de esperanza en lo lejano, tan alejado que igual no se alcanza en el vientre abultado del tiempo y del espacio. Abraham es en la medida en que *deja de ser*. Siempre otocando el horizonte de los entes por si acaso despunta el ser. Inseguridad, imaginación y esperanza. Nada más que resulte palpable.

En Ur, Abraham era solamente el ente arrojado a la facticidad de la existencia. A partir del *Lekh-lekha* se transforma en el ente lanzado al mundo pero no siendo éste, el mundo, su casa, su residencia. El paradero de Abraham ya es no tener paradero; en vez de *ser* se convierte en *tener-que-ser*, en quedar inexorablemente arrojado hacia el porvenir. La identidad, en contra de Grecia — Ulises es aquel que regresa a sí, a lo conocido — se obtiene perdiendo lugar y tiempo. Huida o abandono del emplazamiento e inquietud o persecución del porvenir. El *allá* por encima del *aquí* y del *ahí* e igualmente el *después* privilegiado frente al *ahora* y al *antes*. El destino de Abraham no es otro que el de vivir siempre delante de sí mismo, lejos del presente. Los romanos, en cambio, existían instalados en la presencia. Abraham persiste desde el *eskhaton*. Su caminar no le salva de su constante extranjería; de Harán a Canaán (Génesis XII, 4-6) donde no es más que un extraño entre tribus cananeas viéndose forzado a ir de campamento en campamento. Al final de su vida se ve forzado a confesar:

"Yo soy un forastero, residente entre vosotros" (Génesis, XXIII, 4).

"Abraham enterró a Sarai, su mujer, en la cueva del campo de Macpela, frente a Mambré, en país cananeo. El campo con la cueva pasó de los hititas a Abraham como sepulcro en propiedad" (Génesis, XXIII, 19-20).

"Abraham expiró y murió... Sus hijos lo enterraron en la cueva de Macpela, en el campo de Efrón, el hitita, frente a Mambré". (Génesis, XXV, 8-10)

El aventurero sólo disfrutó de un espacio que fuera suyo, y dicho espacio no fue otro que el sepulcro donde escondió su muerte. Nada más. Espacio propio pero para nada. Lo suyo fue huir hacia adelante. *Sein und Zeit* de Heidegger finaliza interrogando

"¿Continuamos con un camino que conduzca desde el tiempo originario hasta el sentido del ser? ¿El tiempo se manifiesta como horizonte del ser?"

El símbolo Abraham es el ente arrojado lejos de sí mismo en busca de lo otro. Tal búsqueda, o arrojado, en su facticidad da testimonio de que Abraham no se halla hacia el origen de su tener que trascenderse porque consiste en estar ya arrojado en la trascendencia. El *Lekh-lekha* convierte a Abraham en culpable permanente. *Sal de tu tierra* es tener que vivir siempre más en falta, en *falta de* lo otro. El hombre en cuanto que precipitado al tiempo hebreo no es ni el tiempo ni tampoco el dueño del mismo. Abraham pasa a ser un *con-vertido* porque su voluntad, como se señala en el *Menón* platónico, consiste en exigencia de lo diferente. Abraham es *pro-yecto*, o sea proyectil, a partir de la toma de conciencia de su destierro esencial; desde una tierra hacia otra tierra, desde un tiempo hacia otro tiempo mientras se prosiga en carnes. Lo que se palpa, lo que es, inquieta en dirección a lo no palpable y a lo que todavía no es. El porvenir cuestiona no importa qué presente. El proyecto tranquiliza a la inquietud aunque el único futuro propio de Abraham se reduce a su fallecimiento en Macpela. De disponer de otros futuros, éstos ya le vienen de afuera. Bajo el modelo abrahámico, como escribe Lévinas en *Totalité et Infini*, la moral no pertenece a la manifestación, sino a la asignación. Abraham es un convocado que ha respondido con la expedición a su destino expectante. Ningún punto de la tierra ni ningún instante de la historia le pertenecen:

"El eterno me ha hecho vagar lejos de mi casa paterna". (Génesis, XX, 13)

"Abraham residió en país filisteo muchos años". (Génesis, XXI, 34)

"Yo soy un forastero". (Génesis, XXIII, 4)

¿Acaso el tiempo puede proporcionar sentido al tiempo? no, responde Abraham. La cuestión por la dirección de la existencia arranca del *ahora-del-tiempo*, del aléjate, del *Lekh-lekha*, pero la respuesta no anida en el caminar; éste acaba únicamente en alarma y sospecha, sin más. Cuál sea el sentido del ser pertenece al arcano y a la recondición. Abraham interpreta el tiempo antropológico, pero sólo a modo de canino en dirección hacia lo inalcanzado. El símbolo se refiere al ser que todavía no está a pedir de mano; el símbolo hebreo Abraham deja de ser *Da-sein* — aquí y ahora del ser — convirtiéndose en *ente-hacia*. El símbolo no pertenece al orden de lo simbolizado, al orden del ser, ya que no supera el estatuto de los entes. El lugar y el momento abrahámicos no son ni *ser-aquí* ni tampoco *ser-ahora*, sino *ser-hacia*. Relación estrambótica, pues, aunque relación al fin y al cabo, en vez de inherencia. Relación hacia lo *por-venir*. El *anthropos* abrahámico es un recluso cuyo lugar acaba siendo un no-lugar, cuya existencia consiste en la violencia ejercida tanto al *topos* como al *khronos*; su esfuerzo se dirige, con todo, a que el mundo no actúe como estorbo del caminar escatológico. Abraham existe solamente *pasando*, tal como le acontece al peregrino; uno y otro aseguran que no puede vivirse en paz dentro del *espacio-tiempo*. Todos los lugares y todos los tiempos se definen como precariedad. El mundo resulta inhabitable. *Lekh-lekha*. Sin embargo, la carne — lugar y tiempo — es la condición *a priori* del nomadismo existencial. Dios no pertenece al mundo aunque la temporalidad y la muerte que aquella encierra abren a lo posible. En todo caso *Kairós*, pero jamás *Khronos*. Tiempo, cuerpo y muerte, de suyo, no señalan jamás al Absoluto; es a través del *ser-hacia* y no del *ser-aquí* que lo posible total queda insinuado, que resulta verosímil mostrar aquello que el mundo cubre con su velo. La evidencia terrenal configura el horizonte en el cual nace la presuposición de *Lo-totalmente-otro*. Temporalmente no

contamos con otra teofanía como no sea la expectación y la expedición abrahámicas que descansan sobre la imaginación de una voz: *aléjate de tu tierra*. Dios aparece sólo en lo provisional y fragmentario. Con respecto al Absoluto estamos sin fenómeno; ni las percepciones ni tampoco la conciencia lo fenomenizan. El comienzo no coincide con el eskhatón; Ur queda inexorablemente detrás. En la Odisea es distinto; comienzo y final se abrazan en Itaca. La comprensión abrahámica del *Ahora-del tiempo* exige una *arkhé* y un *eskhátón* pero no los entrega; la multiplicidad de los momentos se entiende desde fuera de la diversidad aunque sin poder abolir a ésta con lo cual no se alcanza el éxito. Ahora bien, el horizonte es ciertamente clausura pero no necesariamente clausura negativa; puede igualmente aparecer como clausura positiva. El final del movimiento extático es el inicio de la apertura hacia lo que colma al caminante. Lo positivo obtiene clarificación a partir de lo negativo; la *Nueva Tierra* salta en el horizonte desde la negación de Ur de los caldeos, la *Vieja Tierra*.

Abraham contempla la muerte como el juicio definitivo sobre su propia apropiación, a modo de prueba de que jamás poseeremos las cosas mundanales si no es en forma de prórroga. Abraham se halla en la historia pero sin poseerla. El finamiento no es necesariamente nada; denuncia únicamente que el ser humano no es dueño de sí mismo. La pobreza óptica da significación a lo antropológico. Para el *Dasein* heideggeriano sólo hay inacabamiento mientras el *Dasein* existe, autopercebiéndose entonces como espera; a partir del instante en que ya nada aguarda, se acabó el *Dasein* y sólo resta la muerte. Con la antropología abrahámica, en cambio, resulta imprescindible el salto en la línea en que Pascal escribe en *Pensées* (nº 149, de la edición Louis Lafuma; Ed. Seuil, 1963):

"Tout ce qui est incompréhensible ne laisse plus d'être".

Hegel redacta en Frankfurt am Main sus *Theologische Judendriften* entre 1793 y 1800. Uno de estos textos es *El Espíritu del cristianismo y su destino*; lo escribió en 1799. Me sirvo de la traducción francesa de Ed. Vrin, de 1981. Hegel intenta hacerse cargo de la esencia del judaísmo y para ello trata la figura del patriarca Abraham y define a éste como *separación*. Y escribe — pp. 4 y 5 — según la versión francesa realizada por J. Martin.

"Le premier acte par lequel Abraham devient le père d'une nation est une scission qui déchire les liens de la vie commune et de l'amour".

Abraham se define, pues, como ruptura, ruptura con respecto a aquello que le era substancial: la comunidad de vida — paisaje, familia, cultura y trabajo — y ruptura igualmente frente a la armonía de lo establecido, ordenado e inteligible, que configuraba un *Kosmos*.

"Abraham ne voulait pas aimer". (o.c., p. 6)

El patriarca abandona el amor, el cual daba precisamente sentido unitario y circular a su existencia en Mesopotamia. Abraham no sólo se expatrió de la cultura caldea y de los suyos; además empieza a ser de forma nueva; existe en cuanto que exilado del mundo entendido, éste, como totalidad.

He leído a Hegel, pero no hegelianamente, sino según mi propósito.

Abraham no abraza la Nueva Tierra porque carece de descripción tanto de la *u-cronía* como de la *u-topía*; el Absoluto no aparece en la hermenéutica de la facticidad. Acaso podamos únicamente referirnos al *ente-delante-de-Dios* arrancando del *ente-hacia-la muerte*; de todas formas la preocupación y la angustia no pasan de ser figuras pre-eschatológicas, pero nada más. Abraham en la medida en que se percibe como exilado del mundo ya no puede experimentar la muerte como un dato más, sino a modo de posibilidad última. Abraham no dispone de lenguaje descriptivo de lo metahistórico; sin embargo, en su extranjería está indiscutiblemente forzado a vivir en el mundo pero, esto sí, con la categoría de forastero, de expectante en expedición. A lo mejor el saber no sirve para estar con Dios. Nos encontramos, en todo caso, con una intencionalidad que es pensable solamente desde la trascendencia pero jamás desde el yo en exilio permanente.

Tiempo y provisionalidad coinciden. ¿Puede el tiempo incoar lo definitivo? Abraham vive, aunque sea en marcha, indefectiblemente en alguna tierra y en algún tiempo. También para Abraham el mundo es aquello más allá de lo cual hay nada. El mundo encierra el último horizonte de la facticidad. El estatuto de caminante — que huye de, y busca lo otro — de Abraham no le libera de la cotidianidad. Sus posibilidades radicales se hallan, finalmente, en un punto crucial: el de su *in hora mortis*. El estatuto de aventurero es lo suficientemente ambiguo como para descubrir vestigios allí donde los demás no descubren otra cosa que datos o hechos. Algo resulta cierto: Abraham está seguro que a partir del *Lekh-lekha*, la facticidad aparece insuficiente para interpretar la facticidad. Abraham existe siempre delante de sí mismo; ¿qué pasa con su muerte? ¿el sentido de la muerte proviene de un después no presente todavía? La conciencia *in-quieta* se coloca delante de sí misma. El mundo es la condición del sentido, pero nunca constituye el sentido.

VI. El "Todavía-no"

Nuestro valor judío *expectación-expedición* que acabamos de considerar gira en torno a un centro nodal que es el *Todavía-no*. La cultura occidental aparece inteligible si nos desprendemos de la herencia hebrea. De ordinario se ha hecho mayor hincapié en las otras dos fuentes de Occidente: Atenas y Roma. Por esta razón me he remansado yo en el hontanar judío del tiempo antropológico de la civilización occidental o cristiana. Nuestros valores colectivos no vienen de la esquina, sino de tiempos inmemoriales, con perdón de los sociólogos positivistas que también tienen derecho a existir en el devaneo histórico aunque, esto sí, sin disfrutar de privilegios.

La ciencia renuncia a la esperanza; le basta la espera en los entes. Al saber le han retirado este movimiento alocado que iniciado en el tiempo pretende saltar fuera del tiempo, y que denominamos tener esperanza. Lo existente, por el contrario, puede engendrar la fuerza esperanzada. El *tiempo-espacio* bíblico se halla orientado: caída y exilio, rescate y encaminamiento, Vida Eterna y Reino. Ahora bien; la experiencia no es

significativa de suyo. Cuando el hombre existe inserto en el mundo, no alcanza otra cosa que lo alcanzado con los sentidos y la razón. En cambio, si se pone a vivir desde la conciencia se instala en la apertura a la esfera noemática. Heidegger con su concepto de *Erschlossenheit* peregrina todavía más a los orígenes; el *Dasein* realiza actos de conciencia porque se encuentra previamente abierto al mundo. Tal apertura, sin embargo, no es jamás apertura al Yahvé bíblico, tan alejado del ser. La esfera noemática es el muro que separa al yo del mundo. Pero, al *ser-en-el-mundo* histórico del *ánthropos* se le pega el *ser-en-el-límite* y esta segunda experiencia permite barruntar el *O Kyrios Theós* aunque en modo alguno a Yahvé, Elohim o Adonai; cuando lo sagrado pasa a ser una propiedad del mundo, lo sagrado pertenece a lo pagano, a la civilización grecoromana por ejemplo. Cuando Pascal en *Pensées* se refiere al hombre como al animal sin naturaleza, cuya esencia es existir en situación, en vagabundeo insoslayable, en confusión entre rostro y máscara, está apuntando a una posible categoría que no es otra cosa que atreverse a ir todavía más allá del *ser-en-el-límite*.

La huida de Abraham de toda concreción geográfica e histórica y su constante persecución de lo *in-finito*, del cual carece por cierto de intuición, le deja en la angustia - *Angst* y no *Furcht* - ante el todo o nada, que no es por cierto nada concreto. Por la voluntad Abraham se proyecta delante de él mismo; pero su futuro deja de ser describable dentro de las coordenadas espaciotemporales donde todo queda limitado por muy vasto que se abra el horizonte. Abraham está en camino hacia un porvenir más allá del cual ya no hay nada porque se trata de un futuro *in-finito*. ¿La muerte? no coinciden el *ser-para-la-muerte* de Heidegger y el *ser-hacia-la-muerte* de Abraham; en el segundo caso todo es aún posible.

La experiencia terrenal no es significativa; no se abre en consecuencia otra salida que el abandono de la seguridad, del recuerdo y también del presente. El gesto crea el sentido en la vida de Abraham; la expedición gestual encarna el sentido de la expectación. "Sal de tu tierra nativa... hacia la tierra que te mostraré" y "Abraham marchó": Expectación y expedición. El gesto implica renuncia y desistimiento de toda certeza y de todo resguardo. A base de ausentarse se otean horizontes inéditos; Abraham después de renunciar a su Mesopotamia altera su relación cotidiana con el mundo, la cual se convierte ya en *Un-zuhause*, en el modo existencial del *estar-fuera-de-casa*, se muda en *Unheimlichkeit*, en extranjería y destierro. Con la cultura caldea tenía, Abraham, familiaridad; al renunciar a ella ingresa en otra forma de estar en el mundo, más originaria, consistente en estar en él pero sin plantar definitivamente la tienda en lugar alguno. Abraham descubre el *Geworfenheit*, descubre el consistir en *ser-arrojado*, e igualmente halla el *Entwurf*, el proyecto; es "Sal de tu tierra" y a la vez es "Hacia la tierra que te mostraré". Expectación-expedición. Abraham camina en el presente con la preocupación de no caer hacia atrás, en el *haber-sido* de Caldea, y con la solicitud de quien es proyecto de futuro, de *Nueva Tierra*. Ilustración y marxismo viven desde las categorías abrahámicas aunque de manera immanente; es decir, pagana.

"Yo soy el Eterno que te saqué de Ur de los caldeos para que vayas a la tierra nueva" (Génesis, XV, 7).

"Os daré a ti y a tu descendencia la tierra hacia la que peregrinas" (Génesis, XVII, 8).

Abraham existe según el modo del *in-acabamiento* y de la no consumación o ultimación. El más allá del horizonte que puede colmar no es *noema* alguno. El

metahorizonte queda fuera de toda fenomenalidad, incluida aquella que se da a la conciencia y no sólo a los sentidos. A Abraham le queda únicamente el vivir *kenóticamente* — *Kenos* en griego fue: vacío, sin fundamento.

Heidegger nos ha habituado a tomar el vocablo *ser*, no como sustantivo — "el ser" —, sino a modo de verbo, como transición, como *fieri*, como *Werden*, como *Becoming*. La Biblia judeocristiana, e incluso el solo relato de Abraham, constituye un proceso; del inicio, "Al principio" (Génesis, I,1), al acabamiento o cumplimiento, "Amén. Ven, Señor Jesús. El favor del Señor Jesús esté con vosotros" (Apocalipsis, XXII, 20-21). El tiempo bíblico corre desde el origen a su término a través de la trama. Abraham cobra significado en el seno de esta categoría procesual. Si aceptamos los términos de Bergson, según *Les Deux sources de la Morale et de la Religion*, la *durée*, o tiempo real, ayuda a hacernos cargo de la categoría de tiempo abrahámico aunque no coincidan. El tiempo de Abraham no depende de él, de su conciencia; se trata de un tiempo extático, de suyo, que adquiere valor únicamente desde el futuro. Abraham consiste en *poder-ser*, gracias a su inserción en el nomadismo existencial, desde el instante en que ha decidido dejar atrás a Ur de los caldeos.

Voltaire, d'Alembert y Condorcet conciben el tiempo histórico según el modelo de progreso. Tal paradigma define a la Historia como una andadura de la Razón hacia la transparencia salvando los prejuicios y las costumbres. Kant recogerá esta concepción ilustrada en el opúsculo *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. Este concepto ilustrado de progreso no es precisamente el tiempo según el destino de Abraham. Ni Popper ni tampoco Prigogine, actualmente, con sus conceptos de universo abierto y de sociedad abierta, se identifican con el paradigma del extrañamiento existencial abrahámico. Para Abraham la temporalidad es desocultación, *alétheia*, o en términos heideggerianos es *Unverborgenheit*; el después último se halla en el ahora aunque velado. El tiempo es en consecuencia desvelamiento. Abraham en su condición de alejado del arraigo se muda en historia de lo definitivo, historia por cierto nunca ultimada en la historia. El tiempo judío es finito pero disfruta de sentido, de dirección, de significación:

"El Eterno deshace los planes de las naciones, frustra los proyectos de los pueblos; pero el plan del Eterno dura siempre, sus proyectos, de edad en edad". (Salmo XXXIII, 10-11)

La traducción griega de los Setenta vierte el término hebreo *aharit* por *eschaton*; *aharit* señala lo último, el destino final. Abraham vale desde la ultimidad entendida como destino, vale a partir del más allá de lo dado y de lo dable. Lo provisional adquiere significación en el horizonte de lo definitivo; el *ser-en-el-mundo* descansa sobre la facticidad, mas Abraham tiene que existir en vistas a algo no deducible de la historia de los hechos. Según la positividad somos hacia la muerte; pero con la esperanza quedamos abiertos al Eterno, en el bien entendido que El Eterno, Elohim, no forma parte de las categorías mundanas. Con todo, de no contar con la conciencia no hay modo de referirse a la apertura hacia lo Trascendente, hacia lo radicalmente distinto. Tal apertura se da tan sólo en el juego intencional, en la huida temporal de sí. Abraham deja de ser el señor de su ser, perdiendo de lo extraño, en la toma de conciencia de su abandono de la seguridad de Ur. En este instante el futuro ya

no es proyecto transformándose en propuesta o llamada. Abraham cobra significación en la medida en que se niega dentro de su temporalidad histórica y escucha lo diferente; el Abraham de Ur existía en y para lo relativo y contingente. Ayuda a inteligir al Abraham nómada el texto de la carta a los cristianos de Filipos en que San Pablo se expresa así:

"Olvidando lo que queda atrás (ta opiso epilanthénomenos), y lanzándome a lo que está delante (tois eutrosthén epektreinómenos), corro hacia la meta". (Filipenses; III, 13-14)

Abraham como San Pablo devienen en la *epectase*, en la persecución que no tolera respiro alguno. No hay llegada, sino tan sólo camino, apertura ilimitada, tensión permanente hacia el *nec plus ultra* que aguarda al final de una esperanza temporalmente alocada. También la filosofía de Jaspers nos asiste en la comprensión del tiempo abrahámico; es cuestión de una filosofía del desgarramiento — "Sal de tu tierra nativa" en Abraham — y de la conciliación — "A la tierra que te mostraré", también en el caso del judío. La conciliación jaspersiana no se alcanza, siendo únicamente objeto de fe. El saber científico queda encerrado en el mundo, es saber acerca de la inmanencia, es saber cerrado sobre él mismo; pero además se puede contar con el desafío de una voluntad decidida al salto, la cual descubre, en el fracaso, al Ser colocado allende al Ser. Eckhart, Tauler, Ruysbroek y la restante mística alemana.

La verdad de Abraham a pesar de los empeños jamás coincidirá con la Verdad del *Meta-ser*. El tiempo del paradigma abrahámico ni es ontológico como acontece en Hegel ni tampoco es óntico como sucede en el positivismo; es constante hermenéutica del caminar hacia la consumación careciendo de todo tipo de seguridad. *Totalité et Infini* de Lévinas al afirmar la alteridad de lo no sintetizable, de lo no inteligible, de lo absolutamente otro, rompe con la tradición occidental de las teorías de la totalidad dentro de las cuales todo queda asimilado; pues bien, el destino de Abraham, su significación meta-Ur, aparece plausible en la confrontación de la alteridad ininteligible, de tan otra como resulta ser. Qohelet, el autor del *Eclesiastés*, inicia su texto de esta guisa:

"Vanidad de vanidades, todo es vanidad". (*Eclesiastés*, I, 2)

El vocablo hebreo *hehbel* no señala en dirección a la nada, sino en todo caso hacia la banalidad y la insipidez, hacia lo vano, frívolo, insubstancial, hueco e inane. *Hehbel* es el soplo inconsistente, inagarrable. *Hehbel* vuelve indiferente a la misma diferencia ontológica colocándose más allá de la nada, como hemos dicho, pero igualmente más allá de todos los entes. Estos, los entes históricos, son *hehbel* observados con los ojos de quien peregrina ya después del terrible *Lekh-lekha*, del: *aléjate*. La cotidianidad ha perdido el sostén, se ha disipado — *atnis* en la traducción griega de *hehbel* aunque los LXX lo traduzcan por *matalotes*, fragilidad, vacuidad, ilusión. A Abraham no le resta más que correr en dirección hacia el *fuera-tiempo* montado sobre una fe que se apoya en la frágil esperanza. Abraham camina gritando sin parar: ¡*Marana-tha*!; ¡Ven, Señor! El hebreo Abraham es un arrojado a lo que hay pero con el proyecto, impuesto, de ausentarse de todo cuanto hay a fin de entregarse a la expedición de lo nuevo, de lo otro, de lo no-ente — ¿y del no-ser? A Abraham le toca tirar, siempre más, adelante con *cura* — el latín *cura*, como igualmente el término alemán *Sorge* con el que Heidegger construye una de las categorías del *Dasein* implica a

la vez preocupación y curar. El caminante Abraham anda preocupado en su faena de curarse de los entes.

La estructura antropológica del *Todavía-no* posee tres componentes: radical posibilidad, radical heterogeneidad y, por último, radical conflicto. Los dos primeros componentes quedan incluidos en el concepto de expectación; el tercero, la conflictividad del tener que existir para el después y no sólo para mañana o pasado mañana, queda recogido en el concepto de expedición. El *homo hebreus* sobrevive desde la esfera de la posibilidad total con el riesgo de negar torpemente lo real, lo a pedir de mano, que es precisamente lo inevitable. Abraham salva este escollo porque, mientras busca, no para de andar de un punto a otro, de un instante a otro. Se mueve entre los entes aunque sin implantarse en ellos ya que su biografía adquiere sentido tan sólo desde el horizonte de la heterogeneidad. Conflicto y desacuerdo insuperables mientras se viva en el *Todavía-no*.

Thomas Müntzer, una vez desmarxizado, se coloca al menos como alegoría en la dirección abrahámica; no así en cambio Campanella o Marx o Lenin o Mao o Pol Pot. Estos últimos han imanentizado el tiempo abrahámico y con ello lo han asesinado. Schopenhauer, Nietzsche y Freud se colocan ya de entrada en las antípodas de Abraham. No interesan para inteligir a éste.

Abraham ¿espera alcanzar lo que ha perdido? en modo alguno; Abraham nada quiere de cuanto le queda detrás. A Abraham no le resta otra cosa que el futuro. El tiempo del desesperado es el infierno. Para Abraham es completamente distinto; sólo le queda el futuro. Al tener esperanza Abraham niega la negación; hegelianismo. La esperanza abrahámica engendra existencialmente a la trascendencia. Abraham no espera — *espoir* — la liberación, cosa de la segunda guerra mundial por ejemplo, y asunto histórico, sino que Abraham tiene esperanza — orden ontológico — en Yahvé, Elohim o Adonai. Abraham anda desprovisto de cálculo y de técnicas. A Abraham no le basta una historia contada por idiotas. Abraham posee memoria del futuro ya que El Eterno le arrancó — *Lekh-lekha* — de la cotidianidad introduciéndole en el recuerdo del porvenir total y convirtiéndole en el único ente con vocación.

Nada mejor que San Pablo para entender a Abraham. He aquí un texto suyo sacado de la carta que envió a los cristianos de la ciudad de Roma:

"La creación — la humanidad — ntea impaciente — *apokrazontia tes Ktiseos* — aguardando a que se revele lo que es ser hijos de Dios — *apokalyptin ton Theou uion apeklekhe-tai* —". (Romanos, VIII, 19-20)

Lévinas atisba algo parecido al prologar los análisis de Husserl y de Heidegger y ver en el otro a una excedencia de ser, a alguien que se coloca más allá de todo dato. Eliphaz, Bildad y Tsophar, los tres amigos de Job, en un primer momento atinan en lo correcto que no es otra cosa que guardar silencio delante del Absoluto; después se pondrán a hablar y dirán las sandeces propias del científico y del tecnólogo delante de Lo Otro. Confundieron el dato con la significación. Abraham vivirá en todo caso en la desolación pero en modo alguno en la idiotez. Para Abraham Dios no es porque el destino de éste consiste en amar; El Eterno le conminó: aléjate, sal, apártate, de los entes. Y Abraham obedeció, no porque esto fuera sensato, racional, sino porque El

Eterno le amó sin condiciones, sin razones, absurdamente. Abraham obedeció al Eterno sin contar con experiencia alguna del mismo. Es la aventura total. Abraham se acaba en pura exposición en la línea en que San Juan de la Cruz escribe en *Subida del Monte Carmelo*:

"Dios no cabe debajo de imagen ni forma... En Dios no hay forma ni semejanza". (II, 16, 7-8)

En *Homo viator* (Ed. Aubier, París 1945; pp. 47-48) Gabriel Marcel plantea el tema de la esperanza de tal forma que ayuda a inteligir el concepto de tiempo abrahámico. Distingue entre *espérer en* y *espérer que*, entre *esperanza en* y *deseo de*. Abraham tiene esperanza por encima de todo deseo. En Abraham su *ser-de-vocación* excede escandalosamente a su *ser-de-hecho* a pesar de no poder prescindir de la experiencia de cada día. Abraham espera en un don, un regalo, y no en algo que se le debe. En tal situación la frustración resulta siempre posible. En términos hegelianos la relación de Abraham con El Eterno no pertenece al plano del sentimiento, *Gefühl*, ni tampoco al del saber inmediato, *Wissen*, sino al plano del conocimiento, *Erkenntnis*, y aun eso último de forma metafórica porque el patriarca judío se coloca propiamente más allá de toda sensatez. Una vez más la carta de San Pablo a los cristianos de Roma nos viene en valimiento:

"Estamos orgullosos en la esperanza del esplendor de Dios". (Romanos; V, 2)

Sólo esperanza. Abraham no cuenta ni con hechos ni con datos. Esperanza desnuda en El Eterno que habló y le expulsó de la seguridad; le exilió de los *posita*. Para encaminarse ¿hacia donde? hacia lo que prescribe el *Levítico* (XIX, 1-2):

"El Eterno habló a Moisés así: - Di a toda la comunidad de los israelitas: Sed santos porque yo, El Eterno, vuestro Dios, soy santo".

Y Abraham confió en el despropósito, en la incongruencia, en la irracionalidad y el absurdo. Y a lo mejor alcanzó la salvación. Sin duda, empero, se colocó en el *Todavía-no*.

VII- Consumación

No se trata de consumición, sino de consumación; no arranco de *súmme*, de tomar, sino de *summus*, el punto más alto. *Consummare* entre los romanos significó alcanzar lo alto del podio; es decir, dar la última mano a algo. "*Consummare dignitatem alicujus*", escribe Séneca, ensalzar hasta al grado máximo la dignidad de alguien. Hemos alcanzado el punto más alto de nuestro discurso; ya no es posible, pues, proseguir. Caeríamos irremediablemente en el vacío.

La educación en Occidente malvive en la Postmodernidad, desnuda de valores universales y necesarios. De ahí que aparezcan tantas obras divertidas, o sea distraídas, en torno a la moral ciudadana. Con más o menos gracia se platica de la nada del vivir histórico con apuntes pintorescos o con valores en autoservicio. Otros con vocación de pártocos, aunque sean ateos, se ponen a predicar la conversión a la fraternidad, a la

tolerancia, a la democracia, por si algún abobado o tonto se apunta. El asunto es grave. Nietzsche nos abandonó en la estupefacción y se fugó, refugiándose primero en la demencia y a continuación en la muerte.

No parece sensato obstinarse en continuar dentro de la hondura de la postmodernidad a menos que no nos importe la educación y el engendramiento de lo humano. El hombre se diferencia de la pécora y del mulo en que no puede tirar adelante como no sea desde una *Weltanschauung* o omnicomprensión de todo cuanto hay. Sólo a partir de marco tan vasto adquiere sentido lo que hace, lo que piensa, lo que siente y lo que decide. ¿Existe una cosmovisión que se presente universal y necesaria? lo ignoro. Lo indiscutible es que en estos momentos carecemos de ella. Siendo así estas cosas — necesidad de una *Weltanschauung*, por un lado, y pluralidad de *Weltanschauungen*, por otro lado — se me ocurre al pronto que lo juicioso es referirse a la cosmovisión en cuyo seno hemos hecho aparición. Se trata de aquella en la que nos descubrimos ya implantados, que no es otra que la que denominamos civilización occidental o simplemente cristianismo — término que ahora carece de significado religioso poseyendo tan sólo sentido cultural. No descubro razones suficientes como para tomar los bártulos y abandonar occidente en pro de la macrocivilización de Benarés o de la macrocivilización del maíz, trátese de incas, de mayas o de aztecas. Habría que contar con razones de bulto para desprenderse de la hermenéutica que la cuenca mediterránea y sus alrededores nos ha proporcionado del complejo fenómeno humano. Me quedo, pues, con la comprensión global de Occidente mientras no se me proporcionen argumentos que me convenzan para viaje tan arriesgado.

En tales menesteres ni Platón — monoteísmo — ni tampoco Nietzsche — politeísmo —, sino Sócrates — búsqueda de lo total pero sin encuentro en el interior del espaciotiempo. Ni dictado ni desafuero; humildad dialogante. Nada más pero tampoco nada menos.

Jerusalén, Atenas y Roma configuran los tres orígenes de la macrocivilización occidental. Esta no se entiende sin recurrir a sus hontanares protohistóricos. Los valores de la educación en Occidente se desprenden de los mitos que han dado sentido a nuestra accidentada y contrapuesta historia. En este trabajo hemos llegado ya al *sumum* dentro de lo que nos habíamos propuesto: referimos al concepto de tiempo antropológico en el judaísmo, uno de los tres pilares hermenéuticos de nuestra civilización. Abraham ha sido el paradigma del cual nos hemos servido para el intento. ¿Qué valor? nos vertebra la dirección. Lo dado jamás resulta suficiente. El futuro vale más que el presente y el pasado. Progreso. Se han hecho plurales lecturas del caminar esperanzado de Abraham: lectura judía, lectura religiosa cristiana, lectura islámica, lecturas paganas de la Ilustración y del marxismo. Todas estas interpretaciones aceptan el valor progreso. *Gradior, gressus sum*, fue entre los romanos: caminar, andar, ir, marchar. *Pro-gredior, pro-gressus sum* dio, en el participio, *progressus*, el que se ha adelantado. El substantivo *progressus* señalaba progresión, adelantamiento, aprovechamiento. Progreso es caminar hacia delante porque se supone que hay hacia donde ir. Valor del adelantar. Desvalor del sedentarismo y de la conformidad. Valor de la insatisfacción; desvalor de la seguridad.

Valor de la fantasia; desvalor de la memoria y de las sensaciones y percepciones. Claro que Occidente no descansa encima del solo Abraham, mas igualmente sobre Ulises y sobre Eneas. Pero en este trabajo me he ceñido al símbolo abrahámico para obtener un axioma, que nos sostenga, entre otros.

Los entes y el ser de los entes producen insatisfacción. La esperanza supone la utopía con tal que ésta no sea ni inútil ni tampoco peligrosa. *Status viatoris* a condición que haya *status comprehensoris*.

Un aforismo del médico griego Hippokrates decía así:

"Ho bios brakhus, he de telhne makra".

aforismo que los latinos tradujeron por la frase más conocida:

"Ars longa, vita brevis".

Corta resulta ser la vida para tan largo trabajo. Pero *Audentes fortuna iuvat*, que Virgilio dejó escrito en la Eneida (X, 284).

OUR JEWISH VALUE OF THE "EXPECTANCY-ACTIVATION"

Abstract

This is the first of four articles through which the author presents the anthropological premises of western cultural values. The Jewish, the Greek, the Roman and the Christian worlds are the four original areas that will be studied. This study analyzes the symbolic figure of Abraham, in the Jewish culture, as a paradigm of anthropological time. Judaism can be understood as self-consciousness and expectation — expectancy and hope — and as activation — realization always unfulfilled. The inner sense of the Jewish people lays in the inexorable and unreachable future of History.

O NOSSO VALOR JUDAICO DA "EXPECTAÇÃO-EXPEDIÇÃO"

Resumo

Este é o primeiro de quatro artigos nos quais o autor procura apresentar os pressupostos antropológicos dos valores do Ocidente. Mundos judaico, grego, romano e cristão são os quatro âmbitos originários que serão estudados. No presente trabalho analisa-se a figura simbólica de Abraham, dentro do judaísmo, como um paradigma de tempo antropológico. O judaísmo entende-se a si próprio como expectativa — espera e esperança — e como expedição — realização sempre inacabada. O sentido do povo judaico encontra-se num futuro inexoravelmente inacessível ao seio da história.

NOTRE VALEUR JUIF DE "L'EXPECTATION-EXPEDITION"

Résumé

Ceci est le premier de quatre articles dans lesquels l'auteur essaye de présenter les motifs anthropologiques des valeurs de l'Occident. Les mondes juif, grec, romain et chrétien sont les quatre domaines originaires qui seront étudiés. Dans ce projet s'analyse la figure symbolique d'Abraham, dans le judaïsme, en guise de paradigme de temps anthropologique. Le judaïsme s'auto-intelligit comme expectation - attente et espoir - et comme expedition - réalisation jamais finie-. Le sens du peuple juif se trouve dans un futur inexorablement inaccessible au sein de l'Histoire.

PÉDAGOGIE, PHILOSOPHIES HISTORIQUES ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Michel Soëtard

Université Catholique de l'Ouest, France

Résumé

Le champ de la philosophie de l'éducation reste à définir. Mais, à l'inverse des autres philosophies de, la philosophie de l'éducation ne peut faire l'économie de la prise en compte de la dimension pratique, pédagogique, de l'acte éducatif. Or on sait, depuis Socrate, que l'éducation dans sa dimension de démarche pédagogique est la raison d'être même de la philosophie. Et il s'avère que ce début des philosophies historiques, depuis la mise en forme platonicienne de l'acte socratique, en annonce aussi la fin avec *l'Emile* de Jean-Jacques Rousseau: voici qu'elles s'englobent désormais dans la réalité d'un sujet ouvert en liberté sur l'infinité de ses possibilités. Alors quelle philosophie de l'éducation, qui ne soit pas une reprise arbitraire de telle ou telle philosophie philosophante? L'auteur s'efforce de dessiner les contours d'une réflexion sur le sens de l'homme où le pédagogue se trouverait "chez lui", puis de dessiner les chemins d'un véritable travail philosophique en ce sens.

C'est un débat difficile en France - et sans doute ailleurs - que celui qui met en présence la pédagogie et la philosophie. Celle-ci se demande ce qu'elle peut bien avoir à faire avec la "conduite des enfants", alors que, depuis Platon, elle n'a cessé de marquer son intérêt pour le seul homme qui pense, dans son aptitude essentielle à pouvoir

réfléchir d'une façon autonome, laissant précisément aux "pédagogues" le soin de domestiquer l'animalité première de l'homme. De son côté, la pédagogie peut faire état d'une évolution qui lui a permis de sortir du monde de l'opinion et de la pratique instinctive pour se constituer en savoir grâce aux "sciences de l'éducation" enseignées dans les universités; elle peut même se prévaloir d'une demande nouvelle de philosophie à travers la question du sens désormais posée aussi de façon pressante à l'Ecole. Mais le fossé reste béant entre les deux univers, comme si la philosophie craignait de perdre son âme (et la République) dans une attention privilégiée au *processus de savoir* qui en engloutirait la substance, et comme si la pédagogie craignait pour sa part de perdre son ancrage dans la pratique pour s'évaporer vers un monde des Idées où l'on ne maîtrise plus rien. Vaste débat qu'il est urgent d'éclaircir.

Socrate pédagogue et éducateur

On peut être surpris de ce que les débauteurs ne se souviennent pas de la source de leur débat. En effet, la philosophie n'est-elle pas née historiquement de l'attitude socratique, qui est foncièrement pédagogique? Ce qui constitue en effet la caractéristique du dialogue socratique - et qui permet de le distinguer des textes d'inspiration platonicienne -, c'est précisément que Socrate, laissant de côté son savoir, se met à cheminer à côté du jeune homme en quête de vérité et qu'il aide son âme à accoucher d'une réalité intelligible déjà présente en lui. A l'inverse des sophistes cependant, ces autres pédagogues à succès, il refuse de se laisser mener par le seul intérêt sensible pour orienter l'âme, souvent avec peine et douleur, vers un monde de la pensée qui est plus intime à l'homme que son corps lui-même. C'est ici que Platon, sous l'effet d'autres influences (en particulier les pythagoriciens et la mathématique) prend son envol vers le système des Idées.

Mais c'est ici aussi que s'instaure l'ambivalence, voire le malentendu. Certes, Platon ne perd pas des yeux l'attitude de Socrate, mais il la sublime pour ainsi dire dans un univers idéaliste qui absorbe tout entier la pratique pédagogique. Si la *République* peut être lue comme un ample traité d'éducation, il ne s'y trouve en vérité aucune place pour la pédagogie, dans la mesure où l'ensemble du dispositif d'enseignement est porté par une fin, à savoir l'avènement du philosophe-gouvernant, qui dicte sa loi - et en particulier une dure loi de sélection - aux moyens. Aristote, se démarquant de l'idéalisme de son maître, essaiera bien de rectifier le tir, mais sans renoncer au fond de la démarche platonicienne: la reconnaissance chez lui d'une *praxis* (pédagogique) n'est pas telle qu'elle ramette en cause l'horizon d'une *theoria* (éducative). Le platonisme chrétien viendra encore renforcer la réalité d'un "autre monde" non seulement des Idées, mais des Valeurs et de la Personne, qui dicte le chemin à prendre. Il s'ensuivra une impossibilité de percevoir la pédagogie comme une réalité positive: importe essentiellement la *conversion*, et le reste suivra. La critique de la métaphysique spéculative et sa sécularisation dans le mouvement des Lumières ne changeront rien à

l'affaire: que la raison advienne, et les peuples accourront vers elle! Et le positivisme répétera: que la science advienne, et la communauté humaine se rassemblera!...

On est revenu de ce bel optimisme. Les tristes aventures humaines de ce XX^e siècle finissant nous ont prouvé à l'envi que les raffinements du savoir pouvaient encore et toujours être mis au service de la plus cruelle barbarie. Ce qu'il est convenu d'appeler la "crise des idéologies" révèle en vérité une défiance générale à l'endroit de réponses globales aux problèmes que l'homme se pose, *a fortiori* lorsque le bras politique les arme et se donne en particulier l'éducation comme instrument de leur réalisation. Non que le désir de sens n'existe plus en l'homme: il est sans doute plus vif que jamais par rapport à un ciel désormais ouvert sur l'infini des réponses, mais on sait maintenant que le chemin et la façon de le faire sont au moins aussi importants que le but, que la fin repose autant sur le choix des moyens: que l'Idée d'éducation, qui domine notre modernité, renvoie à la pédagogie mise en œuvre. Retour à Socrate.

A Socrate pédagogue certes, mais aussi à l'éducateur, à celui qui, à l'inverse des sophistes qui pourraient avoir à nouveau la part facile dans notre monde sécularisé et mu par l'intérêt, ne perd pas de vue la fin tandis qu'il élabore les moyens qui permettront à chacun d'y accéder. Le pédagogue moderne trace en vérité son chemin entre une science des moyens, construite sur la base d'une observation attentive de la nature humaine en ce qu'elle est positivement, selon les lois de son développement, et la soumission de ces savoirs factuels à une pensée de la fin, qui réclame d'être saisie dans un discours spécifique: le discours philosophique précisément. L'élaboration de ce discours est cependant rendue difficile par le fait que le pédagogue refuse obstinément de s'évader du monde des réalités particulières, qu'il aurait tendance à se satisfaire d'une application des acquis positifs des sciences humaines, en laissant à la philosophie le soin de développer le "discours de consolation" sur la liberté, l'autonomie, la dignité de l'enfant, régulièrement mises à mal dans la pratique quotidienne.

Une fin des philosophies historiques

On ne sera pas surpris de voir ce *moment pédagogique* coïncider avec la fin des philosophies historiques. Par "philosophie historique", on veut précisément signifier ces constructions qui, depuis Platon et sa hantise de l'effondrement de la cité grecque, ont pris prétexte d'une situation historique problématique pour tenter une grande réponse à l'ensemble des problèmes que l'homme se pose. Et les réponses se sont succédées, l'une supplantant l'autre, pour autant que celle-ci se voyait falsifiée par un élément historique imprévu: c'était, pour Aristote reprenant et corrigeant Platon, la fin, envers et contre tout, de la cité athénienne et l'ouverture vers le large monde d'un empire, et pour Marx succédant à Hegel, l'avènement d'une classe de travailleurs mettant en cause une Idée pure d'Etat dans un monde social non encore réconcilié... On peut s'amuser à ce jeu de quilles des philosophies historiques, mais il faut convenir que l'on n'y joue plus de gaieté de cœur depuis que les politiques les ont pris au sérieux et qu'ils ont entrepris de faire

entrer de gré ou de force dans la réalité telle ou telle Idée, pourtant grande lorsqu'elle était contemplée pour elle-même. L'Idée de Liberté par exemple.

Les philosophies instituées ont ainsi fait leur temps, mais la philosophie en acte - et le désir de philosopher qui la porte - n'en est que plus vive dans le cœur de chaque homme: on le vérifie en France dans le succès médiatique de bons ouvrages de vulgarisation, de cours publics, de lieux populaires où l'on discute philosophie... L'effondrement des réponses globales n'a pas fait taire - bien au contraire! - le désir pour chacun d'aller pour lui-même jusqu'au bout du sens. Avec la perte des repères institués, les chemins peuvent être les plus divers, les plus inattendus aussi, mais ils restent portés par une insatisfaction vis-à-vis des "choses de ce monde" et par la recherche d'une réponse enfin satisfaisante à la question des questions: qu'est-ce que l'homme? Et Socrate nous a-t-il pas déjà montré que la question portait déjà en elle le principe de la réponse?

Mais voici la nouveauté de la situation: pour objective qu'elle doive être et continuer à être, la réponse ne peut désormais faire l'économie du *sujet* qui l'élabore en *liberté*. C'est encore un acquis de notre plus récente modernité, qu'il n'y a plus de vérité en soi qui puisse s'établir hors de la position d'un sujet qui y adhère ou bien la rejette. Cette dimension a elle-même constitué, dans l'évolution de la philosophie occidentale, un moment historique qui peut s'identifier à la personne de Jean-Jacques Rousseau. Se présentant en individu exemplaire, le Genevois a inventé une valeur nouvelle, la nouvelle valeur de la sensibilité, celle de l'authenticité de l'individu dans son existence concrète, l'homme concret prenant la place de l'âme chrétienne et Dieu devenant le garant de la reconnaissance de cette valeur "existentielle". Les savoirs philosophiques constitués au long de l'histoire s'engloutissent ainsi dans les profondeurs d'un sujet qui ne les tient pour vrais que dans la mesure où il s'y reconnaît, et tend à les réinterpréter comme autant de moments de sa réalisation en ce monde. Ce qui subsiste du désastre des systèmes philosophiques, c'est un sujet hanté par la question du sens, et qui se trouve désormais placé devant la responsabilité d'en répondre par lui-même et pour lui-même.

On ne sera pas surpris de voir, avec l'*Emile* que Rousseau tenait pour le meilleur de ses écrits, la pédagogie - l'éducation en action - assumer ce sens nouveau dans le devenir d'une nature humaine appelée à se maîtriser en liberté. La philosophie est désormais indissociable du chemin que fait chacun dans le sens de son accomplissement autonome, et, puisque ce chemin s'est perdu dans la jungle du monde civilisé, alors il est besoin que le pédagogue, à l'instar de Socrate, fasse le chemin à côté de celui qui peut à tout moment céder à la part animale de son être, ou bien utiliser le masque social pour la faire triompher. Ce qui est reproché aux systèmes philosophiques, ce n'est pas tant la construction de savoir qu'ils représentent, que l'usage qui en est fait, et qui en a été fait historiquement, pour asseoir des pouvoirs. Le propos de l'*Emile* était déjà en germe dans le premier *Discours*: la grande affaire n'est plus de savoir et d'accumuler de la science, mais de s'appropriier le savoir dans un souci de *maîtrise morale*, tant vis-à-vis de soi-même que vis-à-vis des autres. La naissance de la

pédagogie moderne est ainsi concomitante de l'apparition de la question morale: le cheminement de Pestalozzi jusqu'aux *Recherches* de 1797 et jusqu'à l'issue morale qu'il offre, en même temps que la Méthode, aux contradictions de la modernité, en est une éclatante illustration.

La conséquence de ce chambardement est que la pédagogie, si elle veut se comprendre dans son sens, ne peut plus se satisfaire des seules philosophies historiques. Non que Platon, et le stoïcisme, et Descartes, et Hegel, et l'existentialisme, et la phénoménologie, et l'herméneutique, et Lévinas, et Bachelard ne puissent être utiles pour éclairer tel ou tel aspect de la démarche pédagogique. Mais l'on se trouve devant un pluriel bien gênant, qui tourne vite au conflit des interprétations: de quel critère décisif dispose-t-on en effet pour préférer une lecture existentialiste à une lecture platonicienne du fait éducatif? De quel droit une lecture herméneutique plutôt qu'une approche nouménale?... Chacune trouve en vérité à se justifier dans un aspect déterminant de la réalité éducative. On utilise ainsi des paradigmes philosophiques en vue de percer le sens ultime d'une réalité - l'éducation - qui récuse ces interprétations en forme d'annexions et réclame son propre paradigme. C'est que le *subjectus educandus* veut désormais se comprendre dans le mouvement même par lequel il se constitue, et qu'il rejette impitoyablement tous ces systèmes théoriques, anciens ou rénovés, qui prétendent répondre de lui avant même qu'il n'ait ouvert la bouche pour dire ce qu'il voulait.

Mais, dès lors que les philosophies constituées s'engloutissent dans la réalité sans fond d'un sujet en devenir, comment penser une philosophie de l'éducation qui puisse "tenir par elle-même"?

Quelle philosophie de l'éducation?

La première question serait: en faut-il une? Une philosophie de l'éducation est-elle vraiment utile? Est-elle seulement possible? La question n'est pas futile, elle a même cristallisé en France tout un débat autour de Nanine Charbonnel et de la thèse qu'elle défend depuis *Pour une critique de la raison éducative* (Peter Lang, 1988): la philosophie de l'éducation s'engloutirait dans la folle prétention à vouloir se constituer en discours métaphysique du devoir-être, qui devient, dès le premier moment, celui d'un insupportable prescriptivisme moralisant, à moins que celui-ci ne se dissimule derrière le discours pseudo-positif d'une "science de l'éducation". L'objection est forte, et l'on demeure confondu par la confusion qui règne effectivement dans les démarches qui se parent du titre de philosophie de l'éducation: que celle-ci se fasse spécialiste des généralités, préposée au discours (creux) sur les valeurs et les fins, herméneute des pédagogies ou historienne des idées pédagogiques, c'est toujours le même travers qui l'empêche d'être elle-même et la condamne à vivre en parasite sur le cadavre en décomposition des "sciences de l'éducation".

Faut-il une philosophie de l'éducation? La réponse pourrait être positive du simple fait qu'il y a des éducateurs et que ceux-ci sont en droit de vouloir comprendre leur action spécifique dans la perspective de l'universel humain, au même titre que les politiciens, les juges, les artistes. On aurait pu, à une époque lointaine, compter sur la science de l'éducation, puis, en des temps plus récents, sur les sciences de l'éducation dans leur éventail multiréférentiel, pour constituer ce savoir du sens de l'éducation, mais la crise latente des sciences sociales et l'effondrement de leur support idéologique naturel - dans sa version durkheimienne, weberienne ou marxienne - ont provoqué un "appel de sens" qui cherche désormais sa voie (et sa voix). A cela s'ajoute la crise des systèmes éducatifs, dont la rationalité est désormais minée par une violence qui s'infiltre au coeur même de la relation pédagogique, devenue elle-même désormais aussi "en mal de sens".

Mais quelle philosophie de l'éducation? Si l'on ne peut plus compter sur le discours dur, ou prétendument tel, des "sciences de l'éducation", ni sur le propos d'un humanisme mou sans prise sur le réel, et si l'on ne se satisfait pas d'une utilisation de la philosophie - plus exactement de telle ou telle philosophie, au goût de chacun - pour éclairer ou critiquer la réalité éducative, alors où faut-il aller?

Il convient sans doute de reprendre le débat à sa source épistémologique, et d'abord à son origine historique, lorsque la pensée pédagogique a opéré sa percée culturelle, essentiellement avec l'*Emile* de J.-J. Rousseau. Quel est en effet le problème qui est posé au Genevois? Associer, au coeur d'une nature humaine désormais ouverte sur l'infini de son développement, le principe de perfectibilité et celui de liberté. Cela signifie qu'il y a, d'une part, une nature humaine qui opère en chacun et en tous un développement universel, selon des lois constantes qui sont régulièrement mises au jour par les "sciences humaines"; mais le principe de liberté indique que, sauf cas pathologique où l'individu ne peut plus mettre en oeuvre sa volonté, chacun reste maître de faire le chemin à sa façon, voire de refuser de le faire pour une raison qui lui appartient, qu'il est en droit de réclamer que ce chemin soit le sien, celui de son existence (sachant que cette existence est déjà bien avancée et riche d'expériences lorsque le processus d'éducation se met en route, et que celle-ci ne couvre en réalité qu'une faible part de son vécu), et que, *last but not least*, il reste libre de décider un jour d'être un chenapan même s'il a reçu la meilleure éducation... L'Idée d'éducation articule ainsi un "chemin de la nature", en principe le même pour tout le genre humain, et un pouvoir pour chacun de l'orienter dans le sens qui lui paraît le meilleur, dût-il pour cela transgresser toutes les lois du comportement découvertes par les sciences humaines.

La philosophie de l'éducation a donc à rendre compte de ce rapport complexe entre nature et liberté au coeur du devenir humain. Cela implique qu'elle accepte une coopération de tous les instants avec les sciences humaines (les "sciences de l'éducation"), à vrai dire les seules en mesure de rendre compte scientifiquement du fait humain. Mais elle bat dans le même temps en brèche leur prétention à couvrir l'intégralité du champ de l'éducation, pour autant que les "sciences de l'éducation" ne peuvent rendre raison du sens qui est à l'oeuvre dans le processus d'humanisation. Et ce sens ne peut être à son tour enfermé dans une quelconque philosophie historique, fût-elle

la plus récente et la plus brillante, car le paradigme de la liberté qui préside à l'oeuvre d'éducation interdit toute matérialisation du sens en un système donné. Autrement dit: l'éducandus reste en principe libre de se comprendre et de s'orienter dans l'infini de ses possibilités. S'il y a bien un universel à l'horizon de l'homme, il s'agit d'un universel formel qui ne dit rien de positif sur ce qui doit être fait, mais s'exprime plutôt en termes de négation, dans une attitude de refus par rapport aux compromissions qui font régulièrement de l'homme en position d'éducable un instrument, un moyen, une unité numérique de la totalité sociale, non une fin en lui-même.

La philosophie qui s'occupe d'éducation est ainsi dans une position tout à fait particulière par rapport à ce que l'on pourrait appeler la "philosophie philosophante". Celle-ci s'est constituée et développée depuis Platon par une compréhension-assimilation de la question socratique qui fut à son origine: elle est idéaliste par principe, se référant à un absolu eidétique, même lorsque celui-ci se loge dans l'immanence herméneutique, phénoménologique ou existentielle. Il y aurait ainsi un "lien du Sens" qui illuminerait toutes les actions humaines, chacune dans son genre: philosophie de l'art, philosophie politique, philosophie morale, philosophie de la religion... Mais la philosophie de l'éducation est d'un tout autre genre dans la mesure où elle s'efforce de rendre raison de ce qui est la raison d'être même de la philosophie: l'éducation. Et l'on peut comprendre que les philosophes philosophants n'aient guère qu'on leur rappelle que le savoir dont ils vivent est né d'une demande d'éducation et qu'il s'est développé à l'origine au creux d'une démarche essentiellement pédagogique: ils en perdent leur ciel..

Mais cela ne signifie pas pour autant que les philosophes de l'éducation doivent abandonner leur rigueur formelle et se laisser aller, comme c'est trop souvent le cas, à un accompagnement mou de la démarche éducative, ou bien se résoudre à l'élaboration d'un prêt-à-porter idéologique à l'usage des éducateurs, ou encore se satisfaire de promener la lumière de telle ou telle philosophie sur les problématiques de l'éducation. Ces tâches peuvent être utiles, mais elles font litière de ce qui est demandé à une philosophie de l'éducation: la compréhension même de l'Idée d'éducation en soi.

Quels chemins prendre alors pour cette compréhension?

Les chemins d'une philosophie de l'éducation

J'ai déjà indiqué que le débat pouvait sans peine se circonscrire autour du rapport entre nature et liberté, à un moment historique où la seconde s'est dégagée de la première: avec Rousseau et son *Emile*, mais aussi Kant, qui doit tant à l'oeuvre de 1762, et Pestalozzi, qui a construit toute son oeuvre, non sans peine ni échecs, sur la problématique du Genevois. C'est autour de l'utopiste, du philosophe et du praticien, tous trois poursuivant le même projet, que se situe, à mon sens, le "nœud" de la pensée pédagogique moderne. Il resterait à faire une étude fondamentale dont j'ai tracé les

linéaments dans mon commentaire à la traduction de l'oeuvre théorique majeure de Pestalozzi, *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (Payot, Lausanne, 1994). Il y aurait en effet à mettre en question le naturalisme récurrent de notre pensée éducative, ou tout simplement de pratiques qui ne s'interrogent pas sur leurs présupposés. Or le principe d'éducabilité, s'il s'appuie sur une perfectibilité de la nature humaine, en appelle aussi et surtout à la liberté de l'homme d'orienter le mouvement dans le sens qu'il juge le meilleur : on se livre le plus souvent à la première - la perfectibilité - en considérant qu'elle entraîne avec elle la seconde - la liberté -, alors que celle-ci met entre dans les mains de l'homme le pouvoir de détruire la première.

On pourrait, dans une autre dimension, montrer que la philosophie, jusque dans sa phase idéaliste ultime (l'idéalisme allemand), trouve son point d'accomplissement, en même temps que de rupture, dans un retour vers ce qui l'a fondée, à savoir l'éducation, et qu'elle doit désormais accepter de se faire accompagner par celui qui se préoccupe au moins autant de la façon dont chacun parcourt le chemin que du but à atteindre par tous : Socrate, le *pédagogue*. Il resterait à écrire ici une histoire de la pensée pédagogique qui montrerait tous les enrichissements qu'elle a pu recevoir aux différents moments de l'histoire de la philosophie, mais qui marquerait aussi la rupture épistémologique accomplie par l'*Emile*, la pédagogie se comprenant comme le chemin désormais le seul viable par lequel l'homme puisse s'accomplir dans un monde dont le sens n'est plus garanti nulle part, ni dans le ciel ni sur la terre, mais à faire dans une façon d'être à soi, aux autres, au monde. On retrouverait ici un sens plein du terme pédagogie, plus proche du *pedagogista* italien ou de la *Pädagogik* allemand.

Un autre chemin, auquel les praticiens seraient sans doute plus sensibles, consisterait à travailler sur les pédagogies historiques, par exemple dans le mouvement de l'Education nouvelle francophone, de la *Reformpädagogik* allemande, de l'*attivismo* italien... Un regard distancié sur les pédagogies de Freinet, de Montessori, de Makarenko, des écoles de Hambourg, mais aussi une étude critique de concepts pédagogiques de base comme "autonomie", "activité", "centration sur l'enfant", etc., révélerait sans difficulté qu'une vision de l'homme reste sous-jacente à chacune de ces pédagogies ou de ces idées pédagogiques, que cette vision détermine à son tour les moyens pédagogiques mis en oeuvre et que l'on ne voit pas en quoi tel point de vue pris sur la nature humaine serait plus vraie qu'un autre, tandis que les moyens pédagogiques ne serviraient - éducabilité oblige - qu'à conditionner le comportement de l'enfant dans le sens de la philosophie sous-jacente : "Faites du Freinet, et vous prouverez que la théorie de Freinet est la vraie...". Les pédagogues, surtout s'ils adhèrent à un système pédagogique, n'aiment guère cette forme de déstabilisation, mais on peut les amener à réfléchir posément sur le rapport qu'ils établissent entre l'idéal qui porte leur action et les moyens qu'ils mettent en oeuvre, et à faire naître en eux le souci de penser leur pédagogie, autrement qu'en termes pragmatiques et idéologiques.

Il m'arrive encore de penser que la prise en compte de la dimension philosophique permettrait de faire naître un type de recherche pédagogique original. On est habituellement en présence ou bien de recherches expérimentales qui s'attaquent à l'observation critique et à l'étude instrumentée du fait éducatif, ou bien - moins souvent

à vrai dire - de dissertations généreuses, appuyées sur tel philosophe de renom, qui prennent pour objet le sens de l'éducation et les idées qui le fondent. Les deux démarches, qui peuvent assurément continuer à coexister, ne pourraient-elles pas se rejoindre dans une recherche du troisième type, qui aurait l'avantage de surmonter le double présupposé sous-jacent à chacune d'entre elles : 1) l'étude du fait serait en soi porteur de sens ; 2) la réflexion sur le sens répondrait dans le même temps du fait. Or l'étude critique du fait est-elle là pour autre chose que pour libérer le sens et l'action sensée en pédagogie ? Et le discours sur le sens - sur le devoir-être de l'éducation - vaut-il en dehors de sa mise en oeuvre de fait ?... Ne pourrait-on pas alors concevoir un type de recherche qui utiliserait toutes les ressources de l'approche expérimentale pour analyser un dysfonctionnement de fait dans sa causalité multiréférencée (exemple : les adultes victimes de l'illétrisme ont vécu des situations d'échec scolaire), puis irait chercher dans la pensée philosophique ou dans l'histoire de la pédagogie les repères d'une réflexion théorique sur le problème (le sens du lire dans le développement de la personne et dans le devenir de l'acteur social...). Ce qui aurait l'avantage de laisser ouverte et d'éclairer la possibilité d'une action pédagogique, alors que celle-ci se trouve régulièrement stérilisée ou bien dans le constat fataliste d'un déterminisme, ou bien dans des considérations idéalistes non moins inopérantes. On activerait ainsi et la lucidité sur le réel et la volonté de transformation de celui-ci.

On le voit : la philosophie de l'éducation a de beaux jours devant elle. Il reste à la penser en pédagogie.

PEDAGOGIA, FILOSOFIAS HISTÓRICAS E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Resumo

O campo da filosofia da educação continua por definir. Ao contrário das outras filosofias de, a filosofia da educação não pode fazer a economia da dimensão prática, pedagógica, do acto educativo. Ora, desde Sócrates que se sabe que a educação, na sua dimensão de processo pedagógico, é a própria razão de ser da filosofia. E verifica-se que este início das filosofias históricas, desde a formalização platónica do acto sócrático, anuncia também o seu fim com o *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau: é a partir daqui que elas se dissolvem na realidade de um sujeito aberto em liberdade sobre a infinidade das suas possibilidades. Então pergunta-se: como é que se pode conceber uma filosofia da educação que não seja assunção arbitrária desta ou daquela filosofia filosofante? O autor empenha-se em esboçar os contornos de uma reflexão sobre o sentido do homem onde o pedagogo se reencontraria, e em desenhá-los os caminhos de um verdadeiro trabalho filosófico que siga nessa direcção.

PEDAGOGY, HISTORICAL PHILOSOPHIES AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

Abstract

The field of philosophy of education is still to be defined. Unlike other *philosophies of*, philosophy of education cannot ignore the practical, pedagogic dimension of the educational act. Since Socrates we know that education, in its pedagogic process dimension, is the very reason why philosophy exists. It is noticed that this beginning of historical philosophies, since the platonic formalization of Socratic act, also announces its end with Jean Jacques Rousseau's *Emilio*; it is from here on that they break up in the reality of one individual free in the infinity of his possibilities. Then we can ask: how can philosophy of education be conceived without being the arbitrary assumption of this or that historical philosophy? The author is engaged in drawing the borders of a reflection on the sense of man where the pedagogue would find himself and drawing the paths of a real philosophical work in that direction.

A ACÇÃO EDUCATIVA PERANTE O FIM DAS CERTEZAS: OPORTUNIDADE PARA MUDAR DE REGISTO EPISTEMOLÓGICO?

Manuel Barbosa

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O leitor deste texto é convidado a seguir o autor na tentativa de resposta a estas questões: fará sentido continuar a inscrever o agir educativo no registo epistemológico que autorizou a procura desenfreada de certezas, precisamente no momento em que se anuncia o seu fim? Terá chegado o momento de "fazer o luto das certezas" em educação? O que é que isso implica? Tratar-se-á de uma excelente oportunidade para mudar o registo epistemológico da acção educativa? Se for caso disso, em que sentido se deve operar essa mudança? E que consequências advirão daí para o relacionamento da teoria com a prática?

"Nous vivons la fin des certitudes"

I. Prigogine

La fin des certitudes

Paris, 1996, Odile Jacob, p. 217

O questionamento das certezas, e da própria possibilidade de se conseguir certezas, tornou-se um tópico importante da agenda do nosso tempo. É com justiça que um recente relatório afirma: "Vimos de um passado social feito de certezas conflituantes entre si - certezas relacionadas com a ciência, com a ética ou com os sistemas sociais - e

achamo-nos num presente caracterizado por um grande questionamento, o qual inclui o próprio questionamento da possibilidade intrínseca de se possuir certezas"¹. Ilya Prigogine, por seu lado, observa que crescem as dúvidas quanto à pretensão científica das certezas e chega mesmo a dizer, em obra que diagnostica as profundas transformações conceptuais sofridas pela ciência física desde Newton, que "vivemos o fim das certezas" (Prigogine, 1996, p. 217).

O domínio da investigação em torno da educação - seja por efeito de arrastamento ou por iniciativa autónoma - também questiona agora a "paixão das certezas", não propriamente ao nível da teoria mas ao nível da própria prática, como é o caso quando reconhece as enormes dificuldades de se conseguir medições exactas em práticas de avaliação da aprendizagem (Hadi, 1996, p. 160) ou, mais genericamente, quando admite que o educador de hoje já não pode inscrever as suas iniciativas metodológicas em esquemas causalistas a partir dos quais estaria garantido que as causas produzem sempre os mesmos efeitos e que se pode exhibir resultados com a certeza de os ter produzido (Meirieu, 1995, p. 221). Por estas e outras razões, Philippe Perrenoud é da opinião que o educador deve "fazer o luto das certezas didácticas" (Perrenoud, 1995, p. 124). Mais recentemente, este autor chamou a atenção para a racionalidade limitada das práticas pedagógicas e para a difícil situação em que se encontra o profissional empenhado nas tarefas do ensino: "agir na urgência, decidir na incerteza" (Perrenoud, 1996, p. 10). Donald Schön, por seu lado, volta a insistir que a prática educativa está imersa em zonas de indeterminação, de incerteza, que tanto desafiam os praticos da educação como questionam as pretensões da "racionalidade técnica", isto é, da racionalidade que presume a resolução impecável e infalível de todos os problemas da situação educativa através da mecânica aplicação de teorias e técnicas científicas (Schön, 1996, pp. 201-222)². Quer dizer: surge a consciência que o terreno das práticas educativas é bem mais incerto do que fazia supor o cristalino positivismo das suas análises.

A procura obsessiva de certezas, historicamente alimentada pelo cartesianismo, pela "ciência clássica" e pela mentalidade tecnocrática, não parece ganhar justificação à luz das anteriores afirmações. O que parece ganhar justificação, isso sim, é o claro reconhecimento dos horizontes de incerteza em que se move o nosso agir, seja ele um agir cognitivo (busca de conhecimento) ou um agir educativo (ajuda ao desenvolvimento).

Relativamente ao agir que nos interessa, o imediato reconhecimento das suas pautas de indeterminação, de incerteza, faz emergir uma cascata de perguntas: fará sentido continuar a inscrever esse agir no registo epistemológico que autorizou e estimulou a procura desenfreada de certezas? Se as certezas se tornaram objectos inacessíveis - pelo menos para quem não tem acesso a um ponto de vista de Sirius -, será adequado vincular o agir educativo, e portanto a acção educativa, a um registo que nada faz pela renúncia ao seu fascínio? O que é que significa verdadeiramente "fazer o luto das certezas" em educação? O que é que implica? Tratar-se-á de uma excelente oportunidade para mudar o registo epistemológico da acção educativa? Se for caso disso, em que sentido se deve operar essa mudança? E que consequências advirão daí para o relacionamento da teoria com a prática?

Com a manifesta intenção de organizar um discurso de aproximação a essas questões, parecem-nos necessário percorrer as seguintes etapas: uma primeira etapa para abordar o questionamento da "paixão das certezas" em educação; uma segunda para mostrar como é que a acção educativa é desafiada pelas incertezas e como se deve caminhar, a partir daí, para a sua aceitação; uma terceira para perguntar se o novo registo epistemológico da acção educativa pode ser um paradigma da incerteza; e uma última para equacionar as eventuais consequências dessa inovadora perspectiva paradigmática ao nível do relacionamento da teoria com a prática.

1. A paixão das certezas e o seu questionamento em educação

O exercício do questionamento em educação - bastante alargado e agudo nos tempos que correm - acabou de eleger um novo objecto: a paixão das certezas.

À imagem do que sucede em outros domínios de investigação e de actividade, o que se questiona agora em educação é o grande desejo de se possuir certezas científicas que uma certa filosofia (cartesianismo), uma certa ciência (ciência clássica), e uma certa mentalidade tecnocrática longamente estimularam e acarinharam. Apesar da existência de outros questionamentos importantes em matérias do foro educativo, como é o caso dos que se levantam em torno de assuntos de carácter ético, deontológico e teleológico, o questionamento da paixão das certezas é daqueles que maior protagonismo adquire na actualidade, seja por iniciativa autónoma de uma plêiade de investigadores que detecta e reconhece as ilusões dessa paixão em educação, seja por manifesto empenhamento dos mais directamente atingidos por esse clima epistemológico que se instaurou no território das "ciências duras" - onde se verifica e anuncia que "vivemos o fim das certezas" (Prigogine, 1996, p. 217).

Desde há muito tempo que a procura obsessiva de certezas se implantou em educação. Nas últimas décadas, porém, essa procura tornou-se visível em três figuras dominantes: o taylorismo, o behaviorismo e aquilo que se pode chamar, *in extenso*, modelo de avaliação focalizado no controlo de resultados imediatamente observáveis. É a partir de algumas anotações de Meirieu (1995, pp. 221-226) sobre essas figuras que vamos tematizar, de forma necessariamente breve, aquilo que entendemos ser, nestes últimos tempos, as principais orientações do questionamento da paixão das certezas em educação.

A primeira linha de orientação do questionamento que referimos é bem conhecida: trata-se de submeter a crítica cerrada o taylorismo pedagógico.

Como se sabe, o taylorismo configurou-se originariamente como proposta de organização científica das actividades laborais no seio da empresa capitalista. Apresentada por Frederick Winslow Taylor em 1911 na obra *The Principles of Scientific Management*, essa proposta resume-se a um conjunto relativamente restrito de princípios normativos que desenham o seguinte quadro: no topo de uma hierarquia sócio-laboral

existe uma instância que define os objectivos da produção, que especifica as tarefas a realizar (sempre em função das capacidades do trabalhador), que acompanha a execução das tarefas com a emissão de conselhos, instruções e directivas, que promove a máxima eficácia das actividades e que verifica a quantidade e a qualidade do trabalho; na base da hierarquia está o operário que deve obedecer às ordens emanadas da suprema instância de controlo, executando a tarefa que lhe foi atribuída, depois de minuciosamente especificada e programada por essa instância. Nesse quadro, a divisão do trabalho é a norma. De um lado está a direcção que define o trabalho, que o programa, o lança e o impõe. Do outro, está o operário que se limita a cumprir a sua ou as suas tarefas, sempre devidamente acompanhado - de modo que não fique entregue à sua própria iniciativa. A máxima preparação do trabalho pela instância da concepção /planificação deve corresponder, no plano prático, a máxima eficácia na sua execução. A qualidade de todo o processo acaba por se medir, em tal cenário, pela rigorosa adequação do produzido ao previamente concebido. Quando tudo funciona deste modo, a certeza dos resultados está garantida.

Apesar do contexto muito específico em que surgiu, o taylorismo converteu-se em modelo de organização e gestão de muitas actividades, nomeadamente escolares. A este nível, o taylorismo tornou-se marco referencial, ora da programação *a priori* das tarefas do aluno, ora do seu acompanhamento e direcção permanentes, ora do controlo sistemático das suas actividades, ora da verificação e aferição dos seus resultados. Ademais, o taylorismo transformou-se em paradigma da organização e gestão de práticas pedagógicas que deveriam procurar a bendita certeza da eficácia imediata.

Enquanto modelo histórico de funcionamento efectivo de muitas práticas pedagógicas escolares, o taylorismo foi objecto de muitas críticas, especialmente depois da entrada em voga de certas ideias da chamada Escola Nova (ou Educação Nova). Antes de mais, criticou-se a sua *ubris* de especificação apriorística das actividades educativas, o seu desejo de controlo minucioso de todas as operações, o seu mandarinato, a sua directividade e a sua focalização em trabalhos individuais cuja única finalidade seria desenvolver determinadas habilidades. Por fim, criticou-se a sua maior obsessão: o desejo de eficiência, eficácia e certeza nos resultados³.

A nossa contemporaneidade, relativamente ao taylorismo pedagógico, está sobretudo interessada na crítica à paixão das certezas que nele se evidenciava. De facto, essa paixão nota-se bem nas suas orientações de fundo. É o ímpeto dessa paixão que leva à rígida programação de todas as actividades e ao controlo imperialista do educando. É também ela que promove a sistemática racionalização das acções por forma a impedir, em toda a circunstância, a intromissão de factores aleatórios. É ela, enfim, que potencia a retirada de protagonismo ao educando na condução do processo educativo e que bloqueia o exercício da sua autonomia. Por incidências deste género, a paixão das certezas do taylorismo pedagógico torna-se cada vez mais objecto de questionamento, de problematização, de crítica e até de rejeição.

Devido a consequências de natureza similar, a paixão das certezas do behaviorismo pedagógico também recebe presentemente muitas críticas e ataques.

O condutismo ou behaviorismo - tal como foi concebido por J. B. Watson e

desenvolvido por B.F. Skinner - impôs-se primeiramente como estudo e teoria do comportamento humano (Watson, 1913; Skinner, 1938). A este nível, essa corrente de pensamento psicológico considerou que o ser humano, à imagem e semelhança de outros animais, é simplesmente um organismo cuja conduta (*behavior*) se descreve e explica pelo jogo de reacções mecânicas a estímulos ambientais. É o binómio estímulo-resposta, no máximo da sua positividade, que dá conta do comportamento humano. Por isso, não tem cabimento dar importância a considerações de ordem mentalista. Basta centrar a análise no que é directamente observável e mensurável para determinar a conduta humana em toda a sua extensão.

A outro nível, o behaviorismo apresentou-se como teoria explicativa da aprendizagem. Aqui, o behaviorismo desenvolveu argumentos para justificar que a aprendizagem é uma forma de condicionamento de comportamentos verbais e não-verbais, resultado de uma associação entre estímulos específicos e reacções específicas, susceptíveis de serem reforçadas até à optimização se estiverem na linha da aprendizagem desejada ou ignoradas até à extinção e eventualmente punidas se afastarem o aluno dessa finalidade (Sprinthall, Sprinthall, 1993, pp. 233-234). É uma teoria que realça o saber-fazer, o comportamento exterior, observável e susceptível de ser medido. Admite, além disso, que uma aprendizagem eficaz, de resultados certos, está ao nosso alcance. Para tanto, basta primeiro determinar que meta se quer atingir (comportamento terminal) e que tipo de capacidades possui o aluno no início da aprendizagem (comportamento inicial); depois, é necessário especificar uma sequência lenta e programada de tarefas a realizar por forma a percorrer o caminho entre comportamento inicial e comportamento final.

Ao nível que mais interessa destacar, o condutismo ou behaviorismo reivindicou o estatuto de modelo organizador das situações de ensino-aprendizagem. O conceito de "ensino programado" - bem definido por Skinner em *The Technology of Teaching* (1968) - explica o sentido dessa reivindicação e põe a descoberto, no mesmo lance, que um behaviorismo pedagógico é sempre uma forma de pedagogia do condicionamento, da programação, do controlo, da racionalização, da optimização, da previsão e, claro está, da promessa de certezas.

O sucesso histórico da pedagogia delineada pelo behaviorismo - bem evidente na chamada "pedagogia por objectivos" - deve muito a essa fascinante promessa de certezas. É ela que determina - e tem determinado - muitas adesões ao behaviorismo pedagógico. Compreensivelmente, é ela também que desencadeia muitas contestações a essa modalidade de pedagogia, pois, para realizar uma tal promessa, o behaviorismo pedagógico faz pagar um preço demasiado alto: redução da actividade educativa a uma prática de adestramento e consequente supressão da livre iniciativa do educando no processo de aprendizagem. Por este preço, a pedagogia do behaviorismo só pode ter interesse para fabricar indivíduos triviais cujo comportamento se determina socialmente de modo apriorístico.

O modelo de avaliação focalizado no controlo de resultados imediatamente observáveis, pelo facto de gerar expectativas quanto ao aspecto certo das avaliações escolares, também desenha uma figura da busca apaixonada de certezas que assedia a educação e que, por esse motivo, se vê questionada na actualidade.

O modelo de avaliação que referimos, em perfeita harmonia com as perspectivas pedagógicas do taylorismo e do behaviorismo, só tem uma preocupação fundamental: averiguar se a restituição do que se pediu/exigiu ao aluno está em sintonia com as expectativas do professor. O trabalho avaliativo, de acordo com essa preocupação, deve consistir exclusivamente em medir ou aferir o eventual desvio entre expectativas do professor e resultados concretos do aluno. O horizonte de referência, em tal processo, é sempre o da correspondência ou adequação entre tarefa exigida e tarefa conseguida, numa transacção a curto prazo onde é suposto que uma nota serve para sancionar o grau dessa correspondência ou adequação. Além disso, fica subentendido que a proximidade ou afastamento do resultado imediato do aluno relativamente à norma definida pelas expectativas do professor é capaz de fornecer, por si só, a certeza do fracasso ou sucesso do aluno. O resultado imediato do aluno, tal como é observado e medido pelo protagonista da avaliação heterónoma, funciona assim como indicador exclusivo, monopolista, do sucesso ou insucesso da aprendizagem.

Ora, é precisamente isso que hoje se contesta (Meirieu, 1995, p. 225). Afinal, um resultado imediatamente observável só muito limitadamente pode aferir o sucesso ou insucesso de uma boa aprendizagem. Esta, para significar alguma coisa de importante, há-de fazer referência a uma habilidade mental estabilizada, susceptível de ser transferida e utilizada em múltiplos contextos. Mas, assim, o simples resultado imediato duma prova escolar não pode indicar grande coisa. O essencial da aprendizagem está na aquisição de habilidades mentais que um simples exercício escolar não consegue identificar exaustivamente. Quando muito, pode revelar estratégias de descodificação das expectativas do professor e reflexos mentais adquiridos pelo aluno. Quanto ao essencial da verdadeira aprendizagem, o modelo que define a avaliação como processo de medida dos resultados imediatamente observáveis é extraordinariamente limitado. A certeza que poderia fornecer quanto ao sucesso ou insucesso das aprendizagens escolares fica assim relativizada, circunscrita, diminuída e até comprometida.

Mais uma vez, a procura obsessiva de certezas vê-se confrontada em educação com as suas lacunas, omissões, reducionismos e limitações. A vários títulos, o investimento que faz não é compensado nos resultados. Por isso, talvez seja mais sensato reconhecer que a educação é desafiada por incertezas cuja eliminação intempestiva danifica gravemente o sentido humano dessa actividade.

A reflexão epistemológica que se desenvolve em torno da educação, neste nosso tempo, aponta cada vez mais nessa direcção. Sendo assim, importa abrir um espaço para mostrar como é que a educação é desafiada pelas incertezas e como devemos caminhar, a partir daí, para a sua aceitação.

2. A educação face às incertezas: da verificação à necessidade de aceitação

O discurso pedagógico mais recente, em algumas das suas frentes, fornece indicadores suficientes para dizer que o processo de questionamento da paixão das certezas em educação deu lugar, em tempo oportuno, ao processo de reconhecimento do que tanto se procurou evitar, contornar, neutralizar, exorcizar e desprezar com essa paixão: as incertezas do campo educativo.

Apesar de nos oferecer um quadro pouco sistematizado das incertezas desse campo, o discurso construído em torno do seu reconhecimento já permite ver até que ponto a educação, enquanto prática social-humana, é atravessada, constituída e desafiada por uma fracção significativa de incertezas.

De modo a servir o nosso propósito, destacaremos aqui as incertezas que mais desafiam a educação: incertezas relativas ao conhecimento do educando; incertezas respeitantes ao processo de aprendizagem; incertezas da planificação didáctica; incertezas da eficácia da acção do educador e, em derradeira instância, incertezas relacionadas com o trabalho de avaliação.

O conhecimento do educando, mesmo depois de tantos mapas fornecidos pelas ciências humanas e pelas ciências da educação, permanece uma fonte de incertezas para o educador. Um educando qualquer, com história de vida mais ou menos trivial, nunca se torna transparente aos olhos do educador. A complexidade que o caracteriza - sempre inesgotável na exterioridade de um comportamento observável - impede a sua total objectivação. A ilusão das ciências humanas, e de resto das ciências positivistas da educação, consiste em acreditar que se pode objectivar o educando. Ora, manifestamente, o educando não pode ser objectivado. A não ser que se faça a economia da sua complexa interioridade e das suas "singularidades autónomas pessoais" (Lerbet, 1995, p. 255). Quando assim acontece, o educando desaparece como sujeito pessoal singular e torna-se previsível em termos de comportamento. Só à custa de tamanha simplificação - inadmissível do ponto de vista educativo - se pode esperar neutralizar as incertezas respeitantes ao conhecimento do educando. Este, mesmo para o educador mais apetrechado com roteiros do agir humano, será sempre uma incógnita, susceptível de causar surpresas a todo o momento. Assim, resulta apropriado reconhecer que estamos condenados à "insustentável leveza" do conhecimento sobre o educando e que Perrenoud tem razão ao admitir que não há resposta satisfatória para esta questão: "Quem é que pode verdadeiramente saber o que o aluno entende, vive e compreende?" (Perrenoud, 1995, p. 134).

A partir do autor que acabamos de referir podemos equacionar outra fonte de incertezas em educação: o processo específico da aprendizagem.

Durante muito tempo, a aprendizagem foi vítima de representações míticas. Assim, contra as evidências do "saber informal" de qualquer educador⁴, foi admitido que o processo de aprendizagem é voluntarista, organizado, linear, sério, ordenado. Ora, esta representação não corresponde à realidade, pois, a vários títulos, a aprendizagem possui um "carácter fantasmático, aleatório, irracional, lúdico, narcísico, anárquico,

frágil, preso em humores, em relações intersubjectivas, num clima, em solidariedades, em apetências e repulsas radicais por pessoas, palavras, obras, actividades..." (Perrenoud, 1995, p. 178). Aprender, ao contrário do que ainda faz crer a textura discursiva das representações míticas do processo de aprendizagem, "é uma actividade muito caprichosa que exige uma forte implicação da pessoa, que deve portanto fazer sentido, se possível para além da simples conformidade às expectativas do outro" (Perrenoud, 1995, p. 126). De resto, como sublinha Perrenoud no mesmo lugar, "quanto mais as aprendizagens são de alto nível taxonómico, mais se estendem no tempo e tanto mais passam por construções e reconstruções parcialmente invisíveis e imprevisíveis". Isto é reafirmado, justificado e confirmado por qualquer perspectiva construtivista da aprendizagem humana: é o educando que aprende à sua maneira, ao seu ritmo, em função da sua relação com o saber e de acordo com a sua personalidade, a qual arrasta atrás de si uma história de sucessos ou insucessos, de bloqueios ou predisposições favoráveis à aprendizagem (Glaserfeld, 1996, pp. 289-314). Assim, quem poderá prever antecipadamente como vai ser o processo de aprendizagem? E quem poderá estar certo que o educando vai ser bem sucedido? Estas e outras questões surgem inevitavelmente a propósito da aprendizagem e servem para indicar, neste lugar, que se trata de um processo onde nos confrontamos com incertezas.

As dúvidas, perplexidades e incertezas, claro está, não surgem apenas quando se equaciona o processo de aprendizagem. Surgem também com a planificação didáctica. Tornam-se mesmo um desafio para os docentes que apostam no sucesso de todos os alunos que lhes são confiados. Para estes docentes, o importante é saber como delinear uma planificação didáctica que seja ocasião de sucesso para todos os alunos. Ora, isso nem sempre é possível, especialmente quando o grupo de alunos se divide em "alunos sem histórias", sem acidentes de percurso, e alunos com manifestas dificuldades de aprendizagem. Se para os primeiros não há problemas de maior em arranjar planos e actividades que originem sucesso, já para os segundos torna-se difícil saber que planos e actividades vão dar bons resultados. Como reconhece Perrenoud, "para os alunos em dificuldade não há método garantido" (Perrenoud, 1995, p. 124). Assim, dada esta margem de incerteza, resta aos docentes investir na reconstrução das suas planificações, sobretudo quando se destinam a sujeitos com problemas de aproveitamento.

O empenho colocado na revisão de planificações didácticas é sem dúvida necessário ao sucesso de alunos com problemas de aprendizagem. Desde que se trabalhe para o sucesso destes alunos, a revisão das planificações torna-se exigência pedagógica. Ainda assim, podemos sempre perguntar: o facto de se trabalhar nesse sentido vai garantir à partida a eficácia da acção do educador na luta contra o insucesso? O mais certo, relativamente a esta pergunta, é não haver resposta certa. Em primeiro lugar, porque a luta contra o insucesso de certos alunos não depende exclusivamente da criatividade didáctica do educador. Os dispositivos do educador podem ser os melhores, podem até adequar-se excelentemente às singularidades de alunos em dificuldade. Porém, nada significarão se estes alunos não se implicarem neles. Em segundo lugar, a luta contra o insucesso confronta o educador com a magnitude de um problema que solicita resposta colectiva. Resposta do agrupamento institucional a que pertence, antes de mais, a resposta da própria sociedade, em última instância. Se é tão difícil combater

o fracasso de certos alunos, mesmo no tempo que atravessamos, isso deve-se em boa medida à ausência de iniciativas colectivas contra a mais forte tendência das nossas sociedades: a reprodução de desigualdades. "Romper com este ciclo infernal, como faz notar o sociólogo da educação escolar que já citámos, é uma empresa colectiva, incerta e de longa duração" (Perrenoud, 1995, p. 179). Sendo assim, nenhum educador pode assegurar, só pelo facto de fazer investimento na construção e reconstrução de planificações didácticas, que os seus esforços serão compensados.

O que nenhum educador pode assegurar, diga-se ainda, é que um processo de avaliação de aprendizagens significativas está completamente isento de incertezas. Como sabemos, as aprendizagens de significado relevante fazem expressa referência a conjuntos de habilidades mentais estabilizadas que se podem transferir e utilizar em diferentes contextos. Ora, o carácter relativamente invisível dessas habilidades torna difícil a sua determinação. O máximo que um educador pode fazer, no imediato, é aproveitar alguns indicadores externos para inferir a sua existência (Meirieu, 1995, p. 226). Mas, ainda assim, sobra muita margem de incerteza. Afinal, quem é que pode ter absoluta certeza da existência de habilidades que se furtam ao olhar imediato? Se é verdade que os indicadores externos são de grande ajuda, especialmente depois de submetidos a triangulação, já o mesmo não se poderá dizer do seu carácter certificador. Só o trato continuado com o educando poderá dizer, com mais plausibilidade, se essas habilidades se adquiriram (Glaserfeld, 1996, p. 311). Assim, também aqui, as incertezas são inevitáveis.

Uma abordagem mais alargada da educação é capaz de revelar o carácter inevitável de outras incertezas. As que surgiram até agora, no entanto, mostram com evidência que uma prática de ajuda ao desenvolvimento humano não as pode evitar. Ora, se é assim, as incertezas devem ser aceites pelo educador. Mas, então, pode-se perguntar: como é que o educador vai aceitar as incertezas se o registo epistemológico da acção educativa é o que se conhece? Manifestamente, o educador não pode aceitar as incertezas quando inscreve o seu agir nesse registo. Portanto, o registo tem que ser outro. Qual? O próximo apartado procura resposta para esta questão.

3. O paradigma da incerteza: novo registo epistemológico da acção educativa?

O caminho percorrido até agora permite afirmar que uma prática de ajuda ao desenvolvimento humano perde sentido humano, ou corre o risco de o perder, quando afasta do seu horizonte as incertezas. O educador que não quer danificar o sentido humano da sua actividade deve portanto estar disponível para aceitar as incertezas. Contudo, a disponibilidade para aceitar incertezas não depende apenas da boa vontade do educador. Depende fundamentalmente da inscrição do seu agir em novo registo epistemológico, isto é, em nova instância paradigmática.

O que é decisivo para criar condições favoráveis ao processo de aceitação das

incertezas é pois a inscrição do educador, da sua acção, em novo registo epistemológico. Ora, se o conhecido registo do taylorismo e do behaviorismo não pode criar essas condições para o educador, que registo ou paradigma as pode criar? Um paradigma da incerteza? Cremos que se pode responder afirmativamente a esta questão, por várias ordens de razões. Em primeiro lugar, esse novo paradigma seria capaz de abrir o educador para o carácter incerto, inesperado e por vezes surpreendente das acções e reacções do educando. Em segundo lugar, o mesmo paradigma ajudaria o educador a estar atento à natureza aleatória da aprendizagem. Em terceiro lugar, um paradigma com essa nota distintiva criaria condições favoráveis à aceitação das incertezas da avaliação e da própria planificação didáctica. Finalmente, o novo registo epistemológico do educador permitiria uma representação do processo educativo mais conforme com a sua natureza de aventura incerta, imprevista, aleatória, circunstancial, contingencial.

A verdadeira aceitação das incertezas requer portanto a inscrição da educação nesse novo registo epistemológico. O processo dessa inscrição é necessário, é fundamental, mas não se pode dizer que é totalmente inédito. Certas iniciativas pedagógicas dos últimos tempos indicam que o processo de inscrição da educação nesse novo registo epistemológico já começou, nomeadamente com a metodologia do projecto, com a pedagogia construtivista e com a focalização do trabalho avaliativo na determinação de competências. À luz de abordagem recente (Meirieu, 1995, pp. 222-226) podemos apreciar, de modo sumário, como se esboça em tais iniciativas o processo de inscrição da educação no paradigma da incerteza.

O processo que referimos esboça-se antes de mais na metodologia do projecto sem derivas tayloristas. Quando consegue evitar estas derivas, a metodologia do projecto abandona a programação apriorística das actividades e rejeita o trabalho individual sem qualquer investimento pessoal (Vassileff, 1995, p. 82). Sob os seus auspícios, o educando não deve ser obrigado a realizar tarefas programadas de acordo com as suas capacidades, mas sim estimulado a "inscrever o seu trabalho numa actividade colectiva que fornece sentido ao seu investimento pessoal" (Meirieu, 1995, p. 222). Assim, a metodologia do projecto liberta a educação do quadro rígido da programação e aceita correr o risco de permitir ao educando a sua implicação subjectiva na realização de actividades pedagógicas. Ao fazer isto, a metodologia do projecto renuncia ao controlo imperialista do educando e abre essas actividades para novo registo epistemológico: um registo de mais incerteza quanto ao que pode ser realizado.

A rejeição do behaviorismo por parte da pedagogia construtivista também implica abertura da educação, da actividade educativa, para o mesmo registo epistemológico. Com a pedagogia construtivista, a educação torna-se actividade com novo significado. Onde o behaviorismo queria ver uma prática de rigoroso condicionamento e constrangimento, a pedagogia construtivista quer situar uma prática de ajuda e orientação do educando (Glaserfeld, 1996, p. 306). A este educando, a pedagogia construtivista reconhece o direito à livre expressão, à livre actividade, e procura criar condições para que a sua pessoa se inicie nas explorações cognitivas e na resolução de problemas através de tentativas e erros (Meirieu, 1995, p. 224). Assim, a pedagogia construtivista abre espaço para a intervenção do educando e, desde logo, para

o processo de aceitação das incertezas que essa intervenção implica. A esta luz, a pedagogia elaborada a partir do construtivismo também contribui para inscrever a educação, a actividade educativa, no registo epistemológico da incerteza.

Quem fornece um último contributo para inscrever a educação no registo epistemológico da incerteza é essa maneira de encarar a avaliação como trabalho de averiguação de habilidades mentais estabilizadas, isto é, de competências. De acordo com esta orientação da avaliação, o essencial não reside no controlo taylorista e behaviorista de resultados imediatamente observáveis, mas na recolha e tratamento de informações que possam ajudar o educador a inferir a existência de certas habilidades mentais no educando (Meirieu, 1995, p. 226). Por ser assim, a tarefa da avaliação é mais exigente: obriga o educador a dirigir o seu olhar para aquilo que não é directamente observável e a ter que aceitar, no mesmo lance, as incertezas de resultados que merecem o esforço de ser procurados. Deste modo, a nova orientação da avaliação também desenha nos seus quadros o processo de inscrição do educador, da sua acção, no registo epistemológico da incerteza.

Depois de verificarmos que é necessário inscrever a educação no paradigma da incerteza e que esse processo até já está em andamento em certas orientações pedagógicas dos últimos tempos, resta saber o que isso implica para o relacionamento da teoria com a prática.

4. A prática e a teoria: nova perspectiva de relacionamento

A relação entre a prática e a teoria não é fortuita em educação. Depende fundamentalmente da inscrição da educação em determinado registo epistemológico. Ao fim e ao cabo, é o registo epistemológico da educação quem determina o tipo de relacionamento que deve existir entre os domínios da prática e da teoria.

Até agora, a inscrição da educação no registo do taylorismo e do behaviorismo determinou uma relação bem conhecida entre prática e teoria: a prática, literalmente, deve estar subordinada à teoria. É a teoria quem deve comandar a prática. Nenhuma prática se pode conceber sem o controlo imperialista da teoria. É a teoria quem deve programar a prática, especificar a prática e conduzir a prática. O consequente, nesta ordem de ideias, é esperar que a teoria defina as linhas directoras da prática e que possa controlar, passo a passo, o seu desenrolar.

Esta relação de subordinação da prática à teoria é, como sabemos, a consequência inevitável do facto de se inscrever a educação no seio de um registo ou paradigma que fomenta a busca obsessiva de certezas e que, por essa razão, exige a teoria como instrumento de planificação-programação e controlo-verificação de tudo o que se faz. Quando se vincula a educação a esse registo ou paradigma, a prática deve portanto obedecer às superiores determinações da teoria. É na teoria que a prática se deve escorar e é nela que deve encontrar as soluções *a priori* para todos os problemas.

A partir do momento em que se inscreve a educação no paradigma da incerteza, a perspectiva de relacionamento entre a prática e a teoria adquire novos contornos. Agora, a prática já não pode ser submetida ao controlo imperialista da teoria, pois, em função do novo registo epistemológico, nada deve impedir a prática de lidar com as incertezas.

Como não há meio de lidar com as incertezas quando se programa e controla a prática desde a teoria, que papel estará reservado à teoria a partir do momento em que se inscreve a educação no registo epistemológico da incerteza? À luz de posições epistemológicas recentes (Hadji, 1992, p. 173; Meirieu, 1995, p. 260; Perrenoud, 1996, p. 183; Schön, 1996, pp. 201-222) podemos admitir que a teoria apenas pode servir para tomar decisões na prática. Uma teoria, desde este ponto de vista, seria ajuda à decisão, à deliberação, mas não a sua estrita e rígida determinação.

A nova perspectiva de relacionamento entre a prática e a teoria coloca novos desafios ao educador. Se no quadro do registo epistemológico do taylorismo e do behaviorismo o educador devia ser o dócil executor das estratégias elaboradas pelos teóricos da educação, no quadro da nova instância paradigmática o educador é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes. Assim, a tarefa do educador torna-se mais exigente e mais comprometida com o processo de condução da prática. De qualquer modo, o educador recupera iniciativa e protagonismo, os quais são fundamentais para enfrentar a complexidade das situações. Liberta-se também dos "gerais da noosfera" que, no papel, resolvem todos os problemas. Só por isto, a nova perspectiva de relacionamento entre a prática e a teoria merece ser adoptada. Para tal, é preciso mudar o registo epistemológico da educação. O tempo que vivemos, ao anunciar o "fim das certezas", cria condições favoráveis a essa mudança.

NOTAS

- 1 Trata-se do relatório elaborado pela Comissão Gulbenkian para a reestruturação das ciências sociais. Cf. Comissão Gulbenkian (1996). *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa: Europa-América, p. 112.
- 2 Esta tese de Schön vem sendo defendida desde finais da década de oitenta, nomeadamente a partir da obra *Educating the reflective practitioner* (1987). O seu investimento em uma nova epistemologia da prática, distanciada da racionalidade técnica ou instrumental, remonta a finais dessa década e assume hoje uma grande relevância para quem se introduz no estudo das relações entre prática e teoria educacionais.
- 3 Ao nível da organização e administração escolares, a crítica a esta obsessão pode ser apreciada em Lima, L. (1992). *Organizações educativas e administração educacional*. Braga: Universidade do Minho, pp. 64-77.

- 4 Estabelecemos equivalência semântica entre "saber informal" e "teoria não formal". Sobre o conceito de teoria não formal em educação, cf. Uscher, R., Bryant, I. (1989). *Adult education as theory, practice and research*. Londres: Routledge and Kegan Paul. Trad. cast. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica y investigación*. Madrid: Morata.

REFERÊNCIAS

- Comissão Gulbenkian (1996). *Para abrir as ciências sociais*. Lisboa: Europa-América.
- Glaserfeld, E. von (1996). *Construtivismo radical. Uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hadji, Ch. (1992). *Penser et agir l'éducation. De l'intelligence du développement au développement des intelligences*. Paris: ESF.
- Hadji, Ch. (1996). "Les incertitudes de l'évaluation". In Avanzini, G. (Ed.). *La pédagogie aujourd'hui. Institutions, disciplines, pratiques*. Paris: Dunod, 159-175.
- Lerbet, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Lima, L. (1992). *Organizações educativas e administração educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes*. Paris: Odile Jacob.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1996). "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". In Barbier, J. (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 201-222.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton.
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton - Century - Crofts.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Taylor, F.W. (1911). *The principles of scientific management*. Trad. port. (1982). *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas.
- Uscher, R., Bryant, I. (1989). *Adult education as theory, practice and research*. Londres: Routledge and Kegan Paul. Trad. cast. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica y investigación*. Madrid: Morata.
- Vassilelli, J. (1995). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon: Chronique Sociale.
- Watson, B.F. (1913). Psychology as a behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.

L'ACTION ÉDUCATIVE DEVANT LA FIN DES CERTITUDES: OCCASION POUR CHANGER DE REGISTRE ÉPISTÉMOLOGIQUE?

Résumé

Le lecteur de ce texte est invité à suivre l'auteur dans l'essai de réponse à ces questions: devons-nous continuer à inscrire l'agir éducatif dans le registre épistémologique qui a permis la recherche débridée de certitudes, justement au moment où on annonce sa fin? Est-ce qu'il est temps de faire le deuil des certitudes en éducation? Qu'est-ce que cela peut signifier? Une occasion pour changer le registre épistémologique de l'activité éducative? En ce cas-là, dans quelle direction doit-on opérer le changement? Et que peut-on attendre de ce changement au niveau du rapport entre théorie et pratique?

THE EDUCATIONAL ACTION FACING THE END OF CERTAINITIES: OPPORTUNITY TO CHANGE THE EPISTEMOLOGICAL PATTERN?

Abstract

The reader of this text is invited to follow the author when trying to answer these questions: does it make sense to go on including the educational act in the epistemological pattern that authorized the unrestrained search for certainties, precisely when its end is announced? We might have reached the moment to mourn the certainties in education? What does that imply? Could it be an excellent opportunity to change the epistemological pattern of educational action? Being so, in what way should that change be carried out? And what consequences shall that bring to the relationship between theory and practice?

LA MÉTAPHORE DE LA LUMIÈRE DANS LE DISCOURS SUR L'ÉDUCATION

Nanine Charbonnel

Université de Strasbourg, France

Résumé

La Philosophie de L'Éducation peut être renouvelée par l'étude de la pensée métaphorique. Ainsi les énoncés utilisant la métaphore de la lumière doivent être analysés de près. Il ne suffit pas de les cataloguer par thèmes, mais il faut distinguer leur régime sémantique. Nous montrons que la plupart des énoncés métaphoriques dans le discours sur l'enseignement et sur l'éducation sont de régime praxéologique (ils prescrivent une praxis, même s'ils sont à l'indicatif). Dans le cas de la lumière, les injonctions apportées par la métaphore concernent la temporalité (immédiateté ou gradation), mais aussi la nécessité du rapport à autrui et tout autant l'auto-suffisance. La modernité tend à confondre ce régime praxéologique avec un régime cognitif, où la comparaison apporterait une réelle connaissance sur les essences. Il importe aujourd'hui de repérer ces confusions répandues.

Bienfaisantes et irrésistibles Lumières ?

En 1651, le célèbre Comenius présente ainsi sa nouvelle pédagogie: «La lumen pansophiste est capable de se répandre sur toutes les choses, dans tous les esprits, par toutes les langues, en chassant partout les ténèbres. Les lampes, réceptacles et

fomentatrices de cette lumière, sont les livres universels, capables de diffuser partout la lumière universelle, tandis que les écoles des peuples, non seulement dans la plus grande partie des royaumes d'Europe, mais aussi ailleurs, attendent impatiemment ces candélabres et ces lampes, tandis que la puissance même des destins suscite des hommes porteurs de lumière (...), membres du Collège de la Lumière, secte héroïque, réformatrice et bienfaitrice du monde»¹.

A lire cette profession de foi, – mais qui, notons-le dès maintenant, se présente comme une description – nous ne nous sentons guère dépayés. Notre culture occidentale nous a en effet rendu familiers de nombreux textes, ultérieurs certes, mais qui témoigneront de la même assimilation entre connaissances et lumières. N'est-ce point l'esprit même de ce que l'on nomme les Lumières?

Victor Hugo s'en fera le chantre: «L'enseignement obligatoire, c'est pour la lumière une recrue d'âmes. (...) Le livre est l'outil de cette transformation. Une alimentation de lumière, voilà ce qu'il faut à l'humanité (...). Le progrès de l'homme par l'avancement des esprits; point de salut hors de là. Enseignez! Apprenez! (...) Nul ne peut prévoir la quantité de lumière qui se dégagera de la mise en communication du peuple avec les génies»².

Ne serait-ce là qu'exaltation de poète? C'est pourtant avec la certitude du savant que parlait le révolutionnaire Lakanal en 1794:

«Vous n'avez plus à craindre de rendre immuables par l'enseignement les principes de l'ordre social que vous professez. Ce n'est pas une vaine idolâtrie, un aveugle enthousiasme pour nos dogmes nouveaux, qui nous persuade qu'ils sont les meilleurs, qu'ils sont les seuls bons; c'est une démonstration aussi rigoureuse que celle des sciences les plus exactes (...). Et il précisait: «Un nouveau jour s'est répandu sur les sciences qui ont adopté cette méthode si sage et si féconde en miracles, cette analyse (...): elle peut porter la même simplicité de langage, la même clarté dans tous les genres d'idées (...); par elle on répandra sur les principes de nos devoirs une lumière si vive, qu'elle ne pourra pas être obscurcie par le nuage même de nos passions (...). Tandis que la liberté politique et la liberté illimitée de l'industrie et du commerce détruiront les inégalités monstrueuses des richesses, l'analyse appliquée à tous les genres d'idées, dans toutes les écoles, détruira l'inégalité des lumières (...). L'analyse est donc essentiellement un instrument indispensable dans une grande démocratie; la lumière qu'elle répand a tant de facilité à pénétrer partout, que, comme tous les fluides, elle tend sans cesse à se mettre au niveau». Et le savant d'ajouter, décrivant l'avenir avec la même certitude que l'évêque des Frères moraves au XVIII^e siècle: «Cette source de lumières si pure, si abondante, puisqu'elle partira des premiers hommes de la République en tout genre, épanchée de réservoir en réservoir, se répandra d'espace en espace dans toute la France, sans rien perdre de sa pureté dans son cours»³.

Cela suffirait-il de ranger ces trois auteurs sous une même rubrique, un "thème" que l'on nommerait: la confiance illimitée en une force qui se diffuse et qui vainc tous les obstacles?

On ferait alors la liste des différents "thèmes" que l'on rencontrerait dans un corpus de textes chronologiquement constitué, et l'on pourrait énumérer:

- la comparaison de l'esprit avec un regard, la métaphore de l'œil de l'esprit, de Platon à Husserl en passant par saint Augustin, saint Thomas, Descartes, Fénelon, Locke, etc.,
- la comparaison de l'enseignement avec le fait de montrer, de tourner le regard de l'élève vers le bon endroit,
- la comparaison de l'enseignement avec le fait de rendre la vue, de délivrer les aveugles, d'ouvrir des yeux fermés (et les variations sur l'aveugle, le borgne, l'homme aux yeux bandés),
- la comparaison des diverses attitudes face au savoir, avec les caractéristiques de la vision physique: œil myope, œil presbyte, œil qui voit loin, œil aveuglé, nécessité de la lumière du soleil, etc.,
- la comparaison de l'enseignement avec le fait de porter un flambeau, une torche, ou tout autre luminaire.

On laisserait alors de côté les "thèmes" plus philosophiques (la connaissance comme évidence ou réflexion, l'idée comme image), ou trop théologiques (le regard divin, l'homme comme miroir de Dieu), ou trop psychologiques (la comparaison de l'esprit avec l'œil qui ne peut se voir lui-même, ou les relations humaines comme transmission d'un feu sacré), et l'on se croirait quittes, pour analyser nos thèmes liés à l'enseignement ou l'éducation, de détailler les textes qui les utilisent.

Mais précisément, les difficultés commenceraient. Car très vite, – et si l'on voulait bien, par honnêteté, refuser le placage de grilles préexistantes, psychanalytiques ou autres –, on achopperait devant d'apparentes contradictions sans fin, qui réduiraient en charpie (Kant dirait: en rhapsodie) chaque "thème". Tout dire et le contraire de tout: pourquoi des thèmes différents pour dire la même chose, et un même thème pour dire des choses contraires? Imagination poétique, licences fantaisistes, inventions arbitraires?

Nous ne le croyons pas. Nos hypothèses exposées dans *La Tâche aveugle*⁴ nous semblent au contraire pouvoir s'appliquer ici de manière féconde. Nous voudrions attirer l'attention sur deux points essentiels:

- l'importance de ce que nous appelons le régime sémantique praxéologique, avec ses trois types d'injonction,
- le caractère décisif, historiquement, de ce que nous considérons comme la confusion des régimes sémantiques praxéologique d'une part et cognitif de l'autre, et en particulier son rôle constitutif dans l'élaboration de la modernité, au XVIII^es.

Les énoncés utilisant la métaphore de la lumière appartiennent à plusieurs régimes sémantiques différents

Notre première proposition consiste à affirmer que l'on ne peut avancer dans la compréhension des énoncés métaphoriques que si l'on renonce à parler en général de "la métaphore de" (en l'occurrence de la lumière). Il faut au contraire s'aviser de l'existence de ce que nous avons appelé⁵ des régimes sémantiques bien différents (noté: RS). Nous distinguons:

- le RS *expressif*, qui utilise une métaphore pour exprimer un jugement de valeur sur une situation,
- le RS *praxéologique* (ou praxéo-prescriptif), qui, en décrivant à l'aide d'une métaphore, signifie une *prescription*,
- le RS *cognitif*, qui propose une comparaison dans le but de mieux *comprendre* une réalité.

Et notre première thèse est de soutenir que, dans le discours sur l'éducation et l'enseignement, le régime sémantique essentiel est le régime praxéologique.

Nous ne nous attarderons pas sur le RS expressif, qu'une réunion de textes écrits et, pour la plupart, solidement pensés, a tendance à peu utiliser (contrairement à un corpus de conversations). La locution familière «C'est une lumière» pour exprimer le jugement de valeur positive que l'on porte sur les capacités intellectuelles de quelqu'un, appartient certes à ce régime, mais relève plutôt de la catachrèse. On pourrait citer la phrase de Quintilien: «Ces points lumineux du discours sont pour moi comme les yeux de l'éloquence», ou bien l'éloge venant du Livre de Daniel et repris par saint Augustin, par Théodulf, par Dante: «les savants sont comme des feux du firmament et les justes comme des étoiles».

Dans un tel énoncé («des savants sont comme des feux du firmament»), il s'agit de célébrer leur louange, non de leur dire ce qu'ils doivent faire. Or la même phrase peut être prononcée dans un sens tout différent⁶, et donner lieu à un énoncé d'un tout autre régime sémantique, praxéologique cette fois, si le locuteur veut dire par là (et seul le contexte renseigne): les savants *doivent* rayonner comme le font les astres et influencer sur leurs successeurs. L'injonction (en l'occurrence à une praxis) est portée par une comparaison pourtant exprimée à l'indicatif. Là est la difficulté qui a masqué jusqu'ici la prise de conscience de ce phénomène.

Les trois types d'injonction portés par les énoncés métaphoriques de la lumière

Or, nos travaux précédents nous avaient amené à proposer une classification de trois grands types d'injonction, fort différentes, repérables à la longue fréquentation d'abondants corpus de textes contenant des énoncés métaphoriques sur l'enseignement ou l'éducation. L'étude détaillée d'un corpus sur la lumière nous paraît confirmer pleinement la justesse de ces regroupements.

On constate en effet que les énoncés métaphoriques utilisant le domaine de la lumière et de la vision, servent à porter, lorsqu'ils sont de régimes sémantiques praxéologiques, les trois grands types⁷ d'injonction que nous avons dégagés:

1° Le 1^{er} type est particulièrement centré, dans ce corpus, sur ce qui concerne le TEMPS. La maxime, donnée en modèle d'action par la description du comparant métaphorique, peut être très diverse. Il faut prévoir à l'avance (la parabole des Vierges sages: veillons à approvisionner notre lampe), ou même tout simplement ne pas oublier de faire ce qu'il y a à faire (*La lanterne magique*, fable de Florian, 1792). Il ne faut pas s'attarder trop longtemps (Cicéron, *Tusculanes*: la vue s'émousse quand on regarde fixement le soleil), mais aussi savoir ne pas se résigner trop vite (Victor Hugo, *Lux*, 1856: l'aurore viendra). Plus précisément, il est frappant de constater que les phénomènes de la lumière et (ou) de la vision sont pris en eux-mêmes comme modèles de comportement à cet égard (sur la question du temps) pour deux raisons totalement opposées (à l'intérieur du corpus total, jamais dans les mêmes énoncés):

- leur instantanéité et permanence: la lumière produit son rayonnement à chaque moment, elle le produit de façon permanente, en un instant, de la même façon à tous les instants. Elle s'allume d'un seul coup. De plus, on voit ou on ne voit pas, il n'y a pas de degrés. Tout cela incite alors à l'imitation de cette constance, de cette régularité, de cette homogénéité, de cette force du tout ou rien.
- Mais on constate qu'aussi importante (en quantité, en qualité des textes ou des auteurs, ces derniers pouvant être, il faut le souligner, les mêmes que les précédents), est l'insistance sur le phénomène inverse: la gradation. Tout aussi "évidemment" propre à la lumière ou à la vision apparaissent alors leur progressivité, leurs degrés, la lenteur de leur arrivée ou disparition. Dès lors elles sont les modèles de tous les apprentissages et accommodations, du moins de ces vertus morales qu'ils requièrent: patience, adaptation, capacité à ne pas aller trop vite, ni trop lentement, à ménager des étapes (Sénèque, Plutarque, saint Basile, le Père Girard en 1844).

2° Philosophiquement, ce sont ce que nous appelons les II^e et III^e types qui sont les plus remarquables à l'analyse. Or la lumière, comme phénomène physique, se

prête admirablement à l'une comme à l'autre de ces deux injonctions contraires (nous ne disons pas: contradictoires).

Le II^e type d'injonction, nous le résumons ainsi: "Tu dois bien agir avec l'autrui qui est aussi DU MÊME". Les phénomènes lumineux disent à merveille, précisément, la communication, et deviennent l'emblème, partant le modèle praxéologique, du rapport à autrui.

Eclairer, c'est alors se diffuser, c'est-à-dire se répandre partout, donc pour tous, avec universalisme (si le Christ est lumière des nations, il doit éclairer *tout* homme; si les savoirs sont des lumières, ils doivent être accessibles à *tous*). Mais ce peut aussi inciter à telle ou modalité du rapport à autrui (ou à du phénomène autre, pour le rapport de la connaissance, autre que soi, à soi). Eclairer, ce sera alors le modèle de l'union (rien ne s'unit mieux que deux lumières), de la co-présence sans effort (Quintilien: il faut que le discours soit si clair qu'il pénètre dans l'esprit de l'auditeur comme le soleil dans les yeux même si l'on n'y fixe pas son attention).

Voir sera le modèle de la participation, soit parce que les yeux sont censés participer à la lumière, soit parce que, de ce fait, ils sont tous de même nature (Origène). La grande théorie antique et pré-moderne de la vue, que tous ont professée au moins jusqu'au XVII^e siècle, fait même de toute contemplation l'apogée de la *ressemblance* («Jamais l'œil n'aurait pu voir le soleil, s'il ne lui ressemblait; de même l'âme ne pourrait pas contempler la beauté, si elle n'était belle elle-même», Plotin). Et si le rapport entre Dieu le Père et le Fils sont des rapports dits de Lumière à Lumière, c'est bien parce que, au-delà des querelles concernant l'émanation, la création ou la génération, la nature de la lumière est censée dire ici le comble de la ressemblance.

3^e Or il se trouve qu'elle peut dire également le comble de l'auto-suffisance. La lumière est alors décrite comme ce qui, par excellence, a sa source en soi-même. Bien qu'on n'éprouve pas le besoin de parler de "Première lumière" comme Aristote parlait de "Premier moteur", la source de lumière dont on s'occupe (telle lampe ou bien le Soleil ou bien Dieu), est dite être, à l'évidence, ce qui brille *par soi*. La luminescence est ainsi interprétée comme l'emblème de l'auto-manifestation. Elle est, pour ce III^e type d'énoncés, ce qui dépasse tout rapport à autrui, ce qui exacerbe les notions de "propre", d'autonome, d'indépendant. Dès lors, elle est modèle de ces qualités-là: puissance d'échapper à toute emprise, capacité de se suffire à soi-même, de s'auto-alimenter. La comparaison biblique du buisson ardent, qui brûle sans jamais se consumer, attire bien moins l'attention sur la durée sans fin (et une injonction liée à la temporalité), que sur le miracle de l'auto-combustion, sur l'épiphanie de la Substance - cause - de - Soi.

Considéré ainsi dans ses trois types de prescription, ce régime sémantique que nous appelons *praxéologique* donne lieu à une variété infinie d'énoncés métaphoriques attestés. En effet, le domaine de la lumière, de la vision, des luminaires et de l'optique, de la brillance et du voile, fournit des ressources toujours neuves à la modulation de ces injonctions. Les classifications généralement adoptées, par "thèmes", s'avèrent voler en éclats sous l'apparente contradiction dans leur emploi. Car on constate une étonnante

bigarrure des conseils: il faut éclairer mais il peut être bon d'obscurcir (et pas seulement chez des "obscurantistes"!); il faut ouvrir les yeux mais aussi savoir les fermer, il faut voir loin, voir près, voir large mais aussi savoir focaliser, voir d'en haut et regarder au plus profond de soi...

L'analyse que nous avons menée jusqu'ici suffit-elle à rendre compte de tous ces énoncés? Il nous faut aller plus loin.

Régime praxéologique et régime cognitif

C'est la notion même de *conseil* qui demande précision. Pour mieux comprendre le problème, nous pouvons considérer le texte de Georges Guyau⁸ (1875):

« Le devoir de s'instruire. – L'instruction obligatoire.

Il y avait un enfant qui était né avec les yeux fermés. Ses parents le menèrent à un médecin, qui promit de lui rendre la vue en lui ouvrant les yeux.

"Tu auras peut-être un peu à souffrir, dit-il à l'enfant, mais ensuite tu seras récompensé; tu verras tout ce que nous voyons, la lumière du soleil et les fleurs de la terre".

L'enfant ne voulait pas; il pleurait, il préférait rester aveugle. "Qu'ai-je besoin, disait-il, de connaître des choses dont je n'ai point l'idée?"

Ses parents ne l'écoutèrent pas; ils le conduisirent malgré lui au médecin habile qui lui rendit la vue. Lorsque l'enfant vit la lumière, combien il fut reconnaissant à ses parents!

Enfants paresseux, vous ressemblez à ce jeune aveugle. Vous ne voulez pas que votre maître ouvre vos yeux aux merveilles de la science et qu'il vous révèle un monde nouveau.

Sachez-le bien, l'ignorant est un aveugle, et le paresseux, qui ne veut pas prendre un peu de peine pour s'instruire, est un lâche.

Aussi la loi française a-t-elle rendu l'instruction obligatoire pour tous. Obéissez à la loi qui vous commande d'étudier pour être un jour des hommes utiles. Plus tard vous rendrez grâce à vos parents, à vos maîtres, à votre patrie ».

Ecrit en petits caractères, la moralité n'est est que plus explicite. «Obéissez à la loi qui vous commande d'étudier pour être un jour des hommes utiles». Tout le sens du récit est bien de condamner les deux enfants, celui qui est paresseux comme celui qui ne veut pas se faire opérer; tous les deux sont des lâches, il faut les faire changer de comportement. Nous sommes donc bien dans le plus praxéo-prescriptif des textes, et le titre le manifeste avec éclat: *Le devoir de s'instruire. L'instruction obligatoire.*

Mais le seul fondement de l'argumentation consiste à affirmer: «Enfants paresseux, vous ressemblez à ce jeune aveugle». Il y a description de la ressemblance

comme d'une évidence: «Vous ne voulez pas que votre maître ouvre vos yeux aux merveilles de la science et qu'il vous révèle un monde nouveau», et, moyennant quoi, *description* de l'aventure du petit aveugle comme permettant d'y lire reproches et ordre concernant sa propre conduite, quand on est un enfant qui n'est pas aveugle du tout. Pas du tout? Mais si: au sens "figuré"! La métaphore est censée unir les deux cas en un même ensemble: «*Sachez-le bien*, l'ignorant est un aveugle». Certes, ici, pas de risque réel de confusion des domaines. Mais on saisit bien le mécanisme de la comparaison métaphorique, dans sa parfaite normalité: affirmer la réalité de l'a-normal, faire comme si deux univers ontologiquement dissemblables étaient identiques.

Notre thèse est que ce jeu avec l'être a presque toujours pour but la valeur: soit dans l'expression d'un jugement de valeur (RS expressif), soit dans la prescription d'un comportement lié à des valeurs (RS praxéologique). Parfois cependant, c'est dans un but tout autre: purement cognitif, pour mieux connaître une réalité (c'est ce que nous appelons le RS cognitif des énoncés métaphoriques). Le signe distinctif en est qu'il n'y est plus aucunement question de valeur (mais de la description d'un être, à connaître, par un être mieux connu, qui n'est pas du même genre ontologique, mais a une structure identique). L'affaire semble simple: si l'on compare les électrons d'un noyau aux planètes du système solaire, ce n'est nullement pour leur prescrire leur mouvement, c'est pour mieux comprendre leur fonctionnement.

En réalité, le mécanisme même des énoncés métaphoriques (*faire comme si*) induit à de dangereuses confusions. Et nos analyses nous amènent à considérer que le corpus des textes sur la métaphore de la lumière présente cette particularité d'être un des plus riches et des plus efficaces en cette confusion du praxéologique et du cognitif.

En effet, depuis Platon et Aristote, un des comparés majeurs de la vue, a été le travail intellectuel. Or, la frontière entre: connaissance "scientifique" du fonctionnement mental permettant des "instructions d'utilisation" du style *mode d'emploi*, tentative d'expliquer telle "faculté" en décrivant ce que l'on fait de bien ou de mal, et injonction proprement dite d'un devoir ou d'un reproche, devient ici tout à fait indécise. La notion même des "facultés intellectuelles", avec sa plus éminente, *l'attention*, nous inextricablement, de Cicéron à Alain, ce que Daniel Hameline a fort bien nommé le "psycho-moral". C'est peut-être une des marques de l'Occident que d'avoir mélangé tant de souci de "description objective" avec de fondamentales (et contestées) directives d'action.

Si ces principes d'analyse sont justes, ils devraient alors nous permettre de rendre compte de plusieurs phénomènes, dans l'histoire des idées sur l'éducation.

Tout d'abord, une apparente opposition serait peut-être à lire autrement. On considère généralement comme antithétiques les deux grands courants dans la pensée occidentale du maître, celui du platonisme illustré par saint Augustin et repris par Malebranche, celui de l'aristotélisme qui serait exprimé par saint Thomas d'Aquin. La confrontation des deux *De Magistro* semble péremptoire: pour saint Augustin, il n'y a qu'un vrai maître, le maître intérieur; pour saint Thomas, on a besoin de maîtres humains, qui sont «cause motrice essentielle» et non pas accidentelle. Or il est impossible au commentateur de s'en tenir là: il nous faut considérer comme partie

intégrante des démonstrations les comparaisons métaphoriques qu'elles comportent. C'est alors qu'on est surpris: sous l'apparence d'un même "paradigme visuel", les régimes sémantiques des énoncés sont incommensurables.

Car les problématiques sont foncièrement divergentes. Saint Augustin s'inscrit dans la tradition platonicienne où éduquer est dit, selon la fameuse formule de la *République*, «non pas mettre la vue dans l'organe, puisqu'il la possède déjà, mais, comme il est mal tourné et regarde ailleurs qu'il ne faudrait, en ménager la conversion» (518 d). Le souci platonicien est bien plus "religieux" que didactique. Et la lignée platonicienne peut bien conduire à Malebranche et à son affirmation que le maître n'est qu'un "moniteur", il s'agit moins de pédagogie active que d'acceptation d'une *illumination* directe de la conscience par le Dieu-Lumière. Or les propositions d'Aristote dans le *De Anima* répondent à un tout autre questionnement, de tentative purement "psychologique": «Il y a, d'une part, l'intellect capable de devenir toutes choses, d'autre part l'intellect capable de les produire toutes, semblable à une sorte d'état comme la lumière: d'une certaine manière, en effet, la lumière elle aussi fait passer les couleurs de l'état de puissance à l'acte» (III, 5). Que ce soit la théorie de la vision, ou celle de l'intelligence, rien chez Aristote, du moins dans ce texte, n'a en question un devoir-être. Il en est de même dans ces pages de saint Thomas: «... il n'y a pas parfaite similitude entre l'intellect et le sens de la vue. Le sens de la vue, en effet, n'est pas doté d'un pouvoir de synthèse qui lui permette, à partir de certains objets, d'en saisir d'autres, mais tous les objets propres à ce sens sont visibles pour lui aussitôt qu'il se tourne vers eux. (...) C'est pourquoi celui qui voit n'a pas besoin d'être incité à voir par un autre, si ce n'est dans la mesure où, par cet autre, son regard est dirigé vers quelque objet visible à l'aide d'un signe du doigt (...). Mais la puissance intellectuelle (...) est capable de passer de certaines choses à d'autres. Aussi ne se trouve-t-elle pas dans une situation identique à l'égard de toutes les choses intelligibles qu'elle considère. (...) [L'intellect] a besoin d'une cause motrice qui le fasse passer à l'acte par l'enseignement (...). Le maître incite donc l'intellect à connaître ce qu'il enseigne, à la manière d'une cause motrice essentielle faisant passer de la puissance à l'acte» (*De Magistro*, art 1, 12).

Or saint Thomas lui-même parle dans d'autres textes de *lumen naturale*, mais c'est alors pour tout autre chose qu'une théorie cognitive. Lorsqu'il reprend cette tradition augustiniennne et platoniciennne, c'est qu'il se place dans la métaphysique des relations entre le Dieu-Lumière et ses créatures. Il s'agit alors de la célébration d'un rapport fondamental de ressemblance entre les deux. C'est ici qu'il faut insister: cette tradition-là peut bien enjoindre, lorsqu'elle parle de lumière propre à chaque homme et de maître seulement intérieur, un rapport d'*indépendance* envers autrui, mais est présupposé, affirmé, exalté, un rapport de *Mimesis* ô combien plus fondateur, celui avec un Autrui divin.

Modernité et glissements de régime sémantique

Thomas d'Aquin tente, nous semble-t-il, de ne pas mélanger les domaines. Il faut bien constater cependant que son prédécesseur Augustin les ayant complètement mêlés quand il parlait de la connaissance par illumination (et de la nécessité d'une illumination spéciale de la part de Dieu pour chaque acte de connaissance *intellectuelle*), Thomas, tout en critiquant la solution d'Augustin, reste sur le même terrain ambigu. Or Descartes ne fera que *laïciser* la thèse thomiste⁹, non distinguer l'être et le devoir-être. Au contraire, la lumière naturelle de l'entendement humain, il y croit autant qu'il la décrit, et il y croit parce qu'elle est pour lui un levier de doute, un arbitre, un recours, même s'il la fait passer pour... une évidence.

Or, à partir de la fin du XVII^e siècle (il faudrait en étudier les textes chez Malebranche, Fénelon et Locke), le "siècle des Lumières" va bâtir son idéologie, d'autant plus péremptoire et efficace, sur ce mélange non reconnu des régimes sémantiques.

Qu'on en juge: l'Encyclopédiste Beauzée, dans sa *Grammaire générale* de 1767, pour prouver la justesse de l'ordre analytique français des mots dans la phrase, écrit: «(...) Il n'y a que l'ordre analytique qui puisse régler l'ordre et la proportion de cette image successive et fugitive. Cette règle est sûre, parce qu'elle est immuable comme la nature même de l'intelligence humaine, qui en est la source et le principe et dont les procédés sont les mêmes dans tous les individus de tous les lieux et de tous les temps, et qui est dans tous une émanation de la raison immuable et souveraine, de cette "lumière véritable qui éclaire tout homme venant en ce monde"»¹⁰.

Le grammairien trouve parfaitement normal de s'appuyer sur saint Jean. Or nous pensons qu'en réalité, ce qu'il recherche dans le célèbre prologue évangélique, c'est l'injonction praxéologique du II^e type, le "Tu dois considérer autrui comme du même".

Mais nous constatons un phénomène essentiel, que nous avons déjà analysé dans notre ouvrage *Philosophie du modèle* sous la rubrique "Confusion des régimes sémantiques de la *similitudo* et changement d'injonction praxéologique dominante"¹¹. Il y a pour la métaphore de la lumière au XVIII^e siècle, comme pour d'autres métaphores, conjonction intime de deux phénomènes: passage majoritaire au III^e type d'injonction et en même temps à un RS pseudo-cognitif. L'insistance sur le "chacun a sa lampe en soi (et non pas en un autre), il n'a qu'à l'allumer" se transforme insensiblement de l'injonction morale en constat "psychologique", et l'optique, de domaine métaphorique, devient, avec le newtonisme, paradigme universel de *connaissance*. La pleine clarté de l'analyse est censée alors pénétrer partout. La décrire, ce n'est plus la souhaiter, c'est prédire son inéluctable arrivée.

Nous retrouvons ainsi le texte du rapport Lakanal: si la lumière de la connaissance, «comme tous les fluides, tend sans cesse à se mettre au niveau», si l'ancien ecclésiastique peut la décrire *en tant que* phénomène naturel parmi d'autres, c'est qu'il conçoit désormais l'éducation et l'enseignement comme transmission, mais *sans influence*. Toute une certaine forme de la modernité aura alors définitivement perdu en

route l'éthique: ce que chaque homme éclaire, ce n'est plus une autre lampe, mais sa table; autrement dit, chacun est une conscience savante, bien plus qu'une conscience morale. Tous les aspects de la vie humaine sont alors pensés sur ce modèle (cognitif) d'auto-fonctionnement; la société idéale devient une coexistence d'individus-lampes, qui n'ont rien à faire ensemble (comme dans un magasin de lampes). La lutte éthique n'est plus alors que disparition de l'ombre.

Se rendant compte de l'inexactitude de telles propositions, les anti-Lumières, dès Burke (1790), voudront les contester. Mais leurs tenants resteront pris dans les filets de la confusion entre métaphore et concept. Les théories romantiques des *Contre-Lumières* ne feront qu'ontologiser aussi les Ténèbres...

NOTAS

- 1 Cité dans Eugenio Garin, *L'Éducation de l'homme moderne (1400-1600)*, 1957, trad. de l'italien, Paris, Fayard, 1968, p. 216.
- 2 Victor Hugo, *William Shakespeare* (1864), Paris, Hetzel, 1882, pp. 105 et 326-327.
- 3 Lakanal, *Rapport sur l'établissement des Ecoles normales du 2 brumaire, l'an III*, cité dans *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, présenté par Bronislaw Baczko, Paris, Garnier, 1982, p. 479.
- 4 Trois volumes: *Les Aventures de la Métaphore; L'important c'est d'être propre; Philosophie du modèle*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991-1993.
- 5 N. Charbonnel, *L'important, c'est d'être propre*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1991, pp. 129 sq et 164.
- 6 Nous disons bien: *sens*, et il nous faut insister sur le fait que ce n'est pas seulement l'usage qui est différent. Le pragmatique modifie le sémantique.
- 7 Cf. *L'important, c'est d'être propre*, pp. 175-177.
- 8 M. Guyau, *La première année de lecture courante*, Paris, A. Colin, 1^e éd. 1875, 66^e éd. 1913, pp. 5-6.
- 9 Cf. Jean-Luc Marion: «L'emploi présent de la métaphore du soleil [dans la 1^e des *Regulae*] ne se distingue de la tradition qu'en ce que Descartes l'applique au rapport de l'entendement humain à ses objets (...), et non plus à celui de l'entendement divin, ou du divin même, à l'ensemble des esprits finis», in Descartes, *Regulae*, trad. et notes par J.L. Marion, La Haye, 1977, p. 93.
- 10 Beauzée, *Grammaire générale*, 1767, livre III, ch. XI: De l'ordre de la phrase, t. II, pp. 466-467, cité par Georges Gusdorf, *L'avènement des sciences humaines au siècle des Lumières*, Paris, Payot, 1973, p. 312.
- 11 N. Charbonnel, *Philosophie du modèle*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1993, p. 80.

A METÁFORA DA LUZ NO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO

Resumo

A Filosofia da Educação pode ser renovada pelo estudo do pensamento metafórico. Assim, os enunciados que utilizam a metáfora da luz devem ser analisados de perto. Não basta catalogá-los por temas, é preciso distinguir o seu regime semântico. Mostramos que a maior parte dos enunciados metafóricos no discurso sobre o ensino e a educação são de regime praxeológico (prescrevem uma praxis, mesmo se estão no indicativo). No caso da luz, as injunções sugeridas pela metáfora dizem respeito à temporalidade (imediatez ou gradação), mas também à necessidade do relacionamento com o outro, assim como à auto-suficiência. A modernidade tende a confundir este regime praxeológico com um regime cognitivo em que a comparação traria um conhecimento real sobre as essências. É importante que, nos nossos tempos, estas confusões que proliferam sejam assinaladas.

THE METAPHOR OF LIGHT IN EDUCATIONAL DISCOURSE

Abstract

The philosophy of education can be renewed by the study of metaphorical thought. Thus statements where the metaphor of light is used should be analysed closely. It is not enough to classify them: one must distinguish their semantic register. We show that most metaphorical statements in teaching and educational discourse are in a praxeological register (they prescribe a praxis even if they are in the indicative mode). In the case of light, the injunctions suggested by the metaphors concern temporality (immediacy or gradation) but also the necessity of the relationship to others as well as self-sufficiency. Modernity tends to confuse this praxeological register with a cognitive approach, where comparison would bring a real knowledge of the essence of things. It is important today to point out these widespread confusions.

VARIAÇÕES SOBRE O ENTRE-DOIS

Laura Ferreira dos Santos

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Partindo-se do princípio que todas as situações cruciais que nos são dadas viver são sustentadas por uma posição de entre-dois, este artigo visa fundamentalmente cumprir dois objectivos: numa primeira parte, apresentar situações em que esse entre-dois é vivido sob uma forma bloqueada e crispada; numa segunda parte, apoiando-se sobretudo no pensamento de Daniel Sibony, mostrar de que modo a abertura do entre-dois é possível e como ela nos remete para a temática da "origem" e da "identidade", podendo-se a partir daqui repensar a educação e a filosofia da educação.

1. Compassos Binários

1. Fritz Zorn e o véu rasgado em dois

Em finais de 1976, morria em Zurique um homem de trinta e dois anos. Com cancro. Melhor, como os médicos lhe explicavam, não propriamente com cancro, mas com um linfoma maligno. Mesmo quando as consequências daí advindas não alteram

absolutamente nada os dados da questão, há que acertar com o rigor dos termos. Herança ocidental cartesiana das ideias claras e distintas? Ou não será que um apuro de linguagem constitui uma das poucas vitórias que um médico se pode permitir sobre a morte, ele que de um modo geral é um fundamentalista da vida e, por isso mesmo, tem tanto medo da eutanásia?... Adiante.

Em si, a morte deste homem poderia ter sido facilmente comida pelo branco do esquecimento — Fritz Zorn, nome fictício que encontrou para si próprio como autor, não era um grande cientista ou um grande poeta, nem se distinguia por nada daquilo que habitualmente faz a glória dos seres humanos. Era professor de português e espanhol, mas o que é que nos tempos actuais é digno de registo no ser-se professor?... No entanto, o facto de ter passado grande parte dos seus últimos meses de vida a pensar e a escrever sobre o grande impasse em que a sua existência se tornara, retira-o desse branco e acaba afinal por me levar de algum modo a confrontar-me com ele.

O início do seu livro dá de imediato o tom das páginas que se seguirão: "Sou jovem e rico e culto; e sou infeliz, neurótico e só. Descendo de uma das melhores famílias da margem direita do lago de Zurique, também chamada Margem dourada. Tive uma educação burguesa e fui sábio toda a vida. A minha família é notoriamente degenerada, é por isso com certeza que possuo uma pesada hereditariedade e fui estragado pelo meu meio. Naturalmente, também tenho o cancro, o que de si é óbvio se se atender ao que acabo de dizer" (Zorn, 1977: 29).

Consciente de que foi educado para a morte (cf. *ib.*: 52) e de que está perante a sua destruição iminente, Fritz tenta nos seus últimos meses de vida exercitar uma característica tipicamente humana: a da nomeação. Não querendo, como afirma, morrer de uma coisa anónima, tenta ser um Adão do começo do mundo, mas em versão negativa, nomeando com exactidão todos os males de que se vê padecer. Desta vez, não são as maravilhas de Deus que vêm junto do ser humano para que ele lhes dê um nome, mas todas as misérias que o sufocam (cf. *ib.*: 217). E entre um Adão e outro, Fritz não encontrará uma saída, como ele próprio o reconhece implicitamente. Tendo começado a escrever a história da sua doença com a esperança de que essa narração pudesse libertá-lo do peso excessivo do passado e dos males que daí advinham, permitindo assim um saudável distanciamento que o deixasse finalmente respirar um pouco, confessa que foi precisamente o contrário que aconteceu: "Desde que me ocupei dele [do passado] mais de perto, o sofrimento que experimento face à minha história lança-se sobre mim com uma nova violência, que nunca tinha atingido um tal grau. A redacção das minhas memórias não me trouxe a calma, mas pelo contrário uma agitação e um desespero aumentados" (*ib.*: 189).

Por isto mesmo, o seu grito estará sempre sob o signo da cólera, que é precisamente o que Zorn significa em alemão. No entanto, podemos dizer que o próprio título da sua obra — *Mars* — indica que não era de modo algum essa a atitude de fundo que gostaria de ter visto prevalecer em si. Isto, é claro, se nos determos no modo como ele próprio interpreta a simbologia de Marte, e não no significado habitual que lhe é associado, dizendo respeito a um comportamento meramente agressivo e belicoso. Para Fritz, Marte significa fundamentalmente a força criativa e renovadora que nos torna

capazes de não termos medo de enfrentar o novo e o diferente. Mais ainda, entendendo-o como o deus dos criadores e dos artistas.

Como explicar, então, que se tenha passado da força criativa e vencedora de Marte à cólera negativa e derrotada de Fritz? Através da influência de Caranguejo, para nos continuarmos a expressar em linguagem do Zodíaco, tendo em atenção que, em alemão, *Krebs* tanto significa caranguejo como cancro. De facto, Fritz, do signo de Carneiro, dá-nos a entender que, astrológicamente falando, estaria ao mesmo tempo sob a influência de Marte e de Caranguejo, impedindo-o este último de ter aquele "ponto de aplicação exterior" sem o qual a pessoa se veria obrigada a voltar para o interior toda a energia proveniente de Marte e a autodestruir-se (cf. *ib.*: 183-5). Mais uma vez, como vimos acontecer entre o Adão bíblico e o Adão negativo de Fritz, não encontramos aqui a abertura de uma passagem, mas a fixação na negatividade. O entre-dois não se abre e, consequentemente, há a fixação num impasse ou sintoma.

Evidentemente, e de um modo mais radical, foi o próprio entre-dois constituído por Fritz e os seus pais que nunca foi possível abrir. E se há uma imagem utilizada por Fritz que explicita sobreabundantemente esta não-abertura é a de devoração. Numa floresta, afirma, não é de admirar que os animais se matem uns aos outros, e que as próprias folhas das árvores sejam comidas por algumas espécies. Se tudo estiver bem proporcionado, ou seja, se se mantiver o equilíbrio que possibilita a coexistência saudável entre os diversos elementos integrantes da floresta, nada de mal daí advirá. Mas o mesmo já não poderá ser dito se, em virtude de qualquer excesso indesejável, a própria floresta começar a ser devorada, pois isso implicará o próprio desaparecimento do "espaço vital" que possibilitava a existência das diversas espécies. Como escreve Fritz, "que, na floresta de que falei, se devore, está perfeitamente na ordem das coisas. A floresta funcionará na medida em que nela se devore na justa proporção; mas desde que se comece a devorar demasiado, a floresta já não funciona e morre" (*ib.*: 219).

Por outras palavras: Fritz admite que, numa família, à imagem da floresta, haja alguma necessidade inevitável de devoração, sendo demasiado simplista atribuir a uns apenas o papel de "maus" e a outros o de "bons". O problema apenas começa a surgir quando se introduz aí um elemento de excesso que desestabiliza o sistema e impede o seu bom funcionamento. Se Fritz não funciona — e o seu cancro é para ele a prova evidente desse disfuncionamento, "a ilustração corporal do estado da minha alma" (*ib.*: 190) —, é porque sente que foi excessivamente devorado pelos seus pais e pelo seu meio. Por isso, e naturalmente, assimila a sua "condição vital" a uma espécie de biotopo desarranjado que já não consegue recuperar. Os seus pais são comparados a um gigantesco corpo estranho que se introduziu nele e reduziu imenso o seu próprio espaço de movimento. São um corpo estranho que, tal como os tumores cancerosos, prolifera descontroladamente e parece ter apenas o objectivo de o destruir. Que desta imagem passe para a do campo de concentração em que se sente encerrado e diga que é a sua herança parental que está a ponto de o gasear, já não nos poderá surpreender neste momento. Tão-pouco a afirmação de que os seus pais são o seu mal canceroso, que eles representam para si o mal absoluto ou que eles foram os seus carrascos (cf., para as últimas comparações, as pp. 205, 207, 222 e 223).

Fritz está disposto a conceder aos pais várias circunstâncias atenuantes, dispondo-se até a perdôá-los. Isso não o impedirá, no entanto, de os considerar culpados (não seria melhor, neste contexto, dizer responsáveis?...) pela sua infelicidade. Depois da guerra, afirma, também muitos alemães tinham dito ter obedecido ao Führer apenas para cumprir o que supunham ser o seu dever, cheios de boas intenções e declarando desconhecer totalmente os campos de concentração. Essas eram eventualmente as suas circunstâncias atenuantes. No entanto, essas boas intenções, a que até talvez se devesse dar crédito, não impediam que os judeus estivessem mortos (cf. *ib.*: 242). De modo similar, as boas intenções dos seus pais não impediam que ele, Fritz, tivesse afinal contraído a morte de uma forma aguda: "sob a coacção do como deve ser, educaram-me de tal modo como deve ser que à força de como deve ser fui demolido" (*ib.*: 247). Dêmos-lhe a palavra de um modo mais alargado: "Repetidamente, tive na minha vida o sentimento de ter sido estreitado por uma coisa hostil provida de inumeráveis tentáculos, que não tinha outro objectivo senão o de me envenenar e de me sufocar, e foi dificilmente que acreditei poder ainda libertar-me do seu abraço. Vi qualquer coisa deste género nos meus pais, no que é burguês, no que é tranquilo, no que é de Zurique, no que é suíço..." (*ib.*: 253).

O que Fritz censura fortemente nos seus pais e no ambiente em que viveu, não tem nada que ver com qualquer violência física. Pelo contrário, os pais e o seu meio social tinham orgulho nas suas "boas maneiras", e a obediência dos filhos e filhas obtinha-se sem qualquer necessidade de recorrer a tais meios. Mas naquela família pairava um *dictatum* sufocante, não obstante as aparências em contrário: tudo devia estar em harmonia. Queria isso dizer que não podia haver nela discordâncias, objecções ou críticas. Por isso, uma das suas palavras sagradas, sobretudo por parte da mãe, era o termo "complicado": tudo o que fosse susceptível de provocar divergências era considerado demasiado "complicado" e, assim, excluído da discussão. E, como diz Fritz com humor, isso queria também dizer que da sua casa estava excluída qualquer conversa que pudesse versar sobre os assuntos mais interessantes da vida humana (cf. *ib.*: 40).

Se, para garantir a "harmonia", a mãe recorria principalmente ao "complicado", o pai, por sua vez, socorria-se de uma outra estratégia: o "não comparável". Se, por exemplo, outros países possuíam o voto para as mulheres e a Suíça não, isso não queria dizer de modo algum que a Suíça fosse um país retrógrado, pois a situação não era comparável. E assim se tentava eliminar à partida a hipótese da discussão (cf. *ib.*: 42). Este panorama de estratégias utilizadas para preservar a "harmonia" ficaria no entanto bastante incompleto se não fosse referida uma outra, utilizada pela mãe: o recurso ao "ou...ou". Ou partia para um determinado sítio, era uma das hipóteses, ou, em alternativa, ficava em casa. Ou se comia ao jantar determinada comida, era uma das hipóteses, ou, em alternativa, se comia uma outra. Assim, quem se pronunciasse por uma das possibilidades nunca estaria em divergência com a mãe, pois não escolhia nada que não estivesse previsto nas premissas iniciais — como é óbvio, subentende-se que o terceiro ficava sempre excluído, sem que ninguém se atrevesse a reivindicá-lo. Mas, pergunta Fritz, em que se transforma deste modo a realidade? Nada permanece então sólido, diz, e tudo se torna irreal (cf. *ib.*: 47).

Impossibilitado de distanciamento e de *espaço vital* (*ib.*: 219) que lhe permitisse construir o seu próprio caminho e não ser sobreludado um sintoma dos seus pais, Fritz tão-pouco poupa Deus, mesmo se tudo parece indicar que não acredita nele. Este não seria, no entanto, um pormenor surpreendente para a psicanalista Marie Balmory: "Se a falta do pai ou da mãe não é enunciada pelo filho ou pela filha, o que se passa? Para além do recalçamento e dos sintomas, uma coisa estranha de que não sabemos ainda que pensar: a falta parece ser transferida para a autoridade suprema — quer a pessoa acredite nela ou não" (Balmory, 1979: 275). No caso de Fritz, a falta dos pais é por ele claramente enunciada, o que parece ir contra o que se afirma na frase transcrita. Mas quando é que se dá essa enunciação? Demasiado tarde, e demasiado tarde precisamente pela razão muito linear de que não houve a hipótese de a fazer mais cedo, numa altura em que muitos danos poderiam ainda ser prevenidos. Segundo Balmory, tudo se passa nestas situações de não enunciação (atempada) da falta como se os pais tivessem reescrito o mandamento que afirma: "Não terás outros deuses para além de mim", acrescentando-lhe um final muito significativo e enlouquecedor: "Não terás outros deuses para além de nós, teus pais"¹. E se os pais se identificam assim a Deus, não é provável que a criança, tendo identificado a falta que eles cometeram sobre ela, acabe por transferi-la para Deus, ou para quem quer que a seu ver forneça a "lei suprema"? O mesmo ocorre se, numa perspectiva similar, os pais actuarem como se o quarto mandamento do Decálogo tomasse o lugar do primeiro, ainda por cima alterando-lhe o sentido: em vez de dizerem "Honra teu pai e tua mãe", dirão "Obedece (ou submete-te) ao teu pai e à tua mãe". Mas como é possível, pergunta Balmory confrontando-se com o texto do Êxodo (20, 1-12), que depois dos primeiros enunciados de libertação, viesse um outro "que encerraria o humano na estreita célula familiar? Estar liberto dos tiranos e dos deuses, libertar-se a si próprio e as suas crianças, como é que isso poderia introduzir a uma submissão ao pai e à mãe?" (Balmory, 1986: 105).

Seja como for, o certo é que Fritz de facto não poupa Deus, que nos é apresentado como a morada para onde enviamos a nossa acusação e o vaso onde vertemos o nosso ódio (cf. *ib.*: 252). Mesmo que não existisse, deveríamos inventá-lo, afirma, para lhe podermos cortar o pescoço pelo mal que permitiu existir. Se Cristo está constantemente pregado na cruz, somos nós que assim o queremos, de raiva e ódio pelo que Deus fez ao mundo (cf. *ib.*: 252). E jogando mais uma vez com as significações bíblicas — já o constatáramos a propósito de Adão —, Fritz apresenta-nos uma outra versão do Juízo Final, em que não é Cristo a ter a parte principal no processo, mas ele próprio e todos aqueles que passaram pelos mesmos infortúnios. Assim, Cristo será a pessoa a quem Fritz dirá nessa altura que esteve esfomeado, nu e triste, mas que ninguém se encarregou então de o alimentar, vestir ou consolar (cf. *ib.*). Logo, subentende-se, o mundo criado por Deus não passava de um embuste. De modo algum Fritz poderia aceitar a oração que uma jovem mulher judia, Etty Hillesum, morta em 1943 em Auschwitz, e que um ano antes se oferecera como voluntária para ajudar no campo de Westerbork (Holanda), dirigia ao seu Deus: "Tentarei ajudar-vos. Uma coisa torna-se cada vez mais clara aos meus olhos: que vós não podeis ajudar-nos, que nós devemos ajudar-vos a ajudar-nos" (citado em Six, 1995: 245; cf. também Hillesum, 1995).

Fritz viveu, como vimos, um entre-dois extremamente difícil, um entre-dois tenso e asfixiante que nunca lhe proporcionou o *espaço vital* que ele próprio referia e de que tanto necessitava para encontrar uma passagem por onde se pudesse começar a desbloquear. Não deixa por isso de ser extremamente significativo, embora de uma significatividade trágica (e comovente) que Fritz acabe por sintetizar toda essa vivência asfixiante de um entre-dois que não se abre numa (outra) imagem bíblica em que o entre-dois nos aparece de um modo evidente: "Na minha infância, uma certa passagem do Novo Testamento fez-me sempre uma impressão particular, aquela em que é dito que depois da morte do Cristo o véu do templo se rasgou em dois. Hoje, tenho também esta impressão aquando das maiores provas que a minha infelicidade me inflige: sinto então que, na minha vida, o véu do templo continuamente se rasga em dois, que continuamente todos os véus de todos os templos se rasgam" (Zorn, 1977: 244-5).

Como se fala de um véu rasgado em dois, talvez se pudesse pensar que ele implica alguma forma de abertura do entre-dois, e que a imagem não prova afinal o que eu prometera que provaria. Mas repare-se que nada nos diz que este rasgão tenha algum tipo de consequência positiva, ou seja, que ele possibilite pôr em movimento as duas partes agora rasgadas. Isso, sim, seria abrir uma passagem através do entre-dois.

2. Lúdia e Clemente: a linguagem da exclusão mútua

Lúdia, jovem professora do liceu em análise com Jean Bergeret, confessa ter a vaga sensação de que há em si uma área imensa escondida e importante, mas que se sente incapaz de nomear e precisar. Qual poderá ser ela? Uma área cheia de pensamentos loucos, acaba por concluir, loucos no sentido de violentos e perigosos, como algumas daquelas pessoas que se encontram encerradas em asilos psiquiátricos. E um dia — a psicanálise, como sabemos, é um tratamento lento... —, começa uma sessão com memórias da infância relacionadas com aqueles dias de inverno em que os pais matavam o porco. O porco é um omnívoro, não é verdade?, pergunta Bergeret numa atitude aparentemente distraída. Sim, diz Lúdia, o porco pode comer-nos inteiramente, e nós podemos também comê-lo sem deixar dele o menor rasto. E a sua memória liberta-se ainda mais: na infância, tinham-lhe contado que, quando as mães se queriam desembaraçar dos seus bebés, os lançavam aos porcos, que os devoravam completamente. Queria isso dizer que, morto o porco, esse ser que cumpria os desejos infantoides das mães e dos pais, as crianças podiam respirar de alívio durante uns tempos. Por outro lado, acrescenta Bergeret, "quando se «matava o porco», a operação simbólica era efectuada sem que os pais reais deixassem de sobreviver" (Bergeret, 1984: 155), o que podia sem dúvida ser encarado como uma vantagem acrescida.

Abreviando: de acordo com Bergeret, Lúdia sentira-se encerrada muito precocemente numa relação de grande violência dos pais para com ela e dela para com os pais, de modo que esse modelo de relacionamento acabara por se tornar dominante, colocando sob o signo da exclusão mútua todas as relações em que se visse envolvida.

Ou ela, ou os outros. Inevitável, para Lúdia, sentir-se constantemente a ocupar uma de duas posições: ou a de vítima, ou a de carrasco. Entre as duas, impossibilidade de abrir uma qualquer passagem. De novo, um véu rasgado em dois. O enquistamento na linguagem binária. Por isso, e de um modo esmagador, todas as relações humanas se resumem para Lúdia a relações de força em que um leva sempre a melhor sobre o outro. Ou o porco devorador, ou ela. *Entre-os-dois*, nenhuma alternativa — o terceiro é de facto excluído.

No entanto, confessa Lúdia, pensar todos os seus relacionamentos em termos de mútua exclusão não a fazia experimentar sentimentos agradáveis ou desagradáveis. Espanto. O que é que isso queria dizer?, perguntava ao seu analista, de quem esperava com certeza que a ajudasse a libertar a memória e a sacudir de tal modo o seu relacionamento com as "origens" que pudesse tornar-se capaz de estilizar as linguagens binárias.

A mesma questão poderia ser colocada por Clemente, dezassete anos, cozinheiro, também ele encerrado em mecanismos violentos precoces não ultrapassados. Também nele, Bergeret descobre que "não há espaço para dois, para duas mentalizações distintas e coexistindo pacificamente, e ainda menos dialogando de modo criativo" (*ib.*: 165). E de tal modo essa tendência violenta parece ser de facto patente que Bergeret narra, numa espécie de mistura de espanto e de contentamento consigo próprio por lhe ter sido possível vivenciar uma tal experiência, que logo na primeira sessão, pouco depois de Clemente lhe ter confessado os seus "maus pensamentos" em relação a quem quer que se lhe oponha, se surpreendeu consigo mesmo ao perguntar-lhe: o que tem na mão? De repente, dir-se-ia que Bergeret, psicanalista, perde até certo ponto o controle da situação e tem uma alucinação de efeitos imediatos irreprimíveis. Julga ver alguma coisa estranha na mão de Clemente. Algo vermelho. Sangue. Sangue correspondente a um crime ou a um suicídio: suicídio de Clemente, ou assassinato, por parte de Clemente, dos seus próprios pais. Exercício da violência contra si mesmo ou contra os outros. Bergeret especula: o facto de ter captado este tipo de mensagem violenta logo numa primeira sessão e sem qualquer conhecimento prévio deste jovem, numa espécie de "comunicação de imaginários", significa apenas que esta experiência pode ser feita por qualquer pessoa e numa qualquer "situação pessoal, familiar ou social" (*ib.*: 164). Mas que significado atribuir a esta violência?

Jean Bergeret, não obstante as críticas que vai dirigindo à psicanálise — mais aos seus "aplicadores" que ao próprio Freud —, não põe em causa a importância do denominado "complexo de Édipo". Não é no entanto sobre ele que se vai deter no seu livro, mas sobre uma situação que lhe seria prévia, pondo em jogo um imaginário violento fundamental. Não se trata de uma pulsão de morte, diz, mas de um "dinamismo violento fundamental que apenas tem como objectivo primordial a sobrevivência e de modo algum a morte" (*ib.*: 196), a sobrevivência do próprio, ou seja, a sua auto-conservação. Por outras palavras: "as primeiras proto-representações objectais não podem dizer respeito exclusivamente, nem em primeiro lugar, a um objecto sexual ou sexualmente rival; o primeiro objecto é fundamentalmente rival no sentido narcísico mais primitivo; impõe a lei do «ele ou eu». É a própria vida que está aqui em questão, e ainda não o amor" (*ib.*: 222).

Para Bergeret, encontramos-nos neste caso diante de um instinto (*Instinkt*) de tipo "animal", e não propriamente de uma pulsão (*Trieb*). Embora não pretenda em poucas linhas resumir todo o seu pensamento a este respeito, digamos de um modo muito breve que Bergeret distingue de dois modos estas duas noções. Por um lado, insistindo na fixidez e simplicidade que poderíamos constatar por parte do instinto quanto aos fins que visaria e, pelo contrário, no grande número de variações de que a pulsão poderia usufruir, tanto na escolha dos fins pulsionais como nas fontes de excitação. Por outro, insistindo nas distinções a estabelecer entre as duas noções a partir do papel jogado pelo objecto: é que na problemática instintual o objecto é muito menos específico que na problemática pulsional. E porque é muito menos específico, o objecto do instinto violento permaneceria também envolvido numa certa imprecisão, o que implicaria por exemplo uma não diferenciação anatômica entre os sexos e "uma espécie de ausência de estabelecimento completo da identidade primária deste objecto" (*ib.*: 193). Por outras palavras, nesses domínios arcaicos ou precoces, não interessaria saber ao certo quem pressentimos que nos está a agredir, mas simplesmente que estamos a ser prejudicados por um determinado ser, mesmo que não captemos exactamente os seus contornos. E porque a este nível primário não haveria espaço para o amor ou para o ódio — Lídia, como vimos, dizia não experimentar sentimentos agradáveis ou desagradáveis nas situações de mútua exclusão —, Bergeret serve-se desta ausência para distinguir a agressividade da violência, afirmando que é neste último domínio que essa ausência se verifica (cf. os seis pontos de distinção entre agressividade e violência que o autor enumera nas pp. 216 e 217).

Neste contexto, há duas fases nítidas na evolução psicológica de uma pessoa: uma, arcaica, em que vigora a denominada violência fundamental, e uma segunda, de ordem libidinal, em que a primeira se integraria e se resolveria até certo ponto — essa resolução está sempre a ponto de ser melhorada —, desde que esta segunda fase conseguisse instalar-se com algum sucesso. Entre as duas não haveria portanto uma sincronia, mas uma diacronia, apoiando-se a segunda na primeira².

Por tudo isto, Bergeret não se surpreende que, "em todos os tempos, as primeiras relações entre as crianças e os pais tenham sido marcadas pela violência" (*ib.*: 177). Tão-pouco que, "desde a Antiguidade, todos os meios tenham sido bons para fazer desaparecer as crianças" (*ib.*: 178). Socorrendo-se de Th. Benedek, afirma que este autor "mostrou tudo o que de arcaico é de novo posto em questão na mãe no momento em que lhe for necessário aceitar que um outro ser, tirado dela própria, coexista com ela enquanto objecto distinto, aceite em primeiro lugar como não ameaçador e depois como objecto de amor, embora todas estas fases se sobreponham obrigatoriamente em parte" (*ib.*: 173). E o que acontece com a mãe, acontece também com o pai, afirma Bergeret (cf. *ib.*: 177). Daí que considere abusivo dar qualquer primazia aos supostos "instintos" maternal, paternal ou filial. Pelo contrário, pensa que sob estas designações o mais provável é esconderem-se formações reactivas, algo a que o próprio Freud não teria escapado. A necessidade fortemente expressa na sua obra de apresentar uma imagem materna idealizada — lembremo-nos que a relação mãe-filho era por ele considerada a mais satisfatória de todas as relações humanas e a mais livre de ambivalência —, apareceria afinal como denegação dos conflitos violentos com a sua própria mãe,

Amália. Por isso mesmo, e segundo Didier Anzieu, Freud teria sido incapaz de elaborar verdadeiramente a imagem da mãe, associando-lhe a noção correspondente de angústia persecutória (cf. *ib.*: 140).

Bergeret não tem dúvidas: as relações que as mulheres mantêm com os seus objectos são tão violentas como as dos homens. Não há então razão para "apresentar a mulher como antes de mais oblativa e passiva na sua essência" — isso não será mais que um "tranquilizador contra-investimento masculino" (*ib.*: 142). Mas contra-investimento fundamentalmente violento, pois, segundo afirma, a raiz de toda a dicotomia radical seria dessa ordem. Mais ainda, e voltando ao caso de Freud, a sua necessidade de realçar uma suposta inferioridade das mulheres proviria de um fantasma violento fundamental que não pudera ser integrado na fase seguinte, a genital e libidinal. Deste modo, essa suposta inferioridade serviria para denegar o próprio poder violento infanticida da mãe (cf. *ib.*: 143)³.

Por tudo o que acaba de ser dito, é-se levado a concluir, com Bergeret (cf. *ib.*: 223), que o conflito primário ou primitivo não se passaria entre irmãos, mas sim entre as mães e os pais e os seus filhos e filhas. E, nesta perspectiva, poderíamos talvez dizer, tentando seguir o seu pensamento, que a ordem segundo a qual nos são apresentados na Bíblia os episódios da morte de Abel por Caim — conflito entre irmãos — e o do sacrifício de Isaac por Abraão — que eventualmente poderíamos ler como um conflito entre um pai e um filho, estando este último a ponto de ser morto pelo primeiro⁴ —, se encontram invertidos, pois em primeiro lugar deveria surgir aquele em que o pai põe em perigo a vida do filho. Abraão, como sabemos, não chega a matar Isaac. Um anjo de Deus — ou o anjo do recalamento, dizem outros⁵, que se teria encarregado de fazer com que Abraão escapasse ao registo psicótico violento — intervém e faz o filho ser substituído no sacrifício por um carneiro. No último momento, a violência fundamental de Abraão teria sido contida e integrada na fase seguinte. Neste caso, poderíamos especular dentro desta perspectiva, a experiência de violência precoce não fora de tal ordem forte que impedisse a sua integração na fase libidinal. Ou, então, a marca divina consistira precisamente em efectuar essa integração quando não havia condições para ela⁶...

Havia casos, porém, em que essa integração se revelava impossível. Fora o que acontecera com Lídia e Clemente (cf. estes e outros exemplos apresentados pelo autor entre as pp. 150 e 170). Nestas situações, permanecera o véu rasgado em dois. A linguagem binária. A não abertura do entre-dois, mas a sua crispação violenta. Era isso que Bergeret iria tentar pôr em movimento.

3. Renato: o impasse numa língua paga a dívida contraída em relação a uma outra

Renato — atribuamos-lhe um nome, mesmo que não o possua no texto em que é relatada esta história (Sibony, 1991: 52-54) — tinha dez anos e, além de pouco falar,

mesmo quando falava o seu discurso era excessivamente vazio. Na escola, os seus resultados em francês eram péssimos. Tendo os pais sido convidados a ir conversar com a terapeuta a quem o filho fora entregue, o pai, vietnamita — a mãe era francesa —, apresenta-se como um bloco de “normalidade” em quem está tudo bem, “sem histórias”, nada a declarar, «nada a acrescentar» (*ib.*: 52). O pai não tem nada a dizer, o filho tão pouco. Coincidência?

A terapeuta, bloqueada com a criança em virtude de um conflito não resolvido com o seu próprio pai — são assim, as histórias psicanalíticas... —, conta o caso a Daniel Sibony, que está encarregado de ir acompanhando e “controlando” o seu trabalho. Na conversa mantida com a terapeuta, Sibony afirma ter percebido a certa altura que a língua francesa, melhor, “o francês”, aparecia como um ser vivo que em tempos fizera mal ao pai. E juntando mais elementos que já se conheciam, chega-se à conclusão de que o pai vivera a “guerra da Indochina” quando criança, no Vietnã, assistindo à queda de bombas francesas no seu território. Sibony, habituado a lidar com as questões do entre-dois, pede à terapeuta algo muito simples: que transmita a Renato a ideia de que ele tem problemas com o francês porque ama o pai e, porque o ama, não pode dar-se bem com “o francês”, que tanto magoara o pai na infância. A partir daí, dá-se em primeiro lugar uma grande transformação neste pai. Até essa altura, tentara ocultar ao filho os aspectos trágicos da sua vivência no Vietnã. Ao filho e, afinal, também a si próprio, remetendo a sua infância para a zona vigiada do recalamento. Entre si e a sua infância, estabelecera um bloqueio. Agora, perante o começo de saber sobre si próprio que o filho já adquirira através da terapeuta, o pai sente-se mais livre: em relação ao filho e em relação a si próprio. E desata-se-lhe a língua. E a memória. E as histórias. Perante Renato, começa a ter uma história para contar, ele que anteriormente se apresentara sem história, “rien à déclarer”. Em relação ao filho, “quisera «poupar-lhe tudo isso»; esquecendo como muitos que o seu silêncio sobre o seu drama transmitia um drama silencioso, indecifrável, indizível, que forçosamente se incarnava no impossível a dizer. O sintoma do filho fora, como todo o sintoma, uma espécie de amor mudo” (*ib.*: 53).

Final feliz: o pai liberta-se da sua normalidade fetiche ou fóbica, como a designa Sibony, possibilitando desse modo que o próprio filho não tenha de ficar incluído no seu sintoma. O pai transmitira-lhe um impasse cristalizado numa interrupção da transmissão. Agora que essa transmissão fora retomada de um modo construtivo, todos tinham ganho um aumento de liberdade. Por casos similares a este — entre-duas-línguas, entre-duas-culturas, entre-dois-lugares, etc, etc — é que se pode dizer que “a genealogia de um ser não é tanto de onde é que ele vem, como de onde é que ele não saiu, ainda não saiu; é a história da sua saída e das suas metamorfoses; do seu atolamento e das suas sacudidelas” (*ib.*: 375).

4. Édipo exposto

E por falar em genealogias, falemos de uma que Freud não se atreveu a interrogar: a de Édipo.

Como todas as crianças, Édipo foi uma criança exposta. Exposta, como dirá Sibony — num capítulo intitulado precisamente “Ser exposto ao Outro” (Sibony, 1991: 364-379), mas em que nunca se fala de Édipo ou de Laio —, exposta ao mau tempo do Outro, às suas falhas, à sua transmissão. Transmissão directa, é óbvio: aquilo que é claramente explicitado como devendo ser feito e a preservar. Mas também transmissão inconsciente: aquilo que escapou ao “programa de transmissão” sem que o quiséssemos ou nos apercebéssemos. Mas há mais. E mais importante: a transmissão de inconsciente. Neste caso, o que se transmite é “a possibilidade de encontrar o novo e assim *consentir* no antigo, no passado, *consentir* neles, com a mobilidade que isso dá” (*ib.*: 369). Por outras palavras, essa transmissão é “continuidade descontínua, desenvolvimento consistente de efeitos de ruptura, potencial de espaços em gérmen que procura realizar-se, transferir-se, e não unicamente ser fixado, nomeado, instituído” (*ib.*: 371). Por outras palavras ainda: o que se encontra em jogo nesta transmissão é “a capacidade de fazer laços, de mudar de laço, de mudar de felicidade se assim se pode dizer; ou de disco; de queixume ou de queixa” (*ib.*: 374). A transmissão de inconsciente como uma pulsão, “a própria pulsão do ser” (*ib.*). Por vezes, porém, e com certeza mais vezes do que aquelas que seriam desejáveis, não se dá esta transmissão de inconsciente. Então, diz Sibony, tem-se inconsciente, como toda a gente aliás, mas ele não nos foi transmitido — ficamos apenas reduzidos a ser esse inconsciente.

Perguntemo-nos: que tipo de transmissão é que Édipo recebe?

Da parte dos pais, uma sentença de morte. Édipo é aquele que nasce fora do lugar, para quem não há lugar. Mas vejamos como se chega aí.

Segundo uma das muitas versões do mito⁷, tendo o pai de Laio, o rei Lábdaco, sido assassinado, o filho, não gozando já de condições de segurança no seu reino, foge e é acolhido pelo rei Pélops. Aqui, apaixona-se por Crisipo, filho de Pélops, acabando por seduzi-lo, raptá-lo e violá-lo. Crisipo, envergonhado, suicida-se, o que faz com que o pai Pélops amaldiçoe Laio. Em consequência disso, Laio fica a saber por um oráculo que, se tiver um filho, acabará por morrer às suas mãos. Mas diz também que casará com a mãe? De acordo com Jean Bergeret, as versões mais antigas deste primeiro oráculo de modo algum afirmam que Édipo mataria o pai e casaria com a mãe, ou mataria o pai para casar com a mãe. Mais ainda, chama a atenção para o verso 1176 da tragédia de Sófocles, *Rei Édipo*, em que não se remete para um singular, mas para um plural. Quer isto dizer que o que estaria em causa nele não seria apenas o assassinato do pai, mas dos pais. Só a seguir é que a questão se iria genitalizar, introduzindo-se a referência ao incesto (cf. Bergeret, 1984: 42-51). Obviamente, esta é uma versão que serve perfeitamente os propósitos de Bergeret: em primeiro lugar, espaço para a violência binária — ou nós, ou ele. Só depois da resolução desse impasse é que se poderia avançar para uma fase libidinal. Mas dizer que esta versão serve os intentos de Bergeret não nos pode autorizar a dizer que é falsa... Adiante.

Embora advertido pelo oráculo dos perigos associados à geração, Laio engravida Jocasta (embriagado e não se conseguindo conter? seduzido por Jocasta?...). Nascido Édipo, os pais — pai e mãe — tentam desembaraçar-se dele, sendo a própria mãe a entregá-lo a um servo para que o mate, depois de o pai lhe ter trespassado os tomozelos, atando-os com uma corda ou correia. Salvo da morte, Édipo é adoptado pelo rei Pólibo e sua mulher. Numa das versões, é a própria mulher de Pólibo a convencer o marido (como, desconheço...) de que se trata de um filho deles (cf. Balmory, 1979: 29).

Um dia, num banquete — esta é a versão de Sófocles, mas há outras (cf. todo o 1º cap. de Balmory, 1979, sobretudo as pp. 29-30)—, um homem embriagado afirma em voz alta que Édipo é um enjeitado. Pouco sossegado com as explicações de desmentido que ouve por parte dos pais de facto adoptivos, Édipo parte para Delfos à procura da verdade. Aí, é-lhe revelado que havia de casar com a mãe, estar na origem de uma geração de homens odiosos e que mataria o pai. Assustado e com boas intenções, Édipo tenta evitar tal destino. E foge de Corinto, onde até aí vivera. Nessa fuga acontece que, num entroncamento estreito, se depara com uma carruagem cujo senhor e arauto o querem obrigar a ceder o passo, expulsando-o violentamente do caminho. Irado com aquele acto de prepotência, Édipo mata todos os acompanhantes menos um, e mata também o senhor, desconhecendo que se trata de Laio, seu pai. Em *Édipo em Colono*, perguntará a propósito, com ironia amarga: se alguém se apresentar diante de nós com o intuito de nos matar, a nossa primeira atitude será a de pedir que se identifique (cf. os versos 991 a 994)? De facto, sem esse pedido de identificação desrazoável, Édipo não sabe quem mata. Por isso mesmo, pensa que se o espírito do pai voltasse à vida nada teria a censurá-lo (cf. versos 999-1000). Aliás, já anteriormente Édipo contrapusera a sua situação de não-conhecimento, tanto em relação ao pai como em relação à mãe, à dos próprios pais que, eles sim, o tinham votado conscientemente à morte (versos 274-5).

Continuando a história de Édipo, digamos que depois da morte do pai, o que de mais importante lhe ocorre é o desvendamento do enigma da Esfinge que assola Tebas. Em recompensa, recebe a mão da rainha, viúva de Laio, casando assim com a própria mãe (também neste aspecto há outras versões, mas sigo aqui a de Sófocles).

Como sabemos, Freud não fala dos intuitos homicidas dos pais de Édipo nem da história pouco edificante de Laio-pedófilo. Na sua obra, podemos mesmo dizer que as Jocastas que entregam os filhos para que lhes seja dada a morte se encontram completamente rasuradas. Pois não é a relação mãe-filho a mais gratificante e isenta de ambivalência?... Como ver o que não deve ser visto? Mais ainda: como ver que Jocasta, muito mais que Édipo, poderia ter pressentido que o casamento entre ambos era incestuoso? Édipo tinha a mesma idade que teria o seu filho se tivesse sobrevivido, tinha um nome-sintoma que lembrava à evidência o modo como fora trespassado em bebé e, para além disso, tinha de facto uns pés (ou tomozelos) em que era impossível não reparar. Desejo inconsciente de incesto por parte do filho? E porque não da parte da mãe?...

Dos seus pais, Édipo herda de facto uma marca, consubstanciada no seu próprio nome, que mais não quer dizer, em grego, que "pés inchados" (*oidi-pous*). Como diz com ironia Marie Balmory, tudo o que resta a Édipo da sua filiação é isso, precisamente: os pés inchados, inchados em virtude do trespassamento dos seus tomozelos pelo pai antes de ser entregue à morte (cf. Balmory, 1979: 26). Um nome-sintoma: eis a sua herança. Exposição total e mortal à filiação. No entanto, Sibony alerta: é preciso que a criança não esteja demasiado exposta à genealogia, pois pode acabar sacrificada (cf. Sibony, 1991: 371-2). Podemos encontrar melhor exemplificação disto mesmo que a situação de Édipo?...

Só há duas alternativas, afirma Sibony: ou continuar exposto ao Outro, ou viver a passagem pelo Outro⁸. Mas, podemos perguntar, que hipóteses teve Édipo de viver a passagem pelo Outro, vivendo e sobrevivendo entre um Outro assassino e um Outro que o faz viver uma adopção como se se tratasse de uma verdadeira filiação, mantendo-o assim no engano? Fritz Zorn afirma com humor negro que não é com certeza por acaso que "Édipo e os seus se tornaram o símbolo da família em si" (ob. cit.: 181). Recorde-se, se necessário for, que para ele o essencial na família era o fenómeno de voragem exercido pelos pais sobre os filhos e filhas, e o sentido da frase ficará decerto esclarecido.

E, no entanto, Sibony escreve que ter um pai e uma mãe pode ser uma sorte, facilitar a passagem pelo Outro, a abertura do entre-dois, pois trata-se de duas pessoas distintas (cf. Sibony, 1991: 241). O pior, como no caso de Édipo, é quando os dois se encontram afinal unidos na mesma lógica violenta contra o filho (ou filha, quando dela se tratar). Mas isto, Freud não viu. Ou não quis ver. Havia nele um entre-dois que não queria abrir? Com a sua própria mãe, como alguns insinuam (cf. por. ex., Bergeret, 1984: 135-140, e Roith, 1987), perante cuja morte (em Setembro de 1930) se confessou verdadeiramente aliviado⁹?... Seria por isso que, no meio da sua imensa colecção de estatuetas, a sua preferência ia para a de Palas Atena, a deusa que é engendrada sem o contributo da mãe e sai toda inteira da cabeça do pai Zeus (cf. Roith, 1987: 185)? E poderia esta estatuetta ter alguma coisa que ver com a sua filha Anna, a sua Antígona, como se lhe referia por vezes, analisada por ele, seu pai (!) — pai-Édipo, pois que a filha se chama Antígona... —, e a quem pouco *espaço* parece ter deixado para se afastar de si? Consciente dessa "fixação no pai", pede ajuda a Lou Salomé. Não, ter-lhe-á dito ela, deixe-a ficar como está, a sua estrutura incestuosa permite-lhe ser mais feliz do que qualquer outra alternativa dentro da denominada normalidade (cf. Roith, 1987: 52). É assim, a fragilidade ou a sabedoria dos e das psicanalistas...

Mas voltando à hipótese de ter existido um entre-dois que Freud não conseguiu abrir com os seus pais, talvez o problema não residisse afinal na mãe, mas no pai. No pai e nas suas supostas "faltas", como já foi também afirmado (cf., por ex., Krill, 1979, e Balmory, 1979), mas que me dispense aqui de desenvolver. O certo é que Freud não quis olhar ao que se passava do lado dos pais, assim como não quis verdadeiramente olhar para Laio e Jocasta. Ou para os pais de Dora, por exemplo. Inicialmente, sim, com a sua denominada "teoria da sedução" e *Vaterätiologie* (cf. Santos, 1997). Mas tendo-a posto de lado, Freud passou a fixar-se no que se passava

com as crianças, tornando a psicanálise, como já foi dito, sobretudo uma psicologia dos filhos e filhas e dos seus conflitos filiais (cf. *Revue Française de Psychanalyse*, 1993: 552).

Claro que se poderia dizer que há pelo menos uma obra de Freud — *Totem e tabu* — em que a figura do pai recebe bastante atenção, podendo isso ser entendido como contrariando a ideia exposta de que a psicanálise não olha ao que se passa do lado dos pais. No entanto, para além de essa atenção acabar por não se repercutir significativamente no modo como Freud continuará a analisar o complexo de Édipo, não se pode dizer que ela tenha sido suficientemente convincente. Como referem alguns autores, na descrição do pai da horda primitiva é de estranhar a sua ausência de inconsciente — algo que também ocorre noutras descrições de pais levadas a cabo por Freud, como por exemplo na do pai do pequeno Hans —, podendo-se salientar nessa ausência uma outra: a de qualquer traço de uma tendência homossexual. Nesta perspectiva, escreve Bertrand Vichyn: “é evidente que sem homossexualidade a horda não poderia ser viável, teria sido vencida pelo primeiro grupo que aparecesse, cuja força provém precisamente do sentimento homossexual que une os seus membros” (in *Revue Française de Psychanalyse*, 1993: 423; cf. também a p. 346, fazendo parte de um artigo de René Roussillon). Mas mesmo que não concordemos inteiramente com esta afirmação — haveria, entre outras coisas, que distinguir entre mero “sentimento homossexual” e verdadeira prática homossexual —, temos pelo menos de reconhecer uma característica singular neste pai primitivo, inexplicável do ponto de vista de Freud: embora sendo um homem brutal e hipersexual, tendo relações sexuais com todas as mulheres que com ele vivem, quer se trate de filhas ou não, estranhamente não é referida uma única ocasião em que tivesse mantido uma relação homossexual com um filho. Por outro lado, não deixa de ser intrigante que este pai, hipersexual enquanto dirigente da horda primitiva, tendendo igualmente para essa posição enquanto actor principal da “teoria da sedução”, se transforme num elemento “simultaneamente assexual e antisssexual” (*ib.*: 423) quando se trata do complexo de Édipo. No caso deste complexo, saliente-se como Freud punha em destaque um mecanismo “espontâneo” que seria desencadeado independentemente do modo como os pais se relacionassem com as crianças — só muito raramente é que nos afirma que o movimento de preferência sexual poderia ter-se desencadeado em primeiro lugar junto dos pais, não retirando daí qualquer conclusão que diminua o carácter “espontâneo” do complexo de Édipo —, mais depressa parecendo pensar muitas vezes que elas podem agir de acordo com fantasias derivadas da origem da humanidade do que segundo a influência próxima de quem com elas convive quotidianamente. Como diria Josef Yerushalmy — e disse de facto a propósito de algo semelhante em Freud, a ideia presente em *O homem Moisés e a religião monoteísta* de que a herança arcaica humana engloba traços mnésicos relativos ao que se viveu em gerações anteriores —, perante esta crença particular na influência do mais longínquo em detrimento da influência do mais próximo, só nos surge uma expressão: *credo, quia absurdum* (cf. Yerushalmy, 1991: 75).

5. Heidegger e a “origem” do Ocidente

Num dos textos incluídos no segundo volume de *Evénements*, essa psicopatologia do quotidiano constituída pela recolha de artigos diversos publicados ao longo de vários anos, Daniel Sibony, um psicanalista doutorado em matemática e filosofia, expressa um desejo: o de que, um dia, seja possível organizar um colóquio em que os oradores tenham por tarefa essencial a de explicar o modo como tinham alcançado essa façanha de valor indiscutível, mas não ao alcance de todos, que consiste em vencer o medo do “estrangeiro” (*étranger*; cf. Sibony, 1995, II: 265). Explicar, dizia, como é que esse acontecimento feliz tinha acontecido a cada uma das pessoas.

Embora o contexto concreto em que esta proposta é feita nos remeta directamente para a questão da xenofobia, o conhecimento do pensamento de Sibony permite-nos facilmente entender este “estrangeiro” de um modo alargado como sinónimo do “outro” que nos interpela e existe de algum modo colado à nossa própria pele, quer o queiramos ou não. Podemos tentar ignorá-lo. O que não podemos é pretender que essa possa ser uma atitude considerada inofensiva e de consequências desprezíveis. Neste “outro” cabem assim elementos tão amplos como o tempo existencial, os lugares físicos que vamos percorrendo, as diversas pessoas com quem vamos estabelecendo algum tipo de ligação, e também nós próprios enquanto “outro”. Trata-se de um “outro” que, afinal, todos albergamos dentro de nós próprios, e que, entre outras coisas, umas vezes nos assusta, outras nos envergonha, e outras ainda nos enche de nostalgia.

Ora o entre-dois encontra-se inelutavelmente relacionado com esta articulação ao “outro” (cf. Sibony, 1991: 15). Mais ainda: neste entre-dois está implicada a “origem”, pois o entre-dois interpela-nos no sentido de irmos ver mais de perto o que se passa aí. E quanto mais essa “origem” nos pesa, quanto mais estivermos incluídos nela, como um doente psíquico está incluído nos seus sintomas, mais dificuldade teremos em abrir uma passagem que nos leve de um modo produtivo ao “outro”. Vê-lo-emos melhor mais adiante. De momento, fixemo-nos em dois textos que, em 1988¹⁰, Sibony dedicou a Heidegger. Não se trata, da sua parte, de um estudo aprofundado do autor — trata-se apenas de tentar ver as implicações de uma suposta má relação com a questão das origens. Pelo que me diz respeito, encaro sobretudo essas páginas como uma reflexão em aberto que ajuda a situar a questão da origem e do entre-dois num campo diferente do psicológico, independentemente das respostas que se possam encontrar para as objecções aí lançadas contra o pensamento heideggeriano.

De acordo com Sibony, o que terá fascinado Heidegger no nazismo terá sido a hipótese de ter diante de si uma realização do seu pensamento. A “Origem da Filosofia” ter-se-ia tornado acto: “o povo alemão ressuscitando o povo grego, tomando em mão a origem grega melhor que os Gregos...” (Sibony, 1995, I: 278). O seu grande projecto era o de repensar a totalidade da herança espiritual do Ocidente. No entanto, nesse projecto os judeus não são autorizados a intervir: “não são invocados (eles ou o que representam) como factores de pensamento, suportes de uma transmissão espiritual que, desde a origem, teve e tem uma palavra a dizer na herança ocidental” (*ib.*: 281).

Se em vez de se ter aproximado dos nazis, mesmo que apenas temporariamente, Heidegger tivesse aderido a um projecto de liquidação dos pássaros, as pessoas interrogar-se-iam com certeza, afirma Sibony, acerca desse enigma: como era possível que um grande pensador se tivesse deixado tentar por um tal projecto? E querer-se-ia saber que características dos pássaros é que tinham sido o principal motivo do seu desagrado. Mas quando se fala de judeus, lamenta-se, essa pergunta não é feita. Como se a única coisa que os judeus trouxeram ao mundo, afirma noutro texto, tenha sido o risco de serem perseguidos e mortos. Assim, os seus assassinos ter-lhes-iam feito mal de duas maneiras distintas: uma, mais clara e patente, que os levaria a matá-los; outra, mais disfarçada, que levaria os sobreviventes a falarem de uma única coisa: o Assassinato e a sua possibilidade constante de retorno. Deste modo, os judeus teriam acabado por se ver obrigados a actuar "como se a vida consistisse apenas em proteger-se da morte, e como se o amor criativo se reduzisse a desmascarar o ódio" (Sibony, 1995, I: 183).

Para uma outra vez terá de ficar o contributo específico que, de acordo com Sibony, o judaísmo trouxe para a humanidade, e que não seria propriamente a fé, mas o pensamento do ser e do amor (cf. *ib.*: 282). De momento, e retomando as ideias anteriores, importa reafirmar que Heidegger, como vimos, não obstante querer repensar a totalidade da herança ocidental, erradica dessa reflexão o pensamento judaico. Estava no seu direito, diz Sibony, erradicar essa "dimensão semítica do Ocidente enraizada na Bíblia e nas suas continuações" (*ib.*). Mas o que é estranho e dá que pensar — se é um acaso, afirma, é um acaso de uma rara cloquência — é que, ao mesmo tempo que um movimento político popular como o nazismo pretende o extermínio físico dos judeus, haja um filósofo que, ao nível do pensamento, acabe por eliminar qualquer traço que faça pensar numa transmissão judaica, precisamente quando o tema em disputa é nada menos que o da origem do ocidente, pois para Sibony a origem do ocidente é dupla: grega e judaica (Sibony, 1991: 302)¹¹.

Mas não obstante esta erradicação, o recalco acaba por assomar em Heidegger: entre outros aspectos, no estilo talmúdico, na declinação do ser e do tempo, expressão tão próxima do Deus bíblico IHVH, aquele que conjuga o ser nos três tempos do passado, do presente e do futuro, e na definição da essência da verdade como sendo a liberdade (id. 1995, I, 284-5). A obra de Heidegger, nesta perspectiva, acaba por integrar em si as duas dimensões, a grega e a judaica, porém só a primeira é nomeada e assumida.

Para Sibony, foi o impasse do Ocidente perante o entre-dois grego e judaico da sua origem que o pôs de algum modo no caminho do Holocausto, a obsessão da origem pura e não contaminada, que era afinal a obsessão nazi. Sobretudo, uma origem não contaminada pelos judeus. Mais uma vez, poderíamos dizer, a lógica binária e violenta terá vencido: ou eles, ou nós. Nos conflitos do Médio-Oriente, estaríamos perante o mesmo tipo de atitude, alargada agora a três origens: a islâmica, a cristã e a judaica. Nas três, afirma, a recusa ou medo do que em cada uma delas escapa a si própria. Por um lado, os judeus adoram um Deus perante quem tendem a estar constantemente em falta, permanecendo assim em conflito permanente com as suas fontes; por outro, os islâmicos vivem extremamente mal com a sua dupla origem judaica e cristã; por último, os

cristãos sentem-se embaraçados por terem a sua origem tão misturada com a dos judeus (cf. Sibony, 1991: 362). A este propósito, dirá de um modo irónico, num texto escrito a propósito da tentativa, polémica e abortada, de instalar um carmelo nos campos de Auschwitz, que mesmo quando o cristão ergue os olhos para a cruz, é um judeu quem lá vê pregado, que o olha do alto. E acrescentará: "é preciso uma certa nobreza de alma pouco comum para se ser cristão e não anti-semita" (id., 1995, I: 181).

Não se admitindo que a nossa origem está à partida fissurada, "contaminada" ou partilhada, o que se segue, diz Sibony, é o ódio de si próprio, muito facilmente transposto para o ódio do outro. Por isto mesmo, não acredita que a solução para estes impasses resida simplesmente no apelo ao amor do próximo, a não ser que esse amor implique aceitar "suportar a reconciliação consigo próprio e com a sua origem", "aceitar ter passado pelo «outro» para existir" (id., 1991: 362). O que se disse acerca dos conflitos no Médio Oriente, não o poderíamos com razão transpor para o que ocorreu na ex-Iugoslávia, apenas com algumas diferenças quanto às origens em jogo¹²...

II. Passagens

Fritz Zorn viveu a sua vida em impasse, num véu rasgado constantemente em dois, numa fidelidade involuntária e angustiada à cólera. Lídia e Clemente, por sua vez, viveram enquistados na linguagem binária violenta que não lhes possibilitava sair do zero e do um: ou eu, ou o outro, não há espaço para os dois. Quanto a Renato, o seu impasse, ostensivamente da ordem das suas relações com a língua — mas quantas línguas fala um ser humano?... —, acabava por ser o seu modo de ser fiel ao pai, ao bloqueio existente na sua palavra, resultante de um bloqueio mais fundo existente entre o pai e a sua infância. Remontando à Grécia antiga, Édipo, exposto a uma filiação demasiado pesada, exposto a ela como a uma fonte excessiva de radioactividade que desestabiliza todos os sistemas, carrega-a todo o tempo sobre si mesmo, dura hipoteca que o impede de construir a sua própria vida, e que acaba por se repercutir negativamente sobre a sua descendência. Finalmente, através de um Heidegger interpretado de acordo com Sibony, vemos o Ocidente em impasse perante a sua origem grega e judaica, negando uma e afirmando a outra, melhor, afirmando uma à custa da outra. Naturalmente, perante estas situações várias, uma pergunta se impõe: o que é que tudo isto tem em comum? Como se terá notado, todas elas, de um modo ou de outro, remetem-nos para a questão da "origem" ou "origens" e de um mal-estar aí vivido. Até agora, debruçei-me mais sobre esse mal-estar do que propriamente sobre a "origem". É tempo, portanto, de passar a ver melhor esta questão, dizendo desde já que o meu fio condutor nesta abordagem será fundamentalmente constituído pelo livro de Daniel Sibony, *Entre-deux. L'origine en partage*. Aliás, cabe dizer desde já que Sibony foi ele próprio vivamente marcado existencialmente pela questão da "origem" e do "entre-dois". Nascido em Marrocos, a sua primeira língua foi o árabe, aprendendo em seguida o hebreu e, finalmente, o francês, tendo passado a viver em França a partir do começo da

adolescência. Apetece perguntar: será que só se consegue falar bem daquilo de que se tem uma forte experiência pessoal?... Prossigamos.

Em primeiro lugar, talvez convenha começar por esclarecer que a origem não deve ser entendida como um todo ou um bloco homogêneo e primordial que lamentavelmente perdemos ou onde nos deveríamos refugiar. Acerca dela, diz Sibony: "tomaram-na por um espaço, um território, enquanto que ela é uma pulsação, a de poder partir de novo, como a partir de nada; de cortar com o que precede e de reencontrar neste corte o impulso «original» feito de distâncias e de aproximações" (Sibony, 1991: 361). Por outras palavras, que não as de Sibony, poderíamos dizer que esta origem de que fala é constituída pelas várias linhas que se cruzam em nós, umas de ordem mais rígida, outras de ordem mais flexível. Se falássemos nos termos de Deleuze, invocariamos a existência em nós de três tipos de linhas: as de segmentaridade dura, em que tudo se reparte de acordo com formas bem definidas: homem-mulher, branco-negro, etc; as linhas moleculares ou de segmentaridade flexível, com as quais conseguimos traçar pequenas modificações e desvios que nos afastam ligeiramente das linhas anteriores; e, finalmente, as linhas de fuga ou de ruptura, conduzindo-nos na direcção do máximo possível de desterritorialização (cf. Santos, 1997).

Socorrendo-nos ainda da linguagem deleuziana, poderíamos dizer que ter uma origem idêntica a um território — este é um termo que o próprio Sibony utiliza, como vimos — é o mesmo que ser apenas percorrido por linhas de segmentaridade dura. O resultado é a crispação, a rigidez, o sufoco, a linguagem binária, o véu rasgado em dois. Transportando esta questão das origens para a da identidade, digamos com Sibony que quando sentimos a identidade demasiado pesada é porque a origem, que deveria actuar como uma pulsação, constantemente em movimento, se transformou numa compulsão (cf. Sibony, 1991: 56-7). Quando as genealogias nos creditam apenas com uma Dívida e não com um Dizer (cf. *ib.*: 379) que nos impulsiona a dizer os nossos próprios dizeres, carregamo-las como a um peso insuportável. Para nós, ou para os outros, caso não cheguemos a apercebermo-nos do mal que elas nos fazem ou fizeram, e até consigamos sentir algum tipo de gozo nesse peso. Estamos neste último caso em presença de uma origem supostamente compacta, íntegra e integral, pura, a que há que manter-se fiel. Nesta perspectiva, o integrismo mais não seria que "uma última resistência a que a origem se fragmente ou seja posta em questão" (*ib.*: 43). E o fanatismo, de um modo similar, corresponderia a levar em si um templo em que os seus adoradores se entregariam ao "culto de uma origem impossível de perder; e por isso mesmo julgada pura" (*ib.*: 43). Noutras palavras, desta vez de Miguel Baptista Pereira, o fundamentalismo — comportando em si o integrismo e o fanatismo — seria sobretudo um movimento anti-hermenêutico, com um medo terrível de ser posto em causa: "em termos aristotélicos, o fundamentalismo seria uma apofântica última esquecida da permanente perguntabilidade das suas raízes" (cf. Pereira, 1992: 216). Nestas circunstâncias, dá-se aquilo a que Sibony denomina de sobreinvestimento narcísico (cf. Sibony, 1991: 131): apenas a minha origem é boa, porque pura. Trata-se de um movimento anti-hermenêutico que exemplifica uma inibição do pensamento por "medo de compreender coisas que corram o risco de atingir a integridade da origem" (Sibony, 1991: 40).

Nestas circunstâncias, percebe-se bem a afirmação de que encarar a origem como fissurada ou contaminada nos salva da estupidez: "ela salva o sujeito do risco de ser preenchido por ela; salva-o da felicidade total das crianças que chupam a língua materna e se embriagam com a sua música" (*ib.*: 47). Isto, é claro, quando a origem é encarada como um território onde podemos repousar completamente, espécie de língua única em torno da qual nos pode parecer possível construir uma Torre de Babel que atingirá o céu¹³.

Retomando a linguagem das linhas deleuzianas, digamos que quando a origem se identifica para nós com as de segmentaridade dura ou molar, ou somos nós a sofrer, por nos sentirmos excessivamente incluídos nela, com o que isso implica de impossibilidade de deixarmos de nos repetir, num eterno retorno não selectivo das mesmas queixas e queixumes ou cóleras, ou somos nós a fazer sofrer os outros, ao não lhes deixar espaço para um verdadeiro diálogo connosco (neste caso, o mal que nos fazemos a nós próprios por nos encerrarmos em limites tão estreitos não parece ser sentido). Mas quando Sibony nos fala de uma origem múltipla que é uma pulsação e não uma compulsão, é uma perspectiva diferente que o move. Se quisermos, a origem poderá ser para ele a conjugação constante dos três tipos de linhas que mencionei, possibilitando também constantemente um movimento de regresso e de partida. Mas note-se que quando se fala de um movimento de regresso, não podemos pensar no regresso a uma origem homogênea ou pura, mas a uma origem sempre já contaminada e fissurada que nunca encontramos num estado "original". Nunca vamos ao encontro das coisas pelo seu princípio ou fim, mas pelo meio, apetece dizer com Deleuze.

Regressar à origem para a abrir ainda mais, possibilitando que o ar cheio de oxigénio percorra as suas dobras mais intensas. Regressar deste modo poderá então ter um efeito semelhante ao do nadador que toca o fundo para, a partir dele, ganhar impulso e vir com mais força à superfície (cf. *ib.*: 36-7). O movimento de regresso será assim algo necessário para poder partir com maior liberdade. Como escreve Sibony, "é preciso uma origem que «aceite» deixar-se desmultiplicar, fragmentar-se, decompor-se, recompor-se, ou seja, que consinta em transferir-se mais para entre-dois fecundos em forma de passagens a viver do que para mensagens a fixar" (*ib.*: 65-6).

A conclusão que Sibony retira a este propósito é de ordem paradoxal, mas afinal bem compreensível: precisamos todos de uma origem, mas de uma origem a perder ou largar — "é necessária, e está destinada a ser perdida" (*ib.*: 31). A seu ver, a grande pergunta que Kafka teria feito aos judeus e não-judeus teria sido precisamente acerca do que faziam com a sua origem. Guardá-la, ter-lhe-iam dito, guardá-la o melhor possível para a olhar fixamente diante da Porta. Mas então, ter-lhe-ia ele dito por sua vez, "querem guardar uma coisa que é preciso aprender a perder; que é preciso amar suficientemente para perder" (*ib.*: 94). O próprio Sibony, falando da sua experiência com Lacan, dirá: "Lacan dá muito àqueles que sabem largá-lo" (Sibony, 1995, II: 285). Talvez Deleuze pudesse dizer: os estratos são a nossa condição de sobrevivência, mas o mais interessante para nós é conseguir construir neles algumas linhas de fuga.

A origem surge-nos assim como uma "função pela qual passamos periodicamente. Quando a passagem é feliz, existe *originalidade*; a actualização feliz da

passagem pela origem" (ib.: 60). Passagem pela origem, não paragem nela. Metamorfose da origem, necessidade de a apreender noutras línguas, que consigam traduzir para nós os seus impasses e críspações, distanciando-nos deles. A questão das línguas introduz-se aqui precisamente como possibilidade de interpretação distanciadora e libertadora de uma língua "primeira", que tanto pode ser uma língua precisa como o português ou o espanhol, ou o "dizer" em que cada um de nós vai estando envolvido mais proximamente, destacando-se aqui, entre outras, a língua da mãe, a do pai e a da tradição familiar. Muitas vezes, o impasse sentido por uma criança imigrada na língua de acolhimento acaba afinal por ser a sua forma de pagar uma dívida em relação à língua original, que não lhe fora suficientemente dada e que, portanto, acabara por não se poder largar de um modo satisfatório ou não inibidor. Tal fora o que, em parte, acontecera com Renato.

Muito naturalmente, os perigos ligados às línguas originais são os mesmos que já assinaléi em relação às origens, pois é também de uma origem que aqui se trata: por um lado, ficar demasiado agarrado a elas e, portanto, desfrutá-las excessivamente; por outro, ficar incluído nelas contra-vontade, como se de um sintoma se tratasse, cujos impasses se vai repetindo de um modo compulsivo. De uma forma muito elucidativa, Sibony dirá que o acto terapêutico tem por suporte o *dom de línguas* (ib.: 373). Quer isto dizer, se bem o entendo, que o que a pessoa vai buscar ao psicanalista, ou, mais indistintamente, ao terapeuta, e a quem quer que lancemos o nosso pedido de ajuda "psicológica", é a capacidade de poder apreender melhor os impasses e fragilidades da sua língua ou dizer originais, apoiando-se nele para conseguir dizer numa outra língua (ou linguagem) o que constituía até aí matéria de bloqueio. Por outras palavras, diria que se trata de abrir ao infinito a possibilidade de uma interpretação que sempre se retoma a si própria numa nova interpretação, num processo constantemente em aberto, sempre a ponto de retomar a origem de um outro modo, e também de largá-la de um modo distinto do anterior. "Imaginem", diz-nos Sibony, "a primeira interpretação «edipiana» de Freud: «Mas sim, meu pequeno, este desejo de matares o pai e de possuíres a mãe, os Gregos fizeram disso o seu teatro... Caro paciente, outros sofreram já com o teu mal, eis o que disseram sobre isso..." (Sibony, 1991: 42). Deste modo, a possibilidade de introduzir uma outra língua na "cidadela do sintoma" seria a melhor forma de começar a tentar eliminá-lo, como aconteceu com Renato, quando a terapeuta lhe falou do sofrimento que "o francês" provocara no seu pai. Por isso, como já se disse, o fundamentalismo e o integrismo não podem senão ser de facto um movimento anti-hermenêutico, com horror à interpretação capaz de deslocar e mostrar a abertura das "origens".

A propósito deste *dom de línguas*, não deixa de ser curioso assinalar que, num texto tão importante para os cristãos como o Novo Testamento, o *espírito santo* seja associado precisamente a esse tipo de dom, que possibilita aos seguidores mais próximos de Cristo "falar em outras línguas" (At, 2, 4). De um modo mais literal, esse dom de línguas remete para línguas muito concretas, faladas pelos povos da época. No entanto, não poderíamos alargar a interpretação desse dom, vendo nele o que possibilita a constante tradução enriquecedora de uma língua ou dizer num outro nível mais emancipatório, ver nele uma força impulsionadora que possibilita uma outra relação

com o tempo e a memória, lançando-a num *dever* constante que traça as linhas de fuga da nossa verdadeira construção? Uma força capaz de reconhecer e assumir a falha e o luto mas que nos impede de permanecer neles? Não é essa uma força verdadeiramente divina?... Talvez por frequentar pouco o Novo Testamento, ao contrário do Antigo — questão de gosto, afirmará em *La haine du désir* (cf. p. 144) —, ainda não captei em Sibony este tipo de analogia. Mas não estará ela na linha do seu pensamento?...

Por outro lado, é o próprio Sibony quem, de um modo muito sugestivo, dá a entender que o processo educativo pode ser encarado nesta perspectiva de um *dom de línguas*: não se ensina senão a capacidade de ler o mundo que nos rodeia, "que se reescreve em línguas plurais e convida às passagens de uma língua à outra. Pois uma língua é sempre ouvida numa outra, com uma outra" (Sibony, 1995, I, 66). Por outras palavras, trata-se não só de aprender a entender as várias línguas em que o mundo se expressa, mas também de exercitar um pensamento transversal que tenta captar interações entre domínios aparentemente separados. Bom exemplo disto mesmo é a comparação que, em *Les trois écologies*, Félix Guattari estabelece entre os *homeless* e os peixes mortos da ecologia ambiental, assim como entre o desaparecimento de espécies e o desaparecimento das palavras e dos gestos de solidariedade humana (cf. Guattari, 1989: 35).

Exercitando afinal este dom de línguas de que acabo de falar, abrimos a origem se ela se encontra fechada e dobrada sobre si própria, ou vamos ao encontro de uma origem que antecipadamente sabemos fissurada de todos os lados. De um modo ou de outro, do que se trata é de pôr em andamento um processo de abertura de um *entre-deux*. Criar espaço entre mim e a minha origem, não ficar incluída nela, não deixar que seja ela a ocupar todo o espaço. Porém, não basta abrir o *entre-deux*. Fritz Zorn abriu-o, mas não se pode dizer que os resultados tenham sido entusiasmantes. É que, para além de abrir o *entre-deux*, é necessário ainda ter a possibilidade de, depois de aberto, conseguir franqueá-lo. Isso, já o sabemos, foi algo que Fritz Zorn não foi capaz de realizar.

A questão do *entre-deux* é fundamental para Sibony, tendo encontrado nesta categoria, ou *operador*, como gosta de lhe chamar (cf. Sibony, 1991: 12), um modo a seu ver mais rico de lidar com os temas da mutação de identidade e da origem do que aquele que assentava no conceito de *diferença*. Não se trata, afirma, de dizer que a "a ideia de diferença é falsa, ela é justa mas limitada, pertinente mas ínfima" (ib.: 10). Por exemplo: "entre um homem e uma mulher não há apenas a diferença sexual, há o espaço do *entre-deux* onde ela se desdobra, e onde um passa pelo outro, deve passar pelo outro para ser ele próprio e volta a passar por ele mesmo para ser outro que ele próprio, ou seja, para descejar" (ib.: 11).

Várias são as situações de *entre-deux* que Sibony irá analisar na sua obra *Entre deux*: entre-duas-línguas, entre-duas-mulheres, entre-homem-e-mulher, entre-vida-e-morte, entre-deux-lugares, entre-duas culturas, entre-risco-e-segurança, entre-si-e-o-outro, entre-si-e-si-próprio-como-outro, entre-corpo-e-memória. É que, para ele, "todas as nossas situações cruciais são sustentadas por uma posição de *entre-deux*" (ib.: 15), uma posição que é sempre de um corte-ligação (*coupe-lien*) entre "entidades" que constantemente passam uma pela outra: "não há *no man's land* entre as duas, não há

apenas um bordo que separa, há dois bordos mas que se tocam ou que são tais que circulam entre eles fluxos" (*ib.*: 11).

Tomemos o caso do entre-duas-mulheres, situação que não teria paralelismo do lado dos homens¹⁴. Do que se trata aqui, de acordo com Sibony, é do *devir* mulher, processo complicado que tende a encerrá-la entre ela própria e a Outra-mulher, que é suposto ter todos os atributos do Feminino ou da Feminilidade. Constantemente, a mulher tenderá a medir-se com essa imagem, ensaiando-se a si própria como mulher-actriz em busca do papel que melhor lhe possibilitará relacionar-se com essa Outra-mulher em relação à qual se sente de algum modo sob vigilância. Ensaiar papéis em busca de si própria, à procura da liberdade possível. Isto, é claro, quando ainda tem espaço para o fazer, e não foi excessivamente esmagada por essa Outra-mulher. O problema, poderíamos dizer, é que há várias formas de Feminino: a narcísica, a despótica (muito associada à anterior, aliás), a exibicionista, a maternal e discreta, a masoquista e sacrificial, e quantas mais. As imagens do Feminino desmultiplicam-se assustadoramente e anulam-se a si mesmas nessa desmultiplicação. No entanto, nem por isso perdem o seu peso, ao ponto de Sibony afirmar que quase todos os sintomas da mulher passam por aqui, por esta luta com a Outra-mulher, e não tanto pela luta com o homem (cf. *ib.*: 143). É motivo para se dizer que a vivência do Feminino provoca na mulher muitos afectos tristes. Será essa também uma das razões que contribuí para o facto de apresentar um índice maior de depressões do que os homens, e um nível de satisfação existencial inferior ao deles, como a psicologia nos tem vindo a revelar?...

Ouçamos de novo Sibony: "o síndrome da identidade acontece quando o entre-duos está bloqueado e induz o sonho de uma forma única, de uma imagem sólida de que no entanto se percebe a fragilidade — fragilidade exasperante, que se procura suprimir em vez de consentir nela" (*ib.*: 341). Não será disto que sofrem todas as igrejas e religiões quando se trata do modo como falam da mulher, deste síndrome da identidade? Daí que invoquem a seu respeito especificidades "naturais", quase sempre adoráveis a seus olhos, mas que servem afinal para, em seu nome, lhes retirar algum direito conferido aos homens. Julgando-se detentoras do *copyright* do Feminino, contribuíram poderosamente, e contribuem ainda em parte, para manter a mulher colada a uma origem compacta onde não corre o ar fresco que possibilitaria abrir a passagem a desmultiplicar do entre-duos. Viram diferenças, sobretudo corporais, entre homens e mulheres, e atribuíram-lhes espíritos muito distintos. Esqueceram-se do entre-duos. Entre a mulher e o homem, claro, mas também entre cada um deles. No entanto, uma figura tão importante para o cristianismo como o próprio Cristo, absteve-se de fazer comentários sobre a especificidade do masculino e do feminino. Às especificidades dos sexos, preferiu as especificidades dos espíritos, qualquer que fosse o seu sexo. Falou dos hipócritas. Dos exibicionistas. Dos discretos e humildes. Dos medrosos. Dos que tomam a melhor parte. E a enumeração poderia prolongar-se muito mais. Mas o que aprenderam os cristãos com o seu mestre?...

Se "o entre-duos é a pulsão identitária no estado vivo", implicando a impossibilidade de "nos identificarmos completamente a um ou a outro dos dois termos" (*ib.*: 341), entre o homem e a mulher, de um para o outro, correm fluxos que os

impedem de se incluir numa qualquer identidade fixa e sólida. Noutros termos, creio que é também para esta ideia que aponta uma citação que Deleuze e Guattari fazem de D. H. Lawrence em *Anti-Édipo*: "uma mulher é uma estranha e suave vibração do ar, que avança, inconsciente e ignorada, à procura de uma vibração que lhe responda. Ou então é uma vibração penosa, discordante e desagradável ao ouvido, que avança ferindo todos os que se encontram ao seu alcance. *E o homem também*" (Deleuze e Guattari, 1972: 421).

Se nunca nos podemos identificar completamente a um ou a outro dos dois termos do entre-duos, mas como que *viamos* entre eles, se a vibração que somos nos preserva da inclusão numa origem ou essência, numa identidade forte, não pode deixar de ser sintomático que ouçamos por exemplo Freud dizer que se sentiu sempre de tal modo masculino que se surpreendia e chocava com a ideia de funcionar como mãe num *transfert*¹⁵. Talvez também por isso mesmo, à procura de uma identidade sólida para a mulher mas vendo a resistência que o objecto de estudo afinal lhe opunha, Freud terá dito a Maria Bonaparte: "A grande questão que permaneceu sem resposta, e à qual eu próprio nunca pude responder não obstante os meus trinta anos de estudo da alma feminina, é a seguinte: o que quer a mulher?" (Jones, 1955, II: 445). Era suposto a mulher, por imposição de uma qualquer natureza, querer coisas muito diferentes dos homens ou, pelo menos, querer coisas que lhe fossem muito específicas, em conformidade com a sua pretensa natureza. Ao fim de trinta anos de estudo, Freud mostrava-se desiludido. Nós, ensinados por ele, mas também por muita mais gente depois dele, agradecemos-lhe vivamente essa abertura involuntária de um entre-duos, mesmo que manifesta apenas no domínio privado. Por outras palavras, agradecemos-lhe ter admitido implicitamente que entre o Feminino, ou a sua origem compacta e homogênea, e as mulheres concretas que circulam pelo planeta, há uma não coincidência que não deriva apenas de uma deficiente assunção do "ideal". Aliás, se Freud tivesse captado esse "ideal", saberia o que a mulher quer ou deveria querer. Mas o que ele afirma de uma forma implícita é que muito simplesmente não conseguiu apreender os seus contornos, que eles se lhe esfumaram por entre as mãos. Isto, no entanto, só o podia admitir claramente no domínio privado. Ainda não chegara o tempo de se afirmar de um modo mais decidido que, no que diz respeito à mulher, tudo o que anteriormente era sólido se desfizera no ar, como Marx e Engels tinham escrito no *Manifesto do Partido Comunista* acerca de muitas das representações e valores do mundo pré-capitalista. Provavelmente, é mais fácil deslindar os meandros da economia que os da mulher e do homem.

Portanto, após trinta anos de investigações, Freud mostrava a sua desilusão acerca do estudo da mulher. No meio dessa desilusão, permitimo-nos obviamente colocar uma pergunta: teria Freud andado a procurar do lado errado? Talvez que a mulher não quisesse nada de especial. Ou quisesse muitas coisas ao mesmo tempo, tantas e tão díspares que não dava para encontrar um denominador comum. Talvez que as grandes diferenças não sejam a encontrar entre sexos distintos, mas entre as próprias pessoas, qualquer que seja o seu sexo. E é aqui, entre as pessoas, que as diferenças são extremas, muito para além das que foram e são atribuídas ao homem e à mulher. Tão extremas, diria Deleuze, como a distância que separa os afectos desenvolvidos por um

cavalo de corrida e por um cavalo de carga, mais próximo este último de um boi igualmente de carga do que do seu colega de corrida (cf. Deleuze, 1981: 167). Dois cavalos, mas pertencendo a espécies distintas. A zoologia estilizada por uma dinâmica de intensidades e afectos.

Entre as pessoas, as especificidades não seriam determinadas pelo sexo, mas pela velocidade que cada um consegue atingir, pelas linhas que cada um consegue traçar e percorrer, pelo modo como cada um sucumbe ou não perante as questões do prestígio e do poder (neste aspecto, o meio universitário é com certeza um meio óptimo para efectuar o teste). Como cada um estabelece afinal a sua *crítica e clínica*, para continuar numa linguagem deleuziana. Questão de longitudes e de latitudes.

Na linguagem de Sibony, poder-se-ia dizer que o que distingue as pessoas e faz a sua especificidade é o modo como cada uma delas consegue fazer viajar a sua origem, abrir o entre-dois e franqueá-lo. Exemplo notável desse franqueamento no que diz respeito às relações homem-mulher é, ao nível da ficção, o conto de Maria Isabel Barreno intitulado *A filha do mercador* (Barreno, 1966: 45-70). Nele, tendo o pai mercador desaparecido de casa, raptado por salteadores, não se sabendo se ainda permanecia vivo, a sua filha única decide a certa altura fazer face à falta de dinheiro dela e da mãe. Engendra um casamento fictício e, a partir daí, disfarça-se muitas vezes de homem para prosseguir os negócios do pai como seu suposto genro. Com sucesso.

Regressado o pai, que a prometera em casamento a um desconhecido para ela, faz um acordo secreto com o rapaz: casará com ele, mas apenas na condição de poder continuar a levar a sua vida dupla, mulher em casa e homem na rua. "Alternadamente", diz-lhe, "um de nós ficará em casa vestido de mulher, alternadamente um de nós sairá vestido de homem. Revezar-nos-emos" (ib.: 64). E de tal modo isto se processa que, "pouco a pouco, repararam que eram parecidos. Ou que iam ficando parecidos: as mesmas roupas lhes serviam, com os mesmos olhares eram vistos. Quando o velho mercador saía em viagem de negócios com sua filha aceitava esta como seu genro, sem suspeitas; quando o jovem e antigo pirata ficava em casa com sua sogra esta convencia-se de que era sua filha quem lhe fazia companhia. Igualmente os escravos e clientes os confundiam" (ib.: 64-5). Começa então a correr um boato: o de que os dois constituem apenas um só, ora homem, ora mulher. Nessa altura, um sultão exige que compareçam os dois à sua presença, o que de facto acontece. O mistério encontrava-se resolvido, a diferença era bem perceptível: tratava-se de facto de dois seres sexualmente bem distintos. Mas o que ninguém percebera fora que, afinal, nessa dupla apresentação, fora ele quem fizera de ela, e ela quem fizera de ele. Todos tinham visto a diferença, mas ninguém vislumbrara o entre-dois.

Como já se disse, todas as nossas situações cruciais são sustentadas por uma posição de entre-dois. Se me demorei um pouco mais na questão da mulher, é porque ela possibilita compreender melhor, no espaço reduzido destas páginas, os caminhos que a problemática da origem e do entre-dois nos abre. A própria *filosofia da educação*, poderíamos dizer, vive uma problemática desta ordem, numa procura difícil de identidade e dignidade, de que não poderá sair sem um remontar à origem e sem um franqueamento do entre-dois. Entre a *filosofia* e as denominadas *ciências da educação*, a

filosofia da educação sabe perfeitamente que vive no entre-dois, e num entre-dois mais difícil de aguentar que aquele que vivem outras "disciplinas" numa situação semelhante. Como dizia com razão Sibony, "ter «um problema de identidade» é ter um problema de entre-dois, suportar mal a passagem em que a função identitária passa de um pólo ao outro" (Sibony, 1991: 341). Mas se a filosofia da educação sabe perfeitamente que vive num entre-dois, o que não sabe tão perfeitamente é como fazê-lo vibrar. Essa é a sua fragilidade. Será porque a sua origem, de séculos, lhe pesa excessivamente? Mas o que é que, nessa origem, existe de tão inibitório?

Voltemos a Sibony: "*uma identidade que pesa reflecte uma origem cuja pulsão se tornou uma compulsão*"; cujo movimento, em princípio animado pelo dom e a transmissão, se fixou num tempo morto ou mortificado — luto ou recuo narcísico" (ib.: 56-7). Será então que quem fez uma licenciatura em filosofia e vive uma certa relação de mal-estar com a filosofia da educação permanece de algum modo num certo luto, incapaz de se abrir para um espaço chamado *educação*, vislumbrado até certo ponto como estranho ou estrangeiro? Mas se se trata de luto, quer isso dizer que, afinal e fundamentalmente, os impasses da filosofia da educação são impasses que se travam no plano do amor?

Ouçamos desta vez Freud: "o luto intenso, reacção à perda de uma pessoa amada, integra [...] a perda do interesse pelo mundo exterior — enquanto não recordar a pessoa falecida —, a perda da capacidade de escolher um novo objecto amoroso — o que equivaleria a substituir o desaparecido —, o afastamento de toda a actividade não relacionada com a memória do falecido. Compreendemos facilmente que esta inibição e restrição do Eu é a expressão da sua entrega total ao luto que nada deixa para outros propósitos e interesses" (Freud, 1917: 198). Evidentemente, o ser amado não tem que ser forçosamente uma pessoa. Aliás, Freud já se encarregara de o esclarecer umas linhas antes: "o luto é, em geral, a reacção à perda de uma pessoa amada ou de uma abstracção equivalente como a pátria, a liberdade, um ideal, etc" (ib.: 197; itálico da minha responsabilidade). É que, como ele também se encarregou de demonstrar abundantemente ao longo da sua obra, nunca é de bom grado que o ser humano abandona alguma das suas ligações libidinais. Especialmente, acrescentaríamos, se sabe que continua a haver pessoas a desfrutar desse ser amado, pessoas que não tiveram de se separar dele e que, portanto, se encontram aparentemente mais próximas da *origem*. Nestas circunstâncias, o luto não pode senão ser-lhe mais pesado. Tanto mais quanto os outros, os que não tiveram de largar a origem — ou que se incluíram excessivamente nela —, lhe lançam olhares de não reconhecimento: tu não és dos nossos ou, se alguma vez o foste ou pensaste que o eras, isso já não tem qualquer correspondência com a situação presente. Mais ainda, sente que, de vez em quando, esses olhares se transformam em acusações de infidelidade: se de facto amasses a origem, não a terias abandonado, enveredando por um território onde ela não é respeitada nem se faz respeitar.

Concretizando as considerações agora feitas — se é que ainda é necessário fazê-lo —, digamos que, do lado de quem permanece a trabalhar na filosofia, mas em áreas distintas da educação, tende-se a actuar em relação aos que trabalham na filosofia

da educação de acordo com uma atitude fundamental: a de um certo não-reconhecimento, por vezes pareces meias com um certo desprezo ostensivo. Claro que há excepções, mas há muito que se afirma com razão que elas confirmam a regra, especialmente neste tipo de casos.

Através dessa atitude de não-reconhecimento, afirma-se que o trabalho da filosofia da educação é conhecido, mas não aceite como pertencendo à filosofia. Que não tem dignidade suficiente para lhe ser atribuída tal categoria. Outras vezes, actua-se em função de uma pré-compreensão negativa. Nestes casos, por algumas coisas que se leu ou ouviu, ficou-se com a ideia, de facto irritante, de que esse é um terreno em que "anything goes". De tal modo que, quando interrogadas sobre o assunto, estas pessoas preferem dizer que o desconhecem completamente, dando a entender que nem sequer têm interesse em ser esclarecidas sobre ele. É quando o seu ou a sua colega da filosofia da educação lhe diz em que domínio trabalha, pergunta, com um sorriso nos lábios, de incredulidade e talvez piedade — depende do grau de simpatia que o interlocutor ou a interlocutora lhe inspirou —, como se tivesse ouvido mal ou não quisesse acreditar no que ouviu: "Desculpe, trabalha em quê?...". Nestas circunstâncias, dar a entender que não se sabe nada de filosofia da educação é um comportamento que tem uma grande analogia com o daquelas pessoas que querem vivamente proteger-se de um temida contaminação. Ou com o do clube de vídeo que, pretendendo afirmar a sua qualidade, se exime ao comércio de filmes pornográficos.

Perante este panorama, há naturalmente uma pergunta que se impõe: são estas críticas justificadas? Sim, em parte, cumpre responder. Basta ver os manuais de *pedagogia* ou *filosofia da educação* que teimam em afirmar que determinado filósofo disse o que afinal não é encontrável em nenhum dos seus textos, e até vai contra as linhas mestras do seu pensamento, para que a desconfiança surja. Dir-se-ia, no entanto, que as razões de desconfiança em relação à filosofia da educação são ainda mais fundas. Atendendo a que a educação é um terreno escorregadio, em que é fácil escrever sem dizer nada, encerrada por vezes numa linguagem, o "eduquês", que existe precisamente para impedir de pensar, toda a ligação à educação é à partida julgada suspeita. A presunção, para quem com ela trabalha, não é de inocência, é de culpabilidade. A reclamação da inocência só poderá surgir num momento bastante posterior, e com provas na mão. Por outro lado, deixo em aberto a hipótese de que a filosofia, num certo movimento elitista, não queira ver-se associada a uma reflexão que a leva de algum modo ao contacto com as "massas" e os seus desejos.

Obviamente, de momento fica (pelo menos) uma pergunta por responder: o que é que, na filosofia, pode ser identificado com a *origem* ou com o que nela é mais genuíno? Uma tradição que, durante séculos, só muito lateralmente lidou com as questões da educação, eventualmente porque elas não se impunham com a acuidade que agora sentimos? Mas, neste caso, talvez o problema não resida na filosofia da educação, no sentido de que não haver nela nada à partida que a impeça de ser uma filosofia de pleno direito, mas na necessidade, como diria Sibony, de "*fazer viajar a origem*" (Sibony, 1991: 315). Quer isto dizer: levá-la a integrar em si novos "lugares" ou territórios, neste caso, a educação. Lembremo-nos do colóquio que Sibony gostaria de

organizar: aquele em que cada participante explicasse o modo como tinha alcançado essa possibilidade feliz de vencer o medo do "estrangeiro". Trata-se de facto, tanto do lado de uma filosofia que, à falta de melhor expressão, designarei de filosofia *tout court*, como do lado da filosofia da educação, de se abrirem sem sentimentos de culpa para a reflexão sobre a realidade educativa. Deste modo, uma e outra situar-se-ão perante uma origem que deixará de funcionar como uma compulsão para funcionar antes como uma pulsão. Uma origem onde será possível instaurar um entre-dois pulsátil que liberta das angústias da infidelidade. Pois não há, como diz Sibony, fidelidades que são apenas uma fixação (cf. *ib.*: 132)? Mas, acrescenta ele, quando se trata de uma fidelidade em estado vivo, entre duas fidelidades, aceita metamorfosear-se, tornar-se outra (cf. *ib.*: 134). A filosofia, poderíamos dizer, entre a fidelidade à sua tradição fissurada, no sentido de atravessada por fluxos de pensamento de ordem diversa, e a fidelidade à exigência de pensar mais um território humano, o da educação, transmuta-se e torna-se filosofia da educação. Nestas circunstâncias, a filosofia da educação poderia cessar de permanecer no seu luto, pois acabava por abrir e franquear um entre-dois positivo entre si e a filosofia. Mais uma vez, ter-se-ia verificado a ideia de Sibony segundo a qual "no fundo, é sempre de amor que se está doente" (*ib.*: 111) — lembremo-nos de Renato, impedido de amar "o francês" porque amava o pai. Por outras palavras: se as pessoas ligadas à filosofia da educação podem sentir uma certa sensação de mal-estar com a própria filosofia, é porque vivem um impasse amoroso com a sua origem, de que se julgam erradamente afastadas. E quase apetece acrescentar: quando não experimentam esse mal-estar, é porque amam pouco, amam pouco a própria tradição de que afinal brotam. Ou, então, foram preservadas desse mal-estar por uma graça enigmática, e a graça não se discute. Ou por uma clarivência pouco comum, igualmente indiscutível.

Por tudo o que escrevi, talvez se possa dizer que o principal problema de entre-dois que a filosofia da educação vive não é com as ciências da educação, mas com a sua própria origem. Resolvido este, creio que mais facilmente enfrentará o outro. Mais uma vez também, verificar-se-ia que, como escreve Sibony, o impasse numa língua serve muitas vezes para pagar uma dívida contraída em relação a uma outra. No que nos diz respeito, isto quereria dizer que um certo impasse vivido pela filosofia da educação perante as ciências da educação resultaria afinal de uma problemática filiativa não resolvida — a genealogia de um ser, já o sabíamos, não é tanto de onde é que ele provém, mas de onde é que ele ainda não saiu.

Evidentemente, muito fica ainda por dizer em relação a este campo do saber relativamente novo que é o da filosofia da educação. Acerca dos seus conteúdos. Acerca das suas possibilidades em contribuir para uma educação que se afaste de um modelo performativo, gerencialista ou, na designação feliz do meu colega Licínio Lima, *contabil* (Lima, 1997), em direcção de uma outra educação, desta vez *cantabile*, que consiga dar de facto ao aprender, como pretende Sibony, a beleza e a textura de um encontro amoroso (cf. Sibony, 1995, I: 64). Com melodia. Mas, de momento, ficaremos por aqui. Aliás, a temática do artigo era a do entre-dois, não propriamente a do estatuto epistemológico da filosofia da educação. Era a de mostrar a necessidade de fazer viajar a origem e de abrir e franquear o entre-dois. Sacudir a origem, abrir e franquear o entre-

dois, como somos convidados a fazê-lo naquela cena belíssima do filme de Angelous Theopoulos, *O Olhar de Ulisses*, em que através daquele pequeno buraco no alto da parede de um cinema arruinado de Sarajevo que serve de refúgio a algumas pessoas, se vê por momentos a neve a cair. De repente, ser-se serviu, croata ou muçulmano, já não importa absolutamente nada. As origens mexeram-se, apresentaram-se fissuradas e inescapavelmente contaminadas, e o entre-dois surgiu sob a forma de neve. De repente, há apenas a neve a cair e, através dela, da sua singularidade branca, dá-se a suspensão de todos os conflitos idiotas. Ao entre-dois, franquemo-lo, sob o apelo da neve. Até onde ela quiser. E mesmo que morramos em seguida, vítimas de algum *sniper* anónimo a viver ainda na ilusão da origem pura, não teremos morrido estúpidos.

NOTAS

- 1 Embora Balmary, neste contexto, se refira sempre ao pai — “Tu n’auras pas d’autres dieux que moi, ton père” —, creio que a minha formulação vai ao encontro do essencial do pensamento da autora.
- 2 No final do seu livro, consciente de que a sua separação entre violência e libido pode parecer demasiadamente “arbitrária e teórica”, Bergeret, não querendo, como diz, induzir o leitor ou a leitora em erro, faz-lhe um pedido: “Je lui demande, ce livre étant refermé, de laisser s’estomper certains contours un peu trop dichotomiques de mon développement théorique” (Bergeret, 1984: 239).
- 3 Obviamente, este é assunto que poderia ser muito desenvolvido, mas que me afastaria dos objectivos mais directamente relacionados com este texto. A propósito dele, cf. por exemplo Estelle Roith, 1987.
- 4 Quem estiver interessado em aprofundar o significado deste episódio entre Abraão e Isaac poderá ler a interpretação cuidada que Marie Balmary dele nos oferece (cf. Balmary, 1986, sobretudo pp. 181-207).
- 5 Cf. Marie-Claire Durieux, “Le complexe de Laïos selon John Munder Ross”, *Revue Française de Psychanalyse: Laïos pédophile: fantasme originaire?*, Avril-Juin 1993, tome LVII, p. 557.
- 6 Não deixa de ser interessante confrontar estas reflexões com aquelas que Marie Balmary faz em *Le sacrifice interdit*, p. 136: “La horde primitive imaginée par Freud se compose d’un père, de ses femmes et de ses fils. Jamais les fils ne quittent le père: ils le tuent. La Genèse raconte apparemment une autre histoire: ce n’est pas le père qui est tué, c’est un fils d’abord qui meurt (Aran). Combien plus vraisemblable humainement. Dans un clan fermé sur lui-même, s’il y a meurtre du père, comme chez Oedipe, ce n’est qu’en second temps: le premier est la mort du fils; ce que le biblique révèle et cela renverse le sens de l’histoire”.
- 7 Sobre as diversas versões do mito de Laio e de Édipo, cf. por exemplo, *Revue Française de Psychanalyse*, 1993, pp. 495-506 e 561-569.
- 8 Sibony escreve: “Être exposé à l’Autre ou vivre le passage par l’Autre; deux temps opposés du rapport à l’Autre” (Sibony, 1991: 368). Como se nota, o que escrevo no texto é uma versão ligeiramente diferente do que deixo aqui transcrito. Creio, no entanto, que desse modo respeito melhor o pensamento do autor.

- 9 Por não ter de morrer antes da mãe, afirmou Freud, o que teria algo de anti-natural. Como se sabe, Freud padeceu durante vários anos de um cancro no maxilar, tendo sido submetido a 33 intervenções cirúrgicas. Atendendo a que a mãe ainda era relativamente jovem aquando do seu nascimento, a situação de saúde em que Freud se encontrava colocava seriamente a hipótese de poder morrer antes dela. Não obstante estas explicações, há autores que tentam explicar de outro modo essa sensação de alívio (cf. Bergeret, 1984: 135-140, e Roith, 1987).
- 10 É de realçar que, no ano anterior, 1987, tinham vindo a público vários livros que, de algum modo, tratavam do tipo de relação que se poderia estabelecer entre Heidegger e o nazismo (cf., por exemplo, Victor Farias, *Heidegger et le nazisme*, Verdier, Ph. Lacoue-Labarthe, *La fiction politique. Heidegger, l’art et la politique*, Strasbourg, e J. Derrida, *De l’esprit. Heidegger et la question*, Galilée).
- 11 Rémy Brague, em *Europe, la voie romaine* (Paris: Criterion, 1992), dirá que “[...] l’expérience biblique, celle de l’Ancien Testament, a de toute évidence largement contribué à faire de l’Europe ce qu’elle est” (p. 58). Numa perspectiva mais ampla, sobre a questão da Europa e da filosofia, cf. Miguel B. Pereira, 1993.
- 12 A propósito, cf. Sibony, 1995, II: 246-258, contendo textos de 1993.
- 13 Para a interpretação deste episódio bíblico, cf. Balmary, 1986, sobretudo pp. 76-87.
- 14 Eis o que Sibony afirma a este respeito: “Les hommes, eux, connaissent le fantasme oedipien, rivalité, fraternité homosexuelle plus ou moins sublimée, guerre... mais ils n’ont pas affaire au fantasme de l’autre-homme parce que ce serait le Père et qu’au delà du Père il y a la Loi, qu’il ne fait que transmettre” (Sibony, 1991: 178).
- 15 Cf. S. Freud, in H. D., *Visage de Freud*, por sua vez citado no artigo de Christian Jovenot, “Le monstre”, in *Revue Française de Psychanalyse*, 1993, p. 359. De momento esta remissão bibliográfica não pode ser mais rigorosa, atendendo a que não consegui localizar os apontamentos pessoais retirados de outras leituras contendo a proveniência desta afirmação de Freud.

REFERÊNCIAS

- Balmary, Marie (1979). *L’homme aux statues. Freud et la faute cachée du père*. Paris: Grasset.
- Balmary, Marie (1986). *Le sacrifice interdit. Freud et la Bible*. Paris: Grasset.
- Barreno, Maria Isabel (1996). A filha do mercador. In *O círculo virtuoso*. Lisboa: Ed. Caminho, 45-70.
- Bergeret, Jean (1984). *La violence fondamentale. L’inépuisable Oedipe*. Paris: Dunod.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1972). *Capitalisme et schizophrénie. Vol I: L’anti-Oedipe*. Paris: Minuit.
- Deleuze, Gilles (1981). Spinoza et nous. In Id., *Spinoza. Philosophie pratique*. Paris: Minuit, 164-175.
- Freud, Sigmund (1917). Trauer und Melancholie. In Id. (1989). *Studienausgabe. Vol. III*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 197-212.
- Grimal, Pierre (1969). *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*. 8ª edição. Paris: PUF [ed. ut.: *Dicionário da mitologia grega e romana*. Trad. de Victor Jabbouille, Lisboa: Difel, 1992 (artigos Édipo, Jocasta, Laio e Crisipo, entre outros)].
- Guattari, Félix (1989). *Les trois écologies*. Paris: Galilée.
- Hillesum, Etty (1995). *Une vie bouleversée, suivi de Lettres de Westerbork*. Trad. de Philippe Noble. Paris: Seuil.

- Jones, Ernest (1955). *Sigmund Freud: Life and Work*, vol. II: *Years of Maturity. 1901-1919*. London: Hogarth Press [ed. ut.: *La vie et l'œuvre de Sigmund Freud*, vol. II: *Les années de maturité. 1901-1919*. Trad. de Anne Berman, 4^a edição. Paris: PUF, 1988].
- Krüll, Marianne (1979). *Freud und sein Vater. Die Entstehung der Psychoanalyse und Freuds ungelöste Vaterbindung*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung [ed. ut.: *Sigmund Freud, fils de Jacob. Un lien non dénoué*. Trad. de Marielène Weber. Paris: Gallimard, 1983].
- Lima, Lício (1997). O paradigma da educação contabil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 1997 [no prelo].
- Pereira, Miguel B. (1992). Modernidade, fundamentalismo e pós-modernidade. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 1, n° 2, Outubro, 205-263.
- Pereira, Miguel B. (1993). Europa e filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 2, n° 4, Outubro, 227-294.
- Revue Française de Psychanalyse. Laïos pédophile: fantasme originnaire?*, tomo I, VII, Avril-Juin, 1993.
- Roth, Estelle (1987). *The Riddle of Freud: Jewish Influences on his Theory of Female Sexuality*. London: The New Library of Psychoanalysis and Institute of Psychoanalysis [ed. ut.: *O enigma de Freud. Influências judaicas em sua teoria sobre a sexualidade feminina*. Trad. de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago ed., 1989].
- Santos, Laura F. (1997). *Pensar o desejo a partir de Freud, Girard e Deleuze*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho [no prelo].
- Sibony, Daniel (1984). *La haine du désir*. Paris: Bourgois.
- Sibony, Daniel (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris: Seuil.
- Sibony, Daniel (1995). *Événements. Psychopathologie du quotidien*, vols. I e II. Paris: Seuil.
- Six, Jean-François (1995). *Lumière de la nuit. Les dix-huit derniers mois de Thérèse de Lisieux*. Paris: Seuil.
- Sófocles (1959). *Tragedias*, vol. I: *Édipo Rei - Édipo em Colono*. Texto revisto e traduzido por Ignacio Errandonea, S. I., Barcelona: Ediciones Alma Mater, S. A..
- Sófocles (1979). *Rei Édipo*. Introdução, trad. e notas de Maria do Céu Zambujo Fialho. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.
- Yerushalmi, Yosef H. (1991). *Freud's Moses: Judaism terminable and interminable*. Yale University Press [ed. ut.: *Le Moïse de Freud. Judaïsme terminable et interminable*, trad. de Jacqueline Carnaud. Paris: Gallimard, 1993].
- Zorn, Fritz (1977). *Mars*. München: Kindler Verlag GmbH [ed. ut.: *Mars*. Trad. de Gilbert Lambrichs. Paris: Gallimard, 1979].

VARIATIONS ON THE BETWEEN-TWO

Abstract

Assuming that all the crucial situations we may be involved in are sustained by a between-two position, this article intends to fulfil two main purposes: in a first part, to present some situations where this between-two is lived in a blocked and tense way; in a second part, taking above all support in the thought of Daniel Sibony, it aims at showing in what way it is possible to open the between-two and how this will lead us to the question of the "origin" and "identity", thus making it possible to rethink education and the philosophy of education.

VARIATIONS SUR L'ENTRE-DEUX

Résumé

En partant du principe que toutes les situations cruciales que nous vivons sont sous-tendues par une position d'entre-deux, cet article vise fondamentalement accomplir deux objectifs: dans une première partie, présenter des situations où l'entre-deux est vécu sous une forme bloqué et crispé; dans une seconde partie, et s'appuyant surtout sur la pensée de Daniel Sibony, montrer de quelle façon l'ouverture de l'entre-deux est possible et comment elle nous renvoie à la thématique de l'"origine" et de l'"identité", en étant possible de repenser à partir d'ici aussi bien l'éducation que la philosophie de l'éducation.

O NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL MITIGADO NUMA DÉCADA DE GOVERNAÇÃO SOCIAL-DEMOCRATA

UM CONTRIBUTO SOCIOLÓGICO PARA PENSAR A REFORMA EDUCATIVA EM PORTUGAL (1985-1995)

Almerindo Janela Afonso

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Procurando alguma profundidade analítica, far-se-á neste texto um esforço de interpretação sociológica da reforma educativa que ocorreu em Portugal entre meados dos anos oitenta e meados dos anos noventa. A análise tem como pano de fundo (implícito) as mutações recentes na natureza do Estado português e, neste sentido, considera a reforma educativa como um projecto político ambíguo que contém as tensões inerentes quer aos valores (não esgotados) do período de forte democratização da sociedade portuguesa (que impulsionaram, nomeadamente, o desenvolvimento do Estado-providência), quer aos novos valores e orientações emergentes ao longo do período de governação sustentada pelo partido social-democrata (PSD). Sugere-se finalmente que algumas das especificidades da política educativa neste período podem ser compreendidas por referência ao que o autor designa por *neoliberalismo educacional mitigado*.

Neste artigo far-se-á, com alguma profundidade, um ensaio de interpretação sociológica da reforma educativa, que ocorreu em Portugal entre meados dos anos oitenta e meados dos anos noventa, apoiando-nos nas análises já produzidas e disponíveis, e desenvolvendo também outros pontos de vista (ou sugerindo novas hipóteses de trabalho) que julgamos pertinentes para a sua compreensão mais ampla.

Não pretendendo, naturalmente, autonomizar a análise da reforma educativa do contexto político, social e económico envolvente, nem, muito menos, exaurir todos os seus vectores e dimensões, as páginas que se seguem remetem necessariamente para outras análises, também por nós efectuadas a propósito das mutações na natureza do Estado português pós-25 de Abril (cf. Afonso, 1997a; 1997b), que se inscrevem no que poderíamos designar por desenvolvimento recente do *Estado educacional (semi) periférico*¹.

Neste sentido, considera-se a reforma educativa como um projecto político ainda marcado por valores (não esgotados) do período de forte democratização e de alguma expansão das políticas sociais, nomeadamente da fase mais recente de construção do Estado-providência, mas também como uma decisão já igualmente condicionada pelas supostas exigências de um outro período que então se inicia: aquele que corresponde à fase mais determinante da (re)definição do lugar de Portugal na economia mundial tendo em consideração sobretudo a sua inserção regional na então Comunidade Económica Europeia (CEE)². Por estes motivos, a reforma educativa surge e desenvolve-se como um projecto político extremamente ambíguo. Esta característica, aliás, revela-se ainda pelo facto de a reforma educativa parecer ter sido inscrita na agenda governamental de uma forma (relativamente) *voluntarista*³, embora, por outro lado, se possa igualmente afirmar que ela surge como uma decisão de alguma maneira esperada face a alguns factores políticos e macro-económicos já há algum tempo em desenvolvimento na sociedade portuguesa⁴.

Em apoio à primeira hipótese podemos convocar vários argumentos. Em primeiro lugar, quando a reforma educativa foi inscrita no programa do X Governo Constitucional não parecia haver nenhuma solicitação a nível nacional, suficientemente ampla e forte, que a exigisse explicitamente⁵; nem nos parece que nessa conjuntura estivessem em jogo novas pressões externas, substancialmente diferentes ou mais decisivas do que aquelas que vinham sendo direccionadas há vários anos sobre o sistema educativo português, de tal modo que a reforma já não pudesse ser protelada, como o fora noutras situações, e tivesse mesmo que ser iniciada antes da aprovação da Lei de Bases. Neste sentido (e apenas neste sentido), dado não ter sido particularmente pressionada por factores externos, poderemos dizer que na origem da reforma educativa esteve algum voluntarismo governamental⁶.

Acresce à argumentação o facto de, na nossa perspectiva, a referência a pressões ou factores externos, enquanto determinantes da política educativa, e não só, ter começado por ser uma estratégia de *socialização antecipatória*; neste sentido, o discurso da reforma e o seu apelo à modernização, mesmo quando feitos em relação a supostas exigências decorrentes da entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, antecipam esta mesma entrada e, deste ponto de vista, não nos parece que indiciem, pelo menos antes de Janeiro de 1986, pressões externas propriamente ditas, daí advindas⁷.

Embora reiterando que o discurso educativo oficial começou por afirmar precocemente as exigências que, supostamente, iriam ser feitas a Portugal pela então Comunidade Económica Europeia — talvez porque, no momento em que se lançou a ideia da reforma educativa, isso parecesse ser, entre outros, um recurso potencialmente

eficaz para legitimar uma importante decisão política de um Governo (na época) com apoio partidário minoritário —, queremos, ainda assim, considerar também a hipótese contrária, já atrás enunciada, de a reforma ter surgido não como uma decisão voluntarista do Governo mas, sobretudo, por pressão de factores externos que se faziam sentir em sectores específicos da sociedade portuguesa ou, pelo menos, cujas consequências estariam a ser antecipadas a nível do Estado, e já com reflexos na sua actuação política. Trata-se, afinal, de ter presente que, pelo menos desde o início dos anos setenta, o peso de certos factores externos tem constituído uma importante condicionante na formulação das políticas educativas em Portugal.

Assim, por exemplo, no período pós-25 de Abril de 1974, mal se iniciava a *normalização constitucional* já a influência de factores externos se fazia sentir através da intervenção do Banco Mundial no financiamento do sistema educativo⁸. Alguns anos depois, a OCDE produzia um importante relatório sobre Portugal (cf. OCDE, 1984) que viria a servir de suporte para algumas medidas *vocacionistas*, as quais acabariam por se tornar, segundo alguns autores, das mais expressivas desta reforma educativa⁹.

Acrescente-se, finalmente, que, independentemente da interferência das organizações internacionais e do seu papel enquanto fontes e suportes da "hegemonia de uma ordem mundial particular" (cf. Stoer & Araújo, 1991, p. 206), só muito dificilmente se poderia deixar de considerar a reforma educativa como um projecto político indiferente quer à crise mais geral relativa às mutações em curso na produção/regulação fordista quer às suas manifestações e consequências particulares como as chamadas *crises da juventude e crise de motivação*¹⁰. Neste sentido, e mesmo que outras razões não houvesse, seria sempre prudente afirmar que a reforma foi inscrita na agenda governamental, numa conjuntura particular como a que caracterizou a segunda metade da década de oitenta, de uma forma *relativamente voluntarista*, ou seja, como consequência de uma acção governamental não particularmente pressionada por factores que lhe são externos, embora esses factores, como se viu, estivessem também presentes.

Posto isto, e para além da maior ou menor visibilidade dos factores em presença, a verdade é que no início da década de governação social-democrata a reforma foi apresentada como "um dos projectos mais ambiciosos que alguma vez existiu em Portugal no campo da educação" (Cavaco Silva, 1987, p.349) — e assim se foi constituindo como matriz das principais propostas e mudanças educacionais no período em análise.

A reforma educativa: anúncio e visibilização social de um projecto político

Realizar a "sempre adiada reforma global do sistema educativo" é um dos principais objectivos inscritos no Programa de Governo do primeiro Executivo minoritário apoiado pelo partido social-democrata (PSD)¹¹. No sentido da sua concretização, e pouco tempo depois da tomada de posse do Governo, uma Resolução do Conselho de Ministros cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)

em cujo texto se anuncia, desde logo, a "importância da educação como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico"; a necessidade de a reforma "preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social"; a vontade de "descentralizar a administração educativa" e "modernizar o sistema de ensino, tanto na organização estrutural e curricular como nos métodos e técnicas da sua prática"; o "propósito de valorizar os recursos humanos disponíveis" de modo a "assegurar maior exigência qualitativa ao serviço de ensino prestado" e, consequentemente, a inevitabilidade de proceder a uma reorganização do sistema educativo incidindo "sobre os diferentes aspectos e componentes que o integram, dentro de uma perspectiva global, coerente e integrada" (cf. Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86).

É na expectativa da aprovação de uma lei de bases do sistema educativo, na altura já em discussão na Assembleia da República, que a CRSE inicia os trabalhos, admitindo embora que na hipótese de ter de prosseguir sem a referida lei, alguma reforma "ainda assim se imporia, em ordem, pelo menos, a alcançar os seguintes objectivos: modernização de currículos e programas; articulação mais correcta dos vários elementos do sistema; encontro de soluções para fazer da escola um espaço de sucesso" (CRSE, 1986, p. 26). É precisamente isto que se pode ler no primeiro "documento de trabalho" em que a CRSE expõe as linhas de orientação que pretende prosseguir (Projecto Global de Actividades) e no qual perspectiva ainda que "a reforma do sistema educativo deve apoiar-se num consenso tão alargado quanto possível das forças e dos agentes sociais, políticos, religiosos ¹² e económicos [...]".

Assim, mesmo na ausência de fins e objectivos politicamente estabelecidos e coerentemente delineados ¹³, tratava-se de tentar concretizar uma certa ideia de reforma educativa, essencialmente definida como "uma mudança concebida e realizada segundo determinados princípios orientadores, partindo de uma situação de crise do sistema e procurando instituir, sem rupturas, uma nova organização, uma nova dinâmica e uma nova *performatividade* [...], em consonância com as transformações do seu entorno social, cultural e económico" (CRSE, 1986, p.17).

Dos "pontos de crise", assim enunciados no Projecto Global de Actividades, importa-nos salientar os três seguintes: i) "a escolaridade obrigatória não é integralmente cumprida, nem está orientada de forma a promover o sucesso educativo"; ii) existe uma "minimização e escassez de acções de compensação educativa e dos mecanismos e meios de acção social escolar"; iii) "o ensino particular tem sido assumido e apoiado, apenas, enquanto supletivo do ensino público" (CRSE, 1986, pp. 26-28).

A referência intencional a estes "pontos de crise" (e não a todos os outros que são citados no documento) serve, desde já, para exemplificar a existência dos dois principais vectores doravante em disputa na formulação da política educativa: continuar

a expandir o Estado em termos da realização de uma maior igualdade de oportunidades e de democratização da educação pública, mas, simultaneamente, tentar reduzir esse mesmo Estado, abrindo o campo da educação à iniciativa privada e à concretização de uma maior liberdade de ensino — uma tensão que estará presente em diferentes medidas adoptadas ao longo da década de governação sustentada pelo partido social-democrata (PSD), e que poderíamos designar por *neoliberalismo educacional mitigado*. Nesta estratégia, e de acordo com outros indicadores a que faremos referência, poderá residir, também, alguma especificidade da realidade portuguesa quando cotejada com políticas educacionais (mais radicais) discutidas e, em alguns casos, adoptadas em países centrais no mesmo espaço temporal. Voltaremos a esta questão na última parte deste trabalho.

A recepção das propostas da comissão de reforma do sistema educativo

A ambiguidade do discurso oficial e o incumprimento de metodologias e medidas previamente anunciadas estão, entre outros factores, na origem de muitas das críticas produzidas à reforma educativa, tendo contribuído para tornar socialmente mais visíveis as incongruências e contradições que lhe foram apontadas.

Assim, por exemplo, a não concretização de objectivos inicialmente anunciados como a realização de "uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema" (Resolução Conselho de Ministros nº8/86), que seriam reforçados pelo propósito da CRSE de assumir perante os problemas "uma lógica integrada e sequencial de estudo, concepção e programação da aplicação das respectivas soluções" (Projecto Global de Actividades, CRSE, 1986, p.12), deu azo a críticas de vários sectores sociais e educacionais e, em alguns casos, serviu mesmo de fundamentação para a tese de que não terá chegado a haver uma verdadeira reforma educativa.

Note-se a este propósito que a ideia de fazer uma reforma global (e mesmo a ideia de criar uma comissão especializada para o efeito) não tinham encontrado grande consenso ou receptividade no próprio Parlamento, a julgar por algumas posições e argumentações proferidas por ocasião da discussão do Programa do X Governo Constitucional ¹⁴.

No momento em que são conhecidos os primeiros estudos realizados por diferentes grupos de trabalho (os chamados Documentos Preparatórios da CRSE) começam imediatamente a vir a público as primeiras reacções, dúvidas, análises e posições críticas em torno do processo de reforma ¹⁵. Os fragmentos de discursos que a seguir reproduzimos dão conta dessa situação:

¹⁴ O balanço da actividade da CRSE não é, longe disso, satisfatório sob o duplo ponto de vista político e técnico. O carácter por assim dizer avulso da documentação produzida

coloca-nos perante um conjunto de opiniões — algumas delas bem pitorescas — e não em presença de um projecto global de reforma" (R. Fernandes, 1988, p.14).

"Continuam a persistir os reflexos de uma ausência de diálogo prévio entre os autores dos projectos [...] que se teria evitado desde que a divulgação [...] fosse antecedida de uma tentativa de conciliação entre as posições enunciadas em cada um delas" (CGTP-IL, 1988).

"[...] o que se pode afirmar, numa óptica sociológica, é que alguns dos textos publicados pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo contêm, sem dúvida, aspectos positivos; mas também que aparecem de modo avulso e sem enquadramento numa estratégia de mudança continuada [...]" (Benavente, Costa & Grácio, 1989, p.167).

Também de outros sectores sociais, nomeadamente de partidos políticos da oposição e de sindicatos de professores, se fizeram ouvir pontos de vista bastante convergentes em relação ao carácter fragmentário das propostas apresentadas pelos diferentes Grupos de Trabalho criados no âmbito da Comissão de Reforma¹⁶.

De facto, e ao contrário do que se anunciara, não transparece da documentação produzida pela CRSE a desejada congruência ou unidade de princípios. Há assim, por exemplo, quem assinala a existência de diferentes concepções de escola tanto na proposta global da CRSE como nas propostas dos diferentes Grupos de Trabalho (cf. Formosinho, 1991); quem ponha em dúvida a possibilidade de realizar projectos educativos face à desarticulação da reforma curricular com a reforma da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (cf. Barroso, 1992b); quem problematize o primeiro modelo de avaliação pedagógica surgido no âmbito da reforma (Despacho 162/ME/91 de 23 de Outubro) por ser um documento com fortes tendências para inflectir o sentido de uma (esperada) maior autonomia das escolas e dos professores presente em outros documentos (cf. Afonso & Estêvão, 1991); quem acuse a reforma educativa de se ter reduzido apenas a uma reforma curricular, desvirtuando assim o espírito inicial da CRSE (cf. Patrício, 1991)¹⁷.

Perante estas análises, o que se pode concluir é que a CRSE não conseguiu operacionalizar um dos princípios enunciados no Projecto Global de Actividades — o que aí se apresentava como sendo o princípio da coerência: "A reforma deve ser implementada sob o signo da profunda unidade interna que deve governar a educação dos indivíduos e a da colectividade" (CRSE, 1986, p. 37). Mas não parece ter sido isto que ocorreu, nem mesmo na fase posterior de decisão legislativa e de implementação da reforma:

"Parecia, assim, que tudo convergia para que a Reforma do Sistema Educativo se empreendesse em clima de consenso nacional e de acordo com uma perspectiva global em que fossem patentes o âmbito da reforma e as inter-relações entre as diferentes medidas adoptadas. Não é isso, porém, o que está a acontecer como tem ficado exposto na actuação do Governo, actuação que tem merecido reparos por parte dos vários intervenientes no sistema educativo e tem sido múltiplas vezes analisada pelo

Conselho Nacional de Educação. De facto, ao Conselho têm sido submetidos vários projectos de medidas legislativas sem que se explicita qual será a sua articulação com outros projectos e sem que se tenha conhecimento das outras medidas que o Governo pensa tomar" (C.N.E., Parecer n.º 3/90).

Mas se este parecer do Conselho Nacional de Educação retrata bem alguns dos desenvolvimentos e práticas da reforma educativa, não esgota de modo nenhum as análises críticas que em torno deste processo foram produzidas.

Outro dos aspectos muito discutidos diz respeito ao facto de a reforma educativa ter sido um processo centralizado e incapaz de romper com a lógica tradicional, fortemente normativa e prescritiva, a que as escolas e os actores educativos periféricos têm sido tradicionalmente sujeitos¹⁸. Sem rupturas claras a este nível, acabou por se verificar, segundo António Nóvoa, um certo descompromisso por parte dos professores cuja participação, tendo tido grande importância e visibilidade social até à aprovação da LBSE, foi, no entanto, secundarizada na fase de debate das propostas de reforma. Neste contexto, "confrontado com a resistência aos seus planos de reforma, por parte dos professores e outros actores educativos, o Governo refugia-se na produção de um forte enquadramento legislativo (a strong legislative framework)" (cf. Nóvoa, 1993, p. 66)¹⁹.

Assim, terminado um primeiro período de debate e mobilização pública conduzido, em grande parte, por pedagogos e outros especialistas das ciências da educação, sobrepôs-se a velha fórmula da "reforma-decreto", congruente com um modelo de decisão política de tipo normativo-taylorista, em que os protagonistas já não são os actores mas as próprias decisões que aparecem desligadas ou independentes daqueles, surgindo mesmo como "decisões racionais à procura de actores — actores que as adoptem, actores que as defendam e legitimem, actores que as executem" (Lima, 1995, p.31). Em conformidade com estes aspectos, a reforma educativa portuguesa acabou por basear-se naquelas estratégias a que se costuma atribuir o insucesso das mudanças burocraticamente programadas: não apenas privilegiou o "poder coercivo da administração central para impor mudanças" como adoptou igualmente um "modelo industrial de produção de inovações" (Canário, 1992)²⁰ incapaz de incorporar e valorizar os processos de recepção das mudanças e os significados que lhe iriam ser atribuídos pelos actores²¹. Diga-se, aliás, que este último modelo já se adivinhava em algumas formulações do próprio Projecto Global de Actividades da CRSE. Neste sentido, ainda que aí se observasse que a realização do "ciclo da acção reformadora" não poderia "ter a Comissão por exclusivo agente", também no mesmo Projecto se afirmava que os trabalhos assumiriam perante os problemas "uma lógica integrada e sequencial de estudo, concepção e programação da aplicação das respectivas soluções" (CRSE, 1986, pp.12-13), assim sugerindo uma clara determinação de conduzir o processo reformador de forma muito planificada e controlada, pouco compatível com metodologias diversificadas e plurais de consulta e participação que muitos esperavam²².

Nesta nova fase, os próprios especialistas do campo das ciências da educação sentem que são afastados do processo de reforma, ainda que, paradoxalmente, voltem de tempos a tempos a ser accionados pelo poder político, às vezes apenas para "legitimar e/ou confirmar decisões já tomadas" (Nóvoa, 1993, p. 70). Pode, neste sentido, dizer-se que esta reforma se apoiou na utilização de especialistas e no seu prestígio científico como "fontes suplementares de legitimidade" reformadora (Nóvoa, 1991, pp. 59).

Embora naturalmente pouco inovadora em termos de relação entre ciência e política, esta estratégia teve porventura alguma coisa de específico nesta reforma. De facto, como escreve Lício Lima,

"Demonstrando uma impressionante capacidade de apropriação dos saberes teóricos e de integração e uso dos aparelhos conceptuais ao serviço daquela estratégia, a política educativa raramente terá sido expressa de forma tão elaborada por parte de alguns sectores da administração central, tornando-se assim mais difícil a sua crítica no terreno que escolhe para legitimar as suas opções" (Lima, 1994, p. 127).

A nível mais geral, e se concebemos uma reforma como constituindo uma pretensa solução (técnica e científica) para um problema social que numa determinada conjuntura histórica é inscrito na agenda política²³, pode mesmo dizer-se que esta reforma educativa não escapou à convicção profundamente racionalista de que há sempre uma solução para um problema por mais complexo que seja, e em relação ao qual é possível fazer convergir os interesses dos governos e a contribuição dos especialistas, como supõe um certo modelo de relação entre a ciência e a política²⁴. No entanto, se é verdade que em muitos aspectos a acção dos especialistas de diferentes domínios contribuiu de facto para legitimar ou justificar algumas opções tomadas na fase de decisão legislativa, é certamente também pelo anacronismo da convicção racionalista na definição das políticas públicas que passa uma parte da explicação relativa à inadequação dos processos e propostas que tiveram na Comissão de Reforma do Sistema Educativo a sua origem. Apesar disto, seria bastante redutor considerar que a investigação e produção científicas, especificamente no que diz respeito às ciências da educação, esgotaram neste período a sua utilidade social no apoio esporádico à decisão política. Na realidade, o seu papel foi mais amplo como se conclui em trabalho de síntese sobre este tema:

"As transformações sofridas pelo campo pedagógico a partir da segunda metade da década de 80, são geradoras de solicitações sociais ambíguas ao campo da investigação educacional. Globalmente estas solicitações sociais organizam-se em torno de uma dicotomia entre uma tendência para atribuir à investigação uma função de legitimação e/ou de apoio às macro-decisões educativas e uma outra que conceptualiza a investigação como uma instância susceptível de contribuir para que os agentes educativos se reapropriem do sentido das suas práticas" (Correia & Stoer, 1995, p. 72).

Alguns discursos da modernização legitimadora

Tal como acontece com a economia, com a burocracia estatal ou com o governo, o sistema educativo tem também as suas próprias necessidades de legitimação (cf. Apple & Weis, 1983). Assim, a necessidade de promover o consenso em torno de uma reforma educativa que não só se desenvolvia numa conjuntura social e económica particular mas que era também, fundamentalmente, um projecto político protagonizado por um partido minoritário (PSD) — projecto apresentado em função de novas (e supostas) exigências de mudança (e nalguns casos de ruptura) dirigidas ao aparelho produtivo nacional e à economia em geral, e cuja satisfação dependeria igualmente da obtenção do máximo consentimento social possível —, pode explicar que a *modernização*, nas suas várias vertentes, bem como as promessas a ela associadas, se tivessem constituído como justificação essencial (ou principal fonte legitimadora) das decisões de política educativa, como o foram também, aliás, de grande parte de outras opções políticas relativas às chamadas reformas estruturais.

A *modernização* emerge assim, tal como a entendeu Rui Grácio, como uma espécie de terceira vaga e última mutação importante no discurso político-ideológico dominante no período pós-25 de Abril²⁵. Introduzida no programa de Governo, afirmada no *Projecto Global de Actividades* da CRSE e sucessivamente reiterada nos discursos oficiais, a *modernização*, apesar de ser um conceito ambíguo, passou a constituir uma das temáticas estruturantes do discurso educativo, aparecendo como "um factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais" (Correia, Stoleroff & Stoer, 1993, p. 35). De facto, a reafirmação de um novo projecto educativo voltado para a *modernização* do país — quer justificado pela necessidade de investir nos recursos humanos como condição de desenvolvimento económico e social, quer enquadrado em supostas exigências da integração europeia — não é difícil de encontrar em diferentes momentos e em variados registos²⁶.

Ao nível dos programas de Governo, o discurso da *modernização* remeterá, com frequência, para a *prioridade educativa*²⁷ vista como estratégia para a superação dos atrasos e resposta ao novos desafios:

"Ciente de que a *modernização* e o desenvolvimento do país dependem hoje, mais do que nunca, da capacidade dos Portugueses para adaptar, acolher e gerar inovação [...] o Governo considera a educação como um dos sectores prioritários da sua acção" (*Programa do X Governo Constitucional*, 1986, pp. 36-37).

E no Programa de Governo seguinte:

"A *modernização* do país é, na essência, um processo eminentemente cultural. Ela torna-se hoje ainda mais premente no período de transição para a plena integração europeia [...]. Por tudo isso, a renovação estrutural da economia e da sociedade não poderá ocorrer sem uma política de educação que valorize a nossa matriz cultural e

permita vencer os desafios inadiáveis do presente e do futuro próximo" (*Programa do XI Governo Constitucional*, 1987, p. 159) ²⁸.

É que, se a modernização significa a actualização das estruturas produtivas e a adequação dos diferentes mecanismos de apoio ao processo de crescente e rápida internacionalização da economia portuguesa ²⁹, ela passa também, inevitavelmente, segundo alguns teóricos desta concepção de modernização, por uma mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades em vários sectores e dimensões da vida social — processo para qual o contributo da educação é considerado fundamental:

"Nas próprias camadas sociais mais prejudicadas pelo atraso, pelas assimetrias e desequilíbrios económicos, pelas carências educativas e culturais, se encontram obstáculos mentais ao processo de modernização e democratização da sociedade" (CRSE, 1988, p. 48) ³⁰.

"Em nenhuma outra época histórica foi tão importante para os processos de modernização a difusão do capital cultural, a educação e a formação" (Lopes *et al.*, 1989, p. 302).

Cumprir, por isso, que o sistema educativo (e naturalmente a reforma) estejam globalmente articulados com as tarefas da modernização, quer ao nível do ensino superior, onde se espera que sejam preparados recursos humanos com novas aptidões de gestão e com capacidades para a investigação científica e promoção do desenvolvimento tecnológico ³¹, quer a nível do ensino secundário, enquanto preparação para o ensino superior ou oportunidade para concretizar e expandir a formação técnico-profissional (cf. Emídio, 1988), quer, ainda, a nível da escolaridade obrigatória, considerada como o momento propício à aquisição de uma formação de base, suficientemente ampla e sólida, capaz de facilitar a adequação aos novos processos de trabalho e a compreensão e aceitação das constantes mutações tecnológicas e das suas consequências sociais e individuais ³².

A difusão do capital cultural (entendido, genericamente, como a elevação dos níveis educacionais da população) aparece assim, na óptica de alguns autores, como a estratégia mais adequada para favorecer a adaptação à mudança, pois "todos os elementos da sociedade que não estiverem dotados desse capital são obstáculos à modernização e obrigam a uma afectação de recursos financeiros e humanos que têm de ser desviados dos programas de modernização". Entretanto, como se argumenta que o processo de modernização é mais rápido do que a constituição e difusão deste capital cultural, admitem-se algumas "respostas de emergência" que passariam pela "multiplicação dos esquemas de ensino e de formação", tendencialmente centrados nas empresas ou em outros contextos de trabalho, mas acompanhados do consequente reconhecimento social de títulos ou diplomas atribuídos (cf. Lopes *et al.*, 1989, pp. 302-303).

A posição destes autores — que nos parece inscrever-se na mesma linha argumentativa do que já se designou por discurso da "diversificação da educação"

(Antunes, 1995), justamente porque defende, após a conclusão da escolaridade básica, uma grande pluralidade de formações, escolares e não escolares, de valor não idêntico, mas fundamentalmente direccionadas para atender a supostas necessidades do tecido produtivo —, é simultaneamente tributária de uma concepção em que

"O investimento em educação surge [...] como infraestrutural e instrumental, condição indispensável ao processo de modernização na dupla vertente de garantir a adesão aos novos padrões de vida e organização social, favorecendo a conformidade atitudinal e prevenindo ameaças à coesão social, por um lado, enquanto igualmente se defende um entrosamento crescente entre o sistema educativo e o sistema produtivo no sentido de uma maior adequação do primeiro ao segundo e uma maior intervenção e influência dos agentes ligados à produção, nomeadamente empresários e técnicos/gestores, na orientação e definição dos conteúdos da educação" (Antunes, 1995, p. 81).

Também ao nível da ciência regulatória ³³, a modernização será vista como o principal desafio posto a Portugal na sequência da adesão à Comunidade Europeia, assim se constituindo como o principal termo de referência nos (e de muitos) trabalhos científicos e técnicos. Desde logo, nos textos produzidos pelos especialistas que integraram ou colaboraram com a CRSE:

"Este acontecimento, de significado histórico indelével, apresenta-se carregado de desafios para o futuro do país e, necessariamente, para o sistema educativo. Um desses desafios é, sem dúvida, a presença da reestruturação e modernização da economia e a definição de uma estratégia que permita a inscrição positiva do país na CEE, com preservação da nossa identidade cultural" (CRSE, *Projecto Global de Actividades*, 1986, p. 22).

Mas a referência à modernização e à Europa está também presente nos preâmbulos da legislação, nomeadamente no normativo que introduz as mais importantes alterações aos planos curriculares dos ensinos básico e secundário — documento que será considerado, por alguns sectores, como uma das peças mais importantes da reforma educativa:

"A estrutura curricular agora aprovada procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia" (Decreto-Lei n.º 286/89) ³⁴.

A viragem tardia para o interior do sistema educativo e o discurso da qualidade

Se é verdade que no discurso oficial dos X e XI Governos, a reforma educativa "desempenha um papel fulcral" porque se apresenta "antes de mais, como uma imposição do próprio processo de modernização" (Cavaco Silva, 1991, p. 33), também não deixa de ser interessante constatar a novidade de algumas *nuances* discursivas no Programa do XII Governo, que vão mais no sentido de enfatizar primeiro a necessidade de modernização da própria educação e do sistema educativo, em vez de insistir na ideia da modernização da economia como resultado da educação³⁵. É como se, doravante e em consequência de uma outra conjuntura, já não fosse viável continuar a sustentar que um sistema educativo que se mantinha *atrasado* podia, ainda assim, ser a solução para outros *atrasos* estruturais. Haveria, por isso, que reavaliar a estratégia adoptada e *modernizar*, antes de mais nada, o próprio sistema educativo³⁶.

Uma análise mais exaustiva das causas desta viragem tardia para o interior do sistema educativo terá forçosamente que considerar, do nosso ponto de vista, dois factores essenciais: por um lado, os efeitos da recessão económica sentida por esta altura em Portugal e, por outro, o impacto meramente conjuntural que tiveram alguns programas destinados à educação que, apesar dos vultosos investimentos procedentes da Comunidade Europeia, nomeadamente em construções e equipamentos escolares, não conseguiram imprimir uma *dinâmica modernizadora* ao sistema educativo.

Ocultando-se assim, uma vez mais e com grande eficácia discursiva, estas novas variáveis e constrangimentos, inicia-se agora uma outra fase da reforma educativa em que a expansão quantitativa do sistema, oficialmente dada como concluída, se sucede uma outra mais voltada para a qualidade da educação, a ser concretizada "não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e reestruturação que garantam uma maior eficácia e *eficiência interna*" (Lima, 1994, pp. 126-127). É esta correcção de percurso que nos parece estar subjacente a certos discursos oficiais quando, por exemplo, se afirma:

"A modernização do sistema educativo nacional desenvolvendo-se fundamentalmente através da valorização, dignificação e responsabilização dos seus diversos agentes e pelo aperfeiçoamento, redimensionamento e racionalização dos recursos, deverá contribuir decisivamente para aproximar Portugal dos padrões comunitários de qualidade, eficácia e sucesso" (Programa do XII Governo Constitucional, 1992, p. 38).

Ainda neste último Programa de Governo, e especificamente no texto que diz respeito à educação, as novas *nuances* discursivas são igualmente denunciadas pela utilização (agora mais frequente) das palavras responsabilização, avaliação, optimização, racionalização, eficiência, inovação, eficácia e qualidade, entre outras.

Aliás, o regresso, com outros significados, do discurso da qualidade³⁷ — agora reiteradamente apontado por diferentes analistas como a forma disfarçada de

anunciar a escassez de recursos e o desinvestimento na educação — passa a ser uma das muitas maneiras possíveis (talvez a mais persuasiva) de nomear a pretendida modernização do sistema educativo nesta nova fase da reforma:

"O desenvolvimento, a expansão e a modernização do sistema educativo nacional orientar-se-á por critérios de qualidade, inovação e de eficácia na utilização dos recursos" (Programa do XII Governo Constitucional, 1992, p. 38).

Tendo em conta as especificidades do contexto político e económico deste período, compreendem-se assim melhor as razões pela quais "as soluções de tipo organizacional e administrativo ganham súbito relevo" (Lima, 1994, p.127), já que delas se espera que introduzam maior eficiência e optimização na utilização dos recursos disponíveis — o que manifestamente se confirma pela análise do programa do último governo social-democrata:

"No plano da administração e gestão do sistema educativo o Governo dará prioridade à modernização, à eficiência e à optimização na utilização dos recursos" (Programa do XII Governo Constitucional, 1992, p. 39).

Está no início o "terceiro ciclo da reforma educativa" — como será designado pelos governantes da altura — que é anunciado como a vontade de realizar um "reformismo selectivo" visando contribuir para a "reconstrução qualitativa do sistema educativo"³⁸.

O discurso da escola como organização autónoma, e "capaz de avaliar a eficiência dos seus processos educativos (Azevedo, 1992b), tem neste período uma tradução concreta que é a criação de um dispositivo de sistematização de informações produzidas ao nível *meso* do sistema educativo, com o qual se pretende acompanhar a progressão dos resultados dos alunos. Trata-se do *Observatório da Qualidade da Escola* que se insere no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT) e que se integra "num conjunto de estudos e políticas de monitorização" de entre os quais é referido um estudo internacional sobre indicadores do sistema educativo promovido pela OCDE (cf. Clímaco, 1992, p. 13). De acordo com o *Guião Organizativo* publicado pelo PEPT, os princípios orientadores do *Observatório da Qualidade da Escola* são "inspirados nos estudos das escolas de qualidade, nas teorias da gestão da inovação e nas teorias da qualidade total". Aí se afirma ainda que "as alterações de qualidade de uma escola reflectem-se em primeiro lugar nos resultados dos alunos", defendendo-se (em consonância com a crença objectivista e quantitativista de certos autores), que "aquilo que se mede alcança-se mais facilmente"(p.14)³⁹.

Pelo que provisoriamente se pode concluir das referências anteriores, os pressupostos que passam neste período a orientar a política educativa, não sendo totalmente diferentes dos que foram seguidos pelos dois ministros da educação

anteriores (Deus Pinheiro e Roberto Carneiro), são, todavia, mais fáceis de identificar ideologicamente.

As ressonâncias neoliberais são agora mais claras na afirmação de um inevitável desinvestimento na educação pública, a ser compensado pela introdução da qualidade e pelo aumento da eficiência no sistema:

"A grande questão que se põe ao sistema educativo português é a do crescimento da qualidade [...]. Temos que investir muito mais em ganhos internos de eficiência, reduzir muitas coisas, ganhar noutras e não aumentar significativamente a despesa pública da educação" (Joaquim Azevedo, 1992a, p. 69).

À diminuição do papel do Estado (que deve ser sobretudo regulador, incentivador e corrector de assimetrias) contrapõe-se a ideia da mobilização da comunidade e a iniciativa da sociedade civil (cf. Azevedo, 1992c). Mas é ainda, em muitas das suas vertentes, uma política híbrida e relativamente moderada, como veremos melhor na secção seguinte.

A reforma educativa sem mercado educacional ou a conexão tardia à ideologia neoliberal?

Um aspecto do discurso reformador que atravessou o período de governação sustentado pelo partido social-democrata (PSD) foi a liberdade de ensino e a consequente diversificação da oferta educativa, ambas alicerçadas no pressuposto de que era necessário diminuir a presença do Estado e reforçar a iniciativa da chamada sociedade civil. A mudança mais notória e visível começou por ocorrer no ensino superior com a criação de universidades e institutos politécnicos privados.

A partir de meados dos anos 80 o ensino superior privado tomou-se o principal responsável pela explosão do ensino superior português. A quebra do quase monopólio estatal do ensino superior é um facto extremamente relevante que tem que ser visto à luz das transformações mais gerais que se verificaram no País neste período, e que podem ser correlacionadas, em boa medida, com a implementação gradual de formas de regulação neoliberal pelos governos de Cavaco Silva. Assim, se é verdade que o neoliberalismo se manifestou em Portugal primeiramente no campo das decisões macroeconómicas, chegando, na nossa perspectiva, bem mais tarde ao campo da educação, também é um facto que foi através das políticas relativas ao ensino superior (mais especificamente ao ensino superior privado) que a sua manifestação no campo educativo começou por acontecer. Neste sentido, é elucidativo que logo no início do XI Governo Constitucional, Rui Grácio denuncie o que considera ser a "desordenada

concessão de alvarás a universidades privadas" como um dos indicadores da "segregação social que liberalmente impera" (Rui Grácio, 1988, p. 18).

De facto, como demonstram muitos dos discursos oficiais, frequentemente apologéticos em relação às virtualidades do ensino particular, e também muitas das medidas legislativas aprovadas neste período, a "desestatização do ensino" foi um dos eixos da política educativa, sobretudo no período em que Roberto Carneiro esteve à frente do Ministério da Educação. Mas é um eixo que se desenvolve em tensão com outros também referenciados como característicos deste período — "o eixo da qualidade e modernização" e "o eixo da expansão do ensino". Nas palavras de Pedro d'Orey da Cunha,

"O que caracteriza profundamente aquilo a que já se pode chamar a Reforma Roberto Carneiro é a complexa dinâmica entre os três vectores referidos: intervenção estatal decidida e de dimensões nunca antes atingidas no que se refere à expansão do ensino e sua modernização, por um lado, e de desestatização progressiva na organização do sistema para o aproximar cada vez mais das famílias e das comunidades ao serviço da sua liberdade e autonomia, por outro lado" (Pedro d'Orey da Cunha, 1989, p. 15).

Se hoje é relativamente consensual que a expansão do ensino superior, através de políticas de liberalização e de privatização, teve repercussões importantes em termos da diversificação da oferta educativa, permitindo acomodar (pelo menos provisoriamente) algumas reivindicações sociais a uma escolarização mais longa por parte de sectores que desejavam há muito aumentar as suas oportunidades de mobilidade social, também é verdade que essa expansão não traduz por si só a criação de um *mercado educacional*:

"Seja por omissão ou abandono por parte do Estado, seja através de medidas de concessão e de privatização propriamente dita, tem-se favorecido objectivamente a intervenção de sectores específicos e de interesses muito particulares que [...] não chegam a representar verdadeiramente um 'mercado' [...]" (Licínio Lima, 1997, p. 53).

Não que não fossem, em diferentes situações, apregoadas, por exemplo, as possibilidades de melhoria da qualidade que poderiam advir da introdução no sistema educativo de formas de competição e comparação entre diferentes instituições de ensino, ou seja, da introdução de mecanismos supostamente conducentes a esse *mercado*:

"Uma sã competição, quer entre os alunos nos estabelecimentos de ensino, quer entre os diversos estabelecimentos de ensino, só poderá contribuir para uma melhoria da preparação dos nossos técnicos e da qualidade do ensino em geral. A isto acresce, sem pretender copiar modelos estrangeiros, mas recolhendo as conclusões que a comparação proporciona, que em quase todos os países europeus se verifica uma hierarquização dos estabelecimentos de ensino em razão do diferente prestígio alcançado" (Cavaco Silva, 1987, p. 848).

Assim se justificou, aliás, o papel da avaliação no ensino superior:

"Acredito que a avaliação contribuirá para uma comparação entre as diferentes instituições, promovendo a competição, o que não deixará de constituir um estímulo, um desafio e até mesmo uma pressão no sentido da melhoria da qualidade" (Couto dos Santos, 1993, p. 5).

E assim se procurou também disseminar a ideia de que a comparação e a competição entre instituições seria uma inevitabilidade decorrente da nossa inserção europeia, vista agora como um mercado mais amplo com novos competidores:

"A dimensão europeia acarreta um problema de novas hierarquias, que obriga inclusivamente à revisão dos 'rankings' das nossas instituições e dos nossos próprios sistemas ou subsistemas. Deixámos de ter o sistema fechado. Estabeleça-se um paralelo com o caso dos produtos que produzimos e que competirão no mercado, não apenas fora do território, como também no nosso país. O mesmo se passa com a Educação, o que nos traz uma nova hierarquia. As nossas instituições têm que ter isso em conta, sobretudo a nível do ensino profissional e do ensino universitário, onde existem competidores mais facilmente identificáveis" (Marçal Grilo, 1993, pp. 79-80).

Mas a política educativa de meados dos anos oitenta a meados dos anos noventa não se restringe, evidentemente, à expansão do ensino superior privado. Neste mesmo período, para além das questões relativas a este nível de ensino, é o lançamento das escolas profissionais o projecto que ganha maior visibilidade social e política. Trata-se também de um projecto que implica uma nova concepção do papel do Estado — que se espera que seja, na óptica dos seus proponentes, menos interventor e mais "catalisador e regulador":

"Subjacente a esta revalorização do ensino tecnológico e profissional está não só uma outra concepção do papel das organizações da sociedade civil, mas igualmente uma outra concepção do Estado. [...] O Estado terá de continuar a assumir uma postura humilde, certo de que não poderá construir todo o edifício social, reservando-se para um papel de incentivo às dinâmicas locais, mais catalisador e regulador do que omnipotente e todo soberano" (Joaquim Azevedo, 1991a, pp. 30-31).

Não se trata, no entanto, como observa este último autor, de advogar um Estado mínimo meramente subordinado à lógica do mercado como se o Estado deixasse de ter qualquer protagonismo (cf. Azevedo, 1991b, p. 66).

De facto, as escolas profissionais, podendo ser tanto de natureza pública como de natureza privada, dependem sempre do Estado enquanto principal interveniente na definição dos contratos-programa com os promotores. Estes contratos operacionalizam-se com o apoio do Estado, não só em aspectos de ordem administrativa e pedagógica, mas também em relação ao apoio financeiro, ainda que em moldes não uniformes e

estabelecidos em função de cada projecto apresentado (cf. Marques, 1994a) ⁴⁰. Como reconhece Pedro d'Orey da Cunha (1994, p. 139), "Enquanto a expansão do ensino superior particular foi feita com o enquadramento, mas sem a pilotagem da Administração Pública, no caso das escolas profissionais, a expansão foi promovida, estimulada e guiada por um serviço a nível de Direcção-Geral criado para o efeito".

Dito de outro modo, o Estado teve um papel extremamente relevante e decisivo na génese e desenvolvimento das escolas profissionais, não se limitando a apoiar ou reconhecer o papel (autónomo) da sociedade civil. É isto, entre outras dimensões, que faz da emergência das escolas profissionais mais um exemplo da especificidade das políticas neoliberais em Portugal: trata-se, mais propriamente, de uma política educacional híbrida, caracterizada por um "projecto que se origina no Estado mas que pretende proclamar-se como uma aposta na iniciativa local"; "um projecto da escola-mercado contemplado no âmbito de uma política educativa liberalizante onde se defende a gestão privada dos recursos públicos" (Stocr. 1991, p. 65).

Uma outra medida que prometia marcar uma ruptura importante na política educativa na viragem dos anos oitenta para os anos noventa foi a aprovação de um outro modelo de direcção e gestão das escolas básicas e secundárias (cf. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio). Entendida por Roberto Carneiro como "uma das reformas mais ousadas e avançadas levada a cabo nos planos conceptual, pedagógico e democrático", a aprovação deste outro modelo de direcção e gestão das escolas inscreve-se naquele conjunto de medidas que, a par da valorização do ensino particular e da emergência das escolas profissionais, pode relacionar-se directamente com o desenvolvimento de uma política educativa (com dimensões neoliberais) que não apenas reconhece novos interlocutores e participantes activos na sua elaboração (pais, empresários, associações e organizações diversas) como atribui também um papel primordial aos consumidores da educação escolar ⁴¹.

Tal como no caso das escolas profissionais (cf. Marques, 1994b), também aqui outros trabalhos reconhecem o papel do que vem sendo designado por *parceria* educativo na medida em que se tratava de partilhar decisões com outros actores numa situação em que o "Estado cede parte da sua presença nos espaços escolares" e "é a sociedade civil [...] que começa a penetrar no interior da organização escolar" (Adelino Costa, 1995, p. 245).

Como o então ministro da educação afirmava, este modelo de direcção e gestão das escolas surge precisamente para

"permitir que cada comunidade exprima, com inteireza e autenticidade, o seu projecto educativo, eliminando todas as formas de opressão burocrática e de jacobinismo centralista que predominam, há séculos, no Ministério da Educação. Trata-se de um projecto de mais Sociedade e menos Estado [...]" (Roberto Carneiro, 1991, p. 2, itálico nosso).

Defendemos em outras oportunidades que este modelo de direcção e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio) é um documento extremamente híbrido, onde é possível detectar marcas contraditórias que sinalizam quer a vontade inicial, dos autores da proposta, de imprimir maior dinamismo, participação e democratização à vida das escolas, quer marcas posteriores que indiciam uma fragilização da direcção democrática em favor de um órgão de gestão (director executivo) a quem se atribuem responsabilidades e competências que podem inverter aqueles valores (substituindo-os por outros como a eficiência, a eficácia e o controlo), e levar a uma mudança importante na natureza das relações entre *gestores* e *geridos* (cf. Afonso, 1995). De facto, o diploma a que estamos a fazer referência surge profundamente alterado em relação a alguns traços mais importantes e inovadores contidos nas propostas que o antecederam (as do grupo de trabalho que no âmbito da CRSE analisou estas questões) — o que, se não permite afirmar a existência de modelos radicalmente diferentes na sua configuração organizacional, permite, pelo menos, constatar discontinuidades importantes entre aquelas propostas e o diploma legal em questão ⁴². São estas discontinuidades que, do nosso ponto de vista, são susceptíveis de apontar para objectivos politicamente diferentes que podem, em certo sentido, dar razão aos autores que referem que "a adopção de um novo modelo de gestão das escolas onde esta se tende a profissionalizar e onde se confunde democraticidade com *management participativo*" pode inscrever-se "no desenvolvimento e consolidação do modelo neo-liberal" (Correia, 1994, p. 10).

A profissionalização dos gestores escolares, sobretudo se implicar a exclusão dos restantes professores do direito a uma formação também especializada no domínio da gestão, tem vindo a ser apontada como uma estratégia de divisão dos professores e de cerceamento à sua autonomia profissional:

"Integrando-se num propósito de reconstituição da capacidade administrativa do Estado e pretendendo institucionalizar sérios limites à capacidade de intervenção dos professores, o diploma da gestão escolar constitui um documento paradigmático de um projecto de reforma neoconservador, que pretende localizar na *sociedade civil* o seu suporte sociológico, submetendo os profissionais do ensino, acusados de serem defensores de interesses particulares, a corpos políticos ou administrativos, encarados estes como intérpretes do interesse geral" (António Teodoro, 1995b, p. 66).

Para além de algum (escasso) confronto de análises entre autores mais ou menos críticos em relação aos pressupostos teóricos e políticos contidos no modelo de direcção e gestão, a que acabámos de fazer referência, não é possível afirmar, ao contrário do que inicialmente se chegou a prever, que este normativo legal teve qualquer papel de chameira na política educativa no período em análise. É essa, aliás, uma das diferenças entre a reforma em Portugal e outras reformas desenvolvidas em países em que a ideologia do neoliberalismo conservador foi levada mais longe ⁴³.

Finalmente, queremos referir uma outra importante medida introduzida no âmbito da reforma educativa, que foi igualmente objecto de grande debate: a *avaliação aferida*.

Quando esta modalidade de avaliação, sem qualquer tradição no nosso sistema educativo, foi introduzida pelo Despacho Normativo nº 98-A/92 (na sequência, aliás, de outras propostas anteriores) uma das interpretações que pouco depois começou a circular foi a de que se tratava do retorno, embora com outra designação, dos exames nacionais. Para esta interpretação — que parecia atender às expectativas dos sectores mais conservadores que começavam a denunciar a falta de rigor e a suposta perda de qualidade do ensino nas escolas portuguesas ⁴⁴ — terá de algum modo contribuído o teor do Despacho Normativo nº 98-A/92 que atribuía à avaliação aferida o papel de "controlo da qualidade do sistema educativo" e a promoção da "confiança social dos diplomas escolares, através de validação externa".

Entretanto, como seria de esperar, a decisão de introduzir no sistema educativo a modalidade de avaliação aferida foi interpretada de formas muito divergentes.

Assim, e para além das polémicas de carácter técnico ou metodológico relativas à sua elaboração, a avaliação aferida foi entendida como cumprindo uma função de controlo externo — controlo que parecia muito pouco congruente com a valorização da autonomia profissional dos professores, apregoada pela reforma e implícita na assunção da avaliação formativa como principal modalidade de avaliação; foi igualmente percepcionada como um mecanismo de solução da crise da escola — crise de confiança nos professores e nos resultados dos alunos; foi ainda interpretada como uma possível estratégia de introdução da lógica do mercado na escola pública, dado que poderia permitir que os resultados escolares, verificados por provas estandardizadas, viessem a ser utilizados para estabelecer pressões competitivas no sistema educativo, induzindo a emulação e a comparação sistemática entre estabelecimentos de ensino, e suscitando a promoção de políticas baseadas na procura e na livre escolha educacional (cf. Afonso, 1994) ⁴⁵.

Todavia, também neste vector da política educativa (e até de uma forma mais evidente do que com outras medidas) acabou por se verificar uma concretização aquém das expectativas anunciadas e muito distante dos cenários previstos.

Tardaram os estudos preparatórios conducentes à elaboração da avaliação aferida — incumbência legalmente atribuída ao Instituto de Inovação Educacional, mas acerca da qual só muito tempo depois de entrar em vigor o Despacho Normativo nº 98-A/92 se conheceram alguns contornos ⁴⁶ — e quando, finalmente, se disponibilizaram algumas informações sobre a forma escolhida para a sua concretização, verificou-se que a avaliação aferida se iria operacionalizar, numa primeira fase, pela aplicação de provas estandardizadas (de tipo criterial, visando objectivos curriculares mínimos), destinadas apenas a amostras representativas da população discente, em anos terminais de ciclo, e incidindo nos conteúdos curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ⁴⁷.

Com esta solução técnica e este campo de acção, ter-se-á modificado substancialmente a representação social inicial em torno da avaliação aferida, e amortecido (pelo menos provisoriamente) grande parte da ansiedade relativa a algumas das funções (latentes) que esta modalidade de avaliação poderia cumprir no sistema educativo ⁴⁸.

Tendo como base os dados e argumentos que neste trabalho procurámos recensear, parece-nos que ficam assim enunciadas algumas das especificidades das políticas educativas em Portugal no período correspondente aos governos apoiados pelo partido social-democrata (PSD), entre 1985 e 1995. Assim, dado que muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadramentos à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados em outros contextos, talvez seja mais rigoroso considerar que o que se desenvolveu entre nós, na década em análise, aponta mais no sentido de um *neoliberalismo educacional mitigado*, resultante das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e classes sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa, do que no sentido da assunção inequívoca de todos os traços e dimensões que, em outros países, têm sido considerados expressivos e definidores das políticas da *nova direita*.

NOTAS

1 O *Estado educacional* é constituído por um conjunto de locais e agências preocupados com a regulação do sistema educativo os quais representam os interesses em disputa na formulação da política e do debate político (cf. Ball, 1990, p. 20). A expressão agora proposta de *Estado educacional (semi)periférico* retira o essencial dessa definição, acrescentando-lhe a especificidade do contexto nacional em que ocorre a definição e/ou reinterpretação das políticas educativas.

2 Trata-se, nas palavras de Mário Murteira, de Portugal encontrar o seu "posicionamento sistémico na Europa" significando com isso a "procura consciente da inserção económica internacional mais conforme aos objectivos do Estado-nação, tendo em conta o contexto regional em que aquele mais estreitamente se vincula. Já não se trata pois (literalmente) de visar a 'independência económica' mas, sim alguma medida, de escolher (preferir) as dependências diversificadas mais conformes ao projecto próprio" (Murteira, 1989, p. 27). Seguindo de perto Boaventura Santos, escreve também a este propósito António Nóvoa: "Today, Portugal is in a transitional phase in which it is renegotiating its role in the world, simultaneously managing the crisis of national identity that was caused by the collapse of its colonial empire after the Revolution of 1974 and by the socioeconomic adaptation necessitated by its entry into the European Community in 1986. These two factors and their ramifications lead us to believe that this moment in history will result in the consolidation of the semiperipheral position of Portuguese society within the European context" (Nóvoa, 1993, p. 54).

3 No sentido atribuído por Sérgio Grácio quando sugere que o voluntarismo na promoção de uma reforma educativa "pressupõe, como primeira condição, que a acção governamental não é pressionada, ou particularmente pressionada, por factores que lhe são 'externos'" (S. Grácio, 1986, p. 59).

4 É neste último sentido que também se pode falar que "A origem deste processo de reforma é o Estado enquanto representante do capital industrial modernizador, no contexto da consolidação da

nova posição de Portugal dentro da divisão internacional do trabalho. A sua força-motriz reside na necessidade percebida de remover os condicionamentos estruturais que comprometem uma política económica 'produtiva', considerada como essencial para a sobrevivência no espaço da Comunidade Económica Europeia" (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990, p. 42).

5 Começavam a emergir, isso sim, alguns indícios de crescente apoio social e sindical à ideia de que era necessário aprovar uma lei de bases que "reflectiam, de certo modo, o cansaço face a uma política de medidas avulsas adoptadas nos últimos anos por sucessivos ministros e governos [...]" (Teodoro, 1994, p. 133).

6 Pelo menos até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo porque a partir dessa data, como observa Ana Benavente (1992b), "Qualquer que fosse o governo em funções [...] teria que legislar para dar cumprimento a essa Lei de Bases" (p. 48). Isto, porém, não foi uma consequência evidente ou tão imediata como se esperaria. De facto, como lembra Bartolo Paiva Campos, "um ano depois da promulgação da LBSE, nenhuma legislação regulamentadora prevista tinha sido publicada. [...] Nalguns casos projectos houve e medidas foram tomadas mostrando que o primeiro Governo Cavaco Silva de modo algum estava verdadeiramente empenhado em orientar a sua política educativa com base nessa Lei" (Bartolo Campos, 1988, p. 6-7E).

7 Poderemos, aliás, confirmar em alguns documentos, e relativamente à área específica da educação, a inexistência de condicionantes jurídico-formais susceptíveis de funcionar como base para pressões externas vindas da então Comunidade Europeia. Veja-se, por exemplo, a Resolução da Assembleia da República nº 22/85 referente à adesão de Portugal à CEE em que (para além de algumas indicações relativas a cursos superiores) não há qualquer outra referência importante que sugira o sentido das mudanças que as políticas de educação deveriam seguir em Portugal na decorrência da assinatura do Tratado de Adesão. O próprio Tratado de Maastricht, assinado em 1992, admite mesmo a diversidade de políticas em relação aos sistemas educativos: "A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística" (Tratado da União Europeia, art. 126º-1, sublinhado nosso). Note-se, apesar disto, que não se deve excluir a possibilidade de haver um impacto importante de outros factores no sentido de uma convergência de políticas, ainda que não consignadas do ponto de vista jurídico-formal. Em texto recente — em que considera ser difícil, dadas as suas especificidades, analisar as políticas educativas da União Europeia —, António Nóvoa observa precisamente que as recomendações e resoluções produzidas a este nível, mesmo que não tenham carácter impositivo, acabam por ter repercussões directas ou indirectas nos Estados-membros. Além disso, acrescenta, torna-se necessário ler em consideração toda uma retórica pró-europeia, produzida em círculos de decisão política mas também em meios científicos, porque ela constitui um referencial obrigatório para a acção comunitária em matéria de educação. E este mesmo autor conclui: "Je défendrai que les systèmes éducatifs européens subissent, aujourd'hui, une série d'influences qui les poussent vers des évolutions semblables, tout au moins en ce qui concerne leurs configurations institutionnelles, leurs modalités organisationnelles et leurs stratégies de développement. Ceci n'est pas contradictoire avec le maintien, à l'intérieur des frontières de chaque État membre, de marges relativement importantes d'autonomie, beaucoup plus évidentes en ce qui concerne la production d'un discours de légitimation nationale que dans la formulation de politiques alternatives. Je soutiendrai aussi que l'introduction dans le traité de Maastricht du concept de citoyenneté européenne a des conséquences inévitables, à moyen terme, sur la mission des systèmes éducatifs et sur la définition de quelques politiques 'communes' entre les différents États membres" (Nóvoa, 1996, p. 17, fotocopiado).

8 Comentando este facto, Stephen Stoer refere, no entanto, que a intervenção do Banco Mundial, iniciada em 1977, mais do que contribuir para o financiamento do sistema educativo através do

apoio ao projecto de implementação do Ensino Superior Politécnico, vem ajudar a concretização do processo de normalização: "Defendemos que a intervenção do Banco Mundial na educação portuguesa foi mais ideológica do que instrumental. Isto quer dizer que o que contava mais era o apoio dado pela instituição à redefinição e ao restabelecimento do Estado (ou seja, a sua contribuição para o processo de normalização). Em termos concretos, isto incluía não só o proporcionar de um modelo para o desenvolvimento educativo, baseado na teoria técnico-funcional, mas também o patrocínio de um apoio externo a um Estado extremamente necessitado de refazer a sua imagem para se reabilitar face à comunidade capitalista internacional" (Stoer, 1986a, pp. 246-247).

- 9 Além disto, "Pode argumentar-se que o Relatório do Exame da Política Educativa de Portugal pela OCDE [...] dava também cobertura e preparava caminho, entre os diferentes partidos políticos, para a Lei de Bases (votada em 1986), visando consensos sobre questões educativas" (Stoer, Stoeroff & Correia, 1990, p.30). A própria CRSE afirma em diversas oportunidades a importância que diferentes exames e estudos realizados no âmbito da OCDE tiveram para ajudar a fundamentar as suas próprias propostas: "Da leitura destes e outros estudos, foi possível identificar os problemas essenciais do sistema educativo português [...]" (CRSE, 1988, p. 14).

- 10 Sobre a crise de motivação ver J. Habermas (1988).

- 11 No Programa de Governo apresentado à Assembleia da República em 16 de Novembro de 1985 afirma-se enfaticamente a vontade de "realizar, de facto, a sempre adiada reforma global do sistema educativo que abarque os planos pedagógico, científico, administrativo-financeiro, que contemple uma política de recursos humanos motivadora, que racionalize e aperfeiçoe os recursos físicos no domínio das instalações e equipamentos e que crie efectivas condições para uma participação de todos os intervenientes na condução do processo educativo" (A. R., 1986, Programa do X Governo Constitucional — Apresentação e Debate, p.37). No discurso proferido, em 18 de Março de 1986, na tomada de posse da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), o então Ministro da Educação e Cultura João de Deus Pinheiro salientava que a presença do Primeiro-Ministro nessa ocasião era não só "uma explícita manifestação de esperança no trabalho da Comissão" como também um sinal da "clara vontade de levar à prática esta tão ansiada reforma" (J. D. Pinheiro, 1986). Também na apresentação do Programa do XI Governo Constitucional, o novo Ministro da Educação Roberto Carneiro reiterava esta ideia ao afirmar: "[...] este Governo de legislatura elege claramente como uma grande prioridade a reforma do sistema educativo [...]" (R. Carneiro, 1987).

- 12 A diferentes entidades (públicas e privadas) foi, desde logo, solicitado parecer sobre o conteúdo do Projecto, tendo havido, em alguns casos, reacções e críticas bastante contundentes. Salientamos, de entre os pareceres que tivemos oportunidade de analisar, o do Patriarcado de Lisboa que criticou o documento "por não pôr em relevo ou até silenciar a exacta hierarquia dos grandes princípios e objectivos a que o fenómeno educativo tem de subordinar-se"; por considerar o papel dos agentes educativos "numa óptica predominantemente estatista"; por falar da liberdade de ensino "de modo deficiente e até inexacto, na medida em que parte do pressuposto de que o ensino é primariamente um 'bem' do Estado, o que não é verdade"; e ainda por ser pouco expresso em relação ao ensino particular (cf. Parecer do Patriarcado de Lisboa, 1986). Este documento é aqui referido não só porque nos parece ilustrar bem a posição de um sector importante da sociedade portuguesa, como é a Igreja Católica, mas também porque anuncia um dos vectores que acabará por vir a ter alguma expressão ao longo do período que estamos a analisar: a expansão da iniciativa privada no campo da educação.

- 13 Na ausência destes princípios, uma das razões que motivaram a aprovação da Lei de Bases pela Assembleia da República foi precisamente "proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo" (Bártolo Campos, 1987, p. 6).

- 14 Um exemplo desta atitude pode ser dado pela intervenção do então Deputado do Partido Renovador Democrático (PRD) Lemos Pires quando afirma o seu receio de que a "visão economicista e tecnicista que dá o tom geral ao Programa do Governo para a educação [...] vá orientar essa reforma". Também o Deputado do Partido Comunista Português (PCP) Manuel Mendes intervém para dizer: "Criar-se-á [...] uma comissão de reforma [...] e contribuirá o Ministério da tutela para uma lei de bases que clarifique e consagre de uma forma coerente a estrutura educativa, mas não só tudo paira numa intolerável imprecisão e numa retórica sem lastro como [...] se desvaloriza o papel da Assembleia da República [...]". Numa intervenção que antecederá as anteriores, o Deputado independente António Barreto, depois de assinalar ser o Programa do Governo "leito de neologismos tecnocráticos" acrescenta: "A inexistência de compromissos foi distorcida com uma ideia que levanta os mais sérios problemas, a da criação de uma 'comissão de reforma do sistema educativo' [...] Receio francamente que o espírito de 'grande reforma', vindo de quem tem tantas responsabilidades no caos educativo, não seja mais do que 'uma fuga para a frente' [...]". Ao tomar a palavra para responder, o Ministro da Educação e Cultura, J. Deus Pinheiro, esclarece que "se trata de encontrar soluções que possam merecer consenso e que se desejam participadas" pelo que "entende o Governo que a referida comissão deverá [...] ser dotada de uma autonomia substantiva" no sentido de "desgovernamentalizar uma reforma que deverá ser factor de união e esperança para todos os Portugueses e não foco de conflitos ideológicos ou corporativos" (AR, 1986, Programa do X Governo Constitucional — Apresentação e Debate, p.140, p. 167, p. 129 e p. 133 respectivamente). Ocorre que a pretendida desgovernamentalização da reforma não veio a ser respeitada. De facto, na própria Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, a CRSE é explicitamente incumbida de "Promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo em conformidade com as directivas do Governo" (§2.a). Ao comentar precisamente este último facto, Rogério Fernandes (1988, pp. 13-14) interroga ainda: "Além de a composição da CRSE ter decorrido em certos casos de critérios de política partidária (e não de critérios científico-pedagógicos), que justificação podia ter o seu funcionamento sem que o quadro global do sistema estivesse definido?" A este mesmo propósito, em texto mais recente, António Teodoro comenta: "Tornava-se, pois, claro o propósito do X Governo e do Ministro João de Deus Pinheiro de assumirem o protagonismo principal no processo de reforma educativa, relegando para segundo plano a Assembleia da República, onde o PSD se encontrava em clara minoria no conjunto das forças políticas aí representadas" (Teodoro, 1994, p. 132; e também 1995b, p. 53).

- 15 Sobre os dois primeiros volumes, ver, por exemplo, o artigo crítico (e profundamente irónico) de M. Sottomayor Cardia (1988).

- 16 Algumas respostas (de líderes partidários e de um dirigente sindical) a um inquérito sobre a reforma educativa exemplificam bem o que acabámos de referir. Assim, por exemplo, refere-se que "[...] os textos são excessivamente opinativos, sem exibir os factos ou os dados, sem demonstrar os fundamentos das opiniões, sem sequer descrever as realidades que se propõem conservar ou reformar" (António Barreto, Deputado do PS); sublinha-se que "[...] não pode deixar de merecer reparo o facto de os diversos 'documentos de trabalho' já divulgados (aliás tardamente) terem um carácter avulso, disperso, descoordenado e até mesmo contraditório [...]" (Jorge Lemos, Deputado do PCP); observa-se que "[...] os documentos divulgados [...] revestem-se de uma natureza aleatória, tanto no que respeita à globalidade do conjunto como mesmo, e em muitos casos, nas suas formulações internas" (Lemos Pires, Deputado do PRD). No mesmo sentido, um dirigente sindical salienta ainda: "Os documentos até agora divulgados pela CRSE são muito díspares, onde coexistem propostas de inegável qualidade com outras de nulo interesse, desajustadas no tempo e de qualidade confrangedora [...]" (António Teodoro, FENPROF, CI. AAVV, "Reforma do Sistema Educativo — Inquérito". Scara Nova, n.º 18, [Junho/Julho], 1988, pp. 44-49).

- 17 Manuel Patrício, que integrou a CRSE, tem uma posição bastante contundente a respeito desta "concepção redutora de reforma educativa" ao referir, nomeadamente, que: i) "A problemática do

currículo acabou por se tornar central e obsessiva na reforma educativa"; ii) "Aquilo que veio a tornar-se a psicose curricular da reforma educativa do Ministério Roberto Carneiro representava apenas, no Projecto Global de Actividades da CRSE, uma das 52 actividades previstas"; iii) "A CRSE teve sempre uma visão sistémica da reestruturação do sistema educativo [...] não teve, por conseguinte, qualquer responsabilidade na degeneração psicótica em que caíram as preocupações com a modernização dos elencos disciplinares e respectivos programas" (cf. Patrício, 1991, pp. 9-10). Em texto posterior o mesmo autor escreve ainda: "No próprio título da Proposta Global de Reforma se evidencia a intenção holística e sistémica da CRSE: a proposta por ela apresentada ao governo é global". E, referindo-se ao diploma sobre a reestruturação curricular (Decreto-Lei nº 286/89), acrescenta: "Este diploma, que tem sido apresentado como pilar principal da reforma educativa, é uma amalgama incoerente de frases e intenções vagas e vazias. Não tem uma ideia coerente de escola nem de educação. [...] Este diploma [...] integra-se num quadro conceptual de quase-identificação da reforma educativa com a reforma curricular e de real redução desta à reforma dos programas" (Patrício, 1992, p. 4 e pp. 11-12). Independentemente das razões que levaram este autor a distanciar-se das propostas do Grupo de Trabalho que no âmbito da CRSE se debruçou sobre a reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, a sua opinião, resumida no que designa de "mitificação da reforma curricular", deve ser considerada como uma das muitas (e diferentes) posições que sobre este vector da reforma educativa têm sido tomadas. Assim, há quem afirma que a reorganização dos planos curriculares "é o vector principal de qualquer reforma educativa" (Pacheco, 1991, p. 71), quem defenda que "uma reforma curricular é um fenómeno que não pode dividir-se em partes isoladas, nem ser vista separada das outras componentes da Reforma Educativa [...] como, por exemplo, as vertentes relativas à autonomia e gestão das escolas e à formação de professores" (M^{te} Jesus Lima, 1992, pp. 45-46), quem considere que os planos curriculares propostos "são apenas uma parte mínima do desenvolvimento curricular e da reforma educativa" (CNE, 1989, p. 401, Parecer nº 6/89), quem conclua que afinal o "currículo surge [...], desde o início, como pedra de toque da reforma e como componente fundamental a considerar na sua realização" (Rui V. Castro, 1995, p. 7), quem, ainda, numa avaliação global, considere que "terá ficado a imagem de que a reforma se reduzia ao projecto de reorganização curricular, ou de que tudo a ela se subordinava", desviando assim "as atenções de outros projectos, porventura com mais virtualidades na prossecução dos objectivos enunciados" (CNE, 1994, p. 189). Em artigo recente, e a propósito da LBSE e da reforma que se seguiu, escreve Bartolo Campos: "Esta ausência de estratégia de mudança-inovação nas escolas fez com que a prioridade da produção normativa fosse a que parecia mais lógica — a reforma curricular — mas que seguramente, como veio a verificar-se, não era a mais estratégica. Isto é, começou-se por onde se devia acabar" (Campos, 1996, p. 16).

18 Curiosamente, a *Proposta Global de Reforma* recomendava: "A reforma não deverá ser imposta administrativamente às Escolas, mas construída com elas num clima de participação. Ou seja: só haverá reforma educativa autêntica se esta for centrada nas Escolas e realizada com as Escolas" (CRSE, 1988, p. 49).

19 Como nós próprios salientámos num outro texto, pode mesmo dizer-se que a maximização da função regulamentadora (ou de regulação formal), por parte do Ministério da Educação, adquiriu uma tal visibilidade (sobretudo entre 1987-1991) que acabou por confundir-se com a própria reforma educativa (cf. Afonso, 1993). Aliás, a assunção da sobreposição reforma/produção legislativa está explícita em muitas intervenções do próprio ministro Roberto Carneiro, como este extracto exemplifica: "Não creio que a reforma se afira essencialmente pela marcha da legislação embora me pareça que não possa haver reforma educativa duradoura e estável que não assente numa boa legislação. Hoje, o *corpus* legislativo fundamental da reforma está consolidado, o que não me parece que seja negativo. Antes constitui uma referência 'avançada' e precursora de um sistema educativo marcado por uma inequívoca dinâmica renovadora" (Entrevista de Roberto Carneiro, *Correio Pedagógico*, nº 57, Outubro de 1991). A ideia de reforma como equivalente à modificação do quadro jurídico do sistema educativo está igualmente presente em outros autores:

"A Lei de Bases tal como está formulada constitui a base com que foram lançados, em 1987, uma reflexão e um estudo sobre o sistema educativo no seu conjunto, que contou com a participação de um largo número de professores, técnicos e personalidades ligadas à educação e a partir das quais foram elaboradas propostas no sentido de modificar o quadro jurídico do sistema, num movimento que foi designado por *Reforma do Sistema Educativo* (Marçal Grilo, 1995a, pp. 184-185, sublinhado nosso). Entretanto, como observa João Barroso (1992a, p. 4), "uma reforma não se avalia pelas leis que se publicam, mas sim pelas escolas que se transformam e pelos resultados que se atingem".

20 Para uma referência à "lógica de la prescripción coercitiva" no quadro de uma prática reformadora que assenta na fé ingénua das ciências sociais e da educação, e nas tarefas racionalizadoras dos especialistas, ver também, Eusebio Muñoz (1991).

21 Os estudos que incidem sobre a receptividade dos professores às mudanças que lhes são propostas e sobre os critérios que estes utilizam para as avaliar (cf., por exemplo, Margarida Fernandes, 1995) podem, do nosso ponto de vista, ajudar também a compreender algumas das razões do não envolvimento (ou do crescente desinvestimento) destes actores no processo de reforma.

22 Note-se que no *Projecto Global de Actividades* se referia ser "propósito muito firme da Comissão orientar a sua actividade no respeito assumido por esta regra de ouro da participação qualificada e da cooperação empenhada (cf. CRSE, 1986, p. 13). Também o Programa do XI Governo Constitucional, na parte referente à educação, destacava: "Todos os segmentos organizados da Sociedade Portuguesa terão, pois, de ser chamados à participação no processo de reforma". Apesar desta intenção, alguns autores que estudaram o processo de reforma concluem: "[...] o que é significativo para a definição de uma concepção e estratégia de reforma é o não ter sido dada prioridade à criação de instrumentos e meios necessários ao envolvimento das escolas e dos professores na definição e execução das mudanças necessárias à concretização da própria reforma" (Barroso, 1992a, p. 5); ou ainda: "A actual Reforma Educativa em Portugal tem-nos dado múltiplos exemplos de incitações retóricas a uma participação formal, legitimadora dum cada vez maior controle central sobre as escolas e os professores" (Benavente, 1992a, p. 28).

23 Observe-se a este propósito que, como refere Philippe Garraud, "Un problème n'existe jamais en soi mais est affaire de perceptions et de représentations. C'est toujours un construit ou un produit social. Il faut donc souligner tout d'abord que ce n'est pas en raison de leur gravité ou de leur importance, présente ou à venir, intrinsèque que les problèmes accèdent à l'agenda gouvernemental public". E, mais à frente, este autor acrescenta: "On voit donc que l'agenda est largement le produit d'anarchies organisées qui font que les relations entre problèmes, solutions, opportunités et inscription à l'ordre du jour de l'activité gouvernementale sont susceptibles de prendre des configurations fort diverses. L'inscription des problèmes sur l'agenda peut dépendre pour partie de la mise en œuvre de solutions à d'autres problèmes ou du surgissement aléatoire d'une opportunité. Dans cette perspective, il faut se demander dans quelle mesure des contextes particuliers, favorables ou défavorables, structurels ou conjoncturels, n'altèrent pas la visibilité, l'audience, l'impact, le degré d'urgence et donc le caractère plus ou moins saillant des problèmes, conditionnant par là même leur émergence dans la sphère d'action publique et leur inscription ou leur réinscription sur l'agenda gouvernemental" (Garraud, 1990, p. 22 e pp. 25-26).

24 Tivemos aqui presente a análise crítica de certos modelos de relação das ciências sociais com as políticas públicas (cf., por exemplo, Alain Gagnou, 1989).

25 "De Abril de 1974 aos dias de hoje, o processo político e social, globalmente entendido, terá experimentado um refluxo que encontra a sua ilustração simbólica nos avatares do discurso político-ideológico dominante, sucessivamente colocado sob o signo do socialismo, da democracia e, agora, da modernização" (R. Grácio, 1986, p. 24).

- 26 Neste aspecto confirmámos o que outros autores já haviam referido: "Qualquer reflexão que pretenda restituir o sentido do debate que, durante a década de 80, se tem produzido em torno da reestruturação do sistema educativo em Portugal, confrontar-se-á com um conjunto diversificado de discursos apelando para as chamadas 'necessidades de modernização'" (Stoer, Stolcroff & Correia, 1990, p. 46).
- 27 Com referência ao período de governação social-democrata, António Teodoro é um dos autores que mais tem insistido na análise da 'prioridade educativa' (cf. Teodoro, 1994, 1995a, 1995b).
- 28 No discurso de apresentação deste mesmo Programa, e perante a Assembleia da República, o então Primeiro-Ministro enfatizará, mais uma vez, que a "A realização de uma profunda reforma educativa é uma das tarefas a que o Governo atribui maior prioridade", uma vez que "só com a renovação do sistema educacional conseguiremos [...] valorizar a nossa matriz histórico-cultural e simultaneamente vencer os desafios da integração europeia" (cf. Cavaco Silva, 1989, p. 44).
- 29 "O pensamento económico hoje dominante em Portugal — 'main stream economics', como orgulhosa e ingenuamente repetem economistas portugueses que o partilham — identifica (explícita ou implicitamente) o 'desenvolvimento' com o funcionamento sem peias da economia de mercado aberta à chamada Divisão Internacional do Trabalho. Neste sentido, a 'modernização' não será mais que adaptação da sociedade à transformação da economia operada pelo mercado mundial" (Murtira, 1989, pp. 25-26).
- 30 Esta referência simultânea que aqui é feita à democratização e à modernização poderá evidenciar alguma especificidade da reforma educativa portuguesa que, como já se tem sugerido, não estabelece uma ruptura total com o discurso da democratização, sendo este "antes reconvertido e subordinado à ideologia da modernização, e com ela compatibilizado", construindo-se para o efeito "uma nova semântica da modernização que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados" (L. C. Lima, 1994, p. 124).
- 31 "The role needing to be played by the education/training system, and in particular by higher education and scientific investigation and research, takes on particular importance in this whole process of modernisation. [...] Higher education establishments are the major contributor of three vital factors in the new economic infrastructure: technological development, human resources and management" (M. Grilo & M. Rosa, 1988, p. 205 e p. 209).
- 32 "A vantagem desta formação coloca-se, para além dos aspectos de realização pessoal, ao nível da capacidade que os indivíduos adquirem para, ao longo da sua vida profissional, melhor se adaptarem às mudanças tecnológicas dado dispor de uma formação que lhes facilita a reciclagem e a reinserção profissional" (Lopes *et al.*, 1989, p. 65). Trata-se, portanto, como também a este propósito escreve Marçal Grilo (1995b, p. 78), de acentuar a relevância dos currículos "em função da empregabilidade e da polyvalência tendo em conta o ritmo a que se processam as mudanças tecnológicas e a que está ligado um rápido processo de obsolescência das formações". Estes discursos, porém, esquecem-se de falar de uma questão que continua a ser fundamental: é que, como há algum tempo e para outro contexto chamou atenção Stephen Stoer, "a educação e mais genericamente a cultura, desempenha um papel vital na construção e manutenção duma sociedade democrática" (Stoer, 1986a, p. 202) — e é este precisamente um dos silêncios mais significativos nos discursos educativos dos últimos anos sobre a realidade portuguesa.
- 33 Pode entender-se por ciência regulatória (regulatory science) aquela que é "produzida para fins de decisão política" (Jasanoff, 1993, p. 227).

- 34 Como observa um autor, "É, de facto, demasiado evidente a subordinação da reforma educativa a estratégias de oportunismo adaptativo no quadro da evolução económica internacional. Porém, isto não quer dizer que a óbvia vinculação da reforma a exigências procedentes do mundo da produção venha a traduzir-se em resultados que corroborem a estratégia de recuperação económica e tecnológica proclamada no profuso discurso oficial da modernização" (C. Pinto, 1995, p. 16).
- 35 Esta constatação não deixa de encontrar algum fundamento em certas posições, como esta: "[...] há um ónus terrível a pesar sobre a economia portuguesa nos próximos anos: os erros cometidos na Educação. Fez-se uma reforma educativa, da autoria de uma equipa liderada por um técnico reputadíssimo (o Eng.º Roberto Carneiro) e agora [...] somos confrontados com a opinião de co-autores de tal reforma que dizem que houve um pequeno lapso: reformaram os currículos mas esqueceram-se de reformar os meios para a sua aplicação. Isto é, não contavam com a total degradação do aparelho da Educação" (Nogueira de Brito, 1995, p. 33). Também a um nível mais geral, e salientando sobretudo o papel que o Estado e outras instituições políticas devem ter no processo de modernização, alguns autores constatarem: "É mesmo paradoxal que o conjunto de entidades que tem formalmente por responsabilidade a condução superior da modernização seja exactamente aquela que tem menor motivação e menor urgência em se modernizar" (Lopes *et al.*, 1989, p. 69).
- 36 Curiosamente, já a este propósito, anos antes, havia escrito Roberto Carneiro: "O sentido geral das transformações no sistema educativo [...], na sua relação com o sistema económico, joga-se sob o signo da modernização humana, cultural, económica e social do País. Mas para que o sistema educativo responda às prioridades de modernização da comunidade nacional, pressupõe-se que ele próprio se modernize [...]" (R. Carneiro, 1988, p. 23).
- 37 Como lembra Stephen Stoer, já em 1976, o então Ministro da Educação Sottomayor Cardia defendia que as duas principais prioridades para o sistema educativo português eram: i) tomar as escolas mais aptas a responder ao mercado de trabalho e ii) melhorar a qualidade do ensino (cf. Stoer, 1986b, p. 22).
- 38 "[...] teremos, agora, de iniciar um outro ciclo, um terceiro ciclo da reforma educativa: um tempo de reformismo selectivo que identifique as prioridades estratégicas, generalize as novas medidas, as avalie no terreno e as corrija em função dos resultados; um tempo de reconstrução qualitativa do sistema educativo nacional, após duas décadas de contínua expansão quantitativa" (Joaquim Azevedo, 1992b). A este mesmo propósito refere o então Ministro da Educação: "[...] o orçamento da Educação custa 140 contos/ano a cada português activo. Neste quadro impõe-se uma redefinição de prioridades. Por isso, o Ministério da Educação definiu como prioridade absoluta para o Sistema Educativo a melhoria da qualidade. Após um crescimento explosivo e numa fase de recessão demográfica o sistema precisa de estabilidade e racionalidade. Assim o impõe o respeito pelos pais e alunos e pelos dinheiros do contribuinte" (Couto dos Santos, 1992). Cavaco Silva assumirá também claramente este discurso ao afirmar em diversas ocasiões que agora "a prioridade passa a centrar-se na intensificação de medidas que têm que ver já não com o acesso mas antes com a qualidade, exigência e rigor. É o ciclo da qualidade" (Cavaco Silva, 1995).
- 39 É elucidativo, aliás, verificar que apesar da variedade de indicadores propostos no *Guão Organizativo* acima referido, um dos últimos estudos de actualização publicados pelo PEPT relativamente à caracterização dos factores de abandono e insucesso escolar ainda utilize uma "taxa de qualidade do sucesso" baseada exclusivamente na "relação entre o número de alunos aprovados a todas as disciplinas e o total de alunos inscritos" (cf. Ferrão, 1995, p. 16).
- 40 A propósito do apoio financeiro, refere Matias Alves no seu estudo sobre as escolas profissionais: "[...] todos os discursos políticos e administrativos apostaram no ano de 1993 como o ano da

autonomia financeira significativa das escolas. Mas nenhuma medida concreta foi tomada para discutir e sustentar este 'desejo', continuando as escolas, em 1995/96, totalmente dependentes dos financiamentos do Estado e da União Europeia [...] (Matias Alves, 1996, p. 285).

- 41 Numa análise comparativa dos pressupostos subjacentes quer às escolas profissionais quer àquele modelo de gestão, escreve Stephen Storr: "Do ponto de vista da nossa análise, consideramos que o projecto e a realização das Escolas Profissionais se situam no âmbito do que temos vindo a designar por 'crise da escola oficial' em Portugal (aliás, nesta mesma lógica inscreve-se também o novo projecto da gestão das escolas). Ambos os projectos, talvez os mais paradigmáticos da lógica do Estado-regulador no âmbito da reforma educativa, apontam, entre outros, para uma mudança em termos dos interlocutores principais do Estado na elaboração da política educativa. Embora não de forma tão evidente como na situação inglesa analisada por Ball, no caso português os consumidores da educação escolar e as chamadas 'forças vivas' da designada sociedade civil saíram reforçados destas orientações da reforma" (Storr, 1994, p. 21).
- 42 Para uma melhor compreensão da posição aqui defendida convém ter presente sobretudo a proposta efectuada pelo Grupo de Trabalho constituído no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (cf. João Formosinho, Sousa Fernandes e Licínio Lima, 1988a, 1988b), bem como o conteúdo do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio que, na nossa perspectiva, consagra importantes alterações ao modelo inicial proposto por estes autores.
- 43 A propósito das alterações verificadas na Inglaterra em relação ao novo modelo de gestão (Local Management Schools) Stephen Ball escreve: "While this aspect of the ERA is seen by many commentators as a technical measure, with the National Curriculum getting most attention and attracting most controversy, I would argue that the LMS proposals are the most significant aspect of the ERA, certainly the most clearly ideological aspect, and the aspect likely to have the most radical, long-term impact on the form and the content of schooling" (Ball, 1990, p. 59).
- 44 O próprio relatório Michael Porter para Portugal fez eco destas expectativas ao reforçar a ideia da necessidade de introduzir exames no sistema educativo, pois "a falta de dados informativos convincentes acerca da performance dos alunos, torna difícil aplicar o princípio do mérito no sistema escolar e retira alguma motivação competitiva que levaria os alunos a empenharem-se". Além disso, acrescenta ainda o mesmo relatório, este facto "tem levado a que as empresas não acreditem nos resultados escolares como indicadores fiáveis da capacidade dos potenciais trabalhadores" (Monitor Company/Michael Porter, 1994, pp. 90-91).
- 45 Note-se que a introdução de alguns destes mecanismos de mercado começava por essa altura a ser defendida em Portugal como solução para os problemas da educação pública. Adoptando o que designa de modelo demo-liberal de escolha das escolas (que inclui apenas as escolas públicas), por oposição ao modelo que atribui à direita conservadora (que inclui as escolas públicas, privadas e confessionais), um autor escreve a este propósito: "A introdução de uma cultura empresarial e da competição no sistema público de educação origina, por si só, um maior empenhamento profissional da direcção das escolas e dos professores que nelas leccionam e permite que as escolas se ajustem, mais rapidamente, às necessidades das famílias. Quando as famílias portuguesas forem livres para escolher a futura escola dos filhos, seja qual for a área de residência, verificaremos um movimento espontâneo de deslocação dos alunos para as melhores escolas da cidade e, em consequência, o reajustamento das escolas pretendidas pelos alunos, caso queiram manter-se no sistema, ou seja, caso queiram continuar a ter alunos. Esse movimento de modernização e de reforma surgirá da parte dos próprios professores, que, como é evidente, não querem ver os seus postos de trabalho em perigo com a deslocação dos alunos para escolas que oferecem melhores serviços às famílias. É tão simples como isto. É, na verdade, um autêntico ovo de Colombo, e muito me admira que este conceito continue ausente do discurso e da prática da actual reforma educativa" (Ramiro Marques, in *Diário de Notícias*, 1992, p. 14). Mais recentemente, um outro autor observa: "Não parece razoável que não se confie nos efeitos

multiplicadores que poderão ter as melhores escolas sobre as outras, beneficiando todas das consequências de uma permanente emulação" (António Barreto, 1995, p. 173).

- 46 Não se desconhece, todavia, que a dificuldade técnica inerente à elaboração de provas deste tipo obriga necessariamente a estudos demorados. Para uma perspectiva sobre estes processos, ver, por exemplo, José Manuel Conceição (1994b).
- 47 Estes dados constam de um documento de trabalho relativo ao projecto "Avaliação Externa do Desempenho dos Alunos do Ensino Básico", discutido em Dezembro de 1994 por proposta de uma equipa da Direcção de Serviços de Avaliação do Sistema Educativo (DASE) do Instituto de Inovação Educacional. Neste documento pode ler-se ainda: "As primeiras versões das grelhas curriculares foram objecto de discussão com especialistas das Universidades e Escolas Superiores de Educação, Associações e Sindicatos de Professores, e Professores em funções em escolas dos três ciclos do ensino básico, procedendo-se actualmente à reformulação daqueles instrumentos de análise, face aos pareceres recolhidos. Em simultâneo, têm-se realizado pré-testagens de itens de testes e de questionários de contexto em cerca de doze escolas. Este processo terá continuidade em novas aplicações experimentais nos meses de Março e Maio do corrente ano lectivo. A conclusão da fase experimental de todo o processo está prevista para Dezembro de 1995, já que em 1996 terá lugar a aplicação das Provas Aferidas de Língua Portuguesa e de Matemática aos três ciclos do ensino básico — 4º, 6º e 9º anos de escolaridade" (IIE, 1994, documento interno policopiado).
- 48 Não desconhecendo este facto, é o próprio Instituto de Inovação Educacional que admite: "Um dos receios que se instalou foi o de os resultados das provas aferidas virem a ser utilizados na avaliação dos professores e/ou das escolas". E esclarece: "Seria tecnicamente incorrecto procurar tal relação, pois estas provas informam acerca da situação de chegada dos alunos no final dos ciclos mas não da sua situação inicial [...]. Por outro lado, neste tipo de estudos de avaliação os resultados nunca são agregados por escola (pois a amostra poderia não ser representativa) mas sim por tipo de escola e região. Para além disso, uma tal associação [...] apenas poria em causa a validade e a fidelidade dos resultados pois, por um efeito perverso natural, esses resultados estariam sujeitos a manipulações, à partida, nas próprias escolas. Foi, aliás, o que sucedeu noutros países [...] quando autoridades estaduais ou nacionais procuraram fazê-la" (Conceição, 1994b; ver também Conceição, 1994a). Foi, precisamente, a pensar na experiência de outros países e nas abundantes referências críticas que na literatura são feitas aos usos da avaliação (nem sempre coincidentes com os objectivos anunciados) que, já há algum tempo, escrevemos: "Num momento em que, sobretudo no discurso político, as referências ao profissionalismo e à profissionalidade docente parecem fazer crer na sua existência real, quando, de facto, ainda não podem ser consideradas etapas socialmente consolidadas, nem dimensões identitárias suficientemente interiorizadas que garantam a sua irreversibilidade, a presença da avaliação aferida não deixa de poder constituir-se como um factor constrangedor da autonomia profissional, sobretudo na hipótese de os professores virem a valorizar negativamente o facto de essa mesma modalidade de avaliação poder servir para introduzir no sistema educativo a comparação dos resultados entre as escolas e, indirectamente, estes servirem para a avaliação do seu próprio trabalho" (Almerindo Afonso, 1994, p. 11).

REFERÊNCIAS

- AAVV. (1988). Reforma do sistema educativo — inquérito. *Seara Nova*, nº 18, pp. 44-49.
- Afonso, A. J. (1993). A reforma educativa e os seus discursos, in AAVV, *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, vol. II. Lisboa. Fragmentos, pp. 739-750.
- Afonso, A. J. (1994). A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português. *Forum Sociológico*, nº 4, pp. 7-18.

- Afonso, A. J. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, nº 1, pp. 73-86.
- Afonso, A. J. (1997a). *Para Uma Análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas. A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho [Dissertação de Doutoramento].
- Afonso, A. J. (1997b). Para a configuração do Estado-providência na educação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, pp. 131-156.
- Afonso, A. J. & Estêvão, C. V. (1991). O novo sistema de avaliação escolar. *Correio Pedagógico*, nº 59.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, F. M.ª (1995). *Políticas Educativas para Portugal, anos 80/90: O Debate Acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Porto: Universidade do Porto/FPCE [Dissertação de Mestrado].
- Apple, M. & Weis, L. (1983). Ideology and practice in schooling: a political and conceptual introduction. In M. Apple & L. Weis (orgs.) *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 3-33.
- Assembleia da República - A.R. (1986). *Programa do X Governo Constitucional - Apresentação e Debate*. Lisboa: A. R., Divisão de Edições.
- Assembleia da República - A.R. (1992). *Programa do XII Governo Constitucional - Apresentação e Debate*. Lisboa: A. R., Divisão de Edições.
- Azevedo, J. (1991a). Intervenção na sessão de encerramento da 1ª Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. *Actas da Conferência*, vol. 1. Porto: ME/GETAP, pp. 29-31.
- Azevedo, J. (1991b). Ensino técnico-profissional — papel do Estado e da sociedade civil. *Actas da 1ª Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, vol. 1. Porto: ME/GETAP, pp. 63-76.
- Azevedo, J. (1992a). (entrevista) Vamos falar de reforma com Joaquim Azevedo. *Noesis*, nº 24, pp. 61-70.
- Azevedo, J. (1992b). *Discurso do Secretário de Estado do Ensino Básico na Sessão de Encerramento do Congresso 'A Escola Cultural e os Valores'*. Évora, 24 de Abril.
- Azevedo, J. (1992c). *Intervenção do Senhor Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário na Sessão de Encerramento da Conferência Nacional do Ensino Artístico*. Forum da Maia, 17 de Outubro.
- Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, vol. XXX, nº 130, pp. 841-855.
- Barroso, J. (1988). Estratégias de reforma. *Seara Nova*, nº 18 [Junho-Julho], pp. 8-11.
- Barroso, J. (1992a). As formas da reforma — das páginas do Diário da República à realidade das escolas. *Escola Nova*, [Março], pp. 3-8.
- Barroso, J. (1992b). Entre a reforma curricular e a reforma da gestão — a emergência do estabelecimento de ensino. In A. Estrela & M. Falcão (orgs.) *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia [Actas do II Colóquio Nacional da APELF/AFIRSE]*. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE, pp. 167-193.

- Benavente, A. (1992a). As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In AAVV, *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: SPCE, pp. 21-43.
- Benavente, A. (1992b). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 47-55.
- Benavente, A.; Costa, A. F. & Grácio, S. (1989). A reforma do ensino — um processo social. *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 6, pp. 157-167.
- Brito, N. (1995). As agruras do mercado interno. *Cadernos de Economia*, nº 30 [Janeiro-Março], pp. 30-33.
- Campos, B. P. (1987). Prefácio. In E. Lemos Pires, *Lei de Bases do Sistema Educativo — Apresentação e Comentários*. Porto: Asa, pp. 5-13.
- Campos, B. P. (1988). Participação social na reforma educativa. *O Jornal da Educação* [Suplemento do *Jornal de Letras*, nº 295], p. 6-JE.
- Campos, B. P. (1996). Dez anos de Lei de Bases do Sistema Educativo. *Jornal Público*, 14 de Outubro, p. 16.
- Canário, R. (1992). Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação. In A. Estrela & M. Falcão (orgs.) *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia [Actas do II Colóquio Nacional da APELF/AFIRSE]*. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE, pp. 195-220.
- Carneiro, R. (1987). *Discurso do Ministro da Educação aquando da Apresentação do Programa do XI Governo Constitucional*. Lisboa: ME/Gabinete do Ministro.
- Carneiro, R. (1988). *Educação e Emprego em Portugal: Uma Leitura de Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, R. (1991). (entrevista) Roberto Carneiro, em hora de balanço sobre a reforma educativa. *Correio Pedagógico*, nº 57, pp. 1-4.
- Castro, R. V. (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico — Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Cavaco Silva, A. (1987). *Cumprir a Esperança*. Lisboa: INCM.
- Cavaco Silva, A. (1989). *Construir a Modernidade*. Lisboa: INCM.
- Cavaco Silva, A. (1991). Intervenção na sessão de encerramento da 1ª Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. *Actas da Conferência*, vol. 1. Porto: ME/GETAP, pp. 33-35.
- Cavaco Silva, A. (1995). *Declaração de Sua Excelência o Primeiro Ministro no Encontro com os Jornalistas*. Porto Salvo: Escola Soc. Aquilino Ribeiro, 11 de Abril.
- Clímaco, M.ª C. (1992). *Observatório da Qualidade da Escola - Guião Organizativo*. Lisboa: ME/PEPT.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo - CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: MEC.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo - CRSE (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: ME/GEP.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo - CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: ME/GEP.
- Conceição, J. M. (1994a). Avaliação aferida para quê? *Noesis* [Março-Junho], nº 30, pp. 62-64.
- Conceição, J. M. (1994b). Avaliação aferida para quê? In *Pensar a Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: IIE.

- Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses - CGTP- IN (1988). *Reforma do Sistema Educativo - Parecer sobre Documentos Preparatórios II*. Lisboa, 23 de Março [documento policopiado].
- Conselho Nacional de Educação - CNE (1989). Novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (Parecer nº 6/89). In *Pareceres e Recomendações — 1988/89*, vol. 2, pp. 393-437.
- Conselho Nacional de Educação - CNE (1990). Parecer nº 3/90. *Diário da República*, nº 205, II Série de 5 de Setembro.
- Conselho Nacional de Educação - CNE (1994). *Relatório Sobre a Reforma dos Ensinos Básico e Secundário (1989-1992)*. Lisboa: ME/CNE.
- Correia, J. A. (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 7-30.
- Correia, J. A. & Stoer, S. R. (1995). A investigação em educação em Portugal: esboço de uma análise crítica. In B. P. Campos (org.) *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: IIE, pp. 53-75.
- Correia, J. A.; Stoleroff, A. & Stoer, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 12/13, pp. 25-51.
- Costa, J. A. (1995). *Administração Escolar: Imagens Organizacionais e Projecto Educativo da Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro [Dissertação de Doutoramento].
- Cunha, P. O. (1989). A desestatização do ensino em Portugal. *Cadernos de Economia* [Janeiro-Março], pp. 15-20.
- Cunha, P. O. (1994). A evolução do ensino particular e cooperativo na vigência do XI Governo Constitucional (1987-1991). In R. Carneiro (org.). *Ensino Livre: Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: Asa, pp. 129-143.
- Emídio, M. T. (1988). The process of modernisation and secondary education in Portugal. *European Journal of Education*, vol. 23, nº 3, pp. 195-202.
- Escudero Muñoz, J. M. (1991). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación como cambio. In Escudero Muñoz & Lopez Yañez (orgs.) *Los Desafíos de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquétipo, pp. 19-70.
- Fernandes, M. (1995). Avaliação da formação contínua na perspectiva dos professores. In AAVV, *Ciências da educação: Investigação e Acção*, vol. I. Porto: SPCE, pp. 143-147.
- Fernandes, R. (1988). Para quando a reforma do sistema educativo? *Seara Nova*, nº 18, [Junho-Julho], pp. 12-14.
- Ferrão, J. (1995). *Caracterização Regional dos Factores de Abandono e Insucesso nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: ME/PEPT.
- Formosinho, J. (1991). Concepções de escola na reforma educativa. In AAVV, *Ciências da Educação em Portugal — Situação Actual e Perspectivas*. Porto: SPCE, pp. 31-51.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S. & Lima, L. C. (1988a). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: ME/GEP, pp. 139-170.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S. & Lima, L. C. (1988b). Ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: ME/GEP, pp. 171-236.
- Gagnon, A. (1989). Les sciences sociales et les politiques publiques. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nº 22, pp. 617-629.
- Garraud, Ph. (1990). Politiques nationales: élaboration de l'agenda. *L'Année Sociologique*, vol. 40, pp. 17-41.
- Grácio, R. (1986). 'Modernizar' o ensino em Portugal? *Seara Nova*, nº 5, pp. 24-29.

- Grácio, R. (1988). Debater publicamente reformas educativas: um confronto. *Seara Nova*, nº 18, [Junho-Julho], pp. 14-18.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social: As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grilo, E. M. (1993). Comentários à conferência de J. António Fernández 'A Educação e a Europa no Horizonte do Ano 2000'. In *A Educação em Portugal no Horizonte do Ano 2000* [Actas do Seminário]. Lisboa: ME/CNE, pp. 77-80.
- Grilo, E. M. (1995a). Ensino formal e suas condições. In AAVV, *Portugal Hoje*. Lisboa: INA, pp. 179-197.
- Grilo, E. M. (1995b). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In B. P. Campos (org.) *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: IIE, pp. 76-81.
- Grilo, E. M. & Rosa, M. C. (1988). The contribution of higher education to modernisation in Portugal. *European Journal of Education*, vol. 23, nº 3, pp. 203-211.
- Habermas, J. (1988). *Legitimation Crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Instituto de Inovação Educacional — IIE (1994). *Avaliação Externa do Desempenho dos Alunos do Ensino Básico* (resumo do projecto). Lisboa: IIE - Direcção de Serviços de Avaliação do Sistema Educativo [documento policopiado].
- Jasanoff, S. (1993). O parecer científico e a legitimação de políticas nos Estados Unidos da América. In M. Eduardo Gonçalves (org.) *Comunidade Científica e Poder*. Lisboa: Edições 70/EPAC, pp. 223-237.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- Lima, L. C. (1995). Crítica da racionalidade técnico-burocrática em educação: das articulações e desarticulações entre investigação e acção. In AAVV, *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, vol. I. Porto: SPCE, pp. 25-37.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil — políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, pp. 43-59.
- Lima, M. J. (1992). As ciências da educação e a reforma curricular no ensino básico: um enfoque centrado no processo. In AAVV, *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: SPCE, pp. 45-63.
- Lopes, E.; Grilo, M.; Nazareth, M.; Aguiar, J.; Gomes, A. & Amaral, P. (1989). *Portugal: O Desafio dos Anos Noventa*. Lisboa: Presença.
- Marques, M. (1994a). A escola profissional e o ensino particular. In R. Carneiro (org.). *Ensino Livre: Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: Asa, pp. 177-181.
- Marques, M. (1994b). *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisório — O caso das escolas profissionais*. Porto: Afrontamento.
- Marques, R. (1992). A livre escolha das escolas pelas famílias. *Jornal Diário de Notícias*, 11 de Outubro, p. 14.
- Monitor Company/Porter, M. (1994). *Construir as Vantagens Competitivas de Portugal*. Lisboa: Fórum para a Competitividade.
- Munheira, M. (1989). Modernização e desenvolvimento em Portugal: das ideologias às práticas. *CESO-Revista do Centro de Estudos 'Economia e Sociedade'*, nº 1, pp. 25-38.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa; B. P. Campos; J. P. Ponte & B. Santos, *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: SPCE, pp. 17-67.

- Nóvoa, A. (1993). The portuguese state and teacher education reform: a sociohistorical perspective to changing patterns of control. In T. Popkewitz (org.) *Changing Patterns of Power*. New York: State University of New York Press, pp. 53-86.
- Nóvoa, A. (1996). L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives. [documento policopiado, versão provisória].
- OCDE (1984). *Exame das Políticas Nacionais de Educação (Portugal)*. Lisboa: ME/GEP, 2ª ed.
- Pacheco, J. A. (1991). A reforma do sistema educativo — alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 4, nº 2, pp. 69-83.
- Patriarcado de Lisboa (1986). *Breve Apreciação do 'Projecto Global de Actividades'*. Lisboa, 28 de Outubro [documento policopiado].
- Patrício, M. F. (1991). A problemática do currículo na reforma educativa em curso. *Revista Educação*, nº 3, pp. 9-12.
- Patrício, M. F. (1992). *A Escola Cultural e a Reforma Educativa*. Évora: APEC.
- Pinheiro, J. D. (1986). *Discurso de Sua Excelência o Ministro da Educação na Cerimónia de Tomada de Posse da Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa, 18 de Março.
- Pinto, F. C. (1995). A reforma curricular do ensino básico: conservadorismo e modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 4, pp. 7-48.
- Programa do XI Governo Constitucional (1987). Lisboa: Ministério da Educação [documento policopiado].
- Santos, A. C. (1992). *Discurso de Sua Excelência o Ministro da Educação na Cerimónia de Apresentação dos Programas FOCO e FORGEST*. Porto: Escola Secundária Alexandre Herculano, 17 de Julho.
- Santos, A. C. (1993). Discurso de abertura pelo Ministro da Educação. *Boletim da Universidade do Porto*, nº 17, ano III [Fevereiro], pp. 5-7.
- Sottomayor Cardia, M. (1988). 'Melhor que uma reforma do sistema educativo!...', *O Jornal da Educação — Suplemento nº 2 ao Jornal de Letras* nº 299, p. 1.
- Stoer, S. R. (1986a). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980. Uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. R. (1986b). Formar uma elite ou educar um povo? *O Jornal da Educação*, Ano VIII, nº 91, p. 22.
- Stoer, S. R. (1991). Comentário. *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos Para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: ME/GETAP, p. 65.
- Stoer, S. R. (1994). O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, pp. 3-33.
- Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (1991). Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In S. R. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento, pp. 205-228.
- Stoer, S. R.; Stolcroff, A. & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 11-53.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand.
- Teodoro, A. (1995a). A emergência da prioridade educativa no discurso político dos anos oitenta. In AAVV, *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, vol. 1. Porto: SPCE, pp. 391-401.

- Teodoro, A. (1995b). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 4, pp. 40-70.
- Tratado da União Europeia*. Lisboa: Ed. Cosmos, 1992, 2ª ed.

LE NEOLIBÉRALISME ÉDUCATIONNEL TEMPÉRÉ DANS UNE PÉRIODE DE DIX ANS DE GOUVERNEMENT SOCIAL-DÉMOCRATE: UN APPORT SOCIOLOGIQUE POUR PENSER SUR LA RÉFORME ÉDUCATIVE AU PORTUGAL (1985-1995)

Résumé

En essayant d'obtenir une profondeur analytique satisfaisante, on procède, au moyen de ce texte, à un effort d'interprétation sociologique de la réforme éducative qui s'est produite au Portugal du milieu des années quatre-vingt au milieu des années quatre-vingt-dix. L'analyse a comme support (implicite) les récentes mutations survenues dans l'univers de l'État portugais et, dans ce sens, cette analyse perçoit la réforme éducative comme un projet politique ambigu qui enferme les tensions inhérentes soit aux valeurs (non épuisées) de la période de forte démocratisation de la société portugaise, qui ont stimulé, notamment, le développement de l'État-providence, soit aux nouvelles valeurs et orientations émergentes tout au long de la période de gouvernement soutenu par le parti social-démocrate (PSD). Finalement, on suggère que quelques-unes des spécificités de la politique éducative pendant cette période peuvent être comprises par rapport à ce que l'auteur désigne de *neolibéralisme éducationnel mitigé (tempéré)*.

MITIGATED EDUCATIONAL NEO-LIBERALISM IN A DECADE OF SOCIAL DEMOCRATIC GOVERNMENT: A SOCIOLOGICAL CONTRIBUTION TO THINKING ABOUT THE EDUCATIONAL REFORM IN PORTUGAL (1985-1995)

Abstract

Seeking some analytical depth, the author aims at a sociological interpretation of the Educational Reform which took place in Portugal between the mid-eighties and the mid-nineties. This analysis takes, for its (implicit) background, the recent changes in the nature of the Portuguese State. Therefore, the Educational Reform is regarded as an ambiguous political project which holds the tensions inherent to both the (not exhausted) values of the period of strong democratization of Portuguese Society which have driven, namely, the development of the Welfare State, and the new values and emerging orientations during the governing period sustained by the Social Democratic Party (PSD). Finally, it is suggested that some of the specifics of the educational policy in this period may be understood by reference to what the author calls *mitigated educational neo-liberalism*.

ELEIÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS: AVANÇOS E LIMITES DA PRÁTICA

Vitor Henrique Paro

Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo

Com base em pesquisa de campo que estudou a introdução do sistema de eleição de diretores de escolas públicas básicas em vários sistemas de ensino no Brasil, o artigo examina alguns limites da experiência efetiva nas escolas e discute aspectos relacionados ao impacto das eleições sobre o papel do diretor e sobre a prática democrática na gestão da escola pública.

Em pesquisa recentemente concluída¹, envolvendo trabalho de campo e exame da bibliografia pertinente ao tema, analisei experiências de eleição de diretores de escolas de 1º e 2º graus em diversos Estados e municípios do Brasil, com o fim de estudar suas características e os problemas de sua institucionalização e implementação, bem como captar seus efeitos sobre a democratização da gestão escolar e sobre a qualidade e quantidade na oferta de ensino. No relatório final da pesquisa (Paro, 1996) encontram-se a metodologia utilizada e a discussão dos resultados alcançados. Com base

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Vitor Henrique Paro, Av⁴. dos Eucaliptos nº 113, Apto. 143, 04517-050 São Paulo - SP, Brasil.

nessa investigação, o presente artigo tem o propósito de examinar alguns limites da experiência eletiva nas escolas, bem como discutir aspectos relacionados ao impacto das eleições sobre o papel desempenhado pelo diretor e sobre a prática democrática na gestão da escola pública.

Os limites do sistema eletivo

Embora algumas experiências localizadas remontem à década de 60, a reivindicação da escolha de diretores escolares por meio de processo eletivo, em âmbito nacional, é fenômeno que se inicia nos começos da década de 80, no contexto da redemocratização política do país. Em vários Estados, iniciam-se processos de eleição de diretores escolares na primeira metade dessa década, com a ascensão dos primeiros governadores estaduais eleitos após a ditadura iniciada em 1964. Em 1989, vários Estados inscrevem em suas constituições a obrigatoriedade da eleição como critério de escolha dos diretores nas escolas públicas. Entretanto, já ao final da década de 80 e início da de 90, verifica-se certo refluxo das eleições em alguns Estados, produto da ação de governos pouco comprometidos com a democracia, que entram com Ações Diretas de Inconstitucionalidade contra as eleições, com a clara intenção de proteger seus interesses político-partidários identificados com práticas clientelistas.

Apesar disso, porém, a adoção de processo eletivo como critério para escolha de diretores expande-se em todo o país, fazendo-se realidade em grande número de municípios e em Estados onde antes vigorava a nomeação política. Em alguns sistemas que já haviam experimentado a escolha democrática dos diretores, como o Estado do Paraná e o Distrito Federal, os governadores eleitos em 1994 voltam a introduzir a eleição direta, em cumprimento a suas plataformas de governos ou a promessas feitas em suas campanhas eleitorais. O fato, aliás, de os políticos passarem a inscrever em suas plataformas eleitorais o compromisso com a eleição de diretores indica sua sensibilidade para algo que passou a fazer parte dos desejos de parcelas da população envolvidas com a gestão da escola pública. Este parece ser mais um resultado positivo do movimento em torno da eleição de diretores que se verificou a partir de inícios da década de 80: o de inscrever-se no imaginário dessas parcelas da população a escolha democrática de diretores escolares como um valor positivo e como um direito a ser reivindicado.

Mas, como toda inovação, a perspectiva de introdução da via eletiva para escolha de diretores escolares provoca grande número de expectativas nos sujeitos envolvidos, muitas delas impossíveis de serem realizadas. Por isso, é importante ter presente algumas limitações apontadas pela prática. A seguir comentarei como se manifestaram, nas experiências examinadas, os limites das eleições de diretores com respeito a algumas expectativas que se tinha a seu respeito.

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as

posturas universalistas reforçadoras da cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais, etc.) na nomeação do diretor. Mas, isso não significa que o clientelismo tenha deixado de exercer suas influências na escola. Por um lado, em alguns sistemas continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato.

Certa permanência da influência político-partidária verificou-se especialmente nos sistemas em que a eleição se deu por lista tripartite, com a escolha definitiva de um dos três nomes ficando por conta do poder executivo. No Estado do Paraná, nas eleições de 1983, Zabot (1984, p. 89) refere-se às "inúmeras iniciativas dos grupos de pressão interessados na nomeação de determinados candidatos." Também no Município de Goiânia, Canesin (1993, pp. 127-128) reporta as "marcas profundas no clientelismo" presente nas primeiras eleições, práticas também referidas em Dourado (1990, p. 123).

Mas não só nos locais em que havia a escolha por lista tripartite esteve presente a pressão clientelista. Especialmente nas primeiras eleições, os agentes políticos não desistem de tentar fazer valer seus interesses clientelistas. É o caso, por exemplo, do Estado de Minas Gerais onde, apesar da existência de regras bem definidas e divulgadas, ainda houve assédio de políticos para burlá-las (Mello & Silva, 1994, p. 32).

Uma peculiar forma de intervir movido por interesses clientelistas é a praticada por certos agentes políticos que, aliados pelo sistema eletivo de sua anterior oportunidade de influir diretamente na nomeação dos dirigentes escolares, prevalecem-se de sua experiência política para influenciar no próprio processo de eleição que se dá na unidade escolar. Calaça, em estudo realizado na rede municipal de ensino de Goiânia, dá conta de práticas desse tipo na eleição de 1984, nesse município, ao informar que "alguns candidatos patrocinados por vereadores distribuíram santinhos, calendários e camisetas e prometeram favores em troca de votos" (Calaça, 1993, p. 88).

Também no interior da própria unidade escolar, segundo reclamações do pessoal que ali trabalha, podem ser identificadas ocorrências de práticas mais tradicionalistas que se supunham superadas com a eleição. Um dos professores entrevistados por Castro *et al.* (1991, p. 98), no Estado do Rio Grande do Sul, declara que continua a haver as "panelinhas" existentes antes das eleições. Por seu turno, Holmesland *et al.* (1989, p. 128) também apresentam depoimentos de diretores que evidenciam uma concepção clientelista do pessoal escolar, que exige uma contrapartida pessoal ao apoio dado na eleição.

O fato, entretanto, de a incipiente prática política introduzida pelas eleições de diretores não ter sido capaz de eliminar por completo essas expectativas e comportamentos clientelistas não pode levar a que se impute às eleições as causas desses males que nada mais são, na verdade, do que remanescentes de uma cultura tradicionalista que só a prática da democracia e o exercício autônomo da cidadania poderá superar.

Outra expectativa que muitas pessoas tinham com relação à eleição era a de que esta conseguiria eliminar o autoritarismo existente na escola e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões. A suposição por trás dessa expectativa era a de que a falta de participação e o autoritarismo existentes na escola se deviam, em grande parte ou exclusivamente, ao fato de o diretor, não tendo compromissos com o pessoal escolar ou com os usuários da escola, por não ter sido escolhido por estes, tendia a articular-se apenas com os interesses do Estado, voltando as costas para a unidade escolar e sua comunidade. Com a eleição, esperavam que a escola se encaminhasse rapidamente para uma convivência democrática e para a maior participação de todos em sua gestão. Todavia, as experiências mostraram que havia mais otimismo do que realismo nessas previsões. Numa apreciação dessa questão no Distrito Federal, após as eleições, no período de 1985 a 1988, Couto (1988, p. 145) constata a falta de avanços na participação dos vários segmentos escolares na escola de modo a implicar a distribuição do poder. Em Vitória, segundo técnicas da Secretaria de Educação, apesar dos avanços, ainda há muita reclamação a respeito do diretivismo e do autoritarismo do diretor. Em Goiânia, Dourado (1990, p. 136) também constata a resistência de professores e diretores em aceitar as tentativas de se instalarem Grêmios Estudantis e "outros canais de participação na escola."

Obviamente, as pessoas que pensavam que, com as eleições, o diretor mudaria seu comportamento, de forma radical e imediata, frustraram-se ao perceber que muito das características do chefe monocrático que detém a autoridade máxima na escola persistiu mesmo com a eleição. Mas, o que isso reafirma é que as causas do autoritarismo existente nas unidades escolares não advêm exclusivamente do provimento do diretor pela via da nomeação política. Antes, é preciso considerar que tal autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar que se sintetizam na forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí têm lugar. Por isso, mais uma vez é preciso ter presente que, também neste caso, não se trata em absoluto de culpar a eleição, mas de reconhecer que ela tem limites que só podem ser superados quando se conjuguem, ao processo eletivo, outras medidas que toquem na própria organização do trabalho e na distribuição da autoridade e do poder na escola.

Outra circunstância que evidencia os limites da eleição de diretores é que ela não está imune ao corporativismo por parte dos grupos que interagem na escola. A esse respeito, o maior número de reclamações contidas em relatos de autoridades das secretarias de educação e de pessoas envolvidas nas mudanças refere-se à atitude de professores que, pouco afeitos às regras da democracia que supõem que o eleito, embora escolhido pela maioria, deve governar visando o bem de todos, procuram tirar proveito da situação, buscando favorecimento ao grupo dos docentes em troca de seu apoio a determinado candidato.

Finalmente, uma importante característica das eleições é que, como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas enquanto sujeitos na condução das ações é apenas uma possibilidade, não uma garantia. Especialmente em sociedades com fortes marcas tradicionalistas, sem uma cultura desenvolvida de

participação social, é muito difícil conseguir-se que os indivíduos não deleguem a outros aquilo que faz parte de sua obrigação enquanto sujeito partícipe da ação coletiva. No caso da escola pública, as reclamações, especialmente de diretores, dão conta de que a eleição do dirigente acaba, em grande medida, significando não a escolha de um líder para a coordenação do esforço humano coletivo na escola, mas muito mais uma oportunidade de jogar sobre os ombros do diretor toda a responsabilidade que envolve a prática escolar. Dourado (1990, p. 139) refere-se a esse tipo de situação como a uma redução do processo democrático a "mera delegação de poderes" e Holmesland *et al.* (1989, p. 138) consideram que "o diretor de escola pública, mesmo eleito, é um indivíduo que tende a sentir-se desacompanhado, desprotegido, solitário."

Não há dúvida de que, se o problema é a falta de tradição democrática, é com a insistência em mecanismos de participação e de exercício da democracia que se conseguirá maior envolvimento de todos em suas responsabilidades. Mas, diante da associação que muitos fazem entre o direito de votar e a omissão em co-participar das responsabilidades do eleito, nunca é demais meditar sobre as palavras de Agnes Heller sobre a questão da relação entre liberdade e dever:

"Toda pessoa tem a liberdade de não reconhecer nenhum valor moral. Mas, como já disse, isso não a ajuda a ser livre. Hegel tinha razão quando distinguiu entre liberdade e arbítrio. A liberdade é sempre liberdade para algo, e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação; como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de dever, o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são." (Heller, 1982, p. 155; grifos no original)

A nova situação do diretor

Passar de uma situação clientelista, onde o que vale é o critério político-partidário, para uma situação de escolha democrática, legitimado pela vontade dos sujeitos envolvidos na situação escolar, faria supor, para muitos, mudanças significativas no perfil do diretor da escola pública básica. Entretanto, se assim aconteceu, isto não foi percebido de modo inequívoco pelos que compartilham de alguma forma o espaço escolar. O processo de escolha é apenas um dos múltiplos determinantes a influir na maneira de gerir a escola e, em especial, no modo de agir do próprio diretor. Além disso, se, por um lado, a eleição pressupõe mudanças de condutas do diretor (movidas, especialmente, pelo compromisso que a eleição provoca com os eleitores), por outro, os inúmeros problemas da gestão escolar, que permanecem, contribuem para dificultar a percepção das mudanças ocorridas. Isto sem falar em problemas novos que surgem em substituição a antigos. Um desses novos problemas é referido por Castro *et al.* quando apresentam as dificuldades do novo diretor para ter acesso aos órgãos centrais do sistema escolar:

"Quando o sistema era clientelístico, o diretor era escolhido com base em critérios políticos e tinha uma forma de relacionamento baseada nesta indicação política. Com a eleição de diretores, isto se modifica e o velho sistema entra em desuso, mas uma nova forma de relacionamento está em processo de formação e assim o diretor eleito tem muito menos acesso às fontes de poder - à Secretaria de Obras do Estado e aos contactos políticos tradicionais. O diretor eleito enfrenta, além de todas as dificuldades inerentes à função, a de construir uma nova forma de relacionamento com os órgãos superiores num breve período de mandato." (Castro *et al.*, 1991, p. 101)

Em Holmesland *et al.* (1989, p. 132 seq.), encontram-se evidências de que, apesar da eleição, o diretor continua numa situação de dubiedade entre o poder do Estado e as reivindicações da escola. Sente que tem obrigação para com o Estado, mas, ao mesmo tempo, recebe pleitos de seus liderados que entram em contradição com as determinações do sistema superior de autoridade, e se vê em conflito pois não pode deixar de ouvir aqueles que o elegeram. Sente, por isso, que era mais fácil a situação anterior em que recebia determinações superiores e as impunha aos seus comandados, sem maiores dificuldades.

Essa situação não deixa de ser reveladora de uma contradição originária do próprio processo democrático de escolha do diretor. Mas parece que esta é precisamente uma qualidade que se busca com a instituição da eleição: que as contradições venham à tona e, no caso do diretor, que este seja, pelo menos em parte, desarticulado do poder autoritário do Estado e se articule com os interesses da escola.

Parece que o diretor consegue perceber melhor, agora, sua situação contraditória pelo fato de ser mais cobrado pelos que o elegeram. Este é um fato novo que não pode ser menosprezado. À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado. Isso serviu para introduzir mudanças na conduta dos diretores eleitos que passaram a ver com maior cuidado as solicitações de professores, funcionários, alunos e pais. Um membro da diretoria do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal considera que, se a eleição não mudou o papel do diretor, pelo menos o afetou, servindo para quebrar "a marca autoritária presente na relação entre a direção da escola e o corpo docente, discente, etc." Considera ele que houve maior proximidade entre diretor e professores bem como com funcionários, alunos e pais e cita como exemplo a maior facilidade e possibilidade de existência dos grêmios estudantis, que eram muito dificultados anteriormente e que passaram a ser vistos com maior simpatia pela direção.

Uma evidência da maior aproximação do diretor com o corpo docente foi sua mudança de atitude com relação aos movimentos grevistas dos professores. Holmesland *et al.* assim se referem à postura dos professores no Estado do Rio Grande do Sul:

"O sentimento de não cooperação por parte dos diretores parece ser bastante forte e se tornou mais evidente por ocasião das greves gerais do magistério. No Rio Grande do Sul os diretores tomaram o

partido dos professores e foram juntos à praça pública. Por essas razões a hierarquia do sistema de ensino tenha, talvez, se sentido ameaçada, percebendo a eleição como um fator desestruente de sua posição de poder" (Holmesland *et al.*, 1989, p. 164).

Antes, era praxe o diretor nomeado encaminhar listas com os nomes dos professores em greve sempre que solicitado pelas autoridades superiores. Com a eleição do dirigente escolar, essa prática passou a ser questionada e negada pelo diretor, que passou a reivindicar melhor tratamento dos governos aos movimentos grevistas. Um exemplo típico dessa nova postura é relatado por Calaça, referindo-se à greve no sistema municipal de ensino de Goiânia no início do segundo semestre de 1983:

"Nesse confronto aberto, o prefeito contava apenas com o apoio de um bloco pequeno de vereadores que exigia dele a demissão imediata dos grevistas. Já os 83 diretores, na condição de eleitos pela comunidade escolar posicionaram-se contra a decisão do prefeito Nion e defendiam o diálogo; alguns vereadores e a Secretaria da Educação cobravam do Prefeito as promessas de palanque do PMDB e o pressionavam para resolver o impasse que ele próprio criou" (Calaça, 1993, p. 74).

Em Santa Catarina, em 1987, conforme relatado por Leal & Silva, os diretores assumem posição semelhante, ao emitirem o chamado "Manifesto dos Diretores das Escolas Estaduais de Santa Catarina", resultante de assembléia realizada em 4 de junho, em Florianópolis:

"Outro aspecto que a leitura do Manifesto e da ata da assembléia revela é a posição de mediadores que os diretores parecem assumir. Colocam-se numa clara posição de defesa dos professores e de seus direitos, na medida em que consideram suas reivindicações justas e legítimas e decidem não encaminhar, às instâncias superiores, as listas com os nomes dos professores grevistas, solicitadas pelo governo. Ao mesmo tempo, exercem pressão sobre o governo para que apresse os entendimentos com as associações, cumpra a legislação em vigor e não puna os professores em greve" (Leal & Silva, 1987, pp. 71-72).

Todavia, parece que a nova situação ainda não teve a qualidade de dotar o diretor e a escola de um novo poder de barganha diante do próprio Estado que, habituado a agir clientelisticamente no atendimento às unidades escolares, com a ausência do clientelismo, se acomoda em simplesmente não dar ouvidos às solicitações do diretor. De qualquer forma, o ter conseguido nova postura, pelo menos do diretor, parece ser uma conquista do processo eletivo que não se deve menosprezar. Além disso, há indícios de que os próprios diretores consideram a nova situação mais positiva para a administração da escola.

É interessante observar que a eleição de diretores não apenas traz novas determinações ao papel do diretor, mas, em muitos casos, possibilita o acesso ao cargo a um novo contingente de professores que, pelo critério da nomeação clientelista, dificilmente viriam a se tornar dirigentes escolares. Ao mesmo tempo, deve-se observar também que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa a ter o diretor eleito.

Finalmente, nota-se que, com a menor preocupação com as questões mais propriamente burocráticas, ganha espaço na pauta de ocupações do diretor a atenção ao pedagógico. A função de direção, anteriormente enredada em múltiplas atividades destinadas a atender solicitações dos órgãos superiores pouco relacionadas com as atividades-fim da escola, de repente se sente também pressionada a dedicar-se com maior cuidado ao pedagógico que, afinal de contas, foi objeto de todos os discursos nas campanhas para a eleição. O processo eletivo, dessa forma, não apenas favorece o comprometimento com a razão de ser da escola, ou seja, o educativo, por parte dos candidatos, mas também propicia a colocação em evidência do pedagógico nas discussões que se fazem, por parte de todos, em torno da questão diretiva. Como consequência, parece estar ganhando maior relevo, tanto nas preocupações dos diretores eleitos, quanto nas exigências de seus liderados, a atenção com as atividades pedagógicas da escola. Na pesquisa de campo, isso transpareceu no depoimento do pessoal escolar bem como de outras pessoas envolvidas nas experiências.

Essa constatação é muito importante porque acena para uma nova orientação na prática diretiva escolar que deixa de identificar-se com uma práxis "burocratizada" no sentido que lhe dá Sánchez Vázquez (1977, p. 260 seq.), de prática reiterativa como um fim em si mesma, passando a constituir-se em prática mediadora que, em seu caráter administrativo de "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (Paro, 1986, p. 18), instrumentaliza a consecução dos objetivos educativos da instituição escolar.

Democracia na escola

Um ponto positivo a creditar à introdução das eleições como critério de escolha dos dirigentes escolares é o interesse despertado nos vários sistemas onde o processo se deu. Os vários depoimentos colhidos junto a pessoas ligadas diretamente à escola ou a administração do sistema de ensino confirmam aquilo que alguns estudos já haviam constatado com relação ao grande comparecimento dos vários setores da escola nas eleições (Zabot, 1984; Holmesland *et al.*, 1989; Mello & Silva, 1994).

A grande participação das pessoas nas eleições ganha significado especial quando associada à opinião daqueles que estiveram envolvidos com o processo. Tanto nas entrevistas que fiz quanto nos estudos a respeito das eleições em vários sistemas em que elas se deram, a maioria das pessoas tem uma opinião bastante positiva sobre os benefícios trazidos pela adoção do novo critério de escolha. Segundo um ex-assessor da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, uma das provas de que a eleição era um processo acertado é que, nesse Estado, praticamente todas as prefeituras adotaram o processo eletivo como critério para escolha do diretor.

Sobre o fato de a participação dos vários setores nas decisões da escola ficarem aquém do desejado, é importante atentar para as observações feitas por Calaça a propósito das eleições em Goiânia. Após considerar que, "embora esteja a escola

elegendo seu diretor, já há oito anos, não se instituiu uma prática efetiva de participação dos vários segmentos em suas decisões com a consequente criação de canais que facilitassem esse processo", a autora pondera entretanto que

"os vários segmentos, pelo fato mesmo de elegerem o diretor, se sentem compelidos, e bem à vontade, a fazer interlocução com o diretor. Comumente, as pessoas em conversa de 'pé de ouvido' elogiam ou criticam a ação do diretor e ainda dão sugestões ou fazem reivindicações" (Calaça, 1993, p. 210).

Essa maior possibilidade de opinar, característica de um ambiente mais democrático, acaba levando os sujeitos envolvidos na educação escolar a uma postura mais participativa. A abertura para um diálogo mais franco certamente possibilita o surgimento de conflitos de opiniões e interesses. O que não se deve, porém, é tomar isso como algo negativo, mas considerar o que verdadeiramente se passa, isto é: a eleição de diretores, ao supor um processo de discussão e de exame crítico da realidade e dos interesses em jogo, está apenas fazendo vir à tona conflitos que permaneciam latentes e que só se resolverão de modo positivo pelo exercício do diálogo e da democracia.

O que se observa também é que os conflitos que vêm à tona revelam uma maior consciência política que começa a se desenvolver entre os participantes do processo. Essa maior consciência política do pessoal escolar e dos usuários da escola se manifesta quer em sua politização em termos de exigir mais do diretor eleito e do Estado de modo geral, quer na preferência por soluções democráticas para a seleção do diretor, não admitindo um retrocesso para a escolha pela via da simples nomeação por critério político partidário. Tanto nos depoimentos dos vários sujeitos envolvidos, quanto em estudos sobre o assunto (Calaça, 1993; Heemann & Pucci, 1986) é notável a preferência das pessoas pela eleição como critério de escolha dos diretores, sequer cogitando elas de outra alternativa.

Com relação aos professores, esses dados contrastam enormemente com os que foram obtidos na cidade de São Paulo, em 1991, em consulta feita entre os professores e especialistas da rede municipal, em que cerca de 81% dos docentes preferiram a escolha pela via do concurso. A hipótese que se pode levantar - sujeita, obviamente, a estudos mais aprofundados que lhe possam verificar a validade - é a de que, em ambientes onde se faz presente a discussão política da democracia e sua efetivação pela via do voto, os sujeitos estão mais propensos a concordar com essa medida do que nos locais onde a existência do sistema de concursos com aparência de justiça social tem eclipsado a discussão a respeito de sua própria inadequação para atender as necessidades políticas de democracia na escola.

Tudo isso remete à própria situação atual da escola pública básica. Sendo esta uma questão de natureza eminentemente política, visto que quem detém o poder de decidir, o Estado, nega-se a atender os interesses dos usuários que são os que financiam a escola estatal por meio de seus impostos, nem sempre ela é assim percebida pelos que trabalham na unidade escolar. Nos sistemas em que o diretor é nomeado, seu compromisso político é com quem está no poder, porque foi quem o nomeou; nos sistemas em que ele é concursado, seu compromisso é também com quem está no poder,

pois o concurso isolado não estabelece nenhum vínculo do diretor com os usuários mas sim com o Estado que é quem o legitima pela Lei. Mas há uma diferença importante: quando há a nomeação pura e simples, o aspecto político fica à mostra, provocando, especialmente em períodos de democratização da sociedade, descontentamento e mobilização dos prejudicados no sentido de superar a situação; mas, nos casos em que há a ocorrência do concurso como critério exclusivo de escolha, há o agravante de que o aspecto político fica escamoteado, com maior tendência de acomodação e de crença na justificativa meramente técnica para os problemas da escola.

Uma consciência política mais desenvolvida e voltada para os interesses de todos na escola, sem restringir-se ao corporativismo estreito ou às imposições muitas vezes antieducativas do Estado, só poderá desenvolver-se num ambiente escolar em que todos possam conviver como sujeitos, com direitos e deveres percebidos a partir da discussão aberta de todas as questões que afetam a vida de todos na escola. Embora a simples existência da eleição de diretores não tenha a possibilidade de instituir, por si só, esse ambiente na escola, parece certo que ela é uma prática que tem concorrido, de alguma forma, para isso. Segundo Dourado (1990, p. 128), a partir da implementação das eleições, em Goiânia, "professores, funcionários, pais e alunos começaram a discutir a escola que tinham e, em alguns casos, a esboçar, ainda que preliminarmente, a escola que queriam." O citado diretor do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal considera que o que houve de positivo com a eleição foi "a abertura no debate sobre as questões educativas na escola, envolvendo tanto a comunidade de dentro como a comunidade de fora."

Essa maior discussão e maior participação, especialmente de pais e alunos, acaba contribuindo para que se dê, na escola, o desejado controle democrático do Estado por parte dos usuários de seus serviços. No estado de Mato Grosso do Sul, onde a eleição de diretores associou-se à instalação dos colegiados escolares, Paixão constata que

"algumas decisões tomadas também demonstraram mudanças na postura tradicional de gestão da escola. As audiências solicitadas à Secretaria de Educação passaram a ser feitas pelos colegiados e, em algumas ocasiões, em conjunto com a Associação de Pais e Mestres (APM). Constatou-se, também, fortalecimento da ação colegiada à proporção que certas irregularidades ocorridas na escola passaram a ser encaradas com maior seriedade, havendo formalização de denúncias e instalação de sindicâncias para averiguações e possíveis correções. Desta forma, o poder compartilhado tem inibido a prática de ações irresponsáveis" (Paixão, 1994, p. 114).

A circunstância de ser um colegiado e não o diretor isoladamente a levar suas reivindicações aos escalões superiores da Secretaria de Educação significa importante inversão na forma de pressão da escola sobre as autoridades estatais, sobre cujos benefícios me referi em trabalho anterior ao relevar a importância da gestão colegiada na busca de melhor apoio para a escola, afirmando que é mais difícil dizer "não" ao pedido da escola, "quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia" (Paro, 1987, p. 53).

Certamente o impacto das eleições sobre a democracia na escola ficou muito aquém do esperado pelos mais otimistas que queriam, senão todos, pelo menos um grande número de pessoas, entre pais, alunos, funcionários e professores, participando intensamente das decisões da escola pública. O que se deu, na verdade, além da ocorrência importantíssima de um novo clima de liberdade de expressão e de uma maior consciência de direitos e deveres, foi que a participação mais ativa ficou por conta de alguns poucos elementos mais persistentes em suas ações. Mas, a lição importante a tirar parece ser precisamente a respeito da importância de se contar com pessoas que se dispõem a participar democraticamente, porque, mesmo contando com reduzido número de adeptos atuantes, a prática democrática tem conseguido imprimir uma nova qualidade nos rumos das ações desenvolvidas no interior da escola.

A maneira de o indivíduo fazer prevalecer seus interesses em concordância com o respeito aos direitos dos demais é, cada vez mais, sua intervenção nos destinos da sociedade. Isto não se consegue apenas delegando as tomadas de decisão a parlamentares e executivos distantes que, em grande medida, escapam ao controle daqueles em nome dos quais o governo deve exercer-se. Por mais incipiente que ainda seja, essa participação dos indivíduos na vida dos organismos civis da sociedade apresenta pelo menos dois aspectos de fundamental importância para o desenvolvimento da democracia. Por um lado, na medida em que se envolve com outros sujeitos (individuais ou coletivos), o indivíduo exerce sua cidadania "já que ser cidadão, e ser indivíduo, é algo que se aprende, e é algo demarcado por expectativas de comportamentos singulares" (DaMatta, 1991, p. 72). Por outro lado, ao intervir com sua opinião e explicitação de seus interesses, procurando influir nas decisões que se tomam nos órgãos e instâncias onde se realizam as atividades-fim do aparelho estatal (escolas, atendimento de saúde, transportes, etc.), os cidadãos contribuem para realizar o controle democrático do Estado, concorrendo para que este atue de acordo com os interesses da população que o mantém.

Uma análise consistente da realidade escolar brasileira mostra que a atual situação de precariedade da escola pública só poderá ser superada a partir de forte vontade política dos governantes, que se concretize na necessária atenção para com o ensino e no provimento dos recursos imprescindíveis para a realização de uma escola pública de qualidade. A esse respeito, a eleição de diretores não tem o imediatismo que muitos desejariam. Seu papel é apenas o de contribuir para que a população possa contar com um recurso que lhe possibilite exercer alguma pressão sobre o Estado para que ele atue na direção desejada. Em síntese, a razão determinante da opção pela eleição como mecanismo de seleção de diretores é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola, e por outro, o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola. Mas, por mais importante que seja esse comprometimento - porque deixa aberta a possibilidade de o diretor, articulando-se com usuários e servidores, pressionar o Estado - ele é apenas um recurso para melhorar a escola, não uma certeza. Tudo dependerá do jogo de forças envolvidas, que não é função, obviamente, apenas da eleição do diretor.

NOTAS

1 A pesquisa desenvolveu-se no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e contou com apoio financeiro do CNPq.

REFERÊNCIAS

- Calça, C. F. (1993). *Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC-SP.
- Canesin, M. T. (1993). *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989*. São Paulo: Tese de Doutorado, PUC-SP.
- Castro, M. J. S. de et al. (1991). Eleição de diretores: a experiência do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 7, nº 1 e 2, pp. 80-102.
- Conto, J. B. (1988). *Gestão democrática na escola pública: o caso do Distrito Federal (1985-1988)*. Brasília: Dissertação de Mestrado, FE-UnB.
- Danatta, R. (1991). *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 4. ed.
- Dourado, L. F. (1990). *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* Goiânia: Dissertação de Mestrado, UFG/FE.
- Heemann, E. B. & Pucci, F. C. L. (1986). *A eleição dos diretores das escolas estaduais do Paraná e seus efeitos na vida da escola*. Curitiba: UFPar.
- Heller, A. (1982). *Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia*. São Paulo: Brasiliense.
- Holmesland, J. S. et al. (1989). *A liderança nas escolas na nova democracia social: uma análise interestadual*. Porto Alegre: Relatório de Pesquisa. Pós-Graduação em Educação, PUC-RS.
- Lcaí, E. J. M. & Silva, V. M. F. (1987). Diretores eleitos: dilemas emergentes da greve do magistério de 1987 em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 5, n. 1, pp. 62-77.
- Mello, G. N. & Silva, R. N. (1994). Seleção competitiva de diretores: estudo de caso de uma inovação educacional no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 10 pp. 7-45.
- Paixão, R. (1994). O colegiado escolar como instrumento de gestão participativa: a vivência de Mato Grosso do Sul. In: Antônio C. Xavier, Amaral Sobrinho, & Fátima Marra (orgs.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília, Ipea. (Série Ipea, 145), pp. 107-122.
- Paro, V. H. (1987). A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 60, pp. 51-53.
- Paro, V. H. (1986). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Paro, V. H. (1996). *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus.
- Sánchez Vázquez, A. (1977). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª, ed.

Zabot, N. (1984). Eleições para Diretores Escolares: uma importante conquista democrática. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 2, nº 1, pp. 88-91.

Zabot, N. (1986). O regimento escolar como instrumento de organização administrativa e pedagógica da comunidade escolar. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 4, n. 2, pp. 63-66.

ELECTION OF PUBLIC SCHOOL PRINCIPALS: PROGRESS AND SETBACKS OF A PRACTICE

Abstract

Supported by a research that focused the use of elections in the selection of public elementary school principals in several Brazilian educational systems, the article inquires some setbacks of this experience and also discusses aspects related to the impact of elections on the role of principals and on the practice of democracy in the school administration.

ÉLECTION DE DIRECTEURS D'ÉCOLES PUBLIQUES: PROGRÈS ET LIMITATIONS DE LA PRATIQUE

Résumé

Il s'agit d'abord d'une recherche qui a étudié l'introduction du système d'élection de directeurs d'écoles publiques élémentaires dans des systèmes les plus divers d'enseignement au Brésil. Basé dans cette recherche, l'article examine quelques limitations de l'expérience électorale dans les écoles et discute des aspects relatifs à l'impact des élections sur le rôle du directeur et sur la pratique démocratique dans la gestion de l'école publique.

STANDARDS OF LITERACY ATTAINMENT IN BRITAIN*

Greg Brooks

(UKRA - United Kingdom Reading Association)

My subject in this paper is standards of literacy attainment in Britain since 1948. I have to start with a linguistic point about the word "standards" in English because it has two meanings. The first meaning, which in the USA is still the only meaning, is the criteria by which achievement in education or anything else is judged, the level at which you determine that someone has succeeded or not. In Britain, the word "standards" now has a second meaning, that is the actual level of achievement; in other words, if you set a criterion you can then say what the level of achievement is against that criterion. In Britain we now use "standards" in both of these meanings. The problem is that if you raise the criterion it looks as if the level of achievement has gone down; so, you can say either the standards have risen or the standards have fallen in the same situation. This is why we need to clarify that when I am using the word standards today, I am using it in the sense of levels of achievement.

In England, we have been doing surveys of standards of achievement in reading since 1948. We call these monitoring exercises and these require survey data on school students' performances, their actual achievement, in reading, for example. When estimating students' average level of performance, it is necessary to draw nationally representative samples of students of particular ages - it is too complicated to try to estimate the performance of all schoolchildren. Also, the selected students have to do

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Greg Brooks, National Foundation for Education Research, The Rue Noton Park, SL 1 2DQ Slough, United Kingdom.

* Texto da conferência realizada no Centro de Estudos em Educação e Psicologia, no dia 7 de Março de 1997.

appropriate tasks, appropriate reading tests repeated at suitable intervals of time. By doing this, you can estimate whether the average level of performance in reading has remained approximately the same, or risen or fallen.

This sort of work has been going on in England since 1948 with school children, but not school children of all ages, and not constantly since 1948. Table 1 shows the ages of school children whose reading performance has been studied and in which years.

Table 1 - National surveys of schoolchildren's reading attainment in England since 1948

Ages	Dates
7	1955
8	1987/91/95
9	1971/96
11	1948/52/55/56/60/61/64/70/76/79/80/81/82/83/88
14	1960/71
15	1948/52/55/56/60/61/64/71/79/80/81/82/83/88

For some ages of children the evidence is very fragmentary, so that for children aged 8, 9 or 14 very little work has been done. For children aged 6, 7, 10, 12, 13 and 16, no work at all has been done. Most of the information is for school children aged 11 and 15. Why principally these two ages? Eleven is the age in most of Britain at which children move from primary school to secondary school. These surveys at age 11 have provided an estimate of how good primary education is. Similarly, fifteen is the age that students are at the beginning of their last year of compulsory education. So these surveys have provided an estimate of how good secondary education is.

There have also been just four surveys of the average performance of adults in literacy, or in reading more specifically - see Table 2.

Table 2 - National surveys of adult literacy in England since 1972

Year	Ages
1972	26
1992	21
1993	22-24, 32-34, 42-44, 52-54, 62-64, 72-74
1995	37
1996	16-65

As Table 2 shows, the ages studied have been different in every one of these studies; so it is very difficult to compare them.

In all the surveys of reading of 11 and 15 year old children up to 1979, the tests used were multiple-choice sentence-completion tests. For each item, the student's task was to indicate which of the five responses was correct. Tests of this sort were used in England from 1948 to 1979. They were never good tests, and long before 1979 they were thoroughly out of date.

In more recent studies of reading performance, in the late 1970s and the 1980s, a completely new series of tests was developed, all based as far as possible on real texts. Some were based on short stories, others on factual or expository text. In most of these tests the students had the text in one booklet and the questions in another booklet, and the students wrote their answers in the second booklet. The purpose of using this style of test was to achieve greater validity. In ordinary life you do not go around the world being faced with multiple alternatives, except perhaps at the railway station, but that is a very specialised situation. Normally, if you want to understand a text, and if there are alternatives, they are in your brain, not on pieces of paper in front of you. So it is a question of the reader interpreting and interrogating the text and then following the meaning, not being presented with several interpretations.

The last test I am going to mention is the one that was used in 1996, one of the tests used in the 1991 international study, with nine year olds. This was an IEA test, an international educational achievement organisation, which has done three international studies of literacy, two of reading and one of writing and is planning a new study of reading to take place in 1999 or 2000. The last reading study was in 1991. Portugal took part, but England did not take part, because the test was entirely multiple choice and we did not like that style of test. However, afterwards, we regretted not taking part because it would have been better to have the comparative international data than not to have it. So, in 1996, five years after everybody else, we finally used the test in England and Wales.

So from all these studies conducted over nearly 50 years, what can we say about the trend of achievement in literacy in Britain? First, let us consider the results for school students aged 11 and 15, since these are the two ages for which we have most evidence. Broadly speaking, the results showed, first, that between 1948 and 1952 there was a small rise in the standards. This was widely attributed, at the time, to the fact that the 1948 survey was soon after the II World War and all the British economy and education system was in a low state. So it would not be surprising that there had been a rise after that. Then between 1952 and 1979, there were only very small and statistically insignificant changes in the average level - a period of great stability in fact. Then from 1979 to 1983, with the new style tests, there was a small rise and then again, in 1983 to 88, a small rise for 11 year olds, but no significant change for 15 year olds.

For 8 year olds, between 1987 and 1991 there was a small fall in the average standards. This happened to coincide with the introduction in England of a national curriculum, in English and in the all rest of the educational subjects, for the first time. We had never had a national curriculum in England before 1988 and that caused much disruption in the schools; so there was a warning there also about the effects of change. Between 1991 and 1995 the level went up again so that in 1995 it was back where it had been in 1987.

Between 1995 and 1996, we carried out a longitudinal study so that many of the 8 year olds who had taken part in the survey in 1995 also took part in 1996, when they were aged 9; they made slow progress in that year between being 8 and being 9.

We come finally to the international study. The same children, who were aged 9 when doing the longitudinal study also took this international test. The results would have put England and Wales somewhere in the middle of the 27 countries which took part in 1991, very close to Portugal. This result here is not exactly spectacular; it is very average in international terms. It has caused some political controversy in Britain, with people asking why we aren't higher up the table.

Despite this result not being very good, in all these results that I have shown, you have seen the word "fall" once; the word "rise" is more frequent; but the major impression is of a very level graph over a period of nearly 50 years; and yet, despite that, there are millions of people in Britain who think that standards have been going down all the time not only in the last 50 years but since time immemorial.

So, why is it that people, and I think this is not unique to Britain, why is it that people think that educational standards are constantly in decline even when, as in Britain, there is evidence to show this belief is false? In some countries, there is no survey evidence; so, the first requirement for more objective evidence is to have national surveys of school students' performance so that you don't have to rely on myths or opinions entirely, you can have some sort of empirical evidence.

However, you can collect the survey evidence and people may still say "Nonsense, I do not believe it". This is human nature. Nevertheless, it is still better to have survey evidence in order to be able to show it to disbelievers and say "You are wrong. Evidence shows that standards have been remarkably stable".

But then, even if people accept that there have been surveys and accept the evidence about the past, they may still not believe it about the present for various reasons.

For instance, in Britain, schooling is compulsory till the age of 16; at 16 young people are free to continue in education or try to get a job. In the last 10-15 years, the proportion of 16-17 year olds who leave education completely at that age has been going down and down. More and more, young people are staying in full time education. Now, logically, if the proportion of 16 year olds who leave education is going down, then the average educational standard of those young people who are looking for a job is also likely to be going down, because they are the weakest students. But many older people who notice the falling level of young job-seekers do not allow for the fact that those young people are a less and less representative sample, and think that the overall standard is declining. The next reason why people may think that standards are falling when they are not is that people do not allow for the fact that they themselves have improved since they left school or since they were 16. I think many people in middle age think that their standards of reading and writing are the same as when they left full time education. And that is probably not true. In Britain there is a little piece of evidence to show that people go on improving their reading ability, certainly into their twenties.

There was a survey in 1961 of the reading attainment of 15 year olds. Then 11 years later, in 1972, 3000 of those people took the same test again when they were 26. In the meantime, the average score had increased significantly and that cannot be because they remembered the questions. So, there is some evidence of people improving their reading level into early middle age.

Similarly, the 1993 adult literacy survey, a cross-sectional survey, studied six generations of adults in Britain: from 22 to 24 year olds up to 72 to 74 year olds; people who were born around 1920 and entered school around 1925, down to people who were born around 1970 and entered school around 1975. Table 3 shows the average scores for these groups.

Table 3: - Average literacy scores of cohorts of adults in Britain, 1993

Age	Average score
22-24	3.53
32-34	3.64
42-44	3.65
53-54	3.41
62-64	3.30
72-74	3.12

So from the 20s to the 30s there is an improvement. Between the 30s and the 40s there is almost no change and then it starts going down. There appears to have been an improvement into early middle age and then a plateau and then it starts to decline.

The most important finding here is the rise from 22-24 year olds to 32-34 year olds, which is consistent with the improvement noted in the longitudinal study, between 1961 and 1972. Both studies show an improvement in literacy standards into early middle age. But, suppose people in middle age think that their literacy when they left school was just as good as it is now, and then reflect on the gap between their standard and the lower average of school-leavers; this would reinforce the tendency to think that today's standards are lower when they are not.

So why is it that people almost always want to believe that there has been a fall even if there has a steady position or even for themselves an improvement? I think it is because expectations are always rising. In other words, people want the average level of attainment to keep going up.

That is a valid and worthy expectation but it tends to produce subjective distortion of the objective position. In March 1997 there was a local example in Portugal. In a newspaper article on a Portuguese literacy survey, there was a report which seemed to state that "80% of the Portuguese population are illiterate". This must mean that the expectation has been set too high. It is simply not possible that 80% of people in Portugal are illiterate. It cannot be an objective finding. There is this constant need to ask what is reasonable to expect of students in literacy. Let us see how far this expectation is justified by the evidence; then comes the debate, "Is that good enough?". But that is a question which could occupy volumes, not just one paper.

ASSINATURA DA REVISTA

Revista Portuguesa de Educação

Preçário

Colecção de 1988 a 1993	10.000\$00
Preço Avulso de 1988 a 1993	750\$00
Preço Avulso de 1994 a 1996	1.000\$00
Preço Avulso a partir de 1997	1.500\$00
Assinatura anual	2.500\$00

O Boletim de Assinatura deve ser enviado para:

**Revista Portuguesa de Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710 BRAGA**

Revista Portuguesa de Educação

BOLETIM DE ASSINATURA

Junto envio a quantia de _____ em cheque/vale postal nº _____ para pagamento da assinatura anual, referente ao ano _____, da Revista Portuguesa de Educação.

NOME _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TEL. _____ / _____ Nº CONTR. _____

PROFISSÃO _____ INSTITUIÇÃO _____

Assinatura anual (2 números): Portugal - 2.500\$00; Outros Países - 2.500\$00 + portes de correio

ASSINATURA DA REVISTA

Revista de Psicologia - Teoria, Investigação e Prática

Preço

Preço Avulso	2.500\$00
Assinatura anual individual	3.750\$00
Assinatura anual institucional	7.500\$00

O Boletim de Assinatura deve ser enviado para:

CEEP - EDIÇÕES
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710 BRAGA

Revista de Psicologia - Teoria, Investigação e Prática

BOLETIM DE ASSINATURA

Junto envio a quantia de _____ em cheque/vale postal nº _____ para pagamento da assinatura anual, referente ao ano _____, da Revista de Psicologia - Teoria, Investigação e Prática.

NOME _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEF. _____ / _____ Nº CONTR. _____

PROFISSÃO _____ INSTITUIÇÃO _____

Assinatura anual (3 números): Individual 3.750\$00 - Institucional 7.500\$00

AQUISIÇÃO DE MONOGRAFIAS

Monografias em Educação e Psicologia

Preçário

Ver anexo

O Boletim de Aquisição deve ser enviado para:

CEEP - EDIÇÕES
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710 BRAGA

Monografias em Educação e Psicologia

BOLETIM DE AQUISIÇÃO

Junto envio a quantia de _____ em cheque/vale postal nº _____ para pagamento
do volume nº _____.

NOME _____
MORADA _____
CÓDIGO POSTAL _____ TELEF. _____
PROFISSÃO _____ Nº CONTR. _____
INSTITUIÇÃO _____

1. A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar
Licínio C. Lima
2ª Edição **No Prelo**
2. Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime: Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal
Justino P. Magalhães
2.500\$00
3. Para a Análise do Discurso Pedagógico: Constituição e Transmissão da Gramática Escolar
Rui Vieira de Castro
2.500\$00
4. Auto-Conhecimento e Acesso Introspectivo: Do Self Reflicado ao Self Narrativo
Miguel M. Gonçalves
2.500\$00
5. Representação da Vinculação na Idade Adulta e na Adolescência
Isabel M. Costa Soares
2.500\$00
6. Atribuições Causais e Expectativas de Controlo do Desempenho na Matemática
António M. Barros Oliveira
1.800\$00
7. Stress, Ansiedade e Rendimento na Competição Desportiva: Importância das Competências e Processos Psicológicos
José Fernando da S. Azevedo Cruz
2.500\$00
8. Filosofia da Educação em Teixeira de Pascoaes
José Carlos de Oliveira Casulo
3.000\$00
9. O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros: Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação
Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo
2.500\$00
10. Antropologia Complexa do Processo Educativo
Manuel Barbosa
2.500\$00
11. Pensar o Desejo (Freud, Girard e Deleuze)
Laura Ferreira dos Santos
2.500\$00

CONDIÇÕES DE COLABORAÇÃO

Os trabalhos devem ser enviados em triplicado, incluindo o original, para a *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4700 BRAGA.

Os trabalhos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os trabalhos devem ser apresentados em "diskettes" de computador *Macintosh* (programa *Word* ou *MacWrite*). No caso de não ser possível enviar o trabalho em diskette, poderá enviar o original sem sublinhados e impressão a laser ou em fita de carbono. Quadros, figuras, resumos, agradecimentos, notas e referências bibliográficas devem ser apresentados em páginas separadas.

Capa. Na primeira página do trabalho, devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s) e afiliação(ões) institucional(ais) do(s) autor(es), morada actual do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência, separatas e "provas".

Resumos. Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (*Abstract*) e em francês (*Résumé*). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

Quadros e Figuras. Devem ser apresentados em folhas separadas, numerados sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui"). As figuras e os quadros têm de vir em diskette para o ambiente *Macintosh* (qualquer programa).

Notas. As notas de rodapé são dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

Agradecimentos. Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer em folha separada no início do texto.

Referências. Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras *a*, *b*, *c*, etc., devem seguir o ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos referidos na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de "et al.". Por exemplo: "... como Piaget (1964) fez notar ..." ou "... Krohn e Laux (1981) concluíram que ..." ou ainda, no caso de segunda referência a uma publicação de três ou mais autores, "... (Spielberger et al., 1986)". A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, em folhas separadas, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

Artigos de revista: Abramson, P., Leventhal, L., & Perry, R. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

Livros: Garber, J., & Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

Artigos em livros: Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

Comunicações: Marsh, H., & Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o *Publication Manual* da *American Psychological Association* (3rd edition, 1983).

Provas. Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correcção e deverão devolvê-las até seis dias após a sua recepção.

Direitos de autor. Após a sua publicação na *Revista Portuguesa de Educação* os artigos ficam a ser propriedade desta.

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.