

Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano
n.º 1 | Outubro 2010



**revista
interdisciplinar
sobre o
desenvolvimento
humano**



Revista Bimestral

© Copyright: Fundação Manuel Leão

Edição: Fundação Manuel Leão

Director da revista

Joaquim Azevedo

Colaboradores deste número

Ana Sofia Carvalho, Diogo Simões Pereira, Joaquim Machado, José Matias Alves, Juan Carlos Tedesco, Mário Pinto, Marta Brites, Miguel Santos Guerra, Susana Magalhães

Secretariado de Direcção

Fundação Manuel Leão

Logótipo riDH

LabGraf

Desenvolvimento da revista

LabGraf, 2010

Informação Institucional

Propriedade

Fundação Manuel Leão

Rua Pinto de Aguiar, 345 | 4400-252 Vila Nova de Gaia PT

t. (+351) 223 708 681 | f. (+351) 223 709 331

fmleao@mail.telepac.pt | u: www.fmleao.pt

ISSN: 2182-1364

ÍNDICE

- 7 ESTADO E SOCIEDADE: ESTADO ARBITRÁRIO, OU ESTADO SUBSIDIÁRIO?
por Mário Pinto
- 15 A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO: UMA LEITURA DE *SOI-MÊME COMME UN AUTRE* POR UM OLHAR CRUZADO ENTRE A BIOÉTICA E A LITERATURA.
por Susana Magalhães
- 23 LOS DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SIGLO XXI.
por Juan Carlos Tedesco
- 31 CONSTRUIR LA INTERCULTURALIDAD.
por Miguel Angel Santos Guerra
- 39 ESCOLA, IGUALDADE E DIFERENÇAS.
por Joaquim Machado
- 45 BOA ÉTICA E BOA CIÊNCIA: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO EM CÉLULAS ESTAMINAIS.
por Ana Sofia Carvalho
- 53 “SOUBESSE EU MORRER ILUMINANDO”: O SENTIDO DA MORTE EM DANIEL FARIA.
por Carlos Azevedo
- 59 PROVAR A COMPAIXÃO NO FINAL DA VIDA. UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SCHOPENHAUER E LEVINOS.
por Marta Brites
- 67 REINVENTAR A ESCOLA PARA REDESCOBRIR AS PESSOAS.
por José Matias Alves
- 75 SIM! É POSSÍVEL REDUZIR AINDA MAIS O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLARES A CURTO PRAZO.
A Associação EPIS – Empresários Pela Inclusão Social conta como está a conseguir.
por Diogo Simões Pereira

EDITORIAL *Joaquim Azevedo*

Vivemos um tempo surpreendente, de incerteza e risco, um tempo que tanto pressentimos como fim, como saboreamos como princípio e abertura, um tempo de transição e de renovação cultural. É no âmago deste tempo, em que tacteamos à procura de um modelo de desenvolvimento social de rosto humano, sustentado no respeito pela dignidade do ser humano e na procura do bem comum, que criámos esta Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano.

Este tempo ou é o tempo do encontro ou não haverá mais tempo humanamente digno.

A pessoa, cada pessoa, todas as pessoas e a pessoa toda, tal é o objecto de estudo desta Revista. Um objecto feito de sujeitos, únicos, irrepetíveis e detentores de uma inalienável dignidade. A revelação do tesouro escondido em cada ser humano e a celebração do encontro entre todos os seres humanos, feito de múltiplos desencontros e reencontros, tal será o pano de fundo sobre o qual andaremos, com todo o cuidado que este novo andar implica.

Calcorreamos um tempo fragmentado, em que estamos separados por culturas, etnias, grupos e geografias e escandalosamente divididos por desigualdades sociais, aparentemente insanáveis. Dizemo-nos uma aldeia global e mais parecemos um somatório de condomínios privados e bairros sociais. O encontro no espaço público e a criação de um valor público ao serviço de todos os membros da comunidade, serão o ponto de partida para cruzamentos de fronteiras, para tecer novas proximidades e também para encetar compromissos comuns.

É o encontro que des-oculta, é o outro que me des-envolve, é o encontro com o outro que reacende a luz lá onde ela parecia estar definitivamente a apagar-se. A graça de uma vida em comum, na polis, radica no encontro entre liberdades e autenticidades. Somos seres-setas destinados ao outro, aprendemos que a plenitude é uma compossibilidade, sobretudo quando escutamos o outro que, já sem voz, mais clama. Num tempo cheio de ruído, aqui estamos num espaço de silencioso encontro, longe-perto do frenesim e da vertigem que nos assolam quotidianamente.

Concorremos, com o saber disciplinar para novos saberes disciplinares e multidisciplinares, para novas desocultações que nos devolvam a beleza da inteireza humana. Da filosofia às artes, da economia à física, da teologia ao direito, da sociologia à química, da ciências médicas à pedagogia, da biologia à ética, do desporto à literatura, os campos do saber fecham-se e abrem-se, num movimento de encontro que, aqui, neste espaço queremos manter sempre em aberto.

A versão electrónica da RIDH permite, sem custos excessivos, uma ampla divulgação dos textos, por toda a Terra, nas mais variadas línguas deste nosso comunicar, ele mesmo um terceiro lugar. Este é o tempo e o espaço destes lugares.

Agradeço à Fundação Manuel Leão o seu apoio à nova Revista. Agradeço também a todas e a todos os autores o seu contributo para este número inaugural, ainda muito longe da interdisciplinaridade desejada, mas decididamente a caminho dela.

ESTADO E SOCIEDADE: ESTADO ARBITRÁRIO, OU ESTADO SUBSIDIÁRIO?

por **Mário Pinto**

Resumo

Neste ensaio, critica-se a tese de que o Estado pode arbitrariamente monopolizar as prestações de serviços públicos de bem-estar, designadamente reservando para si o exclusivo do financiamento público, impondo aos consumidores as suas prestações e fazendo assim uma concorrência desleal às instituições privadas concorrentes. Com base no fundamento de que o Estado está obrigado, antes de tudo, a respeitar e garantir as liberdades fundamentais, seja as liberdades de escolha por parte dos consumidores, seja as liberdades de iniciativa por parte dos prestadores, visto que uns e outros exercitam direitos fundamentais de liberdade a cujo respeito e garantia o Estado está vinculado pela Constituição Portuguesa. Esta doutrina constitucional, que toma os direitos a sério («taking rights seriously»), está de acordo com a doutrina actual do «Estado Constitucional», que é defendida no plano internacional. E está também claramente estabelecida na legislação portuguesa sobre a liberdade de educação escolar.

1. Apesar de, no nosso tempo, já se ter concluído a experiência provada e irrefutável do erro do colectivismo de Estado, quer porque é humanamente burocrático e liberticida, quer porque é economicamente ineficiente e a termo insustentável, subsistem em Portugal – que é um Estado de Direito Democrático de raiz liberal e enxerto social – vozes e interesses que continuam a defender um certo colectivismo de Estado, já não para todo o sistema económico, social e cultural, mas para certos sectores de produção de bens públicos de bem-estar, por exemplo na educação escolar e na saúde.

Para estes casos, insiste-se em que a produção de bens públicos deve ser objecto de monopólios do Estado: não monopólios jurídicos, visto que, no Estado de Direito Democrático, não se podem proibir nem escolas nem hospitais privados; mas monopólios de facto, com os privilégios administrativos e financeiros que o Estado reserva para exclusivo benefício das suas escolas «públicas» e dos seus hospitais «públicos», em indisfarçada e desleal concorrência com as instituições privadas homólogas. Aceitam-se, é certo, algumas práticas de apoio e de colaboração do Estado com estas instituições, mas em medida ínfima, apenas marginalmente se admitindo a iniciativa privada a suprir eventuais insuficiências ou complementaridades das políticas públicas – que têm a pretensão monopolista de cobrir «as necessidades de toda a população»¹ –, aliás numa política dúplice, de apoios e parcerias quando convém ao monopólio do Estado e de competição desleal quando não convém.

2. Para documentar esta doutrina de colectivismo de Estado e comprovar o grau extremo do seu radicalismo para os sectores em causa, recordem-se declarações recentes de altos responsáveis da governação: do Primeiro Ministro, José Sócrates, sobre o monopólio estatal da escola pública; e da Ministra da Saúde, Ana Jorge, sobre o monopólio estatal na saúde.

Disse José Sócrates: «a liberdade de escolha [da escola] é pura demagogia. [...] significa desviar recursos que devem ser investidos na escola pública para financiar o privado. É isto o que a direita quer. [...] deixemos a demagogia da liberdade de escolha [da escola], porque isso é pura demagogia, e é uma forma aliás de tirar dinheiro ao Estado, que deve investir na escola pública, para financiar o privado»².

Disse Ana Jorge: «E penso que é neste último ponto [o de melhorar a eficiência da gestão do Serviço Nacional de Saúde (SNS)] que mais se concentram aqueles que, não tendo coragem de assumir que querem acabar com a universalidade do SNS, se escondem atrás do conceito vago de livre escolha com o Estado a pagar» [] Questionada pelos jornalistas sobre se estaria a tecer um ataque aos privados, que defendem a “livre escolha” com o Estado a pagar, a ministra da Saúde recusou a ideia mas garantiu que cabe ao Estado o papel principal na prestação de cuidados médicos e não só arcar com os custos: “Os privados são bem-vindos para áreas complementares e nunca concorrenciais. Por exemplo, na área dos cuidados continuados»³⁻⁴.

3. Poderia, desde logo, perguntar-se: porque é que, para monopólios prestativos de Estado, se seleccionam politicamente estes sectores da saúde e da educação escolar? Porque é que, na lista política dos monopólios públicos estatais, não se inclui também a produção de outros bens igualmente importantes para a satisfação dos direitos sociais dos cidadãos, tão ou mais prioritários, como por exemplo os direitos sociais à alimentação e à habitação? Ao lado dos monopólios de Estado dos serviços nacionais de saúde e de educação escolar, deveriam pois acrescentar-se os monopólios de Estado dos serviços nacionais do pão, da habitação e de outros bens essenciais. A manifesta má vontade ideológica e política que alguns manifestam contra a saúde privada e contra a escola privada, deveria igualmente manifestar-se contra o pão privado, a habitação privada, os transportes privados, etc. E contudo não é assim. Só marginalmente o Estado entra na produção directa nestes sectores produtivos, como no caso da habitação e dos transportes, por evidentes razões de subsidiariedade ou de monopólio natural. E portanto, sem pretender intencionalmente combater os sectores privados, ao contrário do que sucede na saúde e na educação escolar. Torna-se assim evidente que aquelas preferências de colectivização, apenas em alguns sectores, não são da ordem dos princípios gerais aplicáveis por definição a todos os sistemas de produção de prestações de bem-estar essenciais correspondentes a direitos sociais constitucionalmente consagrados: não decorrem de

¹ Esta expressão teve acolhimento no texto inicial da Constituição Portuguesa de 1976, que consagrava um monopólio constitucional de Estado na educação escolar, qualificando a escola privada como supletiva do sistema oficial de escola pública.

² Declarações feitas na TVI, no debate televisivo com Paulo Portas, durante a campanha eleitoral para as eleições parlamentares de 2009.

³ Declarações feitas numa conferência com as Ordens da Saúde, na Fundação Calouste Gulbenkian, segundo notícia publicada no jornal “i”, no dia 02/06/2010, assinada por Sónia Cerdeira.

⁴ Para outros exemplos de defesa primária dos monopólios de Estado e de ataque à iniciativa privada, cfr. Mário Pinto, *Sobre a liberdade de escolha da escola, em Portugal*, in revista “Humanística e Teologia”, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Ano 30, Dezembro de 2009, Fascículo 2, pp. 59-120. Cfr. ainda Mário Pinto, *Sobre os direitos fundamentais de educação. Crítica ao monopólio estatal na rede escolar*, Universidade Católica Editora, Lisboa, 2008.

uma consideração principiológica totalitária da função de bem-estar do Estado, que implicaria a prestação monopolista de todo o bem-estar.

Por outro lado, estes monopólios (educação, saúde) também não são especialmente determinadas pela Constituição – a Constituição impõe ao Estado obrigações para a satisfação dos direitos sociais à saúde e à educação, incluindo a garantia de uma rede de serviços; mas – note-se bem – não impõe essas obrigações como prestações materiais em monopólio de Estado. Houve apenas um caso onde a Constituição, no texto original de 1976, estabeleceu um monopólio estatal, para o ensino escolar; mas a revisão de 1982 eliminou esse monopólio. Não sendo pois constitucionalmente impostos, tais monopólios tornam-se, então, constitucionalmente criticáveis, na medida em que comprimem direitos fundamentais dos cidadãos em medida manifestamente desproporcionada. A invocação da concorrência desleal é portanto apenas um modo legítimo de conceituar esta crítica. Como veremos adiante, a legislação em vigor sobre o ensino escolar pode ilustrar bem a interpretação constitucional do legislador a favor de uma igualdade de tratamento entre instituições estatais e instituições privadas, e portanto contra os monopólios prestativos estatais.

4. Com efeito, a obrigação primacial do Estado Português é garantir os «direitos e liberdades fundamentais e o respeito pelos princípios do Estado de Direito Democrático», como se tira claramente do art. 9.º da Constituição⁵. Os direitos e liberdades fundamentais são o *código genético* da dignidade da pessoa humana, sobre a qual se baseia a República (art. 1.º CRP⁶). A *promoção do bem-estar*, inclusive através da satisfação dos chamados direitos sociais, vem depois ao serviço dos «direitos e liberdades fundamentais», da sua *efectivação* (al d) do mesmo art. 9.º) – sendo portanto contraditório que os *modos práticos desta efectivação* se voltem contra os direitos de liberdade.

Toda a teoria da interpretação constitucional em matéria de direitos fundamentais, hoje, toma como questão decisiva a dos conflitos entre direitos e entre direitos individuais e bens colectivos. Perante os princípios fundamentais de liberdade e de iniciativa individual garantidos na Constituição, o Estado regulador não pode

ser o garante da concorrência leal entre os cidadãos e, simultaneamente, fazer-lhes concorrência desleal: tem de *assegurar o funcionamento eficiente dos mercados, de modo a garantir a equilibrada concorrência e a contrariar os monopólios* (al. f) art. 81.º CRP), mesmo contra si próprio: observando também ele os princípios que limitam as restrições aos direitos fundamentais, porque a Constituição impõe ao próprio Estado o respeito dos direitos liberdades e garantias (art. 18.º CRP⁷).

Portanto, aquelas preferências monopolistas sectoriais do Estado (na educação e na saúde), ilustradas nas declarações transcritas, não são doutrina constitucional, mas sim posições políticas e ideológicas de partido – e, de facto, são defendidas por certos sectores políticos e ideológicos partidários contra outros sectores políticos e ideológicos partidários. Questão pertinente é a de saber a relação dessas posições políticas e ideológicas com as leis ordinárias do nosso Estado de Direito Democrático – isto é, a da concordância constitucional da legislação ordinária que suporta os monopólios prestativos do Estado. Pelo menos quanto à educação escolar, as leis não apoiam o efectivo monopólio estatal escolar existente, que assim se apresenta como escandalosamente ilegal – mais adiante se incluirá uma breve súmula da legislação em vigor.

5. O quadro constitucional imperativo, à luz da nossa Constituição, diz que «a lei só pode restringir os direitos, liberdades e garantias nos casos expressamente previstos na Constituição, devendo as restrições limitar-se ao necessário para salvaguardar outros direitos ou interesses constitucionalmente protegidos» (art. 18.º). Os constitucionalistas vêem aqui um importante princípio constitucional da proporcionalidade, a que aliás os Tribunais Constitucionais dos países democráticos atendem correntemente. E «em associação com o método da ponderação de bens, o princípio da proporcionalidade, sobretudo a respeito das ideias de racionalidade, convoca inevitavelmente o tema da ordem de valores constitucionais, ínsita sobretudo nas normas sobre direitos fundamentais»⁸. No desenvolvimento da sua teorização, Jorge Miranda e Jorge Pereira da Silva salientam as disposições constitucionais que marcam uma hierarquia formal dos direitos fundamentais, e a partir daí (dizem)

⁵ Diz o art. 9.º da Constituição (logo após a alínea a), que impõe ao Estado a obrigação de «garantir a segurança nacional», que é tarefa fundamental do Estado: «[] b) Garantir os direitos e liberdades fundamentais e o respeito pelos princípios do Estado de Direito Democrático».

⁶ Diz o art. 1.º da Constituição: «Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana [...]».

⁷ «Os preceitos constitucionais respeitantes aos direitos, liberdades e garantias são directamente aplicáveis e vinculam as entidades públicas e privadas».

⁸ Jorge Miranda e Jorge Pereira da Silva, em Jorge Miranda e Rui Me-deiros, *Constituição Portuguesa Anotada*, Tomo I, 2.ª ed., Coimbra Editora, 2010, p. 378.

«afigura-se irrecusável a ideia de que as referidas hierarquias formais são insusceptíveis de se justificar por si mesmas, devendo antes ser vistas como consequência de razões de fundo que lhes estão subjacentes»; pelo que «...é decisivo que os operadores jurídicos não renunciem cedo demais à tarefa de estabelecer, em concreto, relações de precedência valorativa entre os direitos fundamentais conflituantes...»⁹.

É sem dúvida neste quadro que tem de se decidir a crítica constitucional dos monopólios estatais nos serviços públicos prestativos dos direitos sociais¹⁰, porque são conflituantes com o pluralismo das liberdades individuais fundamentais, seja a liberdade de escolha de que são titulares os beneficiários das prestações (insultada como *demagógica* nas declarações do Primeiro Ministro José Sócrates), seja a liberdade de iniciativa dos concorrentes privados na oferta das prestações (atacada nas declarações da Ministra da Saúde Ana Jorge).

Tanto basta para que não se possa defender, em geral e de modo simplista, que «a questão de saber quais os bens ou serviços que devem fazer parte da provisão colectiva é sempre de natureza política e nada tem a ver com concorrência desleal»¹¹ – no sentido de que sempre que politicamente os órgãos de Estado decidem a colectivização monopolista da prestação de bens ou serviços de bem-estar, para a satisfação de direitos sociais, tal decisão não é criticável por concorrência desleal aos cidadãos que também legitimamente oferecem (e procuram) as mesmas prestações no mercado. Pelo contrário, o princípio é outro: o de que é sempre necessário que as iniciativas do Estado, designadamente no âmbito da promoção do bem-estar social, se conformem com os princípios e as normas constitucionais, e especialmente com o respeito e a garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos, como ficou dito. Este respeito impõe ao Estado designadamente a observância dos princípios constitucionais da subsidiariedade e da proporcionalidade.

6. O princípio da subsidiariedade é um princípio muito antigo na história do pensamento político, que modernamente legitima o Estado na sua dimensão liberal-democrata, mas igualmente na sua posterior dimensão de

Estado social¹² – mantendo primacial, no *Estado Social*, a base do «Estado de Direito Democrático», ao contrário do que se verifica no Estado totalitário, ou no Estado de colectivismo burocrático.

O princípio da subsidiariedade vigora em geral, entre a sociedade e o Estado, e consequentemente também na organização interna do Estado e da Administração Pública, na sua dupla direcção supletiva: a interventiva e a abstensiva. A Constituição Portuguesa acolheu-o expressamente na revisão de 1997: «O Estado é unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da Administração Pública» (art. 6º, n 1, CRP). Ao dizer «funcionamento», a Constituição tem de ser interpretada como também vinculando o desempenho das «funções» do Estado, designadamente a *função de bem-estar*, seja no confronto das autarquias e corpos intermédios da sociedade civil, seja no confronto dos cidadãos.

O princípio da subsidiariedade encontra-se recorrentemente, sob diversas formulações, em muitos pensadores de diversos quadrantes. Por exemplo, Lincoln deixou esta formulação: «o fim legítimo do governo é fazer pela sociedade aquilo de que esta necessita, mas que ela não pode, de forma alguma, realizar; ou não pode realizar bem através das suas capacidades diferentes e individuais. Em tudo aquilo que as pessoas possam realizar bem, elas próprias e individualmente, o governo não deve ingerir-se»¹³. Esta definição inclui expressamente os dois sentidos do conceito, o positivo e o negativo, ambos exigidos pela ideia da subsidiariedade: no sentido positivo, ou de intervenção, a exigência de acção supletiva do governo: «fazer pela sociedade o que esta necessita»; e no sentido negativo, a exigência de abstenção: «o governo não deve ingerir-se» «em tudo o que as pessoas possam realizar tão bem elas próprias». Pode ainda acrescentar-se, porém, que, como descobriram as políticas keynesianas, a lógica ínsita no princípio manda que a intervenção do Estado se deve limitar a ser promotora, ou coadjuvante, sem ser substitutiva ou competitiva, sempre que isso for suficiente para viabilizar a suficiência das iniciativas da sociedade civil; e deve retirar-se logo que deixe de ser indispensável.

⁹ *Idem*, p. 379.

¹⁰ Obviamente, monopólios estatais não existem apenas quando se cria uma proibição legal de concorrência privada; mas também quando o Estado reserva exclusivamente para si o financiamento público das iniciativas próprias, em objectiva concorrência desleal com as iniciativas dos privados e limitando a liberdade de escolha dos cidadãos.

¹¹ Na expressão de João Cardoso Rosas, *Sobre a concorrência desleal do Estado*, em jornal «i», 14/01/2010.

¹² Como no caso português: «A República Portuguesa é um Estado de Direito Democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia da efectivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa» (CRP, art 2º).

¹³ *Apud* Fernández e Nordmann, *O direito de escolher a escola*, AEEP, Lisboa, 2002, p. 148, nota 93.

O princípio da subsidiariedade está consagrado na União Europeia. Mas tem de sublinhar-se que a sua aplicação vale não apenas para descentralizar a esfera pública, como também para preservar a esfera privada no confronto da esfera pública. Disse muito bem Jacques Delors, a este propósito: «Partamos da ideia, reconhecida por todos, de que a subsidiariedade se aplica a duas ordens diferentes: por um lado, à delimitação entre a esfera privada e a do Estado; e, por outro lado, à repartição das competências entre os diferentes escalões dos poderes públicos¹⁴. Claro está que o primeiro aspecto é o mais importante, visto que estão em causa, de modo muito mais substancial e imediato, os próprios direitos fundamentais de liberdade. Jacques Delors também afirma que esse primeiro aspecto é «frequentemente esquecido, mas muito importante para escolher os critérios de atribuição de poderes às autoridades públicas em função de uma finalidade que é essencial: a realização de cada pessoa»¹⁵. Aqui está: a defesa de uma verdadeira realização pessoal, só possível na liberdade e na responsabilidade pessoal — portanto, não alienada (é este o conceito exacto) pela absorção injustificada do domínio do Estado, nem esmagada pela concorrência desleal do Estado.

Os constitucionalistas conhecem bem este conceito fundamental da subsidiariedade, e em especial os constitucionalistas alemães¹⁶. Como se pode ver no manual do constitucionalista alemão Zippelius, publicado em versão portuguesa: «o princípio da subsidiariedade deve ser entendido como princípio estrutural global. Sobre tudo não deve ser reduzido à relação entre a federação e os Estados Federados []; tão pouco permite uma limitação à organização do Estado, [devendo] também aplicar-se aos domínios económico, cultural e a outros âmbitos»¹⁷. Compativelmente no mesmo sentido, Gomes Canotilho: «[] o princípio da subsidiariedade deve interpretar-se como um princípio dinâmico, pois tanto pode conduzir a um exercício de competências mais intenso [] como a um exercício mais comedido»¹⁸.

7. Para concluir estas considerações e confirmar a conclusão contrária à que defende o arbítrio político dos

órgãos do Estado quanto a prestações monopolistas de bem-estar (que, alegadamente, nunca seriam passíveis de crítica como concorrência desleal com os privados), incluiremos seguidamente uma súmula do direito vigente em matéria de ensino escolar. Assim ficará à vista como o legislador ordinário interpretou a Constituição precisamente em sentido oposto à da legitimidade dos monopólios de Estado de bem-estar, numa das mais sensíveis áreas em que se discute a legitimidade do monopólio estatal.

A Constituição Portuguesa actual garante expressamente as liberdades individuais de aprender e de ensinar, com a liberdade de criação de escolas privadas (art. 43.º); e o direito social ao ensino com igualdade de oportunidades (todos têm direito ao ensino com garantia do direito de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar) — art. 74.º). Para o efeito, a Constituição prevê a criação de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino, cuja criação impõe ao Estado, e a legitimidade de uma outra rede de escolas do ensino particular e cooperativo, que o Estado reconhece e fiscaliza (art. 75.º CRP).

As leis que foram aprovadas pela Assembleia da República antes ainda da revisão de 1982 consagram uma igualdade entre as escolas estatais e as privadas, designadamente quanto ao financiamento público — ou, por outras palavras, uma denegação de um monopólio do Estado, impedindo-lhe uma concorrência desleal.

9.1. Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo. A Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo proibiu expressamente a discriminação das escolas privadas, mesmo quanto ao financiamento público. É este o texto do art. 1.º: «(2) Ao Estado incumbe criar condições que possibilitem o acesso de todos à educação e à cultura e que permitam igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias educativas e de condições de ensino». Confirmando de modo inequívoco esta igualdade, esta mesma Lei de Bases fixou um princípio de progressividade, nestes termos: «são designadamente atribuições do Estado [...] d) conceder subsídios e celebrar contratos para o funcionamento de escolas particulares e cooperativas, de forma a garantir progressivamente a igualdade de condições de frequência com o ensino público nos níveis gratuitos e a atenuar as desigualdades existentes nos níveis não gratuitos» (art. 6.º, n.º 2).

9.2. Lei da Liberdade do Ensino. Por sua vez, a Lei da Liberdade do Ensino faz a seguinte enunciação fundamental: «a liberdade do ensino [...] traduz-se, designadamente, por: [...] existência progressiva de condições de livre acesso aos estabelecimentos públicos, privados e

¹⁴ Cfr. «Le principe de subsidiarité, Colloque de l'Institut Européen d'Administration Publique à Maastricht, le 21 mars 1991», em Jacques Delors, *Le nouveau concert européen*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1992, p. 163.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Cfr., por exemplo, a obra de referência de J. Isensee, *Subsidiaritätsprinzip und Verfassungsrecht*, Berlin, Duncker um Humblot, 1968; v. ainda Chantal Millon-Delsol, *L'État subsidiaire*, PUF, Paris, 1992.

¹⁷ Reinhold Zippelius, *Teoria geral do Estado*, 3.ª ed., p. 60.

¹⁸ J. J. Gomes Canotilho, *Direito Constitucional*, 7.ª ed., Almedina, Coimbra, 2003, pp. 362-363; 368 — porém, num outro lugar, em sentido mais limitado do princípio da subsidiariedade, id., *Estado de Direito*, Gradiva, Lisboa, 1999, p. 39, quando diz: «um Estado absentista ou um Estado subsidiário».

cooperativos, na medida em que contribuam para o progresso do sistema nacional de educação, sem discriminações de natureza económica, social ou regional» (al. e) do art. 2.º). E, numa outra norma, especifica a proibição de discriminações, nestes termos claríssimos: «ausência de qualquer tipo de discriminação, nomeadamente ideológica ou política, na autorização, financiamento e apoio por parte do Estado às escolas particulares e cooperativas, nos termos da Lei n.º 9/79, de 19 de Março, e respectiva legislação complementar» (al. i) do art. 2.º).

9.3. Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Este diploma integra as escolas privadas no sistema escolar nacional: «as escolas particulares que se enquadrem nos objectivos do sistema educativo, bem como as sociedades, associações ou fundações que tenham como finalidade dominante a criação ou manutenção de estabelecimentos de ensino particular, gozam das prerrogativas das pessoas colectivas de utilidade pública e, consequentemente, são abrangidas pela Lei n.º 2/78, de 17 de Janeiro» (art. 8.º, n.º 1). Na alínea g) do art. 4.º, reconhece competir ao Estado «promover progressivamente o acesso às escolas particulares em condições de igualdade com as públicas». Não é possível maior clareza. Para este objectivo, diz a lei: «compete ao Estado [...] apoiar os estabelecimentos de ensino particular através da celebração de contratos e da concessão de subsídios e de outros benefícios fiscais e financeiros, bem como velar pela sua correcta aplicação» (al. f) do art. 4.º)¹⁹.

9.4. Lei de Bases do Sistema Educativo. A Constituição inclui na «reserva absoluta de competência legislativa» da Assembleia da República a legislação em matéria de «bases do sistema de ensino». No exercício dessa competência, a «Lei de Bases do Sistema Educativo» define assim a estrutura do sistema educativo: «o sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entida-

des públicas, particulares e cooperativas» (n.º 3 do art. 1.º). E enuncia depois os «princípios gerais» (art. 2.º) e os «princípios organizativos» (art. 3.º) do sistema educativo nacional, integrando no sistema, de forma claríssima embora respeitando a sua especificidade, o «ensino particular e cooperativo» (art. 54.º ss.).

A Lei de Bases distingue bem entre, por um lado, a principiologia e a estrutura do sistema educativo e, por outro lado, aquilo a que chama «recursos materiais». E é nos recursos materiais que está regulada a «rede escolar» (art. 37.º ss.). A rede escolar inclui «uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população»; mas acrescenta duas normas muito importantes: [1] «os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades, estruturas e objectivos do sistema educativo são considerados parte integrante da rede escolar»; e [2] «no alargamento ou no ajustamento da rede, o Estado terá também em consideração as iniciativas e os estabelecimentos particulares e cooperativos, numa perspectiva de racionalização de meios, de aproveitamento de recursos e de garantia de qualidade» (art. 55.º). E diz ainda, quanto ao apoio ao ensino privado: [1] «o Estado fiscaliza e apoia pedagógica e tecnicamente o ensino particular e cooperativo»; e [2] «o Estado apoia financeiramente as iniciativas e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo quando, no desempenho efectivo de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento da educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas» (art. 58.º).

9.5. Regime legal da gratuidade do ensino obrigatório. O diploma legal que estabeleceu o regime da gratuidade do ensino obrigatório (DL n.º 35/90) aplica-se expressamente tanto às escolas estatais como às privadas, tendo incluído uma disposição final transitória para a consecução prática da respectiva equiparação, nestes termos: «a aplicação do disposto no presente diploma ao ensino particular e cooperativo far-se-á de modo gradual, de acordo com os meios financeiros disponíveis e com base no disposto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro». Esta disposição transitória torna ainda mais claro que as escolas privadas não estão excluídas do regime de financiamento público da gratuidade do ensino obrigatório, que efectivamente também ministram; e, inclusivamente, indica o método para a respectiva inclusão.

9.6. Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo. Para o ensino superior, o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (DL n.º 16/94) afirma

¹⁹ Quanto aos contratos, distinguem-se três tipos. Os «contratos de associação», que «têm por fim possibilitar a frequência das escolas particulares nas mesmas condições de gratuidade do ensino público», celebrados com as escolas «situadas em zonas carecidas de escolas públicas» — este terá sido um critério introduzido por razões de progressividade, com alguma ambiguidade por evocar o famigerado critério da supletividade do ensino privado, que estava então na Constituição e está hoje revogado. Os «contratos simples», que são os que apoiam os alunos, na base das suas necessidades e sem qualquer relação com a supletividade da escola privada relativamente à escola estatal, mas sim com o fim de garantir a igualdade de oportunidades na escolha livre da escola privada. Finalmente, os «contratos de patrocínio», que têm por fim estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos pelo ensino oficial, nomeadamente a criação de cursos com planos próprios e a inovação pedagógica. Pressente-se, aqui, de certo modo, a ideia de apoio e estímulo do Estado à inovação e à liberdade de projecto educativo dos privados.

expressamente que «o ensino superior particular é uma forma de exercício do direito fundamental da liberdade de ensino» (n.º 1 do art. 3.º); e que «cabe ao Estado, no domínio do ensino superior particular e cooperativo [...] assegurar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino» (art. 8.º).

9.7. Quadro legal da educação pré-escolar. «A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, nos termos da presente lei» (Lei n.º 5/97, art. 3.º, n.º 2). «As redes de educação pré-escolar são constituídas por uma rede pública e uma rede privada, complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos» (art. 9.º). «Incumbe ao Estado apoiar as iniciativas da sociedade no domínio da educação pré-escolar, nomeadamente: a) dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo» (art. 7.º). «A componente educativa da educação pré-escolar é gratuita. As restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo Estado de acordo com as condições sócio-económicas das famílias, com o objectivo de promover a igualdade de oportunidades, em termos a regular pelo Governo» (art. 16.º). «(1) Para efeitos do presente diploma, a igualdade de oportunidades implica, nomeadamente, que as famílias, independentemente dos seus rendimentos, beneficiem das mesmas condições de acesso, qualquer que seja a entidade titular do estabelecimento de educação pré-escolar. (2) Para efeitos do disposto no número anterior, compete ao Estado a criação de condições para apoiar e tornar efectivo o direito de acesso à educação pré-escolar, nomeadamente através da gratuitidade da componente educativa, nos termos da lei» (DL n.º 147/97, art. 7.º).

A gratuitidade da educação pré-escolar abrange também os estabelecimentos privados, como expressamente reconheceu o Provedor de Justiça, dando satisfação a uma reclamação da Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, nestes termos: «O DL n.º 147/97 veio desenvolver os princípios gerais do regime, sendo aqui de realçar a importância conferida ao direito de opção educativa e à igualdade de oportunidades das famílias, consubstanciada na possibilidade de, independentemente dos seus rendimentos, beneficiarem das mesmas condições de acesso aos estabelecimentos de educação pré-escolar, qualquer que seja a natureza da entidade titular em causa».

9.8. Integração das escolas privadas na rede escolar nacional. Ainda um outro diploma legal atribui às escolas privadas uma igualdade com as escolas públicas para os efeitos de integração na rede escolar nacional: «as escolas particulares e cooperativas passam a fazer parte integrante da rede escolar, para efeitos do ordenamento desta» (art. 1.º do Decreto-Lei n.º 108/88).

10. Em conclusão. De acordo com os princípios do Estado de Direito Democrático (segundo a doutrina e a jurisprudência constitucional internacionalmente mais prestigiadas), e de acordo com a nossa Constituição, não é entre nós admissível afirmar, simplesmente, que «a questão de saber quais os bens ou serviços que devem fazer parte da provisão colectiva é sempre de natureza política e nada tem a ver com a concorrência desleal»²⁰. No caso do ensino, a própria legislação ordinária densificou a aplicação da «Constituição Educativa» em sentido flagrantemente contrário ao da admissibilidade de um monopólio do Estado, ao afirmar a igualdade de tratamento entre as escolas estatais e as privadas, designadamente quanto ao financiamento público.

²⁰ Expressão de João Cardoso Rosas, jornal «i», 14/01/2010.

A IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO: UMA LEITURA DE *SOI-MÊME COMME UN AUTRE*¹ POR UM OLHAR CRUZADO ENTRE A BIOÉTICA E A LITERATURA

1 A nossa leitura de *Soi-même comme un Autre* focaliza essencialmente a questão da identidade narrativa e da identidade pessoal, que não se confundem, mas que se complementam, num processo de construção da pessoa marcado pela interpretação-- a hermenêutica --, encontrando-se na Ética o ponto mais alto da unicidade entre ser e dever ser.

por **Susana Magalhães***

Resumo

O pensamento de Paul Ricoeur interpela-nos a um olhar cruzado, pois é no encontro com o Outro e com a diferença que podemos dar sentido à realidade e a nós próprios. Este olhar cruzado é também parte da Bioética, área transdisciplinar de reflexão ética sobre a ação humana, onde se cruzam vários saberes, entre os quais podemos destacar a Literatura como um plano privilegiado de diálogo com o Outro. Ler *Soi-Même comme un Autre* sob o olhar de Vergílio Ferreira em *Para Sempre* insere Ricoeur na textura da vida humana, permitindo ao leitor *experimental* a construção da identidade que é afinal alicerce da sua própria existência. Ler *Para Sempre* tendo no horizonte o pensamento de Paul Ricoeur amplia o sentido deste texto literário, na medida em que encontramos nele um território imaginário que é simultaneamente ponte e destino do encontro entre o pensamento bioético de Ricoeur e a palavra poética de Vergílio Ferreira.

Abstract

Paul Ricoeur elicits us to have a multiple approach, since it is precisely in our interaction with the Other that we find the meaning of reality and of ourselves. This multiple approach is also part of Bioethics, a transdisciplinary area of ethical deliberation upon human action, where Literature can be considered as a privileged resource of dialogue with the Other. Reading *Soi-Même comme un Autre*, by Paul Ricoeur, within Vergílio Ferreira's perspective in *Para Sempre* brings Ricoeur into the text of human life, providing us with the opportunity to experiment with the construction of our identity, the basis of human existence. Reading *Para Sempre* together with Ricoeur's thought broadens the meaning of this literary text, since we can find in this imaginary territory the bridge and the destination of the crisscrossing between the bioethical insight of Ricoeur and the poetical words of Vergílio Ferreira.

* Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Investigação em Bioética | susanavtm@gmail.com

*Para aprendermos a compreender a realidade é necessário compreendermo-nos enquanto realidade. E para isso é preciso aprender a vermo-nos como o resultado da nossa procura de contar as nossas histórias, de nos ficcionarmos como possíveis outros, de nos aceitarmos como aquilo que resta do que podíamos ter sido, o que não é pouco.*¹ (António Moreira Teixeira)

O pensamento de Paul Ricoeur interpela-nos a um olhar cruzado, pois é no encontro do Outro e da diferença que podemos dar sentido à realidade e a nós próprios. Ler Paul Ricoeur a partir de diferentes pontos de vistas devidamente contextualizados é responder ao seu apelo de uma reflexão dialéctica, consciente da impossibilidade de um conhecimento absoluto, aberta ao novo, ao inesperado, ao contraditório, capaz de promover a construção da identidade do sujeito que se auto-investiga enquanto investiga a realidade onde age e padece. Só por esta *via longa* de uma hermenêutica da suspeição, mas simultaneamente crente (em si, no Outro, em si como Outro) e de uma hermenêutica da ficção, somos capazes de ultrapassar a antinomia entre o silêncio da *atestação* de si, por um lado, e a linguagem da razão tendencialmente universal, neutra e impessoal, por outro. Dado que afirmamos que a nossa leitura implica um olhar a partir dos horizontes da Literatura e da Bioética, temos de definir estes dois conceitos antes de prosseguirmos na nossa análise.

Sendo a palavra bioética composta por dois termos – bios e ética, ou seja, a vida em si mesma e o lugar do ser/a prática comum do homem, os seus hábitos, as regras que segue² –, podemos afirmar que numa perspectiva etimológico-conceitual, este vocábulo se refere a uma ética da vida, marcada pelo *ineditismo da acção humana sobre a vida artificializável através das biotecnologias*. A importância da acção sob o olhar da Bioética é uma das pontes entre esta área do conhecimento e a filosofia de Ricoeur, segundo a qual *a intenção ética consiste em aspirar à vida boa com e para os outros em instituições justas*.³ Tal aspiração só é realizável através de acções que corporizem o nosso projecto de vida, organizadas através de um movimento de círculos hermenêuticos, pelos quais reflectimos sobre as nossas decisões, agimos em conformidade com elas, avaliamos o que fizemos, projectamos o nosso ser no futuro e simultaneamente rectificamos as nossas escolhas iniciais:

*(...) How, we asked, can one maintain at the same time that each praxis has an end in itself and that all action tends toward an ultimate end? In the relation between practices and life plan the secret of the nesting of finalities, one inside the other, is to be found. Once it is chosen, a vocation confers upon the deeds that set it in motion this very character of an end in itself; and yet we never stop rectifying our initial choices. (...) The action configurations that we are calling life plans stem, then, from our moving back and forth between far-off ideals (...) and the weighing of the advantages and disadvantages of the choice of a given life plan on the level of practice.*⁴

Este movimento retrospectivo e prospectivo das decisões e actos dos sujeitos que *agem e padecem* só é possível através da narrativa, pois é por um trabalho interminável de interpretação aplicado à acção e ao próprio sujeito que nós procuramos uma adequação entre o que nos parece ser o bem na nossa vida, por um lado, e as escolhas preferenciais que governam as nossas práticas, por outro. É neste ponto que a narrativa, literária ou não, se cruza com a intenção ética acima mencionada. Dado o carácter ficcional das narrativas das nossas vidas, simultaneamente enraizadas no mundo material e nos símbolos que o revelam e ocultam, parece-nos pertinente reflectir sobre as funções da Literatura em geral, como ponto de partida para uma análise da construção da identidade em *Soi-Même comme un Autre* e em *Para Sempre*, de Vergílio Ferreira.

Umberto Eco identifica várias funções da Literatura, sem as quais a actividade literária perde o sentido que a distingue de outras actividades humanas potenciadoras de prazer⁵. Em primeiro lugar, a Literatura tem um papel vital na construção da língua, da identidade e da comunidade de um povo, criando a oportunidade de transmissão e reflexão sobre os valores presentes ou ausentes no mundo dos leitores (a este propósito, recordemos que Ricoeur destaca o conteúdo ético das narrativas literárias⁶). A verdade revelada neste tipo de textos é, como sublinha Eco, um lugar de identidade:

Os textos literários não só nos dizem explicitamente o que nunca mais podemos pôr em dúvida, mas também, ao contrário do mundo, nos assinalam com soberana autoridade o que neles se deve assu-

1 Moreira Teixeira, A. -- «Eu próprio como se um outro fosse [Moi-Même comme si j'étais un autre] -- A aprendizagem como auto-interpretação em Paul Ricoeur». In: Henriques, F. (coord) -- *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne, 2006, pp. 431-444.

2 Patrão Neves, M.C.; Osswald, W. -- *Bioética simples*. Lisboa: Editorial Verbo, 2000, p. 9.

3 Ricoeur, P. -- *Oneself as Another* (translated by Kathleen Blamey). Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992, p. 172.

4 Ibidem, pp. 177-8.

5 ECO, U. - *Sobre a Literatura*, trad. José Colaço Barreiros. Alêgés: Difel, 2002

6 Ricoeur compara a Literatura a um vasto laboratório de julgamentos morais: «...there is no ethically neutral narrative. Literature is a vast laboratory in which we experiment with estimations, evaluations, and judgments of approval and condemnation through which narrativity serves as a propaedeutical to ethics.» (Ricoeur, P. -- *Oneself as Another*, p. 115).

mir como relevante e o que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres.⁷

O modelo de verdade disponibilizado pelo texto literário é materializado pelas verdades hermenêuticas enraizadas no próprio *mundo do texto*, o qual estabelece pontes e hiatos com o *texto do mundo*: pontes nas suas relações miméticas e especulares; hiatos na descontinuidade narrativa que por vezes assola as histórias narradas sobre a realidade onde os leitores se inserem. Estas pontes permitem que algumas personagens de obras literárias migrem de texto para texto, de livro para filme, do texto originário para a cultura popular, legitimando a afirmação de que há entidades da literatura – como Édipo, Otelo, Don Juan ou Perpétua – que *estão entre nós, coexistindo como hábitos culturais, disposições sociais*⁸. Actualmente, com o hipertexto, estas personagens podem perder a sua identidade, dado que é possível modificá-las, criando novas histórias a partir de outras, numa escrita criativa e livre. Sendo este exercício de criatividade importante no desenvolvimento da imaginação e da consciencialização do poder criador da linguagem literária não pode, no entanto, ser um substituto do verdadeiro papel educativo da literatura: revelar-nos a vulnerabilidade que existe a par, e não em antagonismo, com a nossa capacidade de autonomia:

A função dos contos inalteráveis é justamente esta: contra todos os nossos desejos de mudar o destino, dão-nos palpavelmente a impossibilidade de o alterar. E assim fazendo, seja qual for a história que contem, também contam a nossa, e por isso os lemos e amamos. (...) A narrativa hipertextual pode-nos educar para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos «já feitos» ensinam-nos também a morrer.⁹

A consciência da nossa condição de seres situados no espaço e o no tempo é acompanhada pela aprendizagem da nossa liberdade de escolha, de movimento e de consentimento, sendo o paradoxo a figura de estilo por excelência do nosso ser. A articulação do voluntário e do involuntário, do outro e do eu, do outro que sou eu, do outro que é um eu e do outro em mim, da visão incompleta da minha existência que procuro colmatar através de um acto imaginativo pelo qual me vejo como uma terceira pessoa -- todos estes caminhos bifurcados estão presentes na Literatura:

*Olho em volta e ao longe na fadiga da tarde quente. E então de súbito, ao olhar em baixo no terreno junto à casa – espera. Mas **sou eu**, conheço-me pelo cabelo ralo. Mas mais branco. **Pudeste** então envelhecer ainda? **Sou eu**, um instrumento qualquer nas mãos, vergado para a terra, cheio de curiosidades hortícolas. Sorrio de piedade – portanto, ainda **mexes**.*

*- Paulo! – digo-lhe **eu** cá de cima*

*e **ele** ergue para mim a face cansada. Tenho pena de **mim** lá em baixo, a face encarquilhada de pregas. E a barba por fazer, parece-me, **estás** pois um relaxado. Mas também na aldeia, quem vai reparar? (...)*

- Que andas aí a fazer?

***Ele** passa a mão pela fronte, **deves** estar a suar em bica, **tu** já não podes. E com este calor.*

(Vergílio Ferreira – *Para Sempre*. Lisboa: Quetzal, 2008, p. 45, destacados nossos)

Neste passo do romance de Vergílio Ferreira, a personagem principal, Paulo, olha-se, depois da sua morte, percorrendo o tempo passado, num presente que se descola lentamente do tempo e do espaço terrenos. Neste olhar para si, de dentro e de fora de si, Paulo, que é também o narrador da sua história, o co-autor de um enredo tecido por si e pelos outros que com ele se cruzam, procura dar um sentido à sua existência através de uma narrativa, na qual é simultaneamente eu, tu e ele. Como afirma Ricoeur, *by narrating a life of which I am not the author as to existence, I make myself its coauthor as to its meaning. (...) It is precisely because of the elusive character of real life that we need the help of fiction to organize life retrospectively, after the fact, prepared to take as provisional and open to revision any figure of emplotment borrowed from fiction or from history.*¹⁰ A tríade eu-tu-ele subjacente à narrativa da nossa vida permite-nos *descrever, narrar e prescrever*, estabelecendo o elo fundamental entre a narrativa e a ética como alicerces da *atestação* de si – a crença no discurso do sujeito que dá testemunho de si, a certeza de ser aquele que age e padece, a confiança no poder de falar, fazer, narrar e finalmente prescrever. No entanto, a capacidade de dizer *Aqui é o Lugar Onde Me Situo*, não exclui a suspeita, mas inclui-a no seu processo de construção: *Suspicion is also the path toward and the crossing within attestation¹¹; as credence without any guarantee, but also as trust greater than any suspicion, the hermeneutics of the self can claim to hold itself at an equal distance from the cogito exalted by Descartes and from the cogito that Nietzsche proclaimed forfeit.*¹² A vulnerabilidade do discurso, consciente da fal-

7 Ibidem, p. 14.

8 Ibidem, p. 19.

9 Ibidem, p. 23 (sublinhados nossos).

10 Ricoeur, P. – *Oneself as Another*, p. 162.

11 Ibidem, p. 302.

12 Ibidem, p. 23.

ta de um fundamento único e universal, expressa-se na constante ameaça da suspeição, sem a qual a atestação de si não existe. Do mesmo modo, o que o texto literário nos ensina, antes de mais, é que o seu sentido aponta sempre para outros textos, num movimento mimético e simultaneamente centrífugo:

*A Literatura pode, deste modo, ser pensada e imaginada como um lugar de exploração da contextura da vida actual como um texto em incessante mutação. Face à sucessão de monólogos e não lugares – isto é, locais que servem apenas para que alguma coisa se passe e nada aconteça, a não ser o anonimato e a desidentificação dessa mesma passagem – que avassalaram a nossa época, a criação literária dura, enquanto durar o Homem, seja de que modo for. É em torno desta situação que devemos hoje continuar a cumprir o lugar da literatura e o seu destino.*¹³

A responsabilidade de cumprirmos este lugar é tanto mais importante quanto mais conscientes formos da nossa condição de seres simultaneamente determinados e livres, autónomos e vulneráveis, que fundamenta a *via longa* do pensamento de Ricoeur. De facto, *é por se assumir como ser incarnado e não mera subjectividade atópica, que este filósofo abre a filosofia ao mundo da não filosofia, nomeadamente ao discurso poético, partindo da premissa de que só pelo reconhecimento da existência e do valor de outros tipos discursivos ou de outros jogos de linguagem se constitui o saber*¹⁴. Por outro lado, o diálogo com discursos de diferentes áreas do saber é condição do olhar bioético caracterizado pela prudência Aristotélica, orientado para a acção que se preconiza e aquela que apenas se vislumbra na imaginação, com aspirações universais mas situado no tempo e no espaço da actuação humana. A esperança e a suspeita presentes em Ricoeur estruturam a atitude dos que contribuem para a edificação da Bioética como saber dialogado e assente no poder da palavra que pensa a acção e que se faz acção:

(...) haverá sempre a palavra poética, haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética e um pensamento político capaz de os reunir a ambos. Dito de outra maneira: a minha esperança está na linguagem; a esperança de que haja sempre poetas, de que haja sempre pessoas para reflectir sobre eles e de que haja pessoas para querer política-

*mente que essa palavra, que essa filosofia, produza uma política. É que eu diria que a minha aposta tem a figura da esperança.*¹⁵

Em Ricoeur o sujeito auto-posiciona-se como o que investiga e o que é investigado, o que fala e o que procura saber quem fala, numa construção contínua da identidade:

Quem sou? Tem piada, não me lembro de jamais me perguntar – quem sou? E desde quando comecei a sê-lo? Deve ser útil sabê-lo, que é que está dentro de mim? Para ao menos saber o que vou entregar à morte. Acaso saberei jamais quem sou? Ou o que sou, que é um pouco para cá disso? E que sou, fora do que fui sendo? Que é que perdura em mim do que fui sendo? O que sou, é curioso, o que sou é. Não sei. (...) (p. 111)

Curioso é vermos como estas reflexões do narrador do romance *Para Sempre* ecoam o texto *Soi-même comme un Autre*:

Is there a form of permanence in time that is a reply to the question «Who am I?»? It will immediately be apparent that this is a difficult question indeed if we consider the following reflection: when we speak of ourselves, we in fact have available to us two models of permanence in time which can be summed up in two expressions that are at once descriptive and emblematic: character and keeping one's word. (...) (p. 118)

As palavras de Ricoeur em paralelo com as de Vergílio Ferreira sublinham a questão da identidade pessoal como um processo de construção entre o mesmo (*idem*; o que sou) e o que permanece nas diferenças que ocorrem no tempo (*ipse*; quem sou?), não se podendo confundir estes dois termos que são afinal duas perspectivas de interpretação de *Selfhood*. A mediação entre estes dois pólos da identidade é feita pela narrativa, pela palavra, *a cujo reino estamos condenados, não constituindo esta condenação um castigo, mas sim um privilégio, o privilégio de podermos constituir um falar comum*.¹⁶ Ao inscrever a identidade na sobreposição dos traços que nos identificam, dos hábitos que nos assinalam e da *promessa* de cumprir a palavra dada apesar das mudanças no tempo, Ricoeur dá à Literatura um lugar preferencial, lugar por excelência da metáfora e da imaginação, no qual podemos testar este processo de construção da identidade, imaginando que somos Outro num mundo alternativo de caminhos que se abrem a diferentes desfechos:

13 Azevedo, C. -- «O lugar da Literatura». In: *Revista da Faculdade de Letras «Linguas e Literaturas»*, Porto, XVI, 1999, pp. 9-22.

14 Cf. Henriques, F. -- «A Alteridade como Mediação Irrecusável – Uma Leitura de Paul Ricoeur». In: <http://www.filosofia.uevora.pt/fhenriques/alteridade.pdf>

15 Ricoeur, P. -- *L'unique et le singulier*. Liège: Alice Éditions, 1999, p. 72.

16 Henriques, F. -- «A Alteridade como Mediação Irrecusável – Uma Leitura de Paul Ricoeur».

*O jardim de caminhos que se bifurcam é uma imagem incompleta, mas não falsa, do universo tal como o concebia Ts'ui Pen. Diferentemente de Newton e de Schopenhauer, o seu antepassado não acreditava num tempo uniforme, absoluto. Acreditava em infinitas séries de tempos, numa rede crescente e vertiginosa de tempos divergentes, convergentes e paralelos. Essa trama de tempos que se aproximam, se bifurcam, se cortam ou que secularmente se ignoram, abrangem todas as possibilidades. Não existimos na maioria desses tempos; nalguns existe o senhor e não eu. Noutros, eu, não o senhor; noutros, os dois.*¹⁷

Neste diálogo entre duas personagens do conto *O Jardim de caminhos que se bifurcam* de Jorge Luís Borges, a imagem do labirinto poderia ser aplicada à narrativa ficcional que nos dá a oportunidade de *imaginar o imprevisível*, explorar o outro que está em nós e fora de nós, e aumentar a nossa consciência do outro como parte integrante da identidade narrada.

No campo da Bioética e da Educação estas considerações ganham especial relevo, principalmente se recordarmos dois momentos marcantes na vida de Paul Ricoeur. Referimo-nos à sua condição de prisioneiro na Segunda Guerra Mundial e ao episódio de violência na Universidade de Nanterre, momentos que suscitam uma reflexão sobre o modo como a perspectiva que temos do Outro condiciona a nossa acção, entre a certeza de quem somos e a busca incessante da nossa identidade:

Between the imagination that says, «I can try anything» and the voice that says, «Everything is possible but not everything is beneficial (understanding here, to others and to yourself)», a muted discord is sounded. It is this discord that the act of promising transforms into a fragile concordance: «I can try anything», to be sure, but «Here is where I stand!»¹⁸.

Ambas as situações cima mencionadas revelam o drama complexo inerente à experiência do filósofo durante as transformações da sociedade entre 1939-1945, num caso, e a mudança do sistema universitário francês na década de sessenta do século passado, no outro. A complexidade da relação sujeito-Ricoeur com o Outro no contexto da guerra e da violência estudantil estimularam a reflexão do filósofo sobre o Mal:

*Evil is not symmetrical with the good, wickedness is not something that replaces the goodness of a man; it is the staining, the darkening, the disfiguring of an innocence, a light, and a beauty that remain. However radical evil may be, it cannot be as primordial as goodness.*¹⁹

Para Ricoeur, o mal não é parte estruturante da realidade ontológica do ser humano, situando-se no plano ético, sujeito à vontade e ao livre-arbítrio humanos. A violência emerge quando a interacção com o outro é substituída pelo poder sobre o Outro, ou seja, quando não reconhecemos o Outro como pessoa, exercendo o poder da nossa vontade sobre outra vontade. A diluição deste poder e a abertura ao diálogo podem ser incentivados na Educação através do convite ao olhar cruzado dos vários domínios do saber. Ora, é este olhar cruzado de saberes que a Bioética propõe e constitui, na mesma medida, que a Literatura se apresenta, no âmbito da educação, como um plano privilegiado de diálogo com o Outro:

*Num mundo cada vez mais agressivo, onde as formas de violência vão do subtil ao manifesto e brutal, é responsabilidade humana, também no âmbito das instituições educativas, unir vontades, escrever novos textos, imaginar narrativas metafóricas que, como pensamento excessivo, desvelem o excesso de sentido existente na realidade social e possam, definitivamente, conduzir ao possível, a uma nova refiguração do real, invertendo este percurso inumano, e abrir as portas da esperança colectiva a uma cultura de harmonia, de equidade, de justiça e de paz.*²⁰

Adquirir a sabedoria de olhar a nossa identidade como uma construção partilhada entre o si e o Outro é um dos primeiros passos para implementar esta cultura da não violência acima mencionada. Como afirma Sara Fernandes, em «Ricoeur e o problema da identidade pessoal»²¹, *arte e identidade pessoal estão profundamente relacionadas, na medida em que a construção e desenvolvimento da última é um processo que requer imaginação e criatividade e socorre-se de uma modalidade artística – a narrativa – que o ser humano criou com a finalidade última de se auto-compreender e projectar mundos novos/possíveis onde pudesse habitar.*

Nesta concepção da relação entre o Homem e o Mun-

17 Borges, J.L. -- «O Jardim de Caminhos que se Bifurcam». In Borges, J.L. — *Ficções*. Lisboa: Livros do Brasil, 1969, p.108.

18 Ricoeur, P. — *Oneself as Another*, pp. 167-8.

19 Ricoeur, P. — *The Symbolism of Evil*, trans. Emerson Buchanan. Boston: Beacon, p. 156.

20 Tavares, M. -- «Um projecto de esperança intempestiva: em torno de uma pedagogia da não violência». In *A Filosofia de Paul Ricoeur*, coord. Fernanda Henriques. Coimbra: Ariadne, 2006, p. 429 (destacados nossos).

21 Fernandes, S. -- «Ricoeur e o problema da identidade pessoal», In: *A Filosofia de Paul Ricoeur*, coord. Fernanda Henriques, p. 263.

do e entre o Homem e ele próprio mediada pela narrativa reside, segundo Daniel Serrão, o pensamento bioético em Paul Ricoeur. No artigo de Serrão, «Há pensamento bioético em Paul Ricoeur?», o autor analisa o papel da linguagem e da interpretação na constituição da identidade das comunidades humanas, concluindo que a *leitura* constitui uma característica intrínseca à relação entre a humanidade e o mundo. De facto, a narrativa da Criação em Génesis, 2-11, constitui uma narrativa primordial, um texto fundante de uma comunidade humana que o recebe como instrução, constituindo-se nele e com ele: os *cristãos, como os hebreus, são comunidades de leitura e interpretação, como ensina Ricoeur, que partilham uma hermenêutica dos textos fundantes, da nova e da antiga Aliança, e nessa hermenêutica se interpretam a si próprios.* (p. 195)²² Destacamos ainda a hipótese formulada por Serrão sobre a questão que Ricoeur poderia ter discutido se tivesse escrito a Van Potter: *talvez a bioética como metáfora do vivente ou do corpo que existe -- «Mon corps n'est ni constitué au sens de l'objectivité, ni constituant au sens du sujet transcendantal; il échappe à ce couple de contraires. Il est moi existant.»* (Ricoeur, *Philosophie de la volonté. Le volontaire e l'involontaire*. Paris: Aubier-Montaigne, 1950)²³. Este olhar sobre o corpo como condição que nos aprisiona enquanto necessidade, mas que também nos liberta, é experimentado pelo leitor de *Para Sempre*:

Meu corpo que amei. Corpo da minha alegria, do meu prazer, corpo delicado do meu encantamento. Dia a dia ressequido, esvaziado do teu esplendor. Face óssea, esverdeada de matérias repelentes, olhos baços de matérias viscosas. O asco, o asco – meu corpo lindo. (...) Até que bruscamente. O corpo cresceu-lhe desmedidamente, os pés saltaram-lhe para fora da cama, saíram-lhe da barra ao fundo, a face voltou-se-lhe de lado e assim ficou. Tinha os olhos semiabertos, a boca ressequida num esgar horrendo. (...) A noite descera sobre a cidade. Caminhei à toa pelas ruas iluminadas. (pp. 287; 289)

O diálogo imaginado por Serrão entre Ricoeur e Potter abre caminho para o lugar que a teoria deste filósofo poderá ocupar no campo da Educação, apesar de não haver na sua obra uma orientação para o campo pedagógico, pois como ele próprio afirma (*il*) *ne propose pas de concept de développement permettant d'identifier des*

*stades différenciés de la vie morale.*²⁴

Apesar desta objecção, Ricoeur considera que um olhar para a educação, a partir da sua teoria hermenêutica e do seu conceito de identidade narrativa, não só é possível, como permite enriquecer a sua própria visão.

Nem tudo é linguagem ou textualidade na teoria de Ricoeur, como se pode constatar pelo conceito de *promessa*, mas é no texto literário que se abre a oportunidade de experimentação de mundo alternativos, nos quais podemos consolidar a nossa reflexão ética e encontrar consolação no sentido de uma verdadeira catarse quanto às questões limites, como é o caso da morte: «As for death, do not the narratives provided by literature serve to soften the sting of anguish in the face of the unknown, of nothingness, by giving it in imagination the shape of this or that death, exemplary in one way or another? Thus fiction has a role to play in the apprenticeship of dying.»²⁵

Concluimos com um *diálogo* imaginado por nós entre o texto de Ricoeur, *Soi-même comme un Autre*, e o romance *Para Sempre*, de Vergílio Ferreira:

Projecto assim não um depois-da-morte, mas um morrer que seria uma última afirmação da vida. A minha experiência de um fim da vida alimenta-se deste voto mais profundo de fazer do acto de morrer um acto de vida. (...) Importa ser vivo até à morte empurrando o desprendimento até ao luto da preocupação pela sobrevivência. (Paul Ricoeur, 22 *La critique et la conviction. Entretiens avec François Azouvi et Marc Launay*. Paris: Calman-Lévy, 1995, p. 239.)

A árvore existe e continua para fora da tua accidentalidade suprimida. O que te distingue e oprime é o pensamento que a pedra não tem para se executar como pedra. E as estrelas, e os animais. Funda aí a tua grandeza se quiseres, mas que reconheças e aceites a grandeza que te excede. (...) O dia acaba devagar. Assume-o e aceita-o. É a palavra final, a da aceitação. (...) Pensa com a grandeza que pode haver na humildade. Pensa. Profundamente, serenamente. Aqui estou. Na casa grande e deserta. Para sempre. (Vergílio Ferreira, *Para Sempre*, pp. 301-2)

22 Serrão, D. -- «Há pensamento bioético em Paul Ricoeur?». In: *A Filosofia de Paul Ricoeur*, coord. Fernanda Henriques. Coimbra: Ariadne, 2006, pp. 193-7.

23 Serrão, D. -- «Há pensamento bioético em Paul Ricoeur?», p. 193.

24 Jardim, M. A. -- *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur: contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura*. Porto: Edições Fernando Pessoa, 2003, p. 11.

25 Cf. Ricoeur, P. -- *Oneself as Another*, p. 162.

AGRADECIMENTOS

Fundação para a Ciência e a Tecnologia | Bolsa de
Doutoramento SFRH/BD/46385/2008

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, C. -- «O lugar da Literatura». In: *Revista da Faculdade de Letras «Linguas e Literaturas*, Porto, XVI, 1999, pp. 9-22.

BERTOMEU, M. J. -- «La Ética en los Comités de Ética». In: *Quirón*, vol. XIX, 1988.

BORGES, J.L. -- «O Jardim de Caminhos que se Bifurcam». In: Borges, J.L. — *Ficções*. Lisboa: Livros do Brasil, 1969.

CORREIA, C. J. -- «Notas para uma definição de ipseidade». In: HENRIQUES, F. (coord) — *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne, 2006, pp. 249-258.

ECO, U. -- *Sobre a Literatura*. (trad. José Colaço Barreiros). Alges: Difel, 2002.

FERNANDES, S. -- «Ricoeur e o problema da identidade pessoal». In: HENRIQUES, F. (coord) — *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne, 2006, pp. 259-268.

FERREIRA, V. -- *Para Sempre*. Lisboa: Quetzal, 2008.

GRACIA, D. -- *Fundamentos de Bioética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2008.

HENRIQUES, F. (coord) -- *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne, 2006.

HENRIQUES, F. -- «A Alteridade como Mediação Irrecusável — Uma Leitura de Paul Ricoeur» In: <http://www.filosofia.uevora.pt/fhenriques/alteridade.pdf>

JARDIM, M. A. -- *Da Hermenêutica à Ética em Paul Ricoeur: contributos para um desenvolvimento educativo e moral através da literatura*. Porto: Edições Fernando Pessoa, 2003.

MOREIRA TEIXEIRA, A. -- «Eu próprio como se um outro fosse [Moi-Même comme si j'étais un autre] — A aprendizagem como auto-interpretação em Paul Ricoeur». In: HENRIQUES, F. (coord) -- *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne, 2006, pp. 431-444.

PATRÃO NEVES, M.C; OSSWALD, W. -- *Bioética simples*. Lisboa: Editorial Verbo, 2000.

RENDTORFF, J. D.; KEMP, P. -- *Basic Ethical Principles in European Bioethics and Biolaw*. Copenhagen/Barcelona: Centre for Ethics and Law/Institut Borja de Bioética, 2000, pp. 17-62.

RICOEUR, P. -- *Oneself as Another*, trans. Kathleen Blamey. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.

RICOEUR, P. -- *The Symbolism of Evil*, trans. Emerson Buchanan. Boston: Beacon.

RICOEUR, P. -- *L'unique et le singulier*. Liège: Alice Editions, 1999.

RICOEUR, P. -- *Le Juste*. Paris: Éditions Esprit, 1995.

RICOEUR, P. -- «Reflections on a New Ethos for Europe». In: Ricoeur, P. — *The Hermeneutics of Action*, ed. Richard Kearney. London: Sage Publications, 1996.

RICOEUR, P. -- *The Rule of Metaphor: Multi-Disciplinary Studies of the Construction of Meaning in Language*, trans. Robert Czerny with Kathleen McLaughlin and John Costello. Toronto and Buffalo: University of Toronto Press, 1977.

SERRÃO, D. -- «Há pensamento bioético em Paul Ricoeur?». In: *A Filosofia de Paul Ricoeur*, coord. Fernanda Henriques. Coimbra: Ariadne, 2006, pp. 191-198.

SIMMS, K. — *Paul Ricoeur*. New York: Routledge, 2003.

TAVARES, M. -- «Um projecto de esperança intempestiva: em torno de uma pedagogia da não violência». In: HENRIQUES, F. (coord) — *A Filosofia de Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne, 2006, pp. 421-430.

VESSEY, D. -- «The polysemy of Otherness: On Ricoeur's Oneself as Another». In: http://www.davevessey.com/Vessey_Ricoeur.html

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SIGLO XXI

por **Juan Carlos Tedesco**

Resumen

La educación básica del siglo XXI se apoya en dos grandes pilares: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Para comprender las razones que justifican estos pilares de la educación, es necesario analizar la dinámica del nuevo capitalismo así como los objetivos de construcción de una sociedad más justa. Dichos pilares son la base de transformaciones importantes en la educación básica, que afectan tanto a los contenidos curriculares, la formación y el desempeño docente como la organización institucional de la actividad escolar. Para ello, se postula una mirada pedagógica basada en el objetivo de superar el determinismo social de los resultados de aprendizaje, que domina la educación básica de nuestra región.

Introducción

Quisiera comenzar esta exposición con algunas consideraciones preliminares que me parecen importantes para comprender el tema de la calidad educativa. La primera consideración se refiere al estado de insatisfacción con la oferta educativa disponible que se advierte en casi todo el mundo. Para decirlo en pocas palabras, parece como si nadie estuviera conforme con su sistema educativo y todos buscaran cambiarlo más o menos profundamente. Esta insatisfacción tiene relación directa con los cambios profundos que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad. Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado. Es necesario tener este punto de partida para comprender la naturaleza de los fenómenos que estamos viviendo, tanto los

de insatisfacción como los que pueden estar indicando nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente esos nuevos desafíos.

La segunda consideración se refiere al impacto de este cambio de contexto en el saber pedagógico. Hace poco tiempo se publicó en Francia un libro que reproduce el diálogo que mantuvieron George Steiner y una profesora de filosofía de un colegio secundario francés¹. En un momento del diálogo, la profesora menciona sus dificultades para manejar técnicas pedagógicas que permitan obtener buenos resultados con jóvenes de barrios pobres

1 George Steiner et Cécile Ladjali. *Eloge de la transmission; Le maître et l'élève*. París, Albin Michel, 2003

de París a pesar de que jamás había podido tener acceso a tantos libros de pedagogía, cursos de formación y materiales didácticos como en los últimos años. Frente a esta declaración de impotencia pedagógica, Steiner recuerda la famosa frase de Goethe “El que sabe hacer, hace. El que no sabe hacer, enseña” y luego Steiner agrega, como contribución propia a esta visión denigratoria de la tarea educativa: “El que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía”. ¿Qué ha pasado para que un intelectual de la talla de George Steiner tenga tal opinión de la pedagogía y de los pedagogos?

Más allá de explicaciones acerca de las causas de este fenómeno, el hecho es que la educación debe enfrentar nuevos y complejos desafíos en el marco de un contexto de significativa debilidad de nuestros paradigmas teóricos, técnicos y científicos. Pocas prácticas profesionales se deben desenvolver en el marco de teorías que tienen sobre los mismos fenómenos, explicaciones y aplicaciones tan contrapuestas como las que existen en educación. Esta debilidad está produciendo un profundo cisma en nuestro trabajo profesional. A través de muchos testimonios podemos constatar que numerosos profesores identifican la teoría pedagógica con principios abstractos sin ninguna vigencia ni aplicación en las condiciones reales en las cuales ellos desarrollan su actividad. En el mejor de los casos, esos profesores pueden crear prácticas empíricas eficaces, pero sin un apoyo teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados. Por el otro lado, en cambio, las universidades y centros de investigación pedagógica avanzan en el desarrollo de teorías descontextualizadas, que al no ser aplicadas en la realidad se empobrecen en su propio desarrollo teórico.

La tercer consideración introductoria que desearía presentarles es una consecuencia de los dos anteriores: hemos tomado conciencia acerca de la *enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos*. Si hiciéramos un balance de las reformas educativas de la década de los años '90 veríamos que si bien permitieron aumentar la cobertura e introducir nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, mayor autonomía a las escuelas, etc.), no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los casos de Chile y Francia, para tomar ejemplos de contextos socio-económicos muy diferentes, son ilustrativos de esta situación. En Chile, todos los indicadores relativos a los insumos del aprendizaje mejoraron, pero esa mejoría no tuvo el impacto esperado

en los logros de aprendizaje de los alumnos². Lo mismo sucede en Francia, donde en la última década aumentó la inversión, disminuyeron los alumnos y, sin embargo, los resultados no mejoraron³. Las explicaciones acerca de estas dificultades son diversas y muchas de ellas bastante conocidas y tradicionales: corporativismo de los actores internos del sistema, tradicionalismo, resistencia a las innovaciones, etc. Sin desconocer que este tipo de comportamientos explican una parte del problema, parece importante destacar la presencia de una serie de factores nuevos, vinculados a las tendencias estructurales de este “nuevo capitalismo” basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información, en la globalización y en la desregulación de los servicios sociales.

Estas tendencias están provocando impactos muy significativos en la sociedad, bastante alejados de los pronósticos optimistas de inicios de la década de los años '90. La concentración del ingreso, el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural, la erosión en los niveles de confianza en la democracia como sistema político capaz de responder a las demandas sociales y, fundamentalmente, el fenómeno de déficit de sentido que caracteriza a la sociedad actual, concentrada en el presente, en el “aquí y ahora” son, entre otros, los rasgos que caracterizan al “nuevo capitalismo”. En este contexto, si bien la educación es una condición necesaria para garantizar competitividad, empleabilidad y desempeño ciudadano, existen cada vez más dificultades para generar posibilidades de empleos e ingresos decentes para toda la población y para crear un clima de confianza en las instituciones y en los actores políticos de la democracia. En este sentido, el problema ya no se reduce exclusivamente a la dificultad para transformar la educación desde el punto de vista de sus modelos de organización y gestión, sino a las dificultades que tienen los diferentes modelos de gestión educativa para romper el determinismo social y crear unidad de sentido, proyección de futuro y todo lo que define la función de transmisión que tiene la educación y la escuela.

2 Los datos disponibles indican que a partir de los gobiernos democráticos en Chile el gasto en educación, tanto público como privado, pasó del 3,8 al 7,4%, la matrícula escolar aumentó 20,4% en básica y media y 7,4% en superior, se mejoró significativamente la infraestructura y aumentó el número de escuelas de tiempo completo, se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela, se modificaron los diseños curriculares y aumentó el salario docente en un 130% en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje de acuerdo a los datos del SIMCE indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales hasta la mitad de la década, que luego se estancó y que la distribución social muy inequitativa y estratificada de los aprendizajes no se modificó. Ver, por ejemplo, OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. París, 2004.

3 Ver Luc Ferry. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école; Pour expliquer les réformes en cours*. Paris, O. Jacob, 2003.

¿Por qué hoy es tan importante la dimensión internacional?

A estas consideraciones iniciales deberíamos agregar un punto que, por su importancia, debe ser tratado de manera particular: la globalización creciente de todas las dimensiones de la sociedad. En este sentido, una mirada rápida a la situación internacional nos coloca frente a problemas que debemos analizar con cuidado. El primero y más impactante es el *aumento significativo de la desigualdad social*. La gran paradoja de las últimas décadas es que junto a la generalización de la democracia política, la ampliación de los ámbitos de participación ciudadana y la superación de las barreras tradicionales para el acceso a la información, se han incrementado significativamente las distancias sociales y surgen formas de segmentación social más rígidas que las existentes en el capitalismo industrial.

El primer indicador de esta tendencia lo constituyen los datos sobre distribución del ingreso, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. Dichos datos nos muestran que se están produciendo importantes procesos de concentración de la riqueza y, aun en aquellos países donde se logra reducir la magnitud de la pobreza, la distancia entre ricos y pobres tiende a aumentar. De acuerdo a los resultados de un estudio elaborado en el marco de los organismos de Naciones Unidas⁴, se puede apreciar que más de la mitad de la población incluida en una muestra de 77 países vive en situaciones de creciente desigualdad en la distribución de los ingresos. Sólo el 16% vive en países donde se redujo la desigualdad. Esta tendencia se registra tanto en el mundo desarrollado como en regiones donde se encuentran economías en desarrollo. Un claro ejemplo de este tipo de fenómenos lo podemos apreciar en los países de América Latina, donde mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 veces. En este sentido, uno de los fenómenos más peculiares de estas últimas décadas es que crecimiento económico y aumento de la desigualdad social han comenzado a ser concomitantes.

Estos fenómenos de polarización social y de ruptura de los vínculos entre los diferentes sectores o segmentos sociales modifican las bases materiales sobre las cuales

se construye la cohesión social y las representaciones que las personas tienen acerca de ellos mismos y de los demás. Una de las consecuencias más significativas de estos nuevos escenarios sociales es la dificultad cada vez mayor que existe para los procesos de movilidad social. La sociedad tiende a abandonar la forma piramidal propia de la sociedad industrial, donde había desigualdad pero todos formaban parte de una misma estructura en la cual era posible subir a través de algunos instrumentos claves como, por ejemplo, la educación.

La forma piramidal tiende a ser reemplazada por una estructura de pequeñas unidades mucho más homogéneas que las pirámides, conectadas entre sí en forma de red. Dentro de cada una de estas unidades existe más igualdad que en las estructuras piramidales, pero la distancia entre los que quedan incluidos en la red y los que quedan afuera es mucho más difícil de superar. Por otra parte, la renovación acelerada de las tecnologías y las facilidades para moverse de un lugar a otro en función de los beneficios fiscales o posibilidades de pagar salarios más bajos por el mismo nivel de productividad debilitan las posibilidades tradicionales de movilidad ocupacional.

El aumento de la desigualdad desde el punto de vista de los ingresos y la riqueza está acompañado por desigualdades en el acceso a los bienes y servicios más significativos de esta nueva sociedad: la información y el conocimiento. En este sentido, es particularmente importante todo lo referido a la *brecha digital*, que refleja el desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se produce y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes.

Con respecto a las nuevas tecnologías, se ha producido un fenómeno comparable al que produjo la invención de la imprenta. Todo lo que no circule por los circuitos creados por estas tecnologías tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporados al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta.

Esta concentración de conocimientos e informaciones en los circuitos de las nuevas tecnologías – como es el caso de Internet, por ejemplo – explica la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos. Un indicador elocuente de este peligro de polarización social puede apreciarse a través de la fuerte

4 Ver Giovanni Andrea Cornia, "Liberalization, Globalization and Income Distribution", Working Paper, n.º 157, Helsinki, Universidad de las Naciones Unidas/Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo, 1999. Véase también, J. Faux y L. Mishel "La desigualdad y la economía mundial", en A. Giddens y W. Hutton (eds). *En el límite; la vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets Editores, 2001.

concentración del acceso a las nuevas tecnologías de la información en ciertas regiones del mundo y en ciertos sectores de población. Un informe reciente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁵ indica que mientras en Camboya había en 1996 menos de un teléfono por cada cien habitantes, en Mónaco había noventa y nueve. El mismo informe sostiene que el acceso está aun más concentrado cuando nos referimos a otras tecnologías, como es el caso de Internet. En América del Norte, donde vive menos del 5% de los habitantes del planeta, reside más del 50% de los usuarios de Internet. Por el contrario, en Asia Meridional donde habita más del 20% de la humanidad, sólo se encuentra el 1% de los usuarios.

En este sentido, el breve diagnóstico que estamos efectuando se completa con los datos relativos a la *brecha educativa* entre países y al interior de los países.

Las cifras son elocuentes con respecto a la significativa distancia que existe entre las tasas de escolarización de los diferentes tipos de países. Se ha avanzado significativamente en universalizar la escolaridad primaria, pero mientras los países desarrollados ya han universalizado la enseñanza secundaria y tienen más del 60% de los jóvenes en la enseñanza superior, el resto de los países está a una distancia muy grande de estos objetivos y el grupo de países en transición (donde ocupan un lugar importante los ex países socialistas) ya muestra indicios de retroceso de los logros de cobertura educativa alcanzados en el pasado.

Obviamente, estos promedios ocultan las importantes desigualdades que existen al interior de los países entre los niveles educativos de los sectores económicamente más favorecidos y los menos favorecidos, entre las zonas rurales y las urbanas y, en algunos casos, entre las niñas y los varones.

Las tendencias al aumento de la desigualdad en la distribución de los recursos más importantes para la organización social como son la riqueza y los conocimientos, permite sostener la hipótesis según la cual las economías y las sociedades intensivas en conocimientos y productoras de ideas pueden llegar a ser más inequitativas que las economías intensivas en personal y que fabrican objetos⁶. Robert Reich, que se desempeñó como Secretario de Trabajo en el gobierno del presidente Bill Clinton en EEUU,

describió este proceso con toda claridad. Según su análisis, cuanto más intensa en la competencia por ofrecer mejores productos y servicios, mayor es la demanda por personas con ideas y capacidad para satisfacerla. Como la demanda por este tipo de personas crece más rápidamente que la oferta, sus ingresos tienden a aumentar. Esa misma competencia presiona hacia abajo los salarios de las personas que se ocupan de tareas rutinarias, que pueden ser realizadas en forma más rápida y barata por los ordenadores o por trabajadores en otras partes del mundo. Como resultado de este proceso, las distancias entre los ingresos están creciendo y la sociedad se fragmenta cada vez más⁷.

Espero que esta posiblemente demasiado extensa introducción permita comprender las razones por las cuales los organismos internacionales vinculados a educación insistan en señalar al menos dos grandes objetivos para educación desde una perspectiva internacional: **aprender a vivir juntos y aprender a aprender**.

Aprender a vivir juntos

¿Por qué es necesario insistir hoy en la necesidad de aprender a vivir juntos?. Si bien vivimos un período donde muchas transformaciones pueden tener carácter transitorio, existen suficientes evidencias que hacen posible sostener que, en el nuevo capitalismo, *la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia "natural" del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida*. La solidaridad que exigen este nuevo capitalismo no es la solidaridad orgánica propia de la sociedad industrial sino una solidaridad reflexiva, consciente, que debe ser asumida con grados muchos más altos de voluntarismo que en el pasado. En este contexto, algunos conceptos y debates tradicionales deben ser revisados. Así, por ejemplo, reforzar el vínculo entre educación y cohesión ya no puede ser considerado simplemente como una aspiración conservadora y reproductora del orden social dominante. A la inversa, promover estrategias educativas centradas en el desarrollo del individuo no constituye necesariamente un enfoque liberador, alternativo a las tendencias dominantes.

Asistimos a fenómenos de individualismo a-social y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad. En el primer caso, las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ciudadano es re-

5 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Informe sobre el Desarrollo Humano*. 1999. Nueva York, Mundi-Prensa Libro, 1999.

6 David Cohen. *Riqueza del Mundo, Pobreza de las Naciones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

7 Robert Reich. *Future of Success*. New York, A. Knopf, 2001.

emplazado por el consumidor o el cliente. En el segundo, el ciudadano es reemplazado por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscriptiva. Vivir juntos, en cambio, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto exclusivo de determinaciones económicas o culturales. Debe, en cambio, ser construido de manera más voluntaria y más electiva. Esta es la razón última por la cual el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para brindar un soporte teórico sólido y un sentido organizador a la definición de líneas de acción para todos aquellos que trabajan por una sociedad más justa y solidaria.

A partir de este punto de apoyo teórico, es posible postular algunas líneas de trabajo pedagógico. En primer lugar, obviamente, todo el análisis efectuado hasta aquí pone de relieve la importancia que adquiere la introducción de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación, en las prácticas educativas. En este sentido, es posible analizar el concepto de escuela como ámbito “artificial” de socialización. La apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir en la escuela las experiencias que ya existen fuera de ella ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación del déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad.

Las reflexiones y las prácticas que se derivan de estos postulados teleológicos pueden dividirse en dos grandes categorías: las relacionadas con la dimensión institucional de la educación y las relacionadas con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Desde la dimensión institucional es preciso revisar todo el debate acerca de la descentralización de la educación, la autonomía a las escuelas e, incluso, las propuestas que tienden a fortalecer las alternativas educativas basadas en las nuevas tecnologías e individualizar cada vez más el proceso pedagógico. La autonomía y la individualización se orientan a fortalecer el polo de la libertad y el reconocimiento de la identidad. Sin embargo, un proceso de autonomía e individualización que no se articule con la pertenencia a entidades más amplias, rompe la cohesión social y, en definitiva, des-socializa. La autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con

el otro. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad – favorecidas ahora por las potencialidades de las nuevas tecnologías – con el diferente, con el lejano. En este sentido, un punto muy importante es el que se refiere a la distribución espacial de las escuelas. En la medida que la población tiende a segmentarse, los barrios son cada vez más homogéneos y los contactos entre diferentes sectores de población más difíciles. Las escuelas deberían promover masivos programas de intercambio, de contactos, de programas comunes, ínter barriales, ínter comunales, transfronterizos, etc.

Por otra parte, la autonomía y la individualización tampoco son incompatibles con la definición de objetivos comunes, de estándares comunes en términos de aprendizaje, cuya responsabilidad le cabe al Estado central, tanto en su definición como en su regulación.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la cuestión que estamos analizando pone de relieve que no se trata sólo de aspectos cognitivos. La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general, trascienden lo cognitivo. Al respecto, nos parece pertinente retomar el concepto de *escuela total*, que ya fuera presentado hace algunos años, como concepto que puede ayudar en la búsqueda de caminos para enfrentar este nuevo desafío⁸.

Aprender a aprender

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: (i) la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y (ii) la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

8 Juan Carlos Tedesco. *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid, Anaya, 1995, cap. 6

En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos *meta - curriculares*. David Perkins, por ejemplo, nos llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de meta - currículo se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de como obtener conocimientos, acerca de como pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba, etc.⁹

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, lo cual se contraponen al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el *oficio de alumno* está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender?. Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja “experto-novicio”, el papel del docente se define como el un “acompañante cognitivo”. En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos proce-

dimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de *exteriorizar un proceso mental* generalmente implícito. El “acompañante cognitivo” debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego - poco a poco - ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos¹⁰. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de “acompañante cognitivo” permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil “ideal” del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito¹¹.

Sobre estas bases, el desempeño docente permitiría, al menos teóricamente, superar algunos dilemas tradicionales, particularmente el dilema producido alrededor de la identidad del profesor como educador o como especialista en su disciplina. Desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina -la historia, por ejemplo- sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos. A partir del mo-

9 Ver, por ejemplo, David Perkins. *La escuela inteligente; Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1995. Stuart MacLure y Peter Davies. *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa, 1995.

10 Goery Delacôte, *Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes*. Paris, Ed. Odile Jacob, 1996.

11 Idem, pag 159.

mento en el cual dejamos de concebir la educación como una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, etc. son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales.

Final: La nueva agenda educativa

Quisiera finalizar esta presentación con algunas reflexiones sobre la agenda actual y futura de las innovaciones educativas. La primera de ellas se basa en una preocupación de carácter social. Desde este punto de vista, la pregunta fundamental que deberían hacerse las nuevas prácticas es como podemos romper **el determinismo social de los resultados de aprendizaje**

Salvo excepciones, que luego veremos, los resultados de aprendizaje están hoy determinados por las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias. Pero esas condiciones han cambiado. En este sentido, es necesario recuperar los resultados de los estudios recientes sobre las nuevas formas que asumen las desigualdades, donde juegan un papel fundamental la construcción social de situaciones de exclusión, de ruptura de los vínculos con la sociedad, de ausencia de proyecto y de perspectivas de futuro. En contextos de este tipo, las relaciones tradicionales entre educación y equidad social deben ser revisadas. Para expresarlo en pocas palabras, es necesario superar el enfoque tradicional donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso¹².

Esta visión sistémica del vínculo entre educación y equidad social tiene consecuencias importantes para las estrategias políticas destinadas a enfrentar el problema de la desigualdad educativa. La consecuencia principal se refiere al carácter integral de las estrategias de acción, que se refiere a la articulación de las políticas educativas con la dimensión social de las estrategias de desarrollo y

crecimiento económico, donde las políticas destinadas a promover una distribución del ingreso más democrática y la creación de empleos dignos asumen una importancia central.

No es éste el lugar para discutir las estrategias para mejorar desde un punto de vista progresivo la distribución del ingreso y las ofertas de empleo. Sólo es posible sostener que la expansión de la cobertura educativa, el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y las políticas de renovación curricular que permitan aprendizajes relevantes para el desempeño productivo y ciudadano sólo serán sustentables en el tiempo si van acompañadas por estrategias de crecimiento económico coherentes con esas políticas educativas. La complejidad del cambio educativo está asociada, desde este punto de vista, al agotamiento de una perspectiva puramente *sectorial* de las estrategias de transformación.

Pero la integralidad de las estrategias también se refiere al estilo de gestión y administración de estas políticas. Al respecto, si bien la intersectorialidad es reconocida como una necesidad, existen escasas evidencias de su traducción en el plano operativo de las administraciones públicas. Parece llegado el momento de preguntarse seriamente acerca de las razones por las cuales es tan difícil lograr ese objetivo. En este sentido, la complejidad a la que aludimos más arriba se expresa en el hecho de que el aumento de las exigencias para una gestión eficaz y eficiente en la solución de los problemas de equidad es concomitante con el debilitamiento del Estado y de sus instrumentos de intervención. Este debilitamiento no es homogéneo, pero el análisis de esta problemática nos remite al segundo de los temas de la nueva agenda.

Esta situación sugiere que una parte fundamental de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar de los alumnos de familias desfavorecidas está vinculada con *las condiciones con las cuales los alumnos ingresan en la escuela*. Estas condiciones se refieren a dos tipos de factores distintos: (a) un *desarrollo cognitivo* básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y (b) una *socialización primaria* adecuada mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta a la familia, como la escuela. Las políticas al respecto deberían, por ello, atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias, para favorecer un proceso de socialización primaria destinado a promover un ade-

12 Ver Juan C. Tedesco, *op.cit.* También Néstor López, "Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión política de un proyecto educativo". IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 2004. María del Cermen Feijóo. *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 2002. María del Carmen Feijóo y S. Corbetta. *Escuela y Pobreza; Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 2004

cuado desarrollo cognitivo básico¹³. En este universo de acciones, el papel del Estado es fundamental.

La información y los análisis disponibles sobre políticas compensatorias es abundante. Asimismo, es bastante general el consenso existente acerca de la importancia que reviste la atención temprana para promover igualdad y equidad educativa. Al respecto, los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades permiten señalar que para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento donde se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Esto significa invertir en las familias y en la primera infancia. Existen numerosas evidencias que indican el escaso poder compensador de las desigualdades que tiene la educación formal, si interviene una vez que las desigualdades ya han sido creadas.

La dimensión pedagógica

Insistir en el carácter integral de políticas no significa subestimar la importancia del trabajo pedagógico. Al respecto, es importante señalar que *en la agenda actual se ha complejizado mucho más toda la referencia a la dimensión pedagógica de las estrategias de transformación educativa y, en ese contexto, al papel de los docentes*. La lógica predominante en las reformas de los años '90 ponía el acento en el cambio institucional y suponía que instrumentos tales como la medición de resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación de desempeño de los docentes y los cambios en los contenidos curriculares (sea por la vía de la definición de prescripciones curriculares o de estándares de resultados), provocarían una dinámica por la cual los resultados de aprendizajes tenderían a mejorar. La experiencia ha mostrado que estos instrumentos no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las salas de clase y en las escuelas y hoy estamos ante la necesidad de revisar con más profundidad el papel de las variables propiamente pedagógicas del cambio educativo. En este sentido, y sin dejar de reconocer la importancia tanto de las variables del contexto socio-económico como las de tipo institucional, adquiere mayor relevancia la hipótesis según la cual para que las reformas "lleguen al aula" y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones. Desde este punto de vista, la nueva agenda coloca en un lugar central las preguntas acerca de quién y cómo se enseña.

Con respecto a *quién* enseña, algunos estudios recientes confirman que estamos lejos de un cuerpo homogéneo desde el punto de vista de su cultura profesional. El sector docente está compuesto por personas que difieren significativamente con respecto a su estatus socio-económico, valores, representaciones sociales y opiniones sobre aspectos claves de su desempeño.

Hay un punto, sin embargo, que merece ser analizado con atención. Si ponemos la mirada en aquellos docentes, estudiantes o establecimientos exitosos en su tarea de lograr que todos aprendan y que lo hagan con altos niveles de calidad, encontramos una serie de características que provienen de la dimensión subjetiva de los actores. En este punto, sólo quisiéramos aludir a la necesidad de explorar el concepto de *políticas de subjetividad* expuesto en otro trabajo¹⁴, y que sugiere algunas líneas de acción específicas para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje desde las propias metodologías de aprendizaje. Una pedagogía basada en la *confianza* de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje de los alumnos, en el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para conocerse a sí mismos y definir sus *proyectos* de vida y en la capacidad para construir una narrativa sobre aquello que están viviendo parece ser efectiva para superar las condiciones de adversidad en las cuales se encuentran los alumnos de familias pobres.

13 Ver G.Esping-Andersen, "Against Social Inheritance", en *Progressive Futures; New Ideas for the Centre-Left*. London, Policy Network, 2003.

14 Juan Carlos Tedesco, "Igualdad de oportunidades y política educativa", en *Cadernos de Pesquisa*. San Pablo, Fundación Carlos Chagas, 2004.

CONSTRUIR LA INTERCULTURALIDAD

por **Miguel Ángel Santos Guerra** *

“Vivir es convivir. Y convivir es un arte, al menos para los humanos. Si nos guiáramos sólo por el instinto, como los animales, si estuviéramos, como ellos programados a través de nuestros genes, la convivencia entre nosotros sería infinitamente más fácil, sería más o menos automática”

(Camps, V. Manual de civismo. Ed. Ariel. Barcelona. 1988).

1. El valor de la convivencia

La hermosa película del director argentino Adolfo Aristiain titulada “Un lugar en el mundo” nos cuenta la historia de un maestro. Un auténtico maestro. Cuando los niños terminan la escolaridad el maestro les dice de manera profunda y convencida (cito de memoria, perdónese la imprecisión):

- Más que estar preocupado por la cantidad de conocimientos que habeis adquirido en la escuela, lo estoy por si en ella habeis aprendido a pensar y a convivir.

Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en la educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los listos se burlan de los torpes, donde los ricos explotan a los pobres, donde los blancos matan

a los negros... De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz.. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos.

Utilizaré el concepto de valor en doble acepción Valor es coraje, es decir una cualidad del ánimo que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros. Hace falta valentía cívica para remar contra la corriente que nos lleva al individualismo, a la competitividad, al conformismo, a la discriminación, al relativismo moral, a la creencia en buenos y malos... Hace falta valentía cívica para defender causas que de antemano sabemos que están perdidas. Valor es también la cualidad que tienen las cosas, las acciones y las personas por la cual son estimables. La convivencia es un valor. Victoria Camps (1998) habla de “*la cultura pública de la convivencia*”. La convivencia no es solamente un conjunto de procedimientos sin que tiene un contenido moral: “*expresa unos valores morales y unas creencias acerca de la*

* Universidad de Málaga.

sociabilidad humana". Somos un conjunto de personas, hombres y mujeres, libres e iguales ante la ley y formamos una comunidad política. Cada uno de nosotros, sin excepción, somos miembros de esa comunidad.

En su interesante libro *"Ética para náufragos"*, José Antonio Marina (1995) asienta el principio de la ética en el consenso que establecemos los humanos acerca de nuestra condición de depositarios de derechos. Acordamos conferirnos derechos y nos comprometemos a respetarlos.

Es inevitable la convivencia. Somos cada uno precisamente porque estamos en relación con los otros. No llegaríamos a ser plenamente humanos si no estuviésemos entre nuestros semejantes. Lo que sucede es que la interacción humana engendra tensiones de poder, influencia, dominación, exclusión, discriminación y -lo que es más grave- de exterminio. Lapidariamente Sartre dijo "el infierno son los otros". Lapidariamente podríamos decir con no menor razón que "la salvación son los otros". Gracias a que hay un "tú" puede existir un "yo". La sociabilidad nos permite alcanzar la condición de personas. El lenguaje que utilizamos, la economía con la que vivimos, el país en que habitamos, los conceptos que manejamos, tienen un origen social.

La convivencia exige la existencia de normas que deben ser consensuadas por todos. El problema es que unos respetan y otros violan esas normas. El conflicto surge, según Victoria Camps (1998), por tres causas distintas aunque no excluyentes:

- a. Muchos deseamos con recursos desiguales los mismos bienes, que son escasos.
- b. Una parte muy sustancial de la humanidad siente pasión por dominar (y dañar) a los demás.
- c. Los criterios egoístas predominan sobre los criterios altruistas.

Hay intereses individuales que son complementarios de los de los demás. Adam Smith lo explica con la célebre parábola del parroquiano. A éste le interesa una caña de cerveza para apagar la sed y al tabernero disponer del dinero que aquel le paga. No siempre así, como sucede con los traficantes de drogas o de armas.

Convivir es vivir con otros. La convivencia es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Lo cual supone respeto a la forma de ser del otro y una forma de actuación que facilite la libertad de cada uno dentro de la justicia.

2. La identidad personal

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que es preciso hacer *"un examen de identidad"*. Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura... Lo cierto es que una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión...?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro". Está claro que nuestro carnet de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos la historia y la cultura les haría diferentes en el mismo momento de nacer.

Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

a. Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural. Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia. No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer en Noruega que en Argelia.

b. Los componentes de la identidad son múltiples

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos... Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad.

Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otros. La condición de hombre me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cuarenta millones de personas. Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomadas todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepetible, único.

c. Los componentes de la identidad son diversos

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento un factor puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico", "español", ser "bético"... puede cobrar una importancia tan grande que

determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido (por ejemplo, de gitanos que ven sus casas quemadas por los payos), un momento histórico (el paso de los protestantes por terreno de los católicos irlandeses), un acontecimiento relevante (un partido del Betis frente al Sevilla)...

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática hace que el individuo sea considerado como un traidor o un desnaturalizado.

d. Los componentes de la identidad son cambiantes

El cambio se produce por causas diversas y afecta tanto a su naturaleza como a su importancia o jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos...

No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano español en 1934 que en 1950.

e. Los componentes de la identidad tiene diferente combinación

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos.

La *"identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera"*, dice Maalouf en la obra citada.

Cada individuo es:

ÚNICO
IRREPETIBLE
IRREEMPLAZABLE
COMPLEJO
DINÁMICO

La diferencias de personas puede ser entendida y vivida como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza.

"La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra" (Maalouf, 1999).

Las aportaciones de diversas disciplinas (socio-lingüística, psicología social, sociología de la educación

y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con el otro y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas.

Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si la compartiese con todos los que lo poseen. Así decimos:

"Los negros han incendiado..."

"Los chilenos se han opuesto..."

"Los árabes se niegan..."

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que tienen una determinada pertenencia:

"Los catalanes son avaros..."

"Los aragoneses son tozudos..."

"Las mujeres son habladoras..."

"Los gitanos son vagos..."

La identidad de cada uno está fraguada en la amalgama de todas las pertenencias. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos como individuos.

Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos.

3. Multiculturalismo e interculturalismo

El debate pedagógico está larvado frecuentemente por el lenguaje. Sirve éste muchas veces para aclararnos y, otras, para confundirnos. Vamos a matizar, sin olvidar las acepciones plurales y la carga semántica propia de términos polisémicos, la diferencia entre multiculturalismo e interculturalismo. Algunos autores utilizan estos dos conceptos de forma indistinta, como si fueran sinónimos. No hay verdaderos sinónimos en el lenguaje. Cada palabra tiene su significado peculiar. Lo haré de una forma esquemática, a pesar de perder algunos matices y precisiones.

Educación multicultural:

Tiene una dimensión fundamentalmente estática

Sólo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias (como si los otros no necesiten intervención alguna).

Plantea una visión atomizada, no globalizadora.
Se centra en las diferencias.
Hace un enfoque más descriptivo que valorativo.
Realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo “mosaico”.

Educación intercultural:

Tiene una visión esencialmente dinámica.
Plantea ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnos de diferentes etnias.
Hace un enfoque globalizador.
Se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas.
Facilita y promueve procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
Pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes.
Realiza una aproximación crítica, valorando y analizando las culturas.
Contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador.
Hace un enfoque interactivo, de interrelación, tipo “tapiz”.
Cada individuo es distinto, sí. Pero también cada cultura. Y no existe una única cultura en la sociedad, aunque suele haber una cultura hegemónica. Este hecho da lugar a la existencia de minorías étnicas.

“Toda minoría es objeto de discriminación y marginación y está marcada por un sentimiento de inferioridad y vulnerabilidad. Estos grupos, que se organizan alrededor de una identidad diferente a las pautas sociales dominantes y que reivindican el reconocimiento de esa identidad pueden religiosos, nacionales o étnicos” (Carbonell, 1996).

La movilidad social, la inmigración, la reafirmación cultural están haciendo -entre otros factores- más compleja la tarea de la escuela. Una escuela cada vez más sensible a las diferencias.

“El potencial de la diversidad no surge del aislamiento sino de la comunicación y el diálogo enriquecedor entre las diversas culturas. Sólo a partir de esa visión dialéctica del pluralismo cultural es posible hacia la escuela y la sociedad intercultural” (Carbonell, 1996).

Las respuestas sociales y educativas al multiculturalismo toman tres formas diferentes:

a. La asimilación: las minorías son absorbidas y dominadas por la cultura hegemónica. Bajo un enfoque etnocéntrico se persigue la homogeneización.

La asimilación exige a las personas que están en minoría un esfuerzo de adaptación: aprende la lengua, se suma a las costumbres, estudia la historia, adquiere las creencias... El asimilacionismo (además de atentar contra los derechos humanos porque no respeta la diversidad) es empobrecedor y genera unas lacras importantes. Aunque algunos de los que están en minorías prefieren subirse al carro de la cultura dominante, no es ésta la mejor solución.

La escuela asimilacionista se perpetúa y se reproduce a sí misma monoculturalmente y, por tanto, también se empobrece. En algunos casos adopta unas pautas compensatorias que llegan al núcleo de la problemática.

b. Guetización: cada cultura permanece y se perpetúa en núcleos cerrados, en guetos. (Aunque la asunción del gueto la tiene la cultura minoritaria ya que la hegemónica se considera superior) La separación es una forma negativa de vivir la diferencia. Así se sustituye el monoculturalismo por el biculturalismo o por el multiculturalismo.

En este proceso es determinante el papel de la cultura dominante. Su clausura, su racismo, su xenofobia, explican además la segregación como una opción de las minorías. Ellos no quieren compartir nada con nosotros”. “:Ellos son así y no quieren cambiar”.

c. Interculturalismo: Reconoce la diferencia como un valor y opta por la pluralidad cultural como un elemento dinámico y creativo de la sociedad. Se trata, pues, de un reconocimiento positivo de la diversidad y del mestizaje. El interculturalismo no acepta la jerarquización cultural ni el etnocentrismo, al entender que todas las culturas son igualmente respetables.

El interculturalismo es un espacio de diálogo y de respeto. Es un ámbito de comunicación cultural, de intercambio, de cooperación y de solidaridad. El conocimiento conduce a la valoración del otro, al relativismo cultural y a una mayor apertura. (Decía Chesterton: “Viajar es comprender que estabas equivocado”). El interculturalismo no ignora los conflictos: los afronta y los considera ocasiones de encuentro y de diálogo. El otro es una oportunidad, no un problema.

Se ha de entender hoy la diferencia más como un valor que como una condena. Pero esto exige que la escuela tenga en cuenta esa diversidad para adaptarse a ella. Lo cual supone conocer y reconocer esa diversidad cultural, valorarla como un elemento positivo y adaptar a ella el curriculum escolar. Esa transformación supone una remo-

ción de las concepciones y de las actitudes de los docentes y de las familias pero también unos cambios importantes en la organización del currículum. No se puede adaptar el currículum sin modificar la organización de los tiempos, de los espacios, de las estructuras, del funcionamiento de la escuela.

Se trata de un cambio sustantivo no meramente accidental o anecdótico.

Es otra filosofía. Otra concepción. Estos son los pilares sobre los que se sustenta:

- a. Hay muchas culturas y subculturas en una sociedad.
- b. Todas las culturas merecen reconocimiento y respeto.
- c. Es un valor el que haya culturas diversas que se relacionan entre sí.
- d. La escuela debe dar respuesta a esa diversidad y no permanecer de espaldas a ella.
- e. La escuela no debe imponer las concepciones, pautas de comportamiento y costumbres de la cultura hegemónica.
- f. Esto supone cambios importantes en las formas de pensar y actuar del profesorado.
- g. El cambio conlleva importantes modificaciones en la estructura organizativa de la escuela.
- h. Este planteamiento tiene como finalidad la educación de cada persona pero también la búsqueda de una convivencia democrática en la sociedad.

Los individuos pertenecen a una o varias culturas diferentes. Existe una cultura hegemónica y también subculturas que se viven en contacto con ella. Cada uno de nosotros está inmerso no en uno sino en varias culturas.

El multiculturalismo no consiste en una fragmentación de la sociedad en comunidades encerradas en sí mismas sino en la coexistencia de varias culturas que se relacionan, intercambian e influyen mutuamente.

“El multiculturalismo sólo tiene sentido si se define como la combinación en un territorio dado de una unidad social y de una pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre actores que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación” (Tourain, 1994).

Las culturas se caracterizan por tener un conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, rasgos, normas, mitos, ritos, valores, actitudes y conocimientos que son compartidos por un conjunto de individuos en un marco temporal y que son transmitidos por y dentro del mismo grupo. Esos rasgos evolucionan y

se modifican aunque tienen una relativa estabilidad que marca la identidad cultural.

El proceso de socialización hace que las personas se incorporen a la cultura paulatinamente. Este proceso se realiza en la familia, en la escuela y en otras instancias sociales como el grupo de iguales, las organizaciones informales, etc. Otra cosa distinta es la educación que supone la incorporación crítica a la cultura. La persona educada es capaz de discernir qué rasgos son aceptables desde un cuadro de valores y cuáles son rechazables. La educación añade todavía un componente más que es el compromiso con la transformación y la mejora cualitativa de los rasgos de la cultura. El individuo educado no sólo discierne sino que se compromete.

Existen dos peligros al afrontar la relación entre las culturales que el interculturalismo rechaza: la asimilación y la guetización (Carbonell, 1996).

4. La convivencia en la escuela

La escuela es una institución peculiar. Distinta a otras organizaciones, a su vez, cada escuela es diferente a cualquier otra porque cada una encarna las características generales de una manera peculiar y cambiante. Hay escuelas de gran tamaño en las que la convivencia es más difícil. Hay escuelas que arrastran conflictos inveterados. Hay escuelas con claustros mercenarios que tienen escaso interés por asuntos que vayan más allá del cuerpo de conocimientos transmisibles.

La convivencia en la institución escolar está condicionada por un conjunto de variables que deben tenerse en cuenta cuando se analiza su potencial educativo (Santos Guerra, 1994, 1995). Algunas de esas variables hacen muy difícil una convivencia auténticamente democrática.

a. La escuela es una institución jerarquizada

La escuela es una institución que está transida por el principio de jerarquía. Una jerarquía que tienen diversos componentes y dimensiones. Existe una jerarquía curricular que dejan el diseño y la ejecución en manos de los profesionales. No hay auténtica participación de toda la comunidad en la elaboración del Proyecto. Existe también jerarquía evaluadora. El profesorado tiene la capacidad de sancionar los aprendizajes. Existe también una jerarquía experiencial, ya que la edad del profesorado supera con creces la de los alumnos/as.

En una estructura jerárquica la democracia se convierte en un simulacro. Si el componente más determinante del comportamiento es la obediencia (no la libertad) no se puede hablar de una convivencia democrática.

La convivencia no puede basarse relaciones sometimiento o de subordinación (Maturana, 1997).

b. La escuela es una institución de reclutamiento forzoso

Resulta paradójico que se obligue a unas personas a acudir a una institución para que allí aprendan a ser libres y participativas. No en todas las etapas existe obligatoriedad legal pero en todas se produce una obligatoriedad social. La escuela, como institución credencialista, acredita ante la sociedad que los alumnos han pasado con éxito por ella. Esto hace que los que acuden a ella tengan que aceptar los códigos de comportamiento que en ella se imponen.

El conocimiento escolar tiene *valor de uso* (vale más o menos, despierta un interés mayor o menor, tiene utilidad amplia o escasa...) y posee también *valor de cambio* (se canjea por una calificación y, al final, por un título...). Hay que pasar inevitablemente por la institución escolar para tener una acreditación que de fe del paso exitoso por ella.

Convivir en esa institución marcada por la meritocracia reviste una peculiaridad: condiciona las relaciones. Genera dependencia y sumisión. Para poder tener buen resultado hay que asimilar el conocimiento hegemónico, hay que aceptar las normas, hay que someterse a las exigencias organizativas...

c. La escuela es una institución cargada de prescripciones

La escuela está marcada por prescripciones legales y técnicas que condicionan la convivencia. La comunidad escolar tiene en la legislación un marco que posibilita y a la vez constriñe la comunicación.

Muchas de las reglas de funcionamiento de la escuela están marcadas por la normativa. No son fruto del diálogo y la deliberación de sus integrantes.

Lo que se hace en la escuela es altamente previsible y fácilmente comparable con lo que se hace en otra. Fragmentación en grupos, inclusión en aula, división del currículum en materias, un profesor en cada aula, descansos entre sesiones de clase...

La convivencia está encorsetada en una estructura y un funcionamiento que repite el cuadro horario con una fidelidad extrema.

d. La escuela tiene una institución aglutinada por estamentos

Los mecanismos de representación de la escuela se basan en la pertenencia a diversos estamentos: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios. La articulación de la participación por estamentos crea una dinámica de actuación presidida por intere-

ses mal elaborados. Parece que todos los padres y madres tienen las mismas preocupaciones cuando es muy probable que un padre progresista tenga más cosas en común con un profesor de este mismo signo que con otro padre de ideología conservadora.

Esta fórmula dificulta los mecanismos de representación, sobre todo en caso del alumnado y de las familias (no tienen tiempos, ni lugar, ni buenas estructuras para que funcione la representación...)

e. La escuela es una institución con acentuada dimensión nomotética

En todas las instituciones se mezclan los componentes nomotéticos y los componentes idiográficos (Hoyle, 1986). La dimensión nomotética (nomos=ley) subraya el papel que las personas representan, lo que en la actuación hay de interpretación, la condición de personajes. La dimensión idiográfica (idios=peculiar, personal) se refiere a la forma de ser de cada uno, a su identidad personal. Ambas dimensiones se combinan de manera diferente según la cultura de cada institución.

El que es Director se ve obligado a adoptar ese papel, a vestir, hablar y comportarse como tal.

La intensa presencia del componente nomotético condiciona la convivencia escolar. Nos relacionamos como somos en la escuela, pero también como indican los papeles que tenemos que representar.

f. La escuela es una institución androcéntrica

Aunque la escuela mixta esté ampliamente implantada la feminización sigue existiendo al mantenerse los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento.

La convivencia en la escuela está marcada por patrones sexistas, menos acentuados que lo estaban hace tiempo, pero todavía muy sólidos (Santos Guerra,).

Para que una escuela sea coeducativa no basta que en ella estén mezclados los niños y las niñas. Quedan muchas vertientes que permanecen ancladas en el sexismo: la filosofía que emana de los textos, las formas de comportarse, el lenguaje utilizado, las relaciones entre las personas, las expectativas sobre el alumnado, el aprendizaje del género (Arenas, 96; Oliveira, 1999)...

g. La escuela es una institución con fuerte presión social

Aunque reiteradamente decimos que la escuela tiene que ser el motor que impulse la transformación y la mejora de la sociedad, lo cierto es que la escuela sufre una presión social que dificulta sus movimientos innovadores.

La sociedad vigila a la escuela para que en ella no se rompan las pautas culturales hegemónicas. Basta que se

produzca un hecho heterodoxo para que se le echen encima agentes sociales que velan por el mantenimiento de lo "políticamente correcto".

Podría pensarse por estas características de la escuela que no está incapacitada para la educación intercultural (curiosa redundancia: no hay educación auténtica que no sea intercultural). No es así. La escuela es también un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica. La escuela es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas reflexiones anteriores no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión.

Construir una escuela democrática (Jares, 1998) es un excelente camino para que aprendamos a respetar los derechos humanos.

"Nos movemos en un contexto de trabajo que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capaz de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las prácticas de la vida cotidiana". (Martínez Bonafé, 1998).

Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entraña para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida para iniciar un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Gimeno (1998) plantea cinco vertientes desde las que se puede contruir una escuela democrática: acceso universal a la educación, contenidos que favorezcan una formación auténtica, prácticas organizativas y metodológicas que no conviertan al individuo en un mero consumidor de educación, relaciones interpersonales asentadas en el respeto y vinculaciones enriquecedoras entre la escuela y la comunidad.

No es fácil. No es rápido. Pero es necesario avanzar. Los valores no se consiguen, se persiguen. La dimensión intercultural que busca una estructura integradora, que se basa en actitudes solidarias, que tiene como fin la educación en valores para una sociedad democrática que extienda de manera efectiva el respeto a los derechos humanos. Como dijo en el siglo XV Pico della Mirandola, en su Oración sobre la dignidad del hombre, hay que conquistar la humanidad.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, L. y Otros (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Ed. Popular. Madrid.

AGUADO, M.J. (2004): Educación intercultural. La ilusión necesaria. En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C.: *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Ed. Pearson. Educación. Madrid.

ALEGRET, J.L. (Coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona.

ALVAREZ DORRONSORO, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Ed. Talasa. Madrid.

ANTÓN, J.A. (1995): *Educación desde el interculturalismo*. Entrepueblos/Amarú. Salamanca.

ARANGUREN, L.A. y SAEZ ORTEGA, P.(1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Anaya. Madrid.

ARENAS FERNÁNDEZ G. (1996): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las niñas en la escuela*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.

BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid.

CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Ed. Popular. Madrid.

CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad*. Tecnos. Madrid.

CAMPS, V. (1998): *Manual de civismo*. Ed. Ariel. Barcelona.

CARBONELL, J. (1996): *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Eumo-Octaedro. Barcelona.

ESSOMBA, M. A. (2007): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.

ETXEBARRIA, F. (Comp.) 1994): *Educación intercultural*. Ibaeta Pedagogía/Universidad del País Vasco. San Sebastián.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989): *Integrar o segregar*. Laia. Barcelona.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Ariel. Barcelona.

FERMOSO, P. (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Ed. Narcea. Madrid.

GARCIA MARTÍNEZ, A. SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Ed. Narcea. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): ¿Qué es una escuela para la democracia? En *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 275.

GIMENO, J. (1999): La educación que tenemos, la educación que queremos. En IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ed. Graó. Barcelona.

GREENFIELD, P.M. y COOKING (1997): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. LEA. Hillsdale.

GREENFIELD, P.M. (1997): *Conflicting values in education*. University of California. California.

- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ed. Morata. Madrid.
- HIDALGO, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Fundamentos teóricos*. Ed. Popular. Madrid.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of School Management*. Hodder and Stoughton. London.
- IBÁÑEZ, M.T. y MARCO, A. (1996): *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques estratégicos para el aula*. Narcea. Madrid.
- JARES, J. (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Ed. Popular. Madrid.
- JIMENEZ, F. y VILÁ, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe. Archidona.
- JORDAN, D. (1993): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona.
- JORDÁN, D. (1999): El profesorado ante la educación intercultural. En
- ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- JULIANO, D.(1993): *Educación intercultural Escuela y minorías étnicas*. Eudema. Madrid.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Alianza editorial. Madrid.
- MARINA, J. A. (1995): *Ética para náufragos*. Ed. Anagrama. Madrid.
- MARTIN, H.P. y SCHUMAN, H. (1998): *La trampa de la globalización*. Taurus. Madrid.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela*. Miño Dávila Editores. Madrid.
- MATURANA, H. (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.
- MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum*. Morata/Paidéia. Madrid.
- MIR, C. (Coord.) (1999): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Ed. Graó. Barcelona.
- MULHALL, S. y SWIFT, A. (1996): *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Temas de hoy. Madrid.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1996): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Escuela Española. Madrid.
- ORTEGA RYUIZ, P. y Otros (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. NAU Llibres. Valencia
- ORTEGA CARRILLO, J. A.(1996): *Educación multicultural. Fundamentos y estrategias didácticas*. COM.ED.ES. Granada.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. estrategias educativas*. Ed. Popular. Madrid.
- POZO, J.J. y Otros (1999): *El aprendizaje estratégico*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- REIG, M.D. (199): Interculturalidad, un reto de la convivencia. En *Aula de Innovación*. N.º 85. Octubre.
- RODRIGUEZ ROJO, M. (1885): *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Oikos-Tau. Barcelona.
- ROJAS MARCOS, L. (1995): *Las semillas de la violencia*. Espasa Calpe. Madrid.
- SABARIEGO, M. (1999): La evaluación de programas de educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida. En *Kikiriki*.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos*. Ed. Díada. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Las relaciones en la escuela. Perspectiva tridimensional. En ESCUDERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. *Profesores y escuela*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Ed. Morata. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.): *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Ed. Homo Sapiens. Rosario (Argentina).
- SANTOS GUERRA, M.A. (2008): *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos contra el desaliento educativo*. Ed. Graó. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2010): *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Ed. Bonum. Buenos Aires.
- SEQUEIROS, L. (1997): *Educar para la solidaridad. Proyecto didáctico para una cultura de relaciones entre los pueblos*. Octaedro. Barcelona.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008): Diversidad cultural y contenidos escolares. En *Revista de Educación*. N.º 345. Enero. Abril: 83-110.
- TOURAIN, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Ed. Temas de hoy. Madrid.
- TUVILLA RAYO, J. (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.
- VIÑAS, J. (1999): Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Ed. Graó. Barcelona.
- VLACHOU, A.D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla. Madrid.
- WIEVORKA, M. (1994): *El espacio del racismo*. Paidós. Buenos Aires.
- YUS RAMOS, R.(1996): *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Graó. Barcelona.
- ZUBERO, J. L. (1994): Las nuevas condiciones de la solidaridad. Deesclée de Brouwer. Bilbao.

ESCOLA, IGUALDADE E DIFERENÇAS

por *Joaquim Machado*

Resumo

A escola portuguesa proclama o desenvolvimento integral da pessoa humana e apresenta-se como uma escola para todos, mas organiza-se segundo os princípios da uniformidade e da impessoalidade, abstraindo das particularidades individuais. Ela promete conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual e implementar a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas.

A ênfase no conceito de Educação para Todos interpela a escola sobre o modo de “acolher” as diferenças e está na base da denúncia da exclusão pela inclusão, exigindo a reestruturação da escola e a alteração dos processos de administração do sistema escolar.

Palavras-chave: diversidade, diferenciação, exclusão, inclusão

Abstract

The Portuguese school claims to support a holistic approach to human beings development and is presented as a school for everyone, but it is organized according to principles of uniformity and impersonality ignoring individual characteristics. It claims to ensure universal teaching and to implement curriculum flexibility and pedagogical differences, but the main focus is on curriculum with predefined subjects, inflexible timetables and fixed classrooms. The emphasis on a concept of Education for All brings into question the school about the way it deals with differences, which draws the attention for the contradiction of exclusion through inclusion itself, demanding the restructuring of school and the changing of the school system administration's processes.

Keywords: diversity, differentiation, exclusion, inclusion

1. Democratização da educação e da sociedade

Frequentemente salienta-se a dimensão individual da educação, mas ela apresenta também uma dimensão social, que emerge pelo simples facto de implicar a intervenção de outras pessoas, sobretudo quando se processa numa instituição educativa. Na escola, esta dimensão social revela-se, não apenas como processo educativo (interacção entre pessoas), mas também como conjunto de aquisições (conhecimentos, adestramentos, atitudes e comportamentos) que constituem um património comum de vários indivíduos em resultado de uma acção colectiva e como uma acção orientada para certas finalidades definidas pela sociedade e para a sociedade. Neste sentido, o direito de todo o cidadão à educação e à cultura preconizado pela Constituição exprime-se pela “garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, art.º 1.º, n.º 2). A democratização do ensino apresenta-se, assim, como instrumento do Estado para garantir a democratização da sociedade.

Apesar de esta finalidade democratizadora da educação escolar ser contrariada pela tradicional função escolar de reprodução cultural, de selecção das pessoas para uma distribuição social desigual e de legitimação das desigualdades sociais, tem sido o ideal de igualdade a inspirar as políticas de universalização da educação escolar, seja as políticas de promoção do acesso (formal e real) à escola seja as políticas de promoção da igualdade de uso dos bens educativos (Pires, Fernandes & Formosinho, 1998). Embora se baseie em diferentes perspectivas religiosas, filosóficas e políticas, o ideal de igualdade serve de inspiração moral aos governantes para passar do reconhecimento da igualdade moral para a criação efectiva de algum tipo de igualdade nas vidas dos governados (Warburton, 1998, p.107).

Este *leitmotiv* da modernidade de construção de condições de igualdade dos cidadãos sugere a declaração de Helvetius (1989) quando afirma que as causas da desigualdade entre os homens resultam do acaso, isto é, das diferentes oportunidades de educação e que é possível “modelar um plano” de educação pública que as diminua, apontando como chave da solução a “boa” organização comum dos homens e o poder da educação.

A modernidade pedia que fossem racionalizados os modos de ensinar baseados na relação face a face entre um mestre e o seu discípulo e levou à adopção de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de *ensinar a muitos como se fossem um só*. Barroso sintetiza a evolução do que foi durante muito tempo o “ensino elementar” preconizado para todos os cidadãos:

“A organização pedagógica da escola primária evolui, principalmente a partir do século XVIII, de uma organização sincrética, debilmente acoplada, com estruturas rudimentares de tipo ‘unicelular’, para uma organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular que exige que os seus elementos estejam fortemente acoplados (entre si e com os objectivos finais), com o fim de garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade na progressão dos alunos, e a unidade da acção educativa” (2003, p.29).

Deste modo, adoptando características de organização burocrático/industrial (Formosinho & Machado, 2010, pp. 55-57), a escola assume uma racionalidade técnica que a aproxima da burocracia enquanto “tipo ideal” (Weber) e dos princípios gerais da administração (Fayol).

2. Normalização escolar e (in)sucesso educativo

A organização da educação escolar para assegurar a igualdade fez-se através dos princípios característicos do modelo de decisão burocrática, como a impessoalidade, a uniformidade e a formalidade das decisões.

A acção da decisão burocrática operacionaliza-se através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das escolas e da pré-decisão dessas situações. É esta pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que, dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos decisórios em todo o território. Ela garante, de igual modo, a impessoalidade da decisão, na medida em que a pré-categorização dificulta a consideração, na tomada de decisão, dos factores pessoais, de amizade, políticos e outros.

No conceito de uniformidade está também implícita a crença de que há sempre a *melhor maneira* de fazer as coisas (Taylor), válida independentemente das pessoas, das condições locais e das circunstâncias. Neste aspecto, o objectivo da administração centralizada e burocrática é, “não a máxima adequação das decisões, mas uma *adequação média* ou o *mínimo de desadequação*” (Formosinho, 1999, p.15), promovendo um *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1987) e uma pedagogia uniforme – mesmos conteúdos, mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, grelha horária semanal uniforme, cargas horárias determinadas por disciplina.

Promovendo a homogeneidade, esta *pedagogia óptima* não tolera que as escolas adoptem soluções diferentes para os mesmos problemas básicos. Neste sentido, a concretização do princípio da igualdade através da uni-

formidade administrativa não deixa de representar uma perversão da lógica filosófica, que implica o desejo de dar iguais direitos e deveres a todos os seres humanos independentemente de nascimento, classe social, raça ou religião. Na verdade, “aquela lógica administrativa impõe uma igualdade de comportamento no local de trabalho independentemente de capacidades, interesses, experiências, desejo de inovar, competência profissional, etc” (Formosinho, 1999, p.16).

A uniformidade administrativa restringe o sentido da igualdade em educação. Assim, no que respeita à igualdade de oportunidades, encontramos factores de desigualdade, como a desigual implantação da rede escolar, as desigualdades socioeconómicas e a desigual valorização da educação pelas famílias, e, quando o acesso é formalmente garantido a todos, ainda encontramos diferenças na qualidade dos edifícios, dos equipamentos, material didáctico e recursos humanos das escolas. Além de que, mesmo com a implementação de medidas igualitárias de políticas educativas que garantam a igualdade formal e real de oportunidades educacionais, esta pode não ser usada, como quando há crianças que “fogem” à escola.

Estes factores remetem-nos para a igualdade entendida na sua relação com o sucesso escolar, explicado primeiramente pela psicologia através da *teoria dos dons*, explicado posteriormente pela sociologia primeiro através da teoria do *handicap socioeconómico* e depois através do *handicap sociocultural*. Mais tarde, a *teoria sócio-institucional* apela ao estudo do que se passa no interior da escola e faz realçar no fenómeno do insucesso escolar, não apenas a influência dos factores externos à escola (económicos, regionais, culturais, familiares e psicológicos), mas também a influência dos factores escolares, nomeadamente o regime de aprovação/reprovação anual e a estrutura curricular, a descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem e a sequencialidade regressiva do ensino, ou mesmo a “interacção selectiva” no interior da sala de aula (AAVV, 1987).

Neste sentido, o impulso centrípeto das políticas de escolarização de toda a população em idade escolar não é favorecido por aqueles mecanismos organizacionais e pedagógicos que, alimentando históricos de insucesso, tendem a conduzir ao abandono da escola. Assim, à dicotomia anterior entre os que ficavam de fora da escola e os que estavam dentro dela acresce agora uma nova faceta do fenómeno excludente (e socialmente inaceitável) da escola quando, na prática, põe fora os que estão dentro (Barroso, 2003, p. 27), porque se organiza na base da “indiferença às diferenças” e, através da exclusão escolar, atira precocemente para o mercado de trabalho pessoas “desqualificadas” sob os pontos de vista escolar e profissional (Azevedo, 1999), contribuindo também ela para a exclusão social.

É esta percepção da intrínseca ligação entre a exclusão escolar e a exclusão social e o impulso decisivo da Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca em Junho de 1994, que leva os governos ocidentais a alargar o conceito de *Educação para Todos* e colocar nas turmas regulares as crianças com necessidades educativas especiais, aderindo à ideia da “inclusão” na escola de todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características específicas. Segundo aquela Declaração, no conceito de *Educação para Todos* “terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6). Este alargamento do campo semântico do conceito de *Educação para Todos* obriga a escola a mudar de paradigma e “ajustar-se” a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras.

3. Exaltação da ética da diferença e inclusão excludente

A implementação da “escola inclusiva” esbarra, desde o início, com as tendências excludentes da sociedade, incentivando a ressemantização da democratização escolar com vista a acolher na escola todas as diferenças e fazer dela “uma ilha de inclusão num mar de exclusão”. Esbarra também com a função selectiva (e, por isso, excludente) da escola que tende a confundir com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre os valores, ritmos e interesses dos alunos com os que tradicionalmente ela veicula (Rodrigues, 2003, pp. 91-92).

Com efeito, a ideia de “educação inclusiva” põe a nu, em primeiro lugar, a falência quer das medidas punitivas que procuram contrariar a fuga à escolaridade obrigatória quer das políticas tradicionais de igualitarização como a obrigatoriedade e a gratuitidade, incapazes de “manter” os alunos na escola. Contudo, quando pede à escola que considere as diferenças dos seus alunos, precisamente aquilo que ela tem mostrado dificuldade em fazer, a “educação inclusiva” interpela a própria escola, questionando-a sobre o seu modo de organização para “acolher” as diferenças: “Será concebível uma escola organizada por categorias e em que os critérios de comportamento e de sucesso são inspirados nos mesmos critérios usados nos tempos em que só uma percentagem mínima da população escolar acabava a escolaridade obrigatória e, destes, só uma parte mais ínfima tinha acesso à continuação de estudos?” (Rodrigues, 2003, p.95).

Na verdade, a escola “acolhe” as diferenças individuais promovendo sobretudo uma “diversificação” curricular que exclui os alunos “diferentes” da gestão normal do currículo, reduzindo em certas situações a “integração” dos alunos com “necessidades educativas especiais” à sua presença no espaço da sala de aula em conjunto com os restantes alunos de uma “turma regular” ou inscrevendo os alunos com dificuldades de aprendizagem em diversas tipologias de classificação e dispositivos que os inserem no campo escolar, ao mesmo tempo que produz “novas formas de etiquetagem” que asseguram uma distribuição relativamente estável dos indivíduos no interior do sistema sem garantir a sua inclusão social. Enfim, a partir dos anos 90 do século XX, a racionalidade técnica pela qual a escola pública se gere estabeleceu uma “escola inclusiva” que juntou na mesma unidade organizacional os alunos com as necessidades educativas especiais nas suas distintas classificações e as demais classificações entretanto geradas a propósito da flexibilização curricular e da diferenciação pedagógica, como os alunos com apoio pedagógico acrescido, os alunos com currículos alternativos, os alunos com projecto curricular adaptado, muitas vezes acopladas pelo número do normativo que cria a alternativa curricular superiormente pensada para responder às necessidades específicas pré-tipificadas. Denúncia Correia (2003, pp. 47-48) que todas estas classificações colocam a escola numa situação de ambiguidade face à diferença: ao mesmo tempo que comprometem a escola com o problema, descomprometem-na da sua solução; ao mesmo tempo que mantêm intactas as componentes nobres do currículo, geram “novas modalidades de exclusão escolar, mais doces, silenciosas e flexíveis”; ao mesmo tempo que determinam a apropriação pelo campo educativo da problemática da exclusão social, protegem a escola de qualquer questionamento político no que concerne aos efeitos sociais das suas decisões na abordagem das diferenças.

Neste sentido, a escola exclui precisamente porque e enquanto “inclui”, isto é, quando impõe modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, agravando o desfasamento entre o que ela oferece e a demanda da sociedade, das famílias e dos alunos. A esta “exclusão pela inclusão”, Barroso acrescenta ainda a exclusão escolar exactamente “porque a inclusão deixou de fazer sentido” para os “incluídos”, quando “hoje assistimos ao confronto de lógicas heterogêneas de ‘consumo’ escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (2003, p.27).

Na verdade, a denúncia das diversas modalidades de exclusão escolar põe em destaque a complexidade de

uma escola ousada nas promessas que faz e nas expectativas que cria, sem contudo retirar mérito à generosidade destas nem desvalorizar o esforço das suas realizações no que concerne ao acolhimento das diferenças e à realização da utopia da igualdade (Machado, 2006). Contudo, ela assinala as contradições de uma escola que incorpora a retórica valorizadora das diferenças, mas de igual modo se finca numa lógica que valoriza sobretudo as diferenças tradicionalmente reforçadas e legitimadas por ela mesma através do seu modo tradicional de organização. Ela assinala ainda as contradições de uma escola que, ao mesmo tempo que incorpora dispositivos de diversificação curricular e de diferenciação pedagógica, assenta as suas concretizações na formação de grupos menores (os “diferentes”) ainda mais homogêneos para com eles trabalhar separadamente (nunca com outros menos “diferentes”) segundo um padrão de uniformidade semelhante ao da aula regular que legitima o empobrecimento do leque de estratégias de trabalho propostas à turma no seu todo (Roldão, 2003).

4. Reorganização da escola

No processo de escolarização das massas, a escola sofreu alterações quantitativas – mais alunos, mais professores, mais estabelecimentos. Sofreu também transformações qualitativas – massificou-se, acolheu um público mais heterogêneo e multicultural, foi objecto de medidas reformadoras e reorganizou os seus *currícula*, as funções e os papéis docentes multiplicaram e diversificaram. Na verdade, a expansão escolar e a implementação das políticas de inclusão obrigaram a escola a reformular-se sob o ponto de vista da organização da escola, seja na perspectiva do desenvolvimento curricular, seja na perspectiva da formação de professores, seja na perspectiva da organização e gestão escolar. Contudo, esta reorganização da escola não a atingiu na sua “cultura”, que se consubstancia numa pedagogia transmissiva e no exercício da docência assente num padrão de trabalho celular e numa cultura profissional individualista.

Na base desta incapacidade organizacional da escola para alterar a sua “cultura” está o estabelecimento da turma-classe como unidade básica. As críticas ao “ensino de classe” não impediram que a escola se estabelecesse com uma “gramática” própria (Tyack & Tobin, apud Nóvoa, 1995, p. XXII), cujas características organizacionais e estruturais são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de espe-

cialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.

Deste modo, apesar de ser uma construção social, a “gramática escolar” acaba por ser assumida como uma coisa natural e a sua “naturalização” está na base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola, pelo que têm surgido propostas de reestruturação que visam penetrar na sala de aula, prestar atenção ao desenvolvimento profissional dos professores e conceder-lhes maior poder discricionário na tomada de decisões, bem como fazer redistribuições significativas (e não superficiais) nas relações de poder existentes entre os gestores, os professores, os pais e os alunos (Hargreaves, 2001, p.274). Essa reestruturação deveria contemplar diversas dimensões, como uma gestão centrada na escola (*site-base management*), o fortalecimento dos professores (*teacher empowerment*) que teriam maior flexibilidade na programação e no agrupamento dos alunos e a formação centrada na escola.

Contudo, estas intenções têm sido insuficientes para garantir a mudança da escola, já que aos discursos de diferenciação e à enunciação de propósitos diferenciadores podem corresponder tentativas bem intencionadas de alegada diferenciação servidas por práticas de uniformidade. Num projecto de investigação-acção acompanhado por Roldão, foi possível constatar como a retórica da diversificação curricular e da diferenciação pedagógica acaba por redundar na “criação de grupos separados ou currículos alternativos menos exigentes e mais centrados em actividades práticas e em linguagens assentes no não verbal, como medida diferenciadora de solução para a não aprendizagem desses alunos designados por diferentes, quer na óptica social e cultural quer na perspectiva da acomodação à cultura da escola” (2003, pp.161-162).

Embora estas práticas configurem uma “deriva discriminadora” da escola (Roldão, 2003), uma “inclusão exclusiva” (Barroso, 2003) incapaz de tomar a diversidade como referente da sua organização, elas não invalidam a pertinência de uma reestruturação da escola que assente na autonomia organizacional e profissional, no *empowerment* dos actores escolares, na flexibilização curricular e na diferenciação pedagógica. Até porque actualmente está em causa todo o processo da mudança organizacional que, assentando na lógica do decreto, não inclua a sua contextualização “às características e capacidades concretas dos sistemas humanos que deverão executá-los e que são os únicos que lhes podem dar vida” (Friedberg,

1993, pp. 329 e 331). As políticas educativas orientam-se no sentido do reconhecimento da escola como lugar central de gestão e da comunidade local como parceiro essencial na tomada de decisão.

Esta alteração dos processos de administração do sistema escolar implica que a regulação do Estado passe de um controlo baseado na *conformidade com as regras e directivas* impostas pela Administração Educativa para um controlo baseado na *conformidade com os objectivos e as finalidades de acção*, próprio de um modo de funcionamento mais profissional. Ao pôr o modo de regulação burocrático em questão e ao afirmar o primado das finalidades sobre as modalidades, este novo modelo de regulação concede aos profissionais maior liberdade para encontrar as modalidades, as vias e os meios para realizar os objectivos e, por isso, a prestação de contas da escola faz-se através de uma avaliação *a posteriori*, que mede a distância entre os resultados e os objectivos (e não a conformidade com as directivas da hierarquia), cuja interpretação integra parâmetros do contexto (Wutmacher, 1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cader-
nos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade
do Minho
- Azevedo, J. (1999). *Inserção precoce de jovens no mer-
cado de trabalho*. Cadernos PEETI, vol. I. Lisboa: PEETI/
Ministério do Trabalho e da Solidariedade
- Barroso, J. (1993). *Escolas, Projectos, Redes e Territó-
rios: Educação de Todos, para Todos e com Todos*. Cader-
no PEPT, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclu-
são escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.),
Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação
(pp. 25-36). Porto: Porto Editora
- Correia, J. A. (2003). A construção político-cognitiva
da exclusão social no campo educativo. In D. Rodrigues
(Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à
Educação* (pp. 37-55). Porto: Porto Editora
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Burocratique*. Paris:
Éditions du Seuil
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto a
vestir de tamanho único, in AAVV, *O Insucesso Escolar em
Questão* (pp. 41 – 50). Braga, Universidade do Minho,
- Formosinho, J. (1998). A igualdade em educação. In
Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa
administração burocrática centralizada, in J. Formosinho
*et al. Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educa-
ção Básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação dos Professores* (pp. 51-76). Mangualde: Edições Pedagogo

Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Paris : Éditions du Seuil

Hargreaves, A. (2001). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill

Helvetius, M. (1989). *De l'homme, de ses facultés intellectuelles, et de son éducation*, 2 vols. Paris : Librairie Arthème-Fayard

Machado, J. (2006). Promessas ousadas, realizações esforçadas, expectativas criadas, *Correio da Educação*, n.º 262, 29 de Maio de 2006, 1-3

Nóvoa, A. (1995). Prefácio, in J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação científica, pp. XVII-XXVII

Pires, E. L.; Fernandes A. S. & Formosinho, J. (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusive: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Sociedade à Educação* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha 7-10 de Junho de 1994: UNESCO / Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf (consultado em 1/3/2010).

Warburton, N. (1998). *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva

Wutmacher, W. (1992). *A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações dom Quixote

BOA ÉTICA E BOA CIÊNCIA: O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO EM CÉLULAS ESTAMINAIS

por **Ana Sofia Carvalho** *

Resumo

Vivemos numa época de importante viragem no paradigma da relação entre a ética e ciência. O hiato temporal entre as descobertas científicas e a concomitante reflexão ética desvanece-se progressivamente; a ética, ou talvez mais correctamente a bioética, encontrou o seu ritmo. Aquilo que se designa actualmente de bioética das situações emergentes (clonagem, células estaminais, terapia génica, diagnóstico genético pré-implantatório) tem contribuído de forma marcante para esta viragem. Hoje, a ciência vai acontecendo e a bioética vai reflectindo; reflectindo sobre as possibilidades, equacionando os riscos, avançando propostas que, sem serem científicas, imprimem matizes importantes no ritmo do desenvolvimento científico. No presente texto, através do percurso da investigação em células estaminais, tentaremos analisar de que modo a bioética é, ou pode ser, um desafio aos limites. Com este exemplo tentaremos ilustrar como o facto de se trazer, por parte da ética, ao debate dúvidas e desafios científicos de modo a resolver objecções ou incertezas éticas se tornou num saudável exercício de boa ética e boa ciência. Talvez se deva saudar esta evolução como promissora do futuro relacionamento entre ética e investigação, comprovado o estímulo (e não o bloqueio) que a bioética pode trazer à reflexão sobre os limites.

Abstract

We live in an era of important turning point in the paradigm of the relationship between ethics and science. The gap in time between the scientific discoveries and the concomitant ethical reflection gradually wears off; ethics, or perhaps more accurately bioethics, found his rhythm. What is currently bioethics of emerging situations (cloning stem cells, gene therapy, Preimplantation Genetic Diagnostics) has been contributed undoubtedly to this change. Today, Science happens and bioethics reflects; reflecting on the possibilities, considered the risks, advancing proposals which, without being scientific, print hues in the pace of scientific development. In this presentation, through the journey of stem cell research, we will try to analyse how the bioethics is, or can be, a challenge to the limits. With this example we will try to illustrate how bringing ethics to the scientific debate to solve ethical objections or uncertainties become a healthy exercise of good ethics and good science. Perhaps we should welcome this trend as promising for the future relationship between ethics and scientific research; proven the stimulus (and not the block) that ethics could bring to the discussion about the limits.

* Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Investigação em Bioética | acarvalho@porto.ucp.pt

A bioética e o seu percurso

Consideramos serem três as diferentes modalidades em que a bioética tem vindo a ser chamada para intervir no âmbito da ciência (Patrão Neves, 1997) : (1) através da imposição de limites, numa acção repressiva, determinada pelo medo do inédito; (2) através da elaboração de regras, numa acção normativa, exigida por imperativos legais; (3) através da educação da consciência, numa acção formativa, requerida pela dimensão ética do nosso ser. Contudo, é para nós fundamental sublinhar que a bioética não deve degenerar numa mera técnica de “reparação” de défices e deficiências; a bioética não procura deter o progresso, mas antes promovê-lo reorientando-o. É, em nosso entender fundamental, nesta estratégia de reorientação, que a ciência se torne permeável e sensível às questões éticas e a ética encontre a sensibilidade para se tornar permeável às questões científicas.

Parece-nos que a nossa época tem sido paradigmática relativamente a esta questão; progressivamente a ética foi-se aproximando da ciência; e hoje a reflexão ética aparece, não como um anexo, mas como capítulo importante de qualquer investigação científica. Através de uma análise do que tem sido o percurso da bioética nestes 30 anos, pensamos encontrar alguns factores, de origem interna à própria bioética e de origem externa, que permitiram a aproximação e o concomitante estreitamento da relação entre a ética e a ciência e poderão ser importantes na definição do interesse avassalador pela área da bioética. Dentro dos denominados factores internos parece-nos importante salientar: (1) o reconhecimento do desenvolvimento e crescimento da bioética, (2) as alterações e os novos desafios do seu campo de reflexão e (3) a sua natureza transdisciplinar.

É uma realidade indubitável a afirmação da bioética na sociedade actual; em disciplinas de pré e pós-graduação, em mestrados, em doutoramentos, em comissões de ética para a saúde, em comissões de ética de investigação científica, nos Conselhos Nacionais de Ética, nas Comissões de Ética para os Ensaios Clínicos, nos Institutos ou departamentos de Bioética em Universidades, nos grupos europeus e internacionais de ética e bioética, na comissão europeia, no conselho da Europa, na UNESCO, enfim, não faltariam exemplos para ilustrar o modo como a bioética se afirmou no panorama nacional e internacional. Esta institucionalização da bioética permitiu o seu crescimento sustentado e foi garante do seu reconhecimento e da sua importância.

O campo de reflexão da bioética tem sofrido nos últimos anos consideráveis alterações. Se inicialmente, a bioética se concentrou nos problemas que advinham da

prática médica, talvez porque a institucionalização da bioética se desenvolveu, numa fase inicial, a partir dos hospitais e faculdades de medicina, hoje, claramente, o conceito alargado de, potteriano, bioética prevalece. Para este facto, contribuiu em nosso entender uma mudança fundamental na agenda da ética; a ética passou a incluir no seu campo de reflexão, não só as situações persistentes (abortamento, eutanásia, e outras) mas também as situações emergentes (clonagem, terapia génica, células estaminais, nanotecnologia, entre outras). Este exercício de antecipação, uma vez que em muitas das situações a reflexão ética precede os aspectos científicos, permitiu um confluir entre as abordagens das duas áreas, científica e ética, e pensamos que tem contribuído, cada vez de uma forma mais acentuada, para um entendimento entre estas diferentes áreas do conhecimento. A bioética afastou-se do seu carácter de “watchdog” da ciência, tornando-se num estímulo à reflexão e à procura de soluções, que potenciam não só o progresso científico, mas também o progresso moral.

A Bioética é de natureza transdisciplinar, isto é, envolve diferentes domínios que se situam para além das perspectivas particulares das disciplinas que a constituem. Este facto teve, em nosso entender, uma importância fulcral em duas diferentes dimensões: por um lado convoca diferentes autores – o filósofo, o biólogo, o médico, o enfermeiro, o farmacêutico, o jurista, o teólogo para a reflexão; e por outro, reclama uma adaptação da linguagem, naquilo que poderemos denominar de “translinguagem”. A “linguagem da bioética” deve pressupor uma abordagem que permitia aos diferentes públicos envolvidos, uma reflexão sustentada sobre as diferentes questões científicas. Ao adaptar a linguagem, a linguagem torna-se inteligível a uma franja significativa da população incentivando a reflexão interpelando a sociedade, exigindo-lhe uma participação activa e informada.

Ao interrogarmo-nos sobre o porquê desta mudança, não podemos deixar de considerar a eventual importância de factores externos; (1) políticos, (2) económicos, (3) religiosos, (4) sociais e (5) dos meios de comunicação social, entre outros.

Ou seja, a ciência, e aqui usada como tecnociência, passou a ser objecto de cobiça pelas grandes áreas da sociedade. O ritmo mais lento da reflexão bioética teve que se adaptar para resistir às pressões imperiosas das prioridades políticas e financeiras. Na agenda política as questões científicas nunca tiveram tão significativa presença. No entanto, aquilo que à primeira vista poderia

ser entendida como uma atitude de cidadania responsável e participativa, tem sido utilizada da pior maneira possível. As questões científicas, muitas vezes apresentadas de modo politizado, ou seja transformadas para servirem determinado fim, têm sido usadas como arma de arremesso num exercício de poder político enviesado e muitas vezes autista.

Na economia, o crescente investimento em áreas da biotecnologia e da genética por parte das grandes multinacionais, onde o resultado da investigação científica está alicerçado no lucro, tem contribuído de forma marcante para o ritmo da investigação. A importância crescente do financiamento privado mas denominadas “research universities”, vem ampliar, de forma ainda mais marcante, a dimensão desta problemática. Uma análise comparativa entre os resultados positivos ou negativos apresentados na sequência da investigação em células estaminais e a oscilação na bolsa das empresas do sector será possivelmente reveladora desta tendência.

A sociedade cada vez se sente mais interpelada pelas questões científicas. No entanto, muitas vezes, perante as dificuldades inerentes à sua compreensão, sente-se fragilizada e vulnerável. Os seres humanos sentem, regra geral, um desejo inextinguível de um apoio e de algo em que possam confiar: num mundo tecnológico tão dificilmente apreensível e complexo como o nosso e, no meio de erros e incertezas da sua própria vida privada, os indivíduos procuram definir uma posição, seguir directrizes, dispor de bitolas, de um ideal – em resumo, os seres humanos sentem necessidade de possuir algo com uma orientação ética de base. Como sabiamente afirma Luís Archer, é bem possível que a popularidade da bioética provenha, em parte, de um grito instintivo da sociedade no sentido de compensar o tecnologismo desumanizante da *bio* com as considerações humanistas da *ética*.

Os meios de comunicação social, tem tido em toda esta questão um papel central. Como elementos veiculadores de posições, interessam-se essencialmente pela fomentação da polémica, acalutando as posições extremadas e extremando as posições consensuais. Nos “media”, o potencial aparece muitas vezes hiperbolizado em possível. No entanto, não podemos deixar de sublinhar que estes são o veículo de divulgação da ciência ao público em geral. Ou seja, a distorção na veiculação da informação de carácter científico, poderá resultar, sem ou com intenção, na vinculação de conceitos e favorecimento de determinadas posições; distorcem ao veicularem e vinculam ao distorcerem.

A investigação em células estaminais: encruzilhadas éticas e científicas

Nesta parte final do nosso artigo, iremos tentar ilustrar com alguns exemplos, de que modo a bioética tem interpelado e questionado a ciência, contribuindo, para a procura de soluções de excelência na investigação científica na área da investigação em células estaminais. O debate técnico-científico relacionado com a investigação em células estaminais, assim como as questões éticas levantadas por estas tecnologias, tem-se revestido de intensas e acesas discussões no seio dos mais diversos sectores da sociedade.

A história, com menos de 10 anos, do percurso da investigação em células estaminais, essencialmente no que concerne ao impulso na investigação em células estaminais de adultos, e mais recentemente, as estratégias apresentadas para obter células estaminais embrionárias evitando a destruição do embrião, parece-nos bastante ilustrativa desta tendência de concertação entre a agenda científica e ética.

Iniciaremos a nossa exposição com uma abordagem, necessariamente sucinta, tentando delinear as opções possíveis e os cenários propostos no quadro da investigação em células estaminais. As características essenciais de todas as células estaminais são a pronunciada capacidade de auto-renovação e o potencial a longo termo para formar um ou mais tipos de células com funções específicas (Thomson et al., 1998; Shambloott et al., 1998; EGE, 2000). Geralmente estabelece-se a distinção entre os diferentes tipos de células estaminais com base na sua origem e grau de diferenciação (NBAC, 1999).

Relativamente ao grau de diferenciação temos 3 tipos diferentes de células estaminais, totipotentes, pluripotentes e multipotentes (NBAC, 1999; Thomson & Odorico, 2000; Figueiredo, 2000; NIH, 2001). O ovócito fertilizado é totipotente, o que significa que o seu potencial é total. A primeira divisão mitótica ocorre após a fertilização, quando o zigoto se divide em duas células denominadas blastómeros. Após aproximadamente 60 horas do momento da fertilização, os dois blastómeros voltam a dividir-se para originar quatro células, as quais por volta do terceiro dia se dividem novamente para formar oito células. Estas células não se encontram ainda especializadas e têm potencial para se diferenciar em qualquer tipo de célula do embrião ou extra embrionária. Isto significa que qualquer uma destas células, se implantada na mucosa uterina, tem potencial para se desenvolver num novo organismo. Quando a divisão celular atinge a fase de 16 células, o zigoto é denominado mórula. O desen-

volvimento vai prosseguindo e por volta do quarto-quinto dia, forma-se uma camada periférica (trofoblasto) que é responsável pela formação da placenta e a massa celular interna (MCI), que se mantém indiferenciada. As células da MCI prosseguirão o seu desenvolvimento e vão dar origem a todos os tipos de células que constituem o corpo humano. Estas células, designadas como células estaminais pluripotentes, têm o potencial de dar origem a todo o tipo de células do organismo, sem no entanto possuírem a capacidade de formar um organismo completo, pois são incapazes de originar a placenta e os outros tecidos de suporte necessários ao desenvolvimento intra-uterino. Após implantação e gastrulação, as células pluripotentes vão-se especializando em células estaminais que estão comprometidas com linhas específicas e funções particulares. Estas células mais diferenciadas são designadas como células estaminais multipotentes.

Em relação à origem, a distinção foi sempre feita a partir de temos 2 tipos de células estaminais específicos; células estaminais embrionárias e células estaminais de adultos (ou somáticas).

As linhas celulares pluripotentes derivadas da massa celular interna, são designadas células estaminais embrionárias. No trabalho publicado por Thomson *et al.* em 1998, células estaminais pluripotentes foram isoladas directamente da MCI de embriões humanos no estágio de blastocisto. E por fim, temos as células estaminais isoladas de adultos, então designadas como células estaminais de adultos.

As células estaminais de adultos

As células estaminais de adultos partilham pelo menos duas características com as células estaminais embrionárias; (1) capacidade de auto-renovação por longos períodos de tempo, (2) possibilidade de originar células diferenciadas com morfologias características e funções especializadas. As células estaminais de adultos (Hipp & Atala, 2008) podem dar origem a tipos celulares especializados de outro tipo de tecido, diferente daquele de que elas são originárias – derivado da mesma ou de uma camada germinal embrionária diferente. Este conceito denominado de plasticidade tem sido demonstrado em alguns estudos (Raff, 2003). Hoje, ao contrário do que inicialmente se antevia as células estaminais de adultos estão na linha da frente nas potenciais estratégias de transplantação futuras. Os estudos mais recentes seguem estratégias de investigação essencialmente baseadas na utilização de células estaminais mesenquimatosas. As células estaminais mesenquimatosas podem

ser isoladas essencialmente a partir de 3 fontes: sangue do cordão umbilical (SCU), matriz do cordão umbilical (cordão umbilical+placenta+Wharton's Jelly) e a partir da medula óssea (MO).

Células estaminais mesenquimatosas (MSCs), isoladas da medula óssea, são capazes de diferenciar em várias linhagens de células podendo apresentar um considerável potencial terapêutico numa ampla variedade de doenças humanas. Diferentes ensaios clínicos estão em curso para avaliar a sua segurança, viabilidade e eficácia do transplante deste tipo de células. Desde os primeiros estudos realizados pelo Broxmeyer (1989) e o seu grupo, no final dos anos oitenta, foram apresentados diferentes estudos que permitem concluir que as células estaminais do sangue do cordão umbilical (UCB) possuíam determinados características biológicas *in vitro* que divergia daqueles observados nas suas congêneres de adultos e é hoje amplamente reconhecido que as células estaminais e progenitoras presentes no cordão são biologicamente diferentes daqueles presentes na medula de adultos ou sangue periférico. Em comparação com células de adultos, as células hematopoiéticas derivadas do cordão umbilical possuem maior capacidade de proliferação, de expansão e de auto-renovação. Diferentes estudos tem demonstrado que este tipo de células poderão ser uma fonte atraente de células estaminais não hematopoiéticas (Buchheiser et al., 2009).

No entanto, e apesar destes desenvolvimentos surpreendentes, é importante destacar que existe ainda um longo caminho a percorrer nesta área; assim, estudos subsequentes devem ser dirigidos de modo a demonstrar inequivocamente o potencial de diferenciação, a não formação de tumores e a disponibilidade em número suficiente (e/ou consequente expansão) das células estaminais mesenquimatosas e, que estas células de adultos quando transplantadas podem não somente reproduzir-se no novo local, mas também tornarem-se funcionais no desempenho da nova função sendo então capazes de permitir a recuperação de danos *in vivo*.

A obtenção de células estaminais embrionárias sem recurso à destruição do embrião

Antes de terminar este capítulo, introduzirei, através do percurso da investigação em células estaminais, um exemplo do modo como o trazer ao debate, por parte da ética, dúvidas e desafios científicos para resolver objecções ou incertezas éticas, se tornou num saudável exercício de boa ética e boa ciência. Talvez se deva saudar esta evolução como promissora do futuro relacionamento entre ética e investigação, comprovado o estímulo (e não o

bloqueio) que a reflexão ética pode trazer ao engenho do investigador. Parece-nos pertinente determo-nos nas estratégias (apresentadas por vários organismos internacionais (onde se destaca o rigoroso e exaustivo trabalho apresentado no fim do ano de 2005 pelo President Council on Bioethics) para a obtenção de células estaminais evitando a destruição do embrião.

Uma destas estratégias é a partenogénese (Hao e tal., 2009). Na partenogénese, um ovócito é estimulado a desenvolver-se com se tivesse sido fertilizado. Cientificamente, tem sido demonstrado que após estímulos eléctricos ou químicos, os ovócitos de diferentes espécies, incluindo os humanos, podem ser induzidos a desenvolverem-se deste modo. Estudos recentes (Hao e tal., 2009) apresentam resultados que indicam a possibilidade de crescimento de embriões partenogénicos até ao estado de blastocisto (estado onde se retiram as células estaminais pluripotentes). Note-se que nesta estratégia se recorre a ovócitos em evolução, imaturos e por isso ainda portadores de 46 cromossomas, já que se tornam haploídes quando atingem a maturidade. Outra estratégia em investigação é o uso de embriões inviáveis; ou por conterem anomalias que impedem a sua implantação ou porque param o processo de desenvolvimento. A primeira aproximação é baseada nos trabalhos recentes que demonstraram ser possível a obtenção de células estaminais normais a partir de embriões anormais (Alikani et al., 2005). A segunda estratégia, que mereceu especial atenção no relatório do President Council on Bioethics, baseia-se na obtenção de células estaminais do embrião após morte embrionária (o que segundo os proponentes do método se verifica após interrupção prolongada da divisão celular), aproximando-se assim da estratégia hoje em dia utilizada para a recolha de órgãos em adultos (Zhang e tal., 2006). Uma outra estratégia apresentada denomina-se de método de transferência de blastocisto. Este método é apresentado como potenciador para a obtenção de células estaminais do embrião evitando a destruição deste e não comprometendo a sua posterior implantação. O método utiliza a técnica usada no diagnóstico genético pré-implantatário realizando porém a biopsia embrionária na fase de blastocisto para deste modo obter células estaminais pluripotentes (Taei et al., 2010).

Antes de terminar é essencial destacar os estudos apresentados pela primeira vez em 2006 pela equipa de Yananaka (Takahashi & Yamanaka, 2006) sobre a possibilidade de reprogramar geneticamente células estaminais de adultos adquirindo, assim, características das células estaminais embrionárias. Estas células desig-

nadas de células estaminais de pluripotência induzida ou (iPSCs) representaram um avanço espantoso e uma área de investigação com potencialidades crescentes. Os estudos com estas células reprogramadas são, sem dúvida, numericamente muito inferiores aos realizados com células estaminais embrionárias, no entanto, estudos recentes parecem indicar que as células reprogramadas poderão competir com as células estaminais embrionárias em algumas das suas características (Amabile & Meissner, 2009).

Como foi anteriormente referido, todas as células estaminais, independentemente da sua origem, têm três propriedades básicas; (1) capacidade de renovação e divisão por longos períodos de tempo; (2) são indiferenciadas e (3) podem dar origem a células de tipos especializados. A investigação actualmente encontra-se centrada em duas questões fundamentais relacionadas com as propriedades das células estaminais e que são cruciais a este tipo de investigação: (1) o que permite que as células proliferem em laboratório por longos períodos de tempo sem diferenciação? e (2) quais os sinais nos seres vivos que regulam a proliferação e auto-renovação das células estaminais?

Apesar da investigação relativa aos usos terapêuticos potenciais das células estaminais se encontrar ainda numa fase inicial, os cientistas esperam trazer contribuições importantes para uma grande variedade de doenças e material precioso para diferentes tipos de investigação. Podemos equacionar três áreas onde a investigação e os potenciais resultados da utilização destas células são proeminentes: a área da farmacologia com destaque para os modelos para doenças humanas e para testes de toxicidade (Trosko JE, Chang CC., 2010; Vojnits K, Bremer S., 2010), a área da medicina regenerativa (Brignier & Gewirtz, 2010). Actualmente, no campo da terapia celular o uso terapêutico das células estaminais está a ser considerado em duas diferentes linhas; (1) transplantação de células estaminais previamente diferenciadas na linha celular pretendida (células produtoras de insulina para o tratamento da diabetes, células produtoras de dopamina para a doença de Parkinson etc...); e (2) administração directa de células estaminais de modo a permitir que estas colonizem o local desejado e se diferenciem no tipo celular desejado. Vários estudos têm sugerido que a área das doenças do sistema nervoso é a área da medicina em que os potenciais benefícios da investigação em células estaminais mais se destacam (Delcroix et al., 2010). O facto de se ter ultrapassado o dogma de Ramon y Cajal que data de 1913 "Within brain everything die and nothing could be regenerate" veio trazer um novo ímpeto à eventual utilização terapêutica das células estaminais em doenças

de origem neurológica. Até há uma década atrás todos os tratamentos para as doenças do sistema nervoso baseavam-se em aproximações terapêuticas com o único objectivo, o de limitar danos futuros. Esta posição era suportada pelo facto da maioria destas doenças resultar da perda de células nervosas e do concomitante facto, hoje em dia ultrapassado, destas células nervosas maduras não possuírem capacidade de renovação e recuperação. Em diferentes doenças associadas ao sistema nervoso assiste-se à morte celular: na doença de Parkinson, células que produzem a dopamina; na doença de Alzheimer, células responsáveis pela produção de acetilcolina; na doença de Huntington, células que produzem o ácido gama amino-butírico; na esclerose múltipla, células que produzem a mielina. Outras doenças ou incapacidades são resultado de perdas de diferentes tipos de células, sem que exista um mecanismo de reposição celular eficaz. Possivelmente a única esperança para o tratamento destes indivíduos reside no potencial de criar a partir de células pluripotentes um novo tecido nervoso com a função restabelecida. Nesta área o estudos recentes em animais (Neri et al., 2010) indicam resultados muito animadores com a doença revertida e com óptima integração no tecido e sem formação de qualquer tumor, em ratos e macacos com danos na espinal medula e esclerose múltipla.

Actualmente, encontramos-nos numa fase inicial dos primeiros ensaios em seres humanos no sentido de provar de uma forma irrefutável o interesse terapêutico deste tipo de investigação (Trounson, 2009). Apesar dos avanços que vão sendo conhecidos no campo da investigação em células estaminais, persistem nesta área diversas dificuldades de natureza técnico-científica tais como: (1) o insucesso em direccionar eficientemente a função destas células estaminais, (2) capacidade de degenerescência tumoral e finalmente (3) o problema da imuno-rejeição.

CONCLUSÃO

Todas as propostas apresentadas contêm número de interrogações científicas e possivelmente dificuldades de exequibilidade. Em questões claramente de ponta, ainda envoltas em possibilidades e dúvidas, os problemas devem ser apresentados sem ambiguidades, procurando na reflexão aberta e ponderada que as conclusões éticas ressaltem com a clareza possível. A obrigação da ciência é desvendar como as coisas são e funcionam, o que inclui ampliar, rever e confirmar constantemente o conhecimento científico. O seu compromisso deve ser com a verdade, sempre provisória, refutável e questionável.

Para concluir, o uso de imagens desfocadas exacerbando expectativas pode imprimir distintos sentidos ao debate ético. Para melhor ilustrar esta tendência parece-nos oportuna a introdução de uma figura de estilo, a hipérbole; definida como “figura de retórica que consiste em exagerar uma ideia ou expressão, de uma forma positiva ou negativa, ampliando a sua verdadeira dimensão”.

O debate respeitante às aplicações das células estaminais foi dinamizado por potenciais utilidades hiperbolizadas, resultantes essencialmente de optimismos injustificados e expectativas infundadas. Como afirma Dietmar Mieth, “the term stem cells has become the magic password for entering a medical utopia where physicians will be able to overcome all human ailments once and for all”.

É indispensável, em nosso entender introduzir outra questão inerente a esta problemática das hiperbolizações: o facto de a dinâmica imposta a estes debates poder infligir danos morais através da criação de expectativas ou receios infundados em partes vulneráveis da sociedade. Acenar com as vantagens previstas, no ponto de vista terapêutico, constitui, neste momento, uma fraude científica. Um debate sério e esclarecedor só será possível, se forem afastados todos os subterfúgios rebuscados e equacionadas as reais perspectivas.

A bioética aparece como um bom passaporte, porque, ao mesmo tempo que reconhece as diferenças, parece capaz de dar conta de eventuais “solidariedades ocultas” em diferentes regiões do saber. Trata-se, numa palavra, de transformar o conhecimento em esperança, isto é, em acções para fazer um mundo melhor, na continuidade do tempo que se escapa e da irreversibilidade da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amabile, G., Meissner, A. 2009. Induced pluripotent stem cells: current progress and potential for regenerative medicine. *Trends in Molecular Medicine*. 15 (2): 59-68.
- Alikani M., Munné S. 2005. Nonviable human pre-implantation embryos as a source of stem cells for research and potential therapy. *Stem Cell Reviews and Reports*. 1: 337-343.
- Broxmeyer, H., Douglas, G.H., Hangoc, G., Cooper, S., Bard, J., English, D., Arny, M., Thomasiitt, L., Boyse, E. A. 1989. Human umbilical cord blood as a potential source of transplantable hematopoietic stem/progenitor cells. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. vol. 86, pp. 3828-3832.
- Buchheiser, A., Liedtke, S., Leendert, H., Looijenga, J., Kogler, G. 2009. Cord Blood for Tissue Regeneration. *Journal of Cellular Biochemistry* 108:762-768.
- Delcroix GJ, Schiller PC, Benoit JP, Montero-Menei CN. 2009. Adult cell therapy for brain neuronal damages and the role of tissue engineering. *Biomaterials*. 31(8):2105-20.
- European Group on Ethics in Science and New Technologies (EGE). Opinion n.º 15 Regarding Ethical Aspects of Human Stem Cell Research and Use. Novembro 2000. http://ec.europa.eu/european_group_ethics/docs/avis15_en.pdf
- Figueiredo, H. 2000. Aspectos técnicos da clonagem. In: *Clonagem o risco e o desafio*, P.15. Gabinete de Investigação de Bioética da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Hao J., Zhu W., Sheng C., Yu Y., Zhou Q. 2009. Human parthenogenetic embryonic stem cells: one potential resource for cell therapy. *Sci China C Life Sci*. 52(7):599-602.
- Hipp, J., Atala, A. 2008. Sources of Stem Cells for Regenerative Medicine. *Stem Cell Rev* 4:3-11.
- National Bioethics Advisory Commission (NBAC). Ethical Issues in Human Stem Cell Research, Setembro 1999. <http://bioethics.georgetown.edu/nbac/stemcell.pdf>
- National Institutes of Health (NIH). Stem Cells: Scientific Progress and Future Research Directions. Department of Health and Human Services. 2001. <http://stemcells.nih.gov/info/2001report/2001report.htm>
- Neri M, Maderna C, Ferrari D, Cavazzin C, Vescovi AL, Gritti A. 2010. Robust generation of oligodendrocyte progenitors from human neural stem cells and engraftment in experimental demyelination models in mice. *PLoS One*. 12:5(4): e10145.
- Patrão Neves, M.C. 1997b Autonomia e responsabilidade da pessoa. In: *Poderes e limites da genética. Actas do IV Seminário do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida*, P.13. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida, Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa, Portugal
- President Council on Bioethics. 2005. **White Paper: Alternative Sources of Pluripotent Stem Cells**. The President's Council on Bioethics. http://bioethics.georgetown.edu/pcbe/reports/white_paper/
- Raff M. 2003. Adult stem cell plasticity: fact or artifact? *Annu Rev Cell Dev Biol*. 19:1-22.
- Shamblott, M.J., Axelman, J., Wang, S., Bugg, E.M., Littlefield, J.W., Donovan, P.J., Blumenthal, P.D., Higgins, G.R., Gearhart, J.D. 1998. Derivation of Pluripotent Stem Cells from Cultured Human Primordial Cells. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 95: 13726-13731.
- Taei A., Gourabi H., Seifinejad A., Totonchi M., Shahbazi E., Valojerdi M.R., Eftekhari P., Karimian L., Baharvand H. 2010. Derivation of new human embryonic stem cell lines from preimplantation genetic screening and diagnosis-analyzed embryos *In Vitro Cell Dev Biol Anim*. 46(3-4):395-402.
- Takahashi K, Yamanaka S. 2006. Induction of pluripotent stem cells from mouse embryonic and adult fibroblast cultures by defined factors. 126(4):663-76.
- Thomson, J.A., Itskovitz-Eldor, J., Shapiro, S.S., Waknitz, M.A., Swiergiel, J.J., Marchall, V.S., Jones, J.M. 1998. Embryonic Stem Cell Lines Derived from Human Blastocysts. *Science* 282: 1145-1147.
- Thomson, J.A., Odorico, J.S. 2000. Human embryonic stem cell and embryonic germ line. *Trends in Biotechnology* 18: 53-57.
- Trosko, J.E., Chang C.C. 2010. Factors to consider in the use of stem cells for pharmaceutical drug development and for chemical safety assessment. *Toxicology*. 270(1):18-34.
- Trounson, A. 2009. New perspectives in human stem cell therapeutic research *BMC Medicine*. 7:29.
- Vojnits K., Bremer S. 2010 Challenges of using pluripotent stem cells for safety assessments of substances. *Toxicology*. 270(1):10-7.
- Zhang X., Stojkovic P., Przyborski S., Cooke M., Armstrong L., Lako M., Stojkovic M. 2006. Derivation of human embryonic stem cells from developing and arrested embryos. *Stem Cells*. 24(12):2669-76.

“SOUBESSE EU MORRER ILUMINANDO”: O SENTIDO DA MORTE EM DANIEL FARIA

por **Carlos Azevedo**

O meu contributo, pedido para este Seminário “a pergunta na hora de partir”, situa-se mais como “uma opção na hora de ficar”. De facto, Daniel Faria (1971-1999) desenvolve no seu percurso poético um sentido próprio de morte. Na brevidade desta apresentação, que deseja sobretudo oferecer-vos uma leitura, arrumada ao meu jeito, de versos alusivos ao tema, sigo três tópicos. Início com o que o poeta descobre na sua observação, o seu conhecimento da morte, passarei à explicação do seu projecto de morrer e termino o tríptico com o fundamental sentido: a claridade da morte.¹

“O que sei da morte e da vida”

A atenção ao fenómeno da morte na natureza surge diversas vezes. Por exemplo, observa a fecunda abelha, que vai morrendo, no percurso da busca dos pólenes que recolhe, nos contactos do seu ofício. Assim escreve: “a abelha também morre de deixar / de corola em corola a raiz” (278). Daniel coloca-se na toca dos bichos para se identificar com a experiência difícil da coerência da morte. A procura de pastos põe os animais a mexer: “Na transumância dos animais que buscam os pastos mesmo quando morrem / como qualquer estação que há-de vir [...] (293). Este ritmo natural não deixa de ser contraditório.

Aqui, o poeta místico cria uma fortíssima expressão comparativa. Considera a situação “semelhante à estéril que amamenta a sua dor” (293). Identifica-se com a experiência do amor do “pássaro / que não faz ninho [...] / que não deixa o corpo por um pouco desejar / qualquer coisa diferente de morrer” (299). Fica patente a tentação de fugir da decisão de morrer, que veremos adiante.

Aos animais associa-se a vegetação: “magoa vera magnólia cair. Acredita” [...] “eu nunca vou fechar os olhos / as mãos”. A observação obriga a um compromisso. A relação de dádiva diferencia o sentimento: “há uma diferença / entre a magnólia que cresce fora / e aquela que regamos com o sangue” (329). Já na *Oxálida* nos convida:

1 Entrou no Seminário do Porto: Bom-Pastor (Ermesinde) – onde abriu o coração poético – e prosseguiu nos Seminários de Vilar e da Sé. A precocidade poética de Daniel Faria é notória. Na Escola Secundária Rodrigues de Freitas surpreendia a professora de Português com a sua precocidade criativa. Em 1994, depois de terminar o Curso de Teologia decidiu sair do Seminário Maior do Porto. Começa a frequentar a Faculdade de Letras. Aos poucos, a opção pela «Regra de S. Bento» ganha solidez. Concluído o Curso de Letras no ano lectivo de 1997/98, aproveitou esse ano para o postulante no Mosteiro de S. Bento da Vitória. Em Outubro de 1998 iniciou em Singeverga, o noviciado, interrompido tragicamente, na noite de 2 para 3 de Junho do ano seguinte. Depois de alguns dias em estado de coma no Hospital de S. João (Porto), veio a falecer a 9 de Junho de 1999.

«Explicação das Árvores e de outros animais» e «Homens que são lugares mal situados» foram as obras que solidificaram o peregrino do silêncio. No entanto, deixou quase pronto, um outro livro - «Dos Líquidos» - publicado após a sua morte. A sua obra principal está reunida no volume «Poesia», publicado em Dezembro de 2003. Posteriormente, saiu «O livro de Joaquim». (2007).

“vai / sentar-te / no campo / onde / se morre maduro” (383).

O Autor, “quando era criança de muletas” confessa: “estudei o movimento dos líquidos, segui o derrame da semente ao morrer.” A verificação de como morre a semente, como se liquefaz, abre o poeta para entender os ciclos naturais. A “morte da semente” enegrece até ao luto os campos (159).

Igualmente observa a morte dos que amamos. Vainos predispondo para não termos tanta ligação à terra: “Quando o pai morreu ela dissera: / não terei saudades deste mundo” (p.61). quando medita a morte de Jónatas, sublinha a ideia de que a morte de um grande amigo implica também a morte do amigo: “A espada está cavada no seu corpo / já não de Jónatas. No corpo de David” (154). Os efeitos da morte de um filho inspiram o poeta: “Que solitária está a cidade / enviuvou a mais povoada das nações / está de luto a que foi mãe / e em trabalhos forçados / passa a noite a dobar a sua noite” (163).

Para Daniel Faria o consciente conhecimento da morte é declarado: “o que sei da morte e da vida/ é o livro escrito por dentro e por fora/ silêncio escrito por dentro/ palavra escrita a toda a volta da história”. (247). Vejamos a força destas imagens de carácter apocalíptico-escatológico, isto é, lançadas para o sentido do futuro. A luta entre o fora e o dentro no processo de morrer vibra aqui: “silêncio escrito por dentro / palavra escrita a toda a volta da história”. O silêncio interior e a palavra, patente na história, são escritas por Deus. A atenção, desprendida de si, abre ao conhecimento da vida e permite entrar no sentido da história. Neste poema está o verso que Daniel Faria chegou a pensar escolher para título do livro “Dos líquidos”, ou seja “o que sei do céu”. Percebemos assim a sua relevância. Ora o texto continua assim: “o que sei do céu / é a mão com que sossegas os ventos”. Esta relação entre manifestações (escrita) da natureza e o “silêncio escrito por dentro”, introduz a explicação da morte e da vida. Incide e grava-se na pessoa a coerência e a contradição entre o silêncio de dentro e a palavra reduzida ao tempo, à história em movimento.

O que o poeta beneditino conhece da morte não quer ver: “*Conheço a minha morte e enrolo as minhas mãos / a tentação de as pôr sobre os olhos / quero ver-te mesmo quando sangro*” (307). Há aqui um grande avanço relativamente ao que reflecte na *Casa dos ceifeiros* (1992), onde parte da observação exterior do enterro: “E na morte o regresso / das flores em mim” (397). O questionamento sobre o sentido profundo transparece nos versos do mesmo livro: “tu, porém, dormes sobre a morte/ a longa ausência que há dentro dos poemas” (399).

É esclarecedora a sua confissão no diário, dia 13 de Julho de 1993, recolhida no Livro de Joaquim: “*Se eu um*

dia me suicidar, não há-de ser pela infelicidade da minha vida, mas pela felicidade da morte. Nada, como a morte, às vezes, me é tão sedutor. Não é dor, nem medo, nem ausência, nem peso. É apenas essa estranha leveza de não-ser e de tão pouco ser isso.

Se eu um dia me suicidar, não o farei como quem nega, mas como quem confirma. Na sua aparente traição, será ainda gesto infinitamente grato de quem nunca mereceu até o mínimo e mais desatento cuidado. Desprender-se – essa liberdade, não a maior... embora! Mas liberdade – para o nada, o absurdo, ou (se houver perdão) para o mais além.” (LJ 73). Na sua agitação interior de 1993 e 1994 cresce o “alento para morrer” (LJ 84), a decisão de morrer misticamente. Ainda no Seminário, a 28 de Fevereiro de 1994, escreve no diário: “Não tardará e direi ‘pela primeira vez na vida me sinto ressuscitado: a morte devolveu-me a vida, a partida do meu melhor amigo [Fernando Carneiro] devolveu-me o meu melhor amigo [Deus], o sofrimento devolveu-me a escrita, o vazio devolveu-me O sempre presente.” (LJ 80).

Muitos sinais trabalham a sua decisão de, em 1994 sair do Seminário da Sé e encarar a vida monástica. Daniel transporta da observação de uma ambulância com moribundo à espera de um sinal (uma buzina) para morrer. “*Há na ambulância do cérebro fechado um moribundo / que espera no trânsito uma buzina para morrer*”. (317). Não morre quando calha. No fluir da corrida, da azáfama da vida há um momento, tão ordinário e comum, mas próprio para terminar o percurso ou para entrar no ofício novo, na profissão de morrer.¹

“O meu projecto de morrer é o meu ofício”

Aquele verso de aparência cruelmente bela, “o meu projecto de morrer é o meu ofício” (p. 85) é dos que mais identificam o género de morte a que o poeta de Baltar nos habitua. Morrer aparece não só como projecto pessoal, mas como ofício, isto é como o trabalho a desempenhar, em execução firme do projecto central da vida. Na profundidade interior percebe a singularidade do ofício pelo qual optar. Só o pode experienciar como espera, caracterizadora deste modo de vida. Já na marca do tempo, o trabalho de morrer é encontro e amor: “um modo de chegares”,

¹ Por vezes, evoca a sabedoria dos mitos antigos, como Aquiles e Pátroclo, para mostrar o labirinto na procura de um caminho de sentido. Pode concluir: “Esta nau não me levará a casa / e seguir-te não será morrer” (65). Noutro poema projecta a sua busca: “*Não voltarei junto das ondas / nem do cabelo ondulado da mulher / vou construir o labirinto para a morte / deitar o corpo sobre o pó para morrer*”. Para Daniel Faria construir o labirinto para a morte era encetar a vida mística, no monaquismo. O ritual de deitar-se no chão, de se irmanar com a terra, como que antecipa o corpo defunto na sepultura, a ser enterrado.

“um modo de te amar”. Daniel sabe que, por um desejo intenso, vai entrando na morte, pelo caminho monástico. Daí que o poema *É por isso que adormeço numa luz em movimento* (p.133) seja muito interessante para entrarmos no sentido místico de Daniel Faria:

É por isso que adormeço numa luz em movimento
e escolho um espaço para ver o espaço de frente
A sua cor de silêncio nocturno e desenho
uma maneira quieta de estar nele tranquilo

Há nesse espaço uma fonte, um animal que desperta
uma criança que navega com as próprias mãos.
Bebo com as mãos juntas.

Há uma voz que bebo. Há um espaço entre as mãos mas não perco
a sede. A água multiplica-se porque a tiro do coração
que escuta.

Há um espaço no corpo que pode ser um lugar.
À sombra posso olhá-lo até o ver
Posso tocar as chagas no corpo

e posso beber dele morrendo
nele como quem entra de tanto
o desejar”.

Do mais vasto conjunto de poemas, ao todo 24, do livro “Dos líquidos”, intitulado “do inesgotável”, retiramos um sentido profundo da procura intensa do “como” morrer. É sua a prece: “*Dá-me o como*” (p. 244). Alicerçado na série de seis poemas, iniciados a partir da palavra “amo-te”, verdadeiras declarações de amor, Daniel manifesta a sua vontade: “*ponho-me no silêncio/ dos teus lábios*”, “*posso ouvir-te /no firmamento*” (p. 238); “*quero parar como o servo colado ao chão*” (239); “*sou cítara para tocar as tuas mãos*” (240); “*quero cair em desuso/ fundir-me completamente*” (241).

O auge do amor exprime-se no quinto poema (p.242). Sente as amarras que não o deixam morrer e identifica-se com o parálítico que Jesus cura, recorrendo mais uma vez à novidade da forma: “*Amo-te com o cérebro em ferida / pensando-te / remédio que derramas em mim a tua medicina, a morte / no meu corpo. Até que repouse como enfermo no teu leito. Amo febrilmente amo o dia / em que disseres: Larga / a tua enxerga! - E ande*”.

Daniel Faria “ama tão grandemente a ideia” do rosto de Deus (p.241) e afirma: “se soubesses como / queria amar-te tanto” (247), mas tem consciência viva de amar Deus na carne, com o “cérebro em ferida” e por isso considera a morte no corpo medicina para poder andar. Ama “febrilmente o dia” dessa libertação e ama “o caminho”

que Deus lhe estende por dentro. Duvida se um “pássaro morto continua o seu voo”. Contudo não se importa de adoecer ao colo de Deus, de dormir ao relento entre as suas mãos (243).

A firme convicção de viver em trânsito, de querer continuar mendigo desviado de si, de ser porta encostada por quem entra, de desejar “ganhar a forma do degrau/ a forma da mão que se abre quando nada tem”. Apenas lhe interessam alguns órgãos do corpo, “instrumentos de posse” para não serem seus: “a língua para me calar / as rótulas, os calcanhares, os rins / o corpo inteiro, completo para morrer”.²

Já fora da série, regressa ao termo “amo-te” para indicar a atitude diante de Deus, no qual encontra a “pulsacão”, sem nunca o nomear: “amo-te com a constância do moribundo que respira / já sem saber de que lado o visita a morte/ Procuro a ligação entre ti e a luz [...]”

Daniel sente-se, mais uma vez árvore e pássaro e reza finalmente: “Tu moves as agulhas, tu unes de novo / as minhas asas à curva do céu.” (246).

Se ainda restassem dúvidas, não pode ser mais claro o nosso poeta: “*Escolhi a morte para ficar contigo / - planta filial e nómada / feixe de lenha que Isaac carrega na pergunta / viagem que inaugura / a árvore nova, a videira / que se estende sobre todos os ramos - / escolhi-te também para depois*” (254).

O largo parêntesis reúne expressões referidas aos poemas anteriores, em espécie de recolha sintética para solenizar a declaração resultante de longo debate interior e início de uma viagem³, de uma busca permanente que o poema seguinte desenvolve no ritmo cadenciado da palavra “procuro” (p.255). A opção pelo “trânsito” da morte é a opção por Deus, por isso é escolha para agora e escolha para depois, é escolha definitiva. O Autor põe-se descalço porque “necessita de atravessar-se” (255), de “desviar-se do seu coração e seguir viagem”, de “deixar ficar tudo e acrescentar a herança”. Na procura do “lento cimo da transformação”, “do cimo de um voo”⁴, parte de um amor que se vai anunciando ao longo da série: “amo a lenta floração dos bandos”, “amo tanto a árvore que abre a flor em silêncio”.

A experiência de morrer para ficar com Deus é exigente, e Daniel coloca diante de si o Crucificado. Reparemos na identidade com Cristo, própria da morte mística:

2 A morte das imagens no sangue, no centro impulsor da vida, abre caminho para que cresça o deserto, o silêncio: “Para dizer que muitas imagens morrem / no meu sangue / [...] Para dizer que o deserto / cresce depois” (323).

3 Cf “a minha viagem é mais funda do que os rios/ é mais funda a tua mão – vê como me lembro – ela sabe/ onde o meu corpo não suporta as correntes” (319).

4 Já no livro “Explicação” há um poema alusivo aos voos, onde escreve: “estou ligeiramente acima do que morre / nessa encosta onde a palavra é como pão [...]” (p.39).

“desconjunta” a carne. O poeta quer ser apenas humana água no curso do seu sangue, e fazer parte do caudal que jorra do seu lado aberto na cruz (257).⁵

Não é a verificação da morte física, biológica a que se refere quando escreve: “*Na minha casa sou um utensílio que se vai quebrar / na minha casa sou alguém que vai morrer*” (296). Seria demasiado óbvio. Mostra como a consciência de assumir uma opção pela morte vai ganhando terreno na família. As provas várias que experimenta evidenciam-se na confissão: “*construo, nem sempre construo/ (nem sempre o coração irriga a morte) / desenhando no chão a altura das casas*”. Este coração de monge a manter com água a morte, a implantar na terra lugares de altura dá-se a conhecer. A 11 de Agosto de 1993 escreve no diário, recolhido no Livro de Joaquim: “*A morte é a única boca que alimento. Os seus olhos tão próximos dos meus olhos; e só o sofrimento os desune*”. (LJ 73).

Há um outro conjunto de poemas (299-302), a terminar o livro “das inúmeras vagas” para além do conjunto já referido, onde se ilustra o sentido decisivo da morte. “Todos os meus anos juntos se festejem de uma só vez e eu morra / agora/ e sobre este dia todos os dias / desçam / como inúmeras águas sobre uma gota de sangue” (300). A experiência da descida das folhas outonais aponta a descida dos dias em catadupa e implora a morte imediata, “agora”. Continua no poema seguinte: “Dou-te o degrau que ninguém quer à minha beira / a minha mão para que possas decidir / a direcção em que devo morrer.” (301). A via mística aparece como caminho de morte. Caminho com degraus, com subidas e com o impulso das mãos para a decisão.

A noite veloz bate a lâmpada azul contra as casas /
a luz que estilhaça /
a asirene. A noite bate na luz da lâmpada /
quebrando-a /
Soubesse eu a canção que cantam os mortos para anão adormecer /
Soubesse eu soldar o silêncio /
Existe sempre alguém que passa e que bate na noite /
a zumbidora lâmpada azul para não adormecer /
na morte /
Soubesse eu estilhaçar a noite. Soubesse eu morrer /
iluminando. (302)

“O que procurei: a claridade da morte” (305)

Já nos primeiros escritos publicados se divisa o tema da morte: “*Deixo o corpo à sombra da flor mais alta / ao redor de uma lâmpada / apagada. Acendo a morte*.” (22). “Então posso morrer / se não for noite” (CC,401). Transparece a dimensão positiva da morte como luz. Identifica-se com os mineiros: “homens que trabalham sob a lâmpada / da morte / que escavam nessa luz para ver quem ilumina / a fonte dos seus dias” (126). Essa relação morte e luz seria uma referência com fortuna na poesia do Daniel. Eis alguns exemplos: “Quando o pirilampo morreu / o homem disse: fiquei cego” (106); “ao pôr do sol / também eu morro” (431).

Observa como “*a morte / das plantas é a sua infância nova*” (p.31) e vibra em sintonia: “*tenho aflição por tudo o que morre / como tenho pavor por cada noite que cai*” (40). Esta sensibilidade não afasta, mas gera identificação com o grão de trigo e pode transmitir: “*encosto-me à morte sem amparo ou sombra/ como a grão / abeirome da flor que virá e venho / à superfície do teu sonho [...] “Rebento no interior da morte como o trigo [...] (41). A leitura da ressurreição de Jesus, em belo e breve texto da “explicação da pedra enquanto lume”, recorre ao paradoxo: “*semente após morte. Depois da mão do homem. Pão e / pedra/ removida e / redonda. / Paisagem aberta. Lado aberto. / pedra aberta/ redonda e / redonda*.” (47). A introdução da palavra pão ilumina de novidade o sentido do texto.⁶ Não é só pedra redonda, é o pão redondo. Não é só a pedra aberta, é o lado aberto. É por esta morte que nova paisagem se abre e a semente acontece após a morte. É esta viragem, esta passagem, da morte em vida que dá à pedra do sepulcro a condição de lume para a escuridão humana. O poeta une sempre a luz com a morte e explica: “se acendes a luz / não morrerei sozinho” (51).*

O “corpo continuamente a ruir” é uma claridade para a casa transformada em cabana (233). A relação entre luz e morte surge brilhante na leitura do episódio paulino de Damasco, com uma clarividência surpreendente: “*A luz de Damasco golpeia [...] é dura. Da dureza/ das pedras que um mártir junta com as mãos / com que empedra o caminho para a morte. A luz / de Damasco é esse lume / da oração de um mártir ao morrer*” (208). Reparemos no trabalho duro do mártir, no ofício de empedrar “o caminho para a morte”. São os momentos de dureza da luz a preparar o mártir na oração para morrer. A luminosa rela-

5 Nos últimos três poemas desta secção, Daniel Faria passa a falar em nome de outros e recorre ao plural para meditar sobre a nova presença de Cristo, agora que o túmulo está vazio e “nos sentamos em redor da mesa”. O último da série é uma doxologia sob a cadência do “Ele é, É ele”.

6 Noutro lugar dirige uma mensagem criadora de desassossego a quem de facto parte da vida sem ter partido o pão: “escrevo para os que morrem sem nunca terem provado o pão /grito-lhes: imaginai o que nunca tiveste nas mãos” (271). O símbolo do pão sustentado nas mãos e provado representa aqui o mais básico e elementar alimento que irmana a humanidade e a Eucaristia faz memória.

ção com Deus é brilhante quando a morte ganha terreno a Deus nessa morte ganha totalmente o ser humano.

A constante equiparação morte e noite aparece circunscrita: *“Porque a morte tem o seu tempo/ a sua ruína soma ruína, à cabeça / equilibra a existência desmoronada e interior./ [...] és mais que a luz / porque a noite tem o seu tempo”* (184). O místico procura estilizar a noite: *“Soubesse eu estilizar a noite/ soubesse eu morrer/ iluminando”* (302).

Absolutamente esclarecedor é Daniel quando escreve: *“o que procurei: a claridade da morte/ ou precisando – se se pode regressar pelo mesmo / caminho que se toma para casa / o que medito (na cela nocturna): / as diferenças de luz da candeia no homem / quando desce / o que mais recordo: os degraus /”* (305). Mais à frente confessa-se triste: *“Estou muito triste / na terra ... estou sentado nos degraus / como alguém que parou de subir”* (321). Contrapõe o que lhe ensinaram com a sua fé: *“já me ensinaram que o sol / não morre. Eu acredito / na noite (o meu coração morre às escuras)”* (321).

É à luz da morte que Daniel Faria percebe a vida extraordinária de Foucauld (168). Temos de ler o poema: *“Pensa que morrerás mártir. Entre talhas / ao cair ressoará o teu corpo sobre o bojo. / Pensa que morrerás / esta tarde. Com a sangue no peito a marcar o umbral / da tua morada. Nu morrerás / e desconhecido. Na terra só o adorno / possui reconhecimento/ Pensa que morrerás / no chão / à tua porta./ E nunca mais acabarás / de regressar /”*. A interpelação situa-se na linha do pensamento da morte: *“pensa que morrerás”*. Os elementos sucedem-se *“mártir, esta tarde, nu, no chão/ à tua porta”*. Do que conhecemos da vida de Charles de Foucauld foi de potente radicalidade no meio dos muçulmanos do Norte de África, em absoluta solidão, entre natureza e silêncio interior, até ser morto. Na caracterização da morte entram o tipo (mártir), a hora próxima (esta tarde), lugar (no chão), vestes (nu). Esta insistência descritiva, jornalística, define em quatro dimensões a pobreza rude de uma grande morte, que haveria de ser fecunda em seguidores espirituais.

A expressão mártir volta em poemas relativos à noite escura (p.223): *“agora entendo o ovo e o mártir / quando é cercado para morrer”*. A capacidade obtida para entender o cerco feito ao mártir é a mesma para entender *“os dedos dos cegos”*, ou seja, fazer do limite um dom, da morte, dádiva total. A plasticidade desta dádiva tem sugestivo e potente expressão no poema do sacrifício de Isaac. A disponibilidade de Abraão é assim envolvente: *“Queimarás o monte, o filho, a lenha/ a morte, as areias, a viagem / o deserto, a túnica, as estrelas / nunca será bastante o incêndio”*. Este final inesperado, quando já parecia tudo oferecido – até a morte foi queimada – sublinha como a dádiva faz progressivo caminho, nunca bas-

tante no exercício de morrer, de se deixar queimar sem restar ao lado coisa onde pousar o desejo.

Daniel conclui o livro *“Homens que são como lugares mal situados”* com os versos: *“mas basta-me um quadrado de sossego”*. *“És agora uma máquina montada para a morte/ uma avaria dentro dela que lentamente desgasta/ e fabricas um homem que se afasta / do mundo.”* (138). O *“és agora”* serve de cadência a todo o poema, indica a emergência da identidade do *“animal que pensa”*, *“que se propaga no sono”*. *“máquina montada para a morte”*. Essa explicação do animal humano passa pela vida do próprio Autor, à procura de um *“quadrado de sossego / para a distância absoluta”* (134), claustro para se afastar do mundo. O poeta vive *“enclausurado na agilidade de um animal”* (132), desenha *“uma maneira quieta de estar nele tranquilo”* (133). O corpo *“pode ser um lugar”*. Assim declara: *“posso tocar as chagas no corpo / e posso beber dele morrendo / nele como quem entra de tanto / o desejo”* (133). O processo de liberdade do peso do corpo é descrito com violência nos poemas centrais: *“tornei-me peso”* (136), *“Dinamitei depois tudo”* (137). Só dinamitando o vazio, vencendo o *“peso da cegueira”*, chega ao *“caminho desconhecido para casa”*, proposto por um homem *“que partia / o pão”* (137). A dureza da experiência dá lugar ao encontro e à orientação. Vive o *“golpe no sono”*. Compara: *“andei com as narinas a sangrar um perfume / como um santo quando acaba de morrer”* (141). Descreve um passo do processo em conversa com uma mulher (141-147) a quem pede: *“destece-me / até que alguma coisa me pense para dentro”* (144). O nosso poeta observa *“quanta morte existe em redor / de quem nasce”* e experimenta acordar com os *“olhos comidos como um corpo depois de sepultado”* (146) e verifica: *“eu estava morto e vi / que os peixes e os pássaros / ressuscitavam”* (147). A vida animal estimula o *“animal que pensa”* a entrar ao cerne da vida.

O poema: *“entrei na sombra como alguém que via”* é dos mais significativos para o tema em apreço. Daniel Faria celebra aqui a sua entrada na vida monástica *“inteiramente vencido”*. Termina o ritmo cadenciado, marcado cinco vezes pela palavra *“entrei”*: *“entrei na sombra como alguém que via/ entrei devagar ao ritmo de um salmo/ [...] entrei para um laço sem saída porque era um nó aberto/ [...] entrei em morte sucessiva no que vive / era a luz de uma árvore quando cresce/ e se ensombra para não ficar sozinha”* (175). Foi dramática esta entrada em morte, mas *“havia luz”*. *“Para caminhar livre”* opta por *“sandálias de sangue”*, em total dom.

Podemos concluir afirmando que Daniel Faria narra poeticamente a experiência de ter nadado profundamente na morte e de trazer a mão ao cimo, à *“tona da morte”* (231). Aí descobriu: o respirar do arbusto, a neblina escavada em redor do silêncio, o reflexo do remo. Há nestes

sinais de vitalidade a razão para entrar profundamente na morte.

O Daniel ordena a morte por antecipação, maia para a realizar do que para a padecer. Não se trata de se preparar para bem morrer, para dar sentido aos últimos dias, trata-se de optar pela vocação pelo ofício de morrer. Como há um chamamento para viver, há um para morrer. O morrer cristão é escutar um chamamento, é fechar os olhos para ver. Podemos como Daniel adiantar o ritmo cristão da existência: viver-morrer-viver e conscientemente, sem saltar etapas, entrar na convicção da esperança. Importa salvar a vida e salvar a morte para nos pormos definitiva e fielmente a salvo.

Daniel entendeu o nosso drama e disse-o com decisão vital e escreveu-o porque era muito nosso amigo como apaixonado de Deus: “Sei bem que não mereço um dia entrar no céu / mas nem por isso escrevo a minha casa sobre a terra” (62). Ou grita à infinita mãe: “dá-me o pão do céu porque morro / faminto morro à míngua do alto” (315).

PROVAR A COMPAIXÃO NO FINAL DA VIDA UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SCHOPENHAUER E LEVINAS

por **Marta Brites** *

Resumo

A reflexão que aqui é apresentada pretende ser uma iniciação a um olhar aprofundado para o tema filosófico da *Compaixão*, enquanto fonte para a fundamentação da Bioética, no que concerne aos cuidados em fim de vida. Partindo do pensamento filosófico de Schopenhauer e da *Compaixão* entendida como originária da Ética, desenvolve-se, num segundo momento, a perspectiva levinasiana da *responsabilidade-infinita-pelo-outro-homem*, no seu cumprimento máximo *diante da morte do outro*. De facto, cuidar e acompanhar uma pessoa no final da sua vida pode constituir-se como uma *vera* prova da *Compaixão*, tal como filosoficamente é definida. A luminosidade que o tema da *Compaixão* oferece aos cuidados ao outro no final da vida torna-se um contributo inestimável para a fundamentação filosófica em Bioética.

Abstract

These thoughts are the beginning of a deeper view into the philosophical theme of Compassion, as being the foundation of Bioethics with regard to end of life care. Starting from the philosophical thoughts of Schopenhauer, that Compassion is at the origins of Ethics, we then develop the perspective of Levinas of infinite responsibility towards others, brought to its utmost when in the presence of a dying person. This would be the experience of compassionate presence in end of life care. The light that the theme of Compassion brings to end of life care makes it a valuable contribution to philosophy in bioethics.

Palavras-chave: Compaixão; Cuidados em fim de vida; Filosofia; Ética; Bioética.

* Instituto de Bioética da Universidade Católica Portuguesa | Centro de Investigação em Bioética | mbrites@porto.ucp.pt

INTRODUÇÃO

*“O papel dos filósofos é o de provar
que a Compaixão é científica.”*

Isabel G. Neto¹

As experiências humanas de finitude, limite, dor e sofrimento têm assumido, ao longo da história da Filosofia, o cariz de um pensar fundamental. Incontornáveis, enquanto conceitos filosóficos, revestem-se, na vivência concreta, dessa exigência de paragem meditativa que impele o ser humano a modos outros de ver, pensar e agir. Na esteira de Schopenhauer², há na dor humana a marca de “certeza existencial” e é (talvez) a partir dessa “ilusão desfeita de uma vida sem dor”³ que é possível (re)definir o fundo ético em que estas realidades se decifram, enquanto reconhecimento e apelo compassivos. Neste horizonte, há lugar para que se encontrem as expectativas que, a seu modo, a teorização e a acção geram, aqui descritas no elã que a reflexão filosófica pode ainda oferecer à realidade dos cuidados em fim de vida. Como se, nos meandros da Razão e do Mundo – naturalmente perpassados pelos laços da emoção e do afecto, do sofrimento e da dor, da força e da presença –, nesse admirável mundo do Outro e da Relação, fosse possível deixar acontecer, à maneira de retiro filosófico, aquela convocatória levinasiana⁴ de “ser-para-o-outro” feita acção nua no ideal que em medicina paliativa, a cada instante se prova. Eis a *Responsabilidade-infinita-pelo-outro-homem* ou a *prova da Compaixão* requerida, a ser cumprida na ousadia de cuidar e acompanhar uma Pessoa no final do percurso de uma doença incurável, avançada e progressiva, proporcionando conforto, controlo de sintomas, escuta, toque, presença – é este o cume da reflexão filosófica aqui empreendida.

I. Schopenhauer: por uma ética fundada na Compaixão

“O sofrimento é consubstancial à vida.”⁵ Inseparável da vida, para Schopenhauer, o sofrimento é o motor dos desejos humanos, nascidos da carência, da falta, da necessidade de dissimular tal dor. Assim, os deleites e gozos na vida do homem são a parca satisfação ante esse mal. Sentindo-o e sabendo-o em si mesmo, cada um conhece

o sofrimento na sua própria vida e querendo terminá-lo e anular a aflição, procura o seu próprio prazer. Tem aqui raiz o *egoísmo*, postulado pelo filósofo como uma das três motivações para as acções humanas: “(...) apesar de tudo, cada indivíduo em particular tem-se a si mesmo como o umbigo do mundo, sobrepondo a sua própria existência e bem-estar a qualquer outra coisa, até ao ponto de mostrar-se disposto a sacrificar tudo quanto não seja ele mesmo e destruir o mundo, com o intuito de prolongar um instante a existência da sua própria individualidade, essa gota no oceano.”⁶ Aludindo ao *conatus essendi* postulado por Espinoza, Schopenhauer tem na Vontade o pressuposto metafísico do *egoísmo* – a natureza e tudo o que nela existe, quer permanecer em si mesmo e a conservação e preservação do ser próprio são a única valia. Assim sucede com plantas e animais, atingindo o expoente máximo na consciência humana. A explicação vem de, no seu pensamento, ser o mundo apenas a representação do sujeito: “O mundo é a minha representação”⁷ e daqui a percepção imediata que cada um tem de si mesmo – causa do *egoísmo* natural – e a mediada representação mental dos demais – causa da indiferença natural em face do outro, mesmo do semelhante: “A subjectividade essencial de cada consciência é o motivo pelo qual cada um é para si mesmo o mundo inteiro, enquanto o resto do mundo, onde se incluem todos os demais, nada mais são que a sua própria representação”.⁸ A percepção individual e individualista que cada um tem de si e só de si como senhor da realidade, torna-o, para si, o ser único e mais importante de tudo quanto existe. Levada ao extremo, a tendência ou motivação natural *egoísta* do existente é a causa das guerras e massacres contínuos na história da humanidade e dos contornos que, de um ou outro modo, esse estado de “um contra todos” adquire no quotidiano da convivência entre os homens. A segunda motivação para as acções humanas pode ser entendida como consequência do *egoísmo* – a *maldade*: “Chamamos mau àquele homem que está sempre inclinado a actuar injustamente, assim tenha ocasiões, e não tem constrangimento algum de um poder exterior. Exige aos outros que orientem as suas forças ao serviço da sua própria vontade e tenta exterminá-los quando comprova que se opõe aos seus esforços e desejos.”⁹ Um enorme abismo separa a motivação da *maldade* do reconhecimento dos demais, como se só o próprio existisse e continuasse a existir; distingue-se do *egoísmo* pela intencionalidade

1 Presidente da Associação Portuguesa de Cuidados Paliativos.

2 Arthur Schopenhauer (1788-1860).

3 Cf. LEWIS, C.S., - *El problema del dolor*. Madrid: Ed. Rialp, 1999, p. 11.

4 Emmanuel Levinas (1906-1995).

5 SCHOPENHAUER, A., - *Metafísica de las costumbres*. Madrid: Ed.Trotta, 2001, p. 153.

6 Id., p. 86.

7 SCHOPENHAUER, A., - *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Trotta, 2004.

8 GARCÍA-BARÒ LOPEZ, M.; VILLAR EZCURRA, A., - *Pensar la Compasión*. Madrid: UComillas, 2008, p. 29.

9 Id., p. 31.

da dor que causa aos outros, utilizando-os pela força ou poder para a satisfação dos seus interesses.

Sejam estas duas motivações postas em Schopenhauer como disposições naturais para as acções humanas, mas só uma terceira motivação pode ser fonte de moralidade: a *compaixão*. Entenda-se, o mistério da *compaixão*, porque este filósofo, admitindo o *egoísmo* universal, pergunta-se pelo que pode impulsionar um ser humano a praticar acções morais, sendo que considera “a ausência de toda a motivação egoísta como critério da moral.”¹⁰ Neste sentido, o filósofo sistematiza nove axiomas, definindo os critérios da acção e da acção moral. Aquela radicada na motivação egoísta, na vontade, no prazer próprio e na anulação da dor; esta presente na relação com os outros, derivada de um centro que, enigmáticamente, não é já o próprio, mas o bem exclusivo do outro. Contra todas as críticas, Schopenhauer afirma a existência de acções desprovidas da motivação egoísta natural. Acontece que misteriosamente, “o outro converte-se no fim último da minha vontade, quer dizer, já não é meio ou instrumento ao serviço do meu egoísmo, antes quero o seu bem e não quero a sua dor.”¹¹ O que acontece, então? A participação na vida e, portanto, no sofrimento do outro abre uma brecha que, em maior ou menor grau, atenua o egoísmo e deixa que o outro ocupe o centro da representação. A consciência do próprio sofrimento é condição para a identificação que ocorre com o outro, e é essa compartilha que suprime o abismo entre um e os outros que advém do *egoísmo* natural. A vida do outro – o seu sofrimento – é dado como exterior ao sujeito, mas é sentido como o do próprio – esse que em si conhece – ainda que, perante o outro, seja vivido “como meu” mas não “em mim”: “(...) co-sinto o sofrimento, sinto-o como meu, mas não em mim”.¹² Algo faz com que a distância antes intransponível pelo *egoísmo*, pelo menos por momentos, se dissipe, porque a sua vida, logo o seu sofrimento, *me comove*, derruba a barreira da indiferença, e é sentido por mim, não em mim, mas pela identificação com a minha vida e o meu próprio sofrimento. Somente nesta altura, em que um se compadece, se comove, se percebe compartilhando a vida e o sofrimento de outro, se pode falar de moralidade: “(...) a *compaixão* é um fenómeno assombroso. É o grande mistério da Ética, o seu fenómeno originário que cada um, em alguma ocasião, já viveu e a que coração humano algum é estranho. O compassivo quer acompanhar na dor e auxiliar aquele que sofre. Esse é o fim da sua vontade. E daqui emanam todas as acções da justiça e da autêntica caridade”¹³.

A *compaixão*, a terceira motivação da acção, somente esta fonte originária da moralidade, é, para Schopenhauer, como o fora para Rousseau e depois para Unamuno, o maior mistério do coração humano.¹⁴ Esse sentimento ou virtude que, rasgando o *egoísmo* natural, faz com que uma pessoa possa verdadeiramente reconhecer-se noutra, compartilhando a realidade da sua vida e da sua dor. O sofrimento alheio *diz-me respeito*, entra na *minha* consciência reconhecendo no outro a semelhança do meu próprio ser e move-me a uma acção que não só anula todo o possível mal que lhe poderia causar como se prontifica a superar ou a auxiliar na sua aflição: “a *compaixão* desce, e faz com que o outro se converta no foco de atenção, daí que contraste o *egoísmo* natural que procura satisfazer o próprio interesse, em muitas ocasiões a qualquer preço, e seja o germen da virtude, da generosidade ou da caridade”.¹⁵ A vontade de cada um é movida de imediato pelo sofrimento do outro e a distância mais comum entre os homens quebra-se, como se de um interesse particular se tratasse, obrigando à saída de si mesmo. Muitas vezes, a *compaixão*, assim descrita, pode motivar à abnegação do próprio; inexplicavelmente, sublinha Schopenhauer que vê nesta terceira motivação da acção o peculiar sentimento moral, a fonte originária do Bem e o maior mistério da Ética.

II. Levinas: a *responsabilidade-infinita-na-morte-do-outro-homem*

Aprende-se com Levinas a pensar diferente, a olhar o *Outro* – *Outro Alguém, Diferente, Próximidade, Outrem, Alteridade* – *infinita distância, Outro* absolutamente *Outro*, pelo que impossível de ser apreendido ou dominado pelos sentidos ou pelo conhecimento. Este filósofo fala do *Outro* como *daquele* de quem é impossível dizer palavra, porque absoluto na sua *Diferença* e por isso instaurador da absoluta *Deferência* em quem está diante do seu *Rosto*. *Deferência* pela *sua morte*, pela morte sempre inscrita no *Rosto do Próximo*. *Próximo*, diga-se *Proximidade*, mas não por estar perto – *ele* que é o infinitamente longínquo; *próximo*, mas não porque a distância possa ser encurtada, menos ainda em algum momento anulada. *Próximo*, porque o seu *Rosto* suplica e ordena. Apela por auxílio, clama. Ordena a que (Eu) não o mate. A miséria, a fome, o abandono inscritos no seu *Rosto* convocam, definindo o «Eu» – antes mesmo de ser Sujeito cognoscente e livre – como Sujeito *sem-escapatória* da interpelação e já *responsável-por-Outrem*. *Passividade mais passiva que*

10 Id., p. 34.

11 Id., p. 35.

12 Id., *ib.*

13 Id., p. 36.

14 Cf. Id., *ib.*

15 Id., p. 37.

toda a passividade, Subjectividade ou *responsabilidade-pela-morte-do-Outro-homem*, obrigação máxima de não deixar *Outrem* morrer sozinho, de não o abandonar na Morte.

A *Responsabilidade por Outrem* é temor pela morte do *Outro* – que não é o medo do *Outro*¹⁶ – é estar por *Ele* na morte. É que no *Rosto*, o *Outro* expõe toda a sua nudez e fragilidade. O *Outro* está exposto à violência mais atroz e ao assassinio, apresenta-se à morte à queima-roupa. Por isso, o Mandamento do *Infinito* no *Rosto* de *Outrem* é: «Não matarás», paralisando o poder de poder do Eu contra aquele que é por excelência indefeso. Na *Proximidade* do *Rosto* está o cumprimento deste mandamento: «Não matarás», pelo que desde logo, desde o primeiro instante, a relação com a morte-do-*Outro* dá-se ao Eu. O apelo é ordem dada ao Eu, paralisação do seu poder de matar, relação originária com a possibilidade da morte-de-*Outrem*. O *Rosto* põe a nu um mortal e é essa mortalidade que torna patente e singular o apelo e a ordem: «Não matarás», porque é possível matar, porque a Morte está, de antemão, dada na e-vidência do *Rosto*.

Neste sentido, o temor pela morte do *Outro*, o impeditivo de não o deixar sozinho na morte, é o cumprimento mais agudo da *Responsabilidade por Outrem*: «penso que na responsabilidade por outrem se é, em última análise, responsável pela morte do outro. A rectidão do olhar não será uma exposição por excelência, que é exposição à morte? (...) O que nele se diz como pedido significa certamente um apelo ao *dar* e ao *servir* – ou o mandamento de dar e de servir – mas acima disso, e incluindo isso, a ordem de não deixar outrem sozinho, ainda que seja perante o inexorável»¹⁷. Assumindo-se como possibilidade do *absolutamente Outro*, a *Transcendência* e o *Enigma da Morte* têm precisamente a ver com a excelência da realização da Subjectividade tal como Levinas a põe: é *em face-da-morte* e do *morrer-do-Outro* que se é *para-Alguém*. O temor pela morte-do-*Outro* é a *Responsabi-*

lidade na sua máxima expressão, precisamente porque a Morte é o Inexorável e, nesta medida, a ambiguidade marca todo o pensamento acerca da Morte.

Perante o facto incontornável e inexorável da Morte é (ainda) possível concretizar a *Responsabilidade*? Na morte-de-*Outrem*, a *Responsabilidade* converte-se na obrigação de não deixar o *Outro* morrer sozinho. A companhia pode ser mesmo a única possibilidade de resposta à súplica do *Outro* capaz de resistir ante a Morte. A única que este momento derradeiro não consegue anular ou destruir. Não deixar *Outrem* sozinho na Morte, usar todos os recursos para aliviar a sua dor até ao último instante em que a resposta à convocatória do *Rosto* apenas pode ser: «Eis-me aqui». Por *ti*. Esta, a última *resposta* levinasiana, esgotadas todas as acções que poderiam livrar *Outrem* de seus males e da Morte, assume-se como auge de um pensamento, não do *Outro*, mas *por-o-Outro*. Permanecer *para-Outrem* no momento da Morte – eis a plenitude da Subjectividade! É que perante a Morte de *Alguém*, *em-face-da-morte-de-Outrem*, o não-abandono do *Outro* é a realização suprema da gratuidade e da Bondade, pois o apelo do *Próximo* mantém-se no expoente máximo da sua debilidade e fragilidade¹⁸. A súplica dessa nudez é também a resistência a ser tornada pedido, porque *Outrem* – *Ninguém* – pode sozinho escapar à morte: «[p]or acaso a morte está separada da relação com os outros?»¹⁹ Se o confronto com a Morte vem de *Outro*, a relação é patente. A primeira significância da Morte no *Rosto* aparece, desde logo, no mandamento: «Não matarás», instaurando a *Responsabilidade-de-um-pela-morte-do-Outro* na questão da (im)possibilidade do assassinio que é precisamente a mesma que a inscrição da Morte no *Rosto* do *Próximo*: «destacar a pergunta que coloca a morte na proximidade dos outros, pergunta que, paradoxalmente, é a minha responsabilidade pela sua morte»²⁰.

16 Apenas um breve e introdutório esclarecimento acerca deste tema, na medida em que o entendimento do *temor pelo Outro* como medo do *Outro* desvirtualizaria a intenção profunda de Levinas. Ele próprio procura deixar claro esta distinção entre *temore* medo: aquele é resposta pelo *Outro*, pudor, vergonha, constrangimento pela sua nudez exposta, que incita absolutamente o Eu ao despojamento de si ao ponto de se entregar em *sacrifício pelo Outro*; o medo, em oposição, é o encerramento em si contra o *Outro* que ameaça os interesses do Eu, fazendo-se via do desentendimento e da guerra.

17 LEVINAS, - *Éthique et Infini*. Paris: Fayard, 1982, p. 128: «Je pense que dans la responsabilité pour autrui, on est, en dernière analyse, responsable de la mort de l'autre. La rectitude du regard de l'autre n'est-elle pas une exposition par excellence, qui est exposition à la mort? (...) Ce qui se dit comme demande en lui, signifie certes un appel au *donner* et au *servir* – ou le commandement de donner et de servir – mais au-dessus de cela, et en incluant cela, l'ordre de ne pas laisser autrui seul, fût-ce en face de l'inexorable»; *edição portuguesa*, - *Ética e Infinito: Diálogos com Philippe Nemo*. Tradução de João Gama, revista por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988, pp. 112-113.

18 LEVINAS, - *De Dieu qui vient à l'Idée*. Paris: Librairie Philosophique J'Vrin, 1982, p. 263: «Crainte et responsabilité pour la mort de l'autre homme, même si le sens ultime de cette responsabilité devant l'inexorable et, à la dernière extrémité, l'obligation de ne pas laisser l'autre homme seul en face de la mort. Même si, à la dernière extrémité, le ne-pas-laisser-seul-l'autre-homme ne consiste, dans cette confrontation et cet impuissant affrontement, qu'à répondre «me voici» à la demande qui m'interpelle. Ce qui est, sans doute, le secret de la socialité et, dans ses ultimes gratuité et vanité, l'amour du prochain, amour sans concupiscence»; *edição portuguesa*, - *De Deus que vem à Ideia*. Tradução sob a coordenação de Pergentino Stefano Pivatto. Petropolis: Editora Vozes, 2002, p. 231.

19 LEVINAS, - *Dieu, la mort et le temps*. Paris: Grasset, 1993, p. 17: «la mort est-elle séparable de la relation avec autrui?»; *edição portuguesa*, *Deus, a Morte e o Tempo*. Livraria Almedina, p. 37.

20 Id., p. 123: «Faire ressortir la question que la mort soulève dans la proximité du prochain, question qui, paradoxalement, est ma responsabilité pour sa mort».

III. Sofrimento e Sentido no final da vida, segundo Levinas

Só em si e por si, o sofrimento não cabe na lógica do humano. O confronto com a Dor é aterrador para o entendimento: «o sofrimento enquanto sofrimento não é senão uma manifestação concreta e quase sensível do não-integrável, do não-justificável»²¹. O limite da consciência é posto a nu perante a Dor física: «a situação privilegiada em que o mal sempre futuro se torna presente – o limite da consciência – atinge-se no sofrimento dito físico»²². A Dor, advinda do Sofrimento físico, interrompe a actividade ordenada de uma Consciência que tem por função apreender e estruturar dados ou percepções que vêm ao pensamento, insurgindo nesta, ao invés da reunião, a recusa e a repulsa desse carácter inapreensível que reveste o padecer: «não somente consciência de uma rejeição, ou sintoma de rejeição, mas a própria rejeição»²³. Consciência revirada do avesso pelo insuportável, feito única sensação e assim mesmo ambiguidade, «contradição à guisa de sensação: dorlência da dor, mal»²⁴. Impossível de compreender, a Dor, na sua irremediabilidade instala-se «apesar-da-consciência», fazendo sofrer, sofrer só por sofrer.

Sofrimento ou o absurdo do ser, porque o Sofrimento encurrala e fere, sem escapatória, e a vontade fica presa: «no sofrimento, a vontade altera-se pela doença»²⁵. Levinas confirma a absurdidade e a inutilidade que aponta a este Padecer puro e sem razão precisamente na cruel realidade das doenças crónicas, avançadas e progressivas em que a Dor é o fenómeno central: «bastaria, por exemplo, extrair da crónica médica certos casos de dores tenazes ou rebeldes, as nevralgias e as “lombalgias” intoleráveis que resultam de lesões de nervos periféricos, e as torturas por que passam certos pacientes atingidos por tumores malignos. A dor pode tornar-se o fenómeno

central do estado mórbido»²⁶. O Mal é nestas «dores-doenças» tomado na sua extrema crueldade intensificada pelo abandono e pela angústia: «estas são “dores-doenças” às quais a integração aos outros estados psicológicos não trás alívio algum, mas onde, ao contrário, a angústia e o abandono se acrescentam à crueldade do mal»²⁷.

É, então, aí, no extremo da Dor e do Nada que o grito de auxílio passa e pode abrir-se um sentido: «o mal do sofrimento – passividade extrema, impotência, abandono e solidão – não é ele também o inassumível e, assim, por sua não-integração na unidade de uma ordem e de um sentido, a possibilidade de uma cobertura e, mais precisamente, daquela em que passa uma queixa, um grito, um gemido ou um suspiro, apelo original por auxílio, por socorro curativo, pelo socorro do outro eu, cuja autoridade, cuja exterioridade prometem a salvação?»²⁸. Sentido do sofrimento advindo na súplica, no apelo por auxílio, no pedido de apoio, de cura, de relação. Sentido que reside na *exterioridade*, na *alteridade* e na promessa de ambas de salvação, quer dizer, de cura, de alívio, de conforto. Súplica dorida, grito ensurdecedor, «abertura original em direcção àquele que socorre onde vem se impor – através de um pedido de analgesia mais imperioso, mais urgente no gemido que um pedido de consolação ou do adiamento da morte – a categoria antropológica do medical, primordial, irreduzível, ético»²⁹. Sentido do sofrimento, sentido ético do «meu dever» de medicar, de consolar, de auxiliar, de confortar.

Nesse sentido – no sofrimento que encontra sentido na resposta pronta – a Dor e o Padecer – outrora desordeiros da consciência – são, então, atravessados por uma força irresistível: a força da acção de auxiliar, da mão que se estende ao *Próximo* em seu socorro, no amparo da sua insuportável dor. Ruptura, agora, na própria desordem da Dor, abertura, rasgo em grito, resistência ao Sofrimento e ao Mal, possibilidade de um *além-da-Dor e do Sofrimento*

21 LEVINAS, -- *De Dieu qui vient à l'Idée*, op.cit., p. 197: «La souffrance en tant que souffrance n'est qu'une manifestation concrète et quasi sensible du non-intégrable, du non-justifiable»; p. 174.

22 LEVINAS, - *Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff Publishers, 1961, p. 215: «La situation privilégiée où le mal toujours futur, devient présent – la limite de la conscience – s'atteint dans la souffrance dite physique»; edição portuguesa, - *Totalidade e Infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro, revista por Artur Morão, Coleção “Biblioteca de Filosofia Contemporânea”, nº 5. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 216.

23 LEVINAS, - *Entre-Nous: Essais sur la penser-a-l'autre*. Paris: Grasset, 1991, p. 100: «Non seulement conscience d'un rejet ou symptôme de rejet, mais ce rejet même»; edição portuguesa, - *Entre Nós: Ensaios sobre a alteridade*. Tradução sob a coordenação de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, p. 128.

24 *Ibidem*, p.101: «contradiction en guise de sensation: dolence de la douleur, mal»; p. 129.

25 LEVINAS, - *TI*, op. cit., p. 215: «Dans la souffrance, la volonté se défait par la maladie»; ed.port., p. 216.

26 LEVINAS, - *EN*, op.cit., p. 102: «Il suffirait par exemple d'extraire de la chronique médicale certains cas de douleurs tenaces ou rebelles, les névralgies et les lombalgies intolérables résultant des lésions des nerfs périphériques et les tortures que peuvent éprouver certains patients atteints de tumeurs malignes. La douleur peut devenir le phénomène central de l'état morbide»; ed.port., p. 130.

27 *Ibidem*: «ce sont des “douleurs-maladies” auxquelles l'intégration aux autres états psychologiques n'apporte aucun soulagement, mais où, au contraire, l'angoisse et la détresse ajoutent à la cruauté du mal».

28 LEVINAS, - *EN*, op.cit., pp. 102 -103: «Le mal de la souffrance – passivité extrême, impuissance, abandon et solitude – n'est-il pas aussi l'inassumable et, ainsi, de par sa non-intégration dans l'unité d'un ordre et d'un sens, la possibilité d'une couverture et, plus précisément, de celle où passe une plainte, un cri, un gémissement ou un soupir, appel original à l'aide, au secours curatif, au secours de l'autre moi dont l'altérité, dont l'extériorité promettent le salut ?»; ed.port., p. 131.

29 *Ibidem*: «Ouverture originelle vers le secourable où vient s'imposer – à travers une demande d'analgésie plus impérieuse, plus urgente dans le gémissement qu'une demande de consolação ou d'ajournement de la mort – la catégorie anthropologique du médical, primordiale, irréductible, éthique».

to, quer dizer, fortaleza da súplica convertida em acção de cuidar de *quem sofre* e, assim, justificação no calor gerado eticamente *entre humanos*.

Abrir no Sofrimento a perspectiva ética, o clamor do inter-humano, é poder encontrar no Sofrimento um sentido, não porque tenha algum sentido o sofrer do *Outro* homem, mas que esse sentido seja precisamente o *Sofrimento pelo Sofrimento inútil do Outro* e, nessa medida, «justo em mim»: «o sofrimento do sofrimento, o sofrimento pelo sofrimento inútil de outro homem, o justo sofrimento em mim pelo sofrimento injustificável de *Outrem*, abre sobre o sofrimento a perspectiva do inter-humano»³⁰.

É todo o “mundo” levinasiano a girar em torno desse Sofrimento – inútil no *Outro*, justo *em mim* – trazido em Compaixão e Doçura pelo (para o) *Outro* homem em aflicção - ida sem paragem nem hesitações em *seu* auxílio, em socorro das *suas* dores - que pode instaurar e conceber um Sentido para o horror e para a revolta de todo o Sofrimento sentido: «é na perspectiva inter-humana da *minha* responsabilidade pelo outro homem, sem preocupação com reciprocidade, é no meu apelo ao seu socorro gratuito, é na assimetria da relação de *um* ao *outro* que procurei analisar o fenómeno da dor inútil»³¹. O absurdo da aniquilação abre-se à maravilha da relação e da Bondade, quer dizer, a Morte é esvaziada «do patético que lhe vem do facto de ser a minha morte (...) na paciência, a vontade perfura a crosta do seu egoísmo e como que desloca o centro da sua gravidade para fora dela a fim de querer como Desejo e Bondade que nada limita». Quebrado o cárcere da «morte em mim», da «minha morte», o epicentro desloca-se do Eu para o *Outro* e a experiência da Morte - nunca verdadeiramente experiência - passa a ser vivência sentida *pela morte-de-Alguém*.

Um Eu que teme *por-Outrem*, Eu condoído *pela-morte-do-Outro*, em que o *Próximo* – anónimo e desconhecido – é mais importante para si do que ele mesmo. Deferência para com o *Rosto* às portas da Morte, pros- tração por *ele*, pela sua inesgotável fraqueza apelando sem cessar às forças do Eu, à sua capacidade de cura, de protecção, de consolo, de libertação do Mal que o toma todo. (In)condição do Eu de *ser-para-Outrem*, (im)possibilidade de desfazer o Mal que o assola, “Não” gritado ao

ódio que o mina e aniquila. Sofrimento injusto do *Outro* homem e justo «em mim». *Culpa* de Sobrevivente, *Eleição* que vota o Eu inteiramente à Dor de *Alguém* e (par) a *Outrem* nunca chega, nunca é suficiente. Em tal impotência explodem as entranhas de um Eu convocado a um *Outro* – situação pré-estabelecida, absolutamente *anárquica*, escuta de «primeiro chamado», voz que ecoa de alhures, vinda de onde e de um tempo imemoriais, dívida contraída antes de quaisquer empréstimos – incondição de Eu infinitamente *responsável* que abre a possibilidade do Sacrifício e do martírio de se oferecer em lugar de *Outrem*, entrega da sua mortalidade *pelo Próximo*.

REFLEXÃO FINAL

Procurámos deter o olhar para o tema da Compaixão, como princípio fundante para a Bioética. Um olhar atento ao *Outro* e à Relação que com este humanamente se estabelece. O que Schopenhauer ensinou foi que um acto moral só pode ser compassivo, isto é, desprovido de quaisquer inclinações egoístas ou maliciosas. Mesmo que estas sejam naturais no homem e consideradas as duas motivações da vontade humana, o facto misterioso de poder postular-se uma terceira motivação – a Compaixão – que, enigmaticamente, anula a tendência egoísta e muda o centro do Eu para o *Outro* e o seu sofrimento é, em Schopenhauer o momento originário em que é possível a Ética. Em Levinas, a Compaixão, toma o nome de *Responsabilidade-infinita-pelo-outro* e mais precisamente *pela morte sempre inscrita no Rosto do próximo*. É aqui que se torna possível atravessar a ponte da teoria para a prática e chegar aos cuidados em fim de vida tão considerados pela reflexão bioética actual. De facto, no que respeita aos cuidados requeridos no processo de morte, um pensamento fundado na Compaixão muito iluminará a acção a ser seguida.

Assim, a prova da compaixão perseguiu um apelo – o do *Outro* e do *Outro em aflicção* – até deixar converter-se em acção pronta de ajuda o olhar para o *Outro tomado por uma doença* em situação avançada, incurável e progressiva que passo a passo e dolorosamente o conduz ao final da vida.

No que respeita à cientificidade deste acto de ser, honrando o compadecimento inscrito na humanidade do Ser, só a lucidez, paradoxalmente trágica e bela, da acção de cuidar e permanecer perto da ferida aberta gravada no olhar tornado súplica pode, enfim, decretar o rigor e a garantia de veracidade em que a ciência assenta.

À filosofia e à ciência, não obstante a (ainda) intranquilidade das suas relações, são permitidas todas as

30 LEVINAS, EN, op.cit., p. 103: «Haute pensée qui est l'honneur d'une modernité encore incertaine, encore clignotante, qui s'annonce à l'issue d'un siècle de souffrances sans nom, mais où la souffrance de la souffrance, la souffrance pour la souffrance inutile de l'autre homme, la juste souffrance en moi pour la souffrance injustifiable d'autrui, ouvre sur la souffrance la perspective éthique de l'inter-humain»; ed.port., p. 132.

31 LEVINAS, EN, op.cit., p. 112: «C'est dans la perspective interhumaine de *ma* responsabilité pour l'autre homme, sans souci de réciprocité, c'est dans mon appel son secours gratuit, c'est dans l'asymétrie de la relation de l'un à l'autre que nous avons essayé d'analyser le phénomène de la douleur inutile»; ed.port., p. 142.

interrogações. Contudo, é ao filósofo que, humildemente, é pedida essa protagonização. Não o preservará dos rumores da loucura e, de igual modo, o não privará de descobrir que a verdade procurada e ansiada pelas mais fundas interrogações da humanidade não é inventada, mas recebida, cabendo à Pessoa apenas saber reconhecer e acolher³². A compaixão, na esteira da filosofia assim exposta, exige, a par com a fundamentação teórica, também a experimentação, feita experiencição – naquela já necessariamente anunciada – chegando mesmo a ser esta a sua única, porque a autêntica definidora da prova, razão ousada de ser.

AGRADECIMENTOS

Fundação para a Ciência e a Tecnologia | Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/38965/2007

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. – A Filosofia e o Resto, um colóquio. Lisboa: Edições Colibri, 1996.

GARCÍA-BARÒ LOPEZ, M.; VILLAR EZCURRA, A., - *Pensar la Solidariedad*. Madrid: UPComillas, 2004.

GARCÍA-BARÒ LOPEZ, M.; VILLAR EZCURRA, A., - *Pensar la Compasión*. Madrid: UPComillas, 2008.

LEVINAS, E., - *Éthique et Infini*. Paris: Fayard, 1982; edição portuguesa, - *Ética e Infinito: Diálogos com Philippe Nemo*. Tradução de João Gama, revista por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

LEVINAS, E., - *Entre-Nous: Essais sur la penser-a-l'autre*. Paris: Grasset, 1991; edição portuguesa, - *Entre Nós: Ensaio sobre a alteridade*. Tradução sob a coordenação de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LEVINAS, E., - *De Dieu qui vient a l'Idée*. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin, 1982; edição portuguesa, - *De Deus que vem à Ideia*. Tradução sob a coordenação de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LEVINAS, E., - *Dieu, la mort et le temps*. Paris: Grasset, 1993; edição portuguesa, - *Deus, a Morte e o Tempo*. Livraria Almedina.

LEVINAS, E., - *Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff Publishers, 1961; edição portuguesa, - *Totalidade e Infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro, revista por Artur Morão, Coleção "Biblioteca de Filosofia Contemporânea", n.º 5. Lisboa: Edições 70, 1988.

LEWIS, C.S., - *El problema del dolor*. Madrid: Ed. Rialp, 1999.

SCHOPENHAUER, A., - *Los dos fundamentos de la Ética. vols I e II*. Argentina: Aguillar, 1965.

SCHOPENHAUER, A., - *Metafísica do Amor. Metafísica da Morte*. São Paulo: Martins Fontes (trad.portug.), 2000.

SCHOPENHAUER, A., - *Metafísica de las costumbres*. Madrid: Ed.Trotta, 2001.

SCHOPENHAUER, A., - *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Trotta, 2004.

UNDERWOOD ET ALL, - *The Science of compassionate love*. Singapore: Blackwell Publishing, 2009.

32 Uma passagem interessante com a mesma ideia pode ler-se em MOLDER, Maria Filomena - "Escutaríamos nós um carvalho ou uma pedra se eles dissessem a verdade?". In: AA.VV. – A Filosofia e o Resto, um colóquio. Lisboa: Edições Colibri, 1996, p. 86: «Graças a ele, Sócrates quer pôr em relevo que cada um de nós só pode encontrar a verdade, se ela vier ter connosco, e a nossa única obrigação é reconhecê-la».

REINVENTAR A ESCOLA PARA REDESCOBRIR AS PESSOAS ¹

¹ O presente texto é uma versão adaptada da parte final da dissertação de doutoramento defendida pelo autor em 2009. Alves, José Matias (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

por **José Matias Alves***

Resumo

Partindo de um extenso estudo empírico sobre o modo de fabricação das classificações de exames de 12.^o ano na disciplina de Português – mas fazendo também abordagens nos campos disciplinares da Matemática, da Física e Química, da Biologia e Geologia, da História – o estudo conclui pela existência de graves problemas de validade, fiabilidade e justiça o que coloca em causa a igualdade de oportunidades, nomeadamente, no sistema de acesso ao ensino superior português.

Desta constatação decorre a tese de que é necessário reinventar a escola, redescobindo *a pessoa que mora nos alunos* e configurando novos modos de escolarização e avaliação que coloquem a pessoa (e não o aluno) no centro das preocupações políticas, sociais e organizacionais.

A escola ocupa um central na vida das pessoas. Desde tenra idade, as gerações mais novas começam a frequentar a escola e a descobrir a sua condição de aluno e a aprender o respectivo *ofício* (Perrenoud: 1995). Esta condição e este ofício é hoje obrigatório durante doze anos, podendo alongar-se com a lógica da escolarização precoce das crianças, primeiro nos cinco anos, mas sendo previsível que chegue até à idade de 3 anos. Portanto, 15 anos de escola obrigatoria para todos.

Neste texto, pretendemos analisar alguns dos efeitos perversos gerados num momento singular do percurso de aluno – os exames de 12.^o ano como via de acesso ao ensino superior – e constatar que *o mundo da vida está a ser colonizado pelo mundo do sistema* (Sergiovanni: 2004), agindo de forma arbitrária e injusta e destruindo expectativas e percursos de vida.

Através de uma *viagem através de uma nebulosa*¹ em que analisamos dezenas de procedimentos de produção de classificações de exames confirmamos hipótese geral de que estas provas são um pobre e problemático instrumento de avaliação e selecção e que não cumprem os requisitos básicos de validade, fiabilidade e confiabilidade. Assim sendo são um instrumento injusto e ilegítimo de regular o sistema de acesso ao ensino superior, sendo necessário conhecer esta *gramática* para ter a coragem de a mudar.

O paradigma de avaliação dominante, de que os exames tradicionais são o *ex-libris*, continua marcado pelas características de um paradigma positivista, racionalista, técnico que nem sequer é capaz de cumprir o que promete e que em síntese enuncia (a partir de Gómez: 1989 e Alves: 1991):

* Professor convidado da Universidade Católica Portuguesa

¹ Título de um livro de poemas de Rosa, António Ramos (1960).

a) crença e procura da objectividade da avaliação e da classificação, alicerçadas na hipotética validade dos instrumentos e na fiabilidade da produção das notas;

b) ênfase quase exclusiva nos produtos de ensino, segundo a analogia agrícola-botânica em que o avaliador mede o êxito docente da mesma forma que o agricultor comprova a eficácia de um novo fertilizante;

c) tentativa de controlo das variáveis intervenientes, *moderando* quer *a priori* quer *a posteriori* (recurso crescente a itens fechados, *gradeamento* dos critérios, *controlo* dos classificadores...) de forma a que os resultados pareçam não ser afectados por questões parasitas;

d) busca de informação quantitativa, mediante meios e instrumentos supostamente objectivos;

e) tendência para privilegiar as médias e ignorar as especificidades e diferenças individuais;

f) redução do conceito de qualidade ao que é passível de ser somado, calculado (médias, desvios...), e quantificado;

g) enfoque burocrático da actividade avaliativa, marcado pela centralização, uniformidade, redução ao escrito, impessoalidade, hierarquização de saberes;

h) a excelência académica é sobretudo medida e aferida pelo resultado conseguido nos exames, tendendo estes a contaminar a própria avaliação dos professores;

i) crença no carácter natural do insucesso escolar, tendencialmente atribuído ao aluno e ao meio sócio-cultural;

j) as notas são o factor de motivação extrínseca ao processo de aprendizagem e o aguilhão da competitividade.

Ao longo do estudo que serve de base a este texto, tivemos a oportunidade de comprovar a presença *em acção* da maioria das características citadas. A presença do carácter *arbitrário* das classificações e a consequente falsificação dos resultados². E ficou também claro, nos meandros da análise que “a avaliação é mais utilizada para a função de certificação do que para julgar o processo de ensino/aprendizagem” (Pires et al: 1998, p. 165). De algum modo, a investigação realizada confirmou o que já se sabia:

A avaliação acaba por ser um exercício instrumental do qual se extraem umas conclusões que não correspondem nem ao valor nem à finalidade do instrumento. As interpretações que se podem fazer dos

resultados carecem de qualquer base que permita a avaliação, como demonstrou Piéron (1963) nos seus estudos. Assim, o exame, seja qual for o seu formato, utiliza-se simultaneamente tanto para classificar uma aprendizagem específica como para certificar um título académico. Utiliza-se para comprovar o que os alunos estão a aprender e o que ignoram. Não discrimina o saber do despiste; a ignorância do lapso ou da falta de memória temporária; o não saber do esquecer; o assimilar do recordar; o responder em consciência do acaso; o erro do deslize; a resposta elaborada da resposta copiada; a dúvida inteligente do raciocínio da insegurança ante o desconhecimento. (Méndez: 2002, p. 72-73)

Mas creio que foi além do que se sabia. Ficou claro que os exames (pelo menos em 2006 e 2007) requerem um tempo de execução claramente exíguo face ao que é (foi) disponibilizado. Ficou claro que o grau de exigência excede, por norma, o que seria expectável e legítimo para alunos deste nível de ensino³. Ficou claro que poucos são os professores que conseguem obter a nota máxima nos exames de 12º ano⁴. Ficou claro que os exames tendem a assumir o estatuto de *decreto de inovações didácticas desejáveis*, o que não deixa de ser ilegítimo e injusto. Ficou clara a obsessão da construção da fiabilidade através do recurso crescente a itens de resposta fechada, e ao fechamento dos critérios de correcção e classificação, o que sendo defensável, só o é se não puser em crise o princípio da verdade e da justiça. Ficou claro que o sistema opera na base de *invisibilidade social e política das práticas* (Anderson: 1990), pois só assim se consegue manter de forma legítima. Ficou claro que a *racionalidade é limitada* (Herbert Simon: s/d) na generalidade dos campos do sistema: no campo da elaboração das provas e dos critérios; no campo da auditoria interna às qualidades das provas à sua equivalência entre a primeira e a segunda fases (em 2008); no campo das explicações políticas para os resultados; no campo das decisões individuais e grupais de produção de classificações. Ficou clara a existência de extensos problemas relacionados com o standard da exactidão (informação-exames tardias, ausência de adequação ao contexto, ameaças óbvias à confiabilidade...). Ficou claro que os exames colocam os alunos num quadro

2 Como refere Fernández Pérez (1999: 241 e ss) este carácter arbitrário das classificações conduz à falsificação dos resultados e à descredibilização das próprias estatísticas do aproveitamento escolar. Por outro lado, pode gerar o cepticismo e o desânimo nos alunos e instituir um cinismo moral inadmissível. O que é “um atropelo e violação vital” que afecta, muitas vezes de forma irremediável a vida dos “cidadãos-alunos”.

3 A hipótese de que ministros e secretários de estado e até catedráticos de diferentes áreas disciplinares reprovariam se tivessem de fazer os 4 exames do ensino secundário seria provavelmente confirmada. O que bem revela a natureza sobretudo selectiva destes instrumentos de regulação das aspirações pessoais e sociais.

4 Na amostra deliberada de 31 Professores - 9 professores de Português, 9 de Matemática, 5 de Biologia e Geologia, 4 de História e 4 de Física e Química - e que assumiram o “estatuto de aluno” na realização de exames de 12º ano só 5 obtiveram a nota máxima da escala.

de desigualdade de acesso e que, em diversas situações, avaliam mais o *que ele não sabe* do que o *que sabe*. Ficou clara a limitação da panóplia dos recursos colocados ao serviço da moderação de resultados *a priori* e *a posteriori*. Ficou clara a existência da necessária ficção meritocrática e a desejabilidade de a tornar o mais justa possível. Ficou claro que o *mundo-dos-sistemas* coloniza o *mundo-da-vida* (Sergiovanni: 2004) o que coloca problemas éticos dificilmente aceitáveis. Ficou clara a enorme subjectividade das classificações produzidas (sobretudo nos exames da área das humanidades) e que esta falta de fiabilidade relacionada com os classificadores, mas também com as provas e os critérios coloca inultrapassáveis problemas de validade e de equidade e justiça. Ficou, enfim, claro um *modus operandi* da ‘hipocrisia organizada’ (Brunsson: 2006) que ora privilegia uma orientação para acção ora privilegia uma orientação política que busca em última instância a legitimação.

Estes dados conduzem-nos, enfim, ao cerne da questão: estes exames não podem ser justos. Não sendo justos, não podem ser legítimos. Não sendo legítimos só ser considerados como acto de violência (mais do que simbólica) sobre os alunos que deixaram de ser tratados como pessoas, como têm insistentemente referenciado, entre outros, Azevedo: 1994, Canário: 2005, e que precisam de voltar a assumir a dimensão pessoal num processo de reinstitucionalização da educação.

Face a isto, impõe-se a questão: como é possível que um sistema desta natureza funcione sob capa do consenso social e da meritocracia?

O quadro teórico que convocamos ajuda-nos a esboçar a resposta. O sistema permanece mais ou menos intocável – *não obstante se assemelhar a uma indefinida (mas limitada) matança de inocentes* – porque opera a partir de uma teoria universalista da justiça, fazendo de conta que todos os alunos têm a mesma posição inicial face aos exames, agem face a eles na presunção da ignorância do que vai ser examinado e na presunção de validade e fiabilidade dos resultados, sempre atribuídos ao mérito individual dos alunos resultante do seu QI e do seu esforço.

Este mito meritocrático é, pois, outro dos mantos diáfanos que cobrem esta realidade que quase ninguém conhece, nem parece querer conhecer. E que legitima e perpetua este sistema.

Depois, entra em cena a ‘hipocrisia organizada’ e a sua lógica da acção política. A inconsistência dos diagnós-

ticos e das decisões querem fazer crer à sociedade e aos mediadores mais autorizados que os problemas existem, mas estão sob controlo, ou já são menores, ou já se tem a solução requerida pela exigência da legitimação. Os exemplos dos discursos e das decisões tomadas a propósito dos resultados nas disciplinas de Matemática e de Português são (em 2008), a este propósito, elucidativos: os bons resultados na 1ª fase são o efeito das medidas de política anteriormente tomadas (embora uma coisa pouco ou nada tenha a ver com a outra, pois as medidas destinavam-se em ensino básico); os maus resultados de 16 000 alunos da 2ª fase tiveram como explicação o silêncio; os maus resultados em Português na 1ª fase fez logo gerar a *solução* de generalizar ao ensino secundário o *Plano Nacional de Leitura* quando uma coisa volta a não ter a ver nada com a outra porque o programa da disciplina consagra já planos individuais de leitura e que devem ter uma expressão significativa.

Outro exemplo desta lógica de acção tem a ver com a negação da realidade, nos casos em que se verificam erros e imprecisões nos enunciados das provas ou dos critérios – em regra nunca existem – e nas situações em que as provas da 1ª e 2ª fases não possuem um grau equivalente de complexidade, como em 2008 foram exemplos paradigmáticas os enunciados dos exames de Matemática e Português.

O efeito imediato desta *teoria* que explica o modo de agir é o de manter e perpetuar um sistema que se quer crer justo, e reforçar a legitimidade do poder, mas à custa dos danos colaterais que já enunciamos.

Em articulação com esta teoria surgem as *metáforas* do *mundo-da-vida* que acaba por ser sobredeterminado pelo *mundo-dos-sistemas* (Sergiovanni: 2004). E no mundo-dos-sistemas o que mais ordena são as estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os *ratios*, a legitimação política. Não admira pois que esta *colonização* se organize e mantenha pois não põe em causa a lógica global do sistema de estratificação das oportunidades de vida.

Por fim, as lógicas de acção das escolas são de molde a tornar invisíveis ou dispersos e desconectados os problemas. De facto, os órgãos das escolas (e os professores, de um modo geral) conhecem os problemas que aqui descrevemos e analisámos. Mas, seja pela pregnância do modelo burocrático que transforma o professor num funcionário cujo primeiro dever é o da obediência, da passividade e da conformidade; seja pela presença do *halo neo-intitucional* que tem interesse em fazer crer ao contexto social e às suas audiências que a escola funciona bem, pratica a equidade e a justiça, cultivando, deste modo, o princípio da confiança; seja ainda pela influência das práticas da *ambiguidade* e da *desconexão* entre fins e

5 Digamos que é também esta *matança limitada* que faz sobreviver o sistema. Mas não é a *matança de apenas uns milhares* que faz branquear a questão.

meios, entre finalidade e funções, entre decisões e acções que possuem uma *gramática* próxima da ‘hipocrisia organizada’, as escolas, enquanto organizações e instituições de grande relevância social e pessoal tendem a *sentir-se bem* neste ambiente *caótico*⁶.

Retomemos, enfim, as questões de investigação que formulamos no início da segunda parte do estudo:

I) Os professores resolvem a prova de exame no tempo previsto para os alunos?

II) Em caso afirmativo, resolvem a prova em cerca de um terço do tempo previsto para os alunos?

III) Os professores resolvem a prova revelando aparente distensão?

IV) Os professores obtêm resultados próximos de 100% da classificação prevista?

V) As classificações atribuídas são fiáveis, ie, as divergências entre classificadores situam-se dentro de um ‘intervalo de confiança’? São fiáveis mais numas disciplinas do que noutras?

VI) Os critérios de correcção permitem considerar e cotar respostas não previstas?

VII) As classificações atribuídas a itens de diversa natureza na disciplina de Português por parte de um alargado conjunto de classificadores são fiáveis? Qual o grau de sintonia e/ou desvio/dispersão, face à mesma resposta, aos mesmos critérios de correcção e face a um perfil de classificador aparentemente similar?

VIII) Face às questões anteriores, os exames são instrumentos válidos e justos de avaliação dos alunos? E são um processo válido, equitativo e justo na seriação e no acesso ao ensino superior?

IX) Ou, ao contrário, face às evidências acumuladas, os exames parecem ser, sobretudo, instrumentos ao serviço de uma ilusória igualdade de oportunidades, e um mecanismo de tecnologia social regulador de aspirações e consagração de uma aparente meritocracia?

As respostas que fomos construindo foram quase sempre *não*. E a *negatividade das respostas* configura o macro problema do *sistema exames* – desde o referencial

normativo, à elaboração das provas e critérios de classificação, processos de moderação, produção de classificações: o problema da equidade e da justiça.

É certo que a realidade não se pode restringir à dicotomização do *sim* e *não*. Nalguns casos há mais validade, fiabilidade, credibilidade, confiabilidade do que noutros. O que nos leva a sustentar que as respostas têm de possuir o mesmo grau de complexidade das perguntas. Há casos de *sim*, *sim* e de *não*, *não*. Outros de *não*, *mas* e de *sim*, *mas*. Há disciplinas onde os problemas de fiabilidade do instrumento e das decisões do classificador quase não existem (ou existem numa escala mais reduzida). Outras há, em que são uma (quase) constante. Mas, de um modo geral, a tendência da resposta é a de desenhar um mapa de inquietação.

Poderemos, entretanto, interrogar-nos: estará a alternativa numa avaliação contínua interna à escola e num regresso a um tempo sem exames externos (ou sem efeito nas classificações dos alunos)? Embora o quadro da produção das classificações internas possa mobilizar muitas outras fontes de informação, usar instrumentos diversificados, recolher dados ao longo de uma alargada série temporal e articular as diferentes subjectividades conducentes uma maior fiabilidade teórica; embora a formalização das classificações ocorra em *conselho de turma* justamente para que a proposta de cada professor possa escrutinada, debatida, validada, aferida tendo em conta a globalidade que o aluno-pessoa não pode deixar de ser, numa palavra, meta-avaliada, a verdade é que o conselho de turma, enquanto órgão decisor da avaliação dos alunos, é uma ficção, não exercendo a função de cruzamento de subjectividades. E também por estas razões, não deixa de ser pertinente o aviso e a prevenção de Pierre Merle (2007):

“Com a avaliação contínua são as raparigas, os filhos de executivos e os alunos sem atrasos escolares que, confirmando os resultados de estudos que referimos, obtêm com mais frequência o diploma. Com os testes actuais, anónimos, a selecção dos candidatos torna-se mais justa, verificando-se uma taxa de insucesso mais elevada dos alunos oriundos das classes mais desfavorecidas, dos rapazes e dos alunos com atrasos escolares. O anonimato das provas protege estes alunos de um estereotipo negativo que os desfavorece.”

O caminho estará, então, numa combinação da avaliação externa com a avaliação interna, como aliás acontece com um grau de justeza que nos parece assinalável no sistema de avaliação prescrito para o ensino secundário desde 1993. Fazendo intervir a ponderação de 30 e 70% respectivamente, o sistema introduz um equilíbrio

6 Uma outra referência teórica de natureza psico-social é a que tem defendido Patrice Ranjard (1984), mas que, no contexto deste objecto de estudo, pensamos não ser grande pertinência. Escreve a autora: “Os professores sabem que as notas não são fiáveis, que não dariam a mesma nota ao mesmo trabalho se lho apresentassem algumas semanas mais tarde e que os seus colegas dariam notas diferentes a esse mesmo trabalho. Eles sabem que são incapazes de precisar os objectivos e os critérios de notação. (...) Sabem que a média é absurda, conhecem os efeitos da “estereotipia”, e de “halo”. Sabem mas não querem saber que sabem.” Este é saber culpado, que segundo a autora, está ao serviço do Poder todo poderoso da notação, ‘o único poder que resta’. Embora possa ser pertinente para explicar alguns comportamentos docentes, não cremos que nesta circunstância possa explicar a realidade que estudámos.

7 Referimo-nos ao início da parte empírica da dissertação referenciada.

entre duas lógicas de acção avaliativa que nos parece defensável. O problema surge, como referimos, no uso destes exames para efeitos de acesso ao ensino superior onde a classificação de exame assume uma centralidade provavelmente excessiva.

Enunciamos, enfim, uma quase última palavra, procurando tecer um referencial organizador de um sistema de avaliação regulado pela preocupação ética, e pela conjugação das dimensões formativas e formadoras que não dispensam a dimensão certificativa e de regulação externa.

Uma ética para a avaliação e para os exames

Não queremos uma escola em que se aprende a sobreviver desaprendendo de viver. (Coménio: 1976)

Terminaremos esta aproximação tecendo um possível contraponto ao paradigma positivista e à racionalidade técnica que formos vendo nos meandros da realidade. Um contraponto que faz da ética da decisão e da acção a principal referência inspiradora. Devemos reconhecer que não é fácil pois

A instituição escolar está muito melhor preparada para seleccionar e hierarquizar, obrigar os sujeitos, impor a homogeneidade, *taylorizar* os tratamentos educativos, estandardizar os tempos, métodos e exigências académicas, etc., do que para individualizar e acolher as pessoas singulares com necessidades distintas e pontos de partida desiguais. (Sacristán: 2003, p. 236).

No entanto, a história da educação é a história da utopia e da esperança. A procura da justiça, entendida numa perspectiva plural e radical de igualdade complexa que não desiste de se constituir é o primeiro meridiano de um mapa emancipador. E é o primeiro porque é o que estará mais ausente e porque tem de ser o alicerce de qualquer programa de reinstitucionalização da educação e de reforma das práticas de avaliação. Ser justo, em matéria avaliativa tem múltiplas implicações: é conhecer e compreender a pessoa nas suas aspirações e decepções, na sua história de vida escolar e extra-escolar, no seu contexto social e familiar; é saber qual o seu ponto de partida, a contratualizar os pontos de chegada desejáveis e possíveis; é apostar nas *zonas de desenvolvimento próximo* (Vygostky, em linha, <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>) que existem em cada ser humano e não desistir de as realizar; é confiar nas potencialidades do outro, na *perfectibilidade do ser humano* de que nos fala (entre ou-

tros) Philippe Meirieu⁸; é usar a avaliação para que sirva a aprendizagem (Guerra: 2003), a melhoria dos conhecimentos, das atitudes, das relações, tomando partido de uma avaliação ao serviço da regulação, da emancipação, da gestação da auto-estima. Ser justo, em termos avaliativos, é pois pessoalizar, servir o outro, libertar, contextualizar, adequar, diferenciar os métodos e os instrumentos, recorrer a uma diversidade de fontes para que todas as inteligências possam ser reconhecidas e estimuladas (e não apenas aquelas que a cultura *liceal e burocrática* privilegia).

Para que a justiça tenha condições de emergência, as diversas funções avaliativas têm de estar em desequilíbrio dinâmico. Isto é, as funções básica da avaliação – diagnóstico, formativa, sumativa, certificativa não podem ter o mesmo valor e o mesmo uso. A avaliação formativa e formadora é aquela que melhor serve as pessoas, as comunidades e as organizações. Avaliar para conhecer. Conhecer para melhorar, para des envolver as pessoas e as suas interações e as suas relações com os diversos sistemas sociais. Mas para que esta função tenha condições de existir de forma consistente e hegemónica, a escola (enquanto instituição) tem de abdicar de colocar em primeiro lugar a sua função de selecção e estratificação social, de prescindir de ser a agência de regulação das aspirações e sociais e de eleger a outorga das credenciais como função central. Nesta rotação de paradigma, os próprios professores ter-se-ão de ver ao espelho da sua *profissionalidade* e decidir a hierarquização de papéis que quererão assumir: do ser um guia e um tutor; o de fazer aprender no máximo do potencial de cada um; o de exigir do outro o máximo de autonomia, liberdade e responsabilidade num quadro exigente de relação pedagógica; o de alterar o modo de docência e de discência aproximando-o o mais possível da vida; ou o de se limitar a debitar um discurso e a ensinar (mesmo que o outro nada aprenda) e avaliar e classificar o que (não) aprendeu.

Isto significa que a educação (no seu sentido pleno) tem de estar primeiro nas práticas de organização do sistema educativo. Estar primeiro significa, neste contexto, ser a pedra angular do processo de escolarização porque “nenhuma sociedade democrática se ergue sobre a exclusão de uma parte da sua população” (Azevedo: 1993, p. 9). E para isso a preocupação central e os recursos mais expressivos têm de estar ao serviço do desenvolvimento pessoal, social, profissional e de uma maior igualdade de oportunidades, não apenas de acesso, mas também de frequência, mas também de sucesso, mas também de vida. E só depois deste investimento em cada ser bio-

8 Ver o extraordinário *portal* do autor <http://www.meirieu.com/> (consulta de 14 de Agosto de 2008)

psico-social-profissional é que outras funções segundas poderão ocorrer: a função de custódia e guarda, de *parqueamento juvenil* (Azevedo: 1999), de selecção, de certificação, de estratificação social, de legitimação de uma ordem democrática...

Por outro lado, *mundo-da-vida* tem de sobrelevar e configurar o *mundo-dos-sistemas*. Porque os sistemas devem existir para servir os homens e não para os colonizar e submeter às mais diversas racionalidades ou mesmo irracionalidades. Como sustentou Sergiovanni (2004), o mundo-da-vida precisa das estruturas, dos sistemas organizacionais, das normas de regulação, dos recursos. Mas estes têm de se organizar para servir a vida dos humanos⁹. No caso específico da escolarização e da avaliação, o regime de avaliação e o dispositivo dos exames têm de estar ao serviço das pessoas concretas, têm de ser benéficos e vantajosos para as suas aspirações legítimas, e procurar escapar aos mundos mercantil e industrial que em excessiva medida marcam a generalidade dos processos de escolarização.

A educação é (deve ser) um projecto local, nacional e planetário. Deve estar ao serviço da utopia da construção de uma casa comum de humanidade. É certo que a educação sozinha pode muito pouco. Mas o pouco que pode tem de ser colocado ao serviço de uma nova visão do mundo, tem de privilegiar a prática de uma acção comunicativa que sobrelevar a acção estratégica (Habermas, cit. Gonçalves: 1999) meramente instrumental. Privilegiar a acção comunicativa é tomar partido da conjunção (versus disjunção), da partilha (versus mercadorização da troca), da interdisciplinaridade (versus disciplinaridade), da interdependência (versus dependência), da comunhão (versus excomunhão), da inclusão (versus exclusão), da avaliação (versus classificação), da construção de pontes (versus isolamento), do arquipélago (versus ilha). A educação que queira ser um tesouro (Delors: 2001) não pode pois abdicar destas dimensões do conhecer, do ser, do fazer, do conviver.

Como sustentámos, a política educativa, para continuar a existir sob a aparência da legitimidade, precisa de conciliar uma orientação para a acção e uma orientação política. A primeira preocupa-se com a coordenação, a verdade, a aceitação do erro, o cultivo da honestidade. A segunda com a orquestração da hipocrisia. Embora a acção hipócrita seja um recurso frequente como tivemos

oportunidade de referir, parece importante que o seu uso seja moderado sob pena de gerar efeitos contraproducentes. Neste campo, parece avisada a visão de Nair & Morin (1997, pp. 200 ss) ao defenderem uma ética política alimentada por uma série de ideias-guia: i) a ética de re-aliança “que engloba tudo o que faz comunicar, associa, solidariza, fraternaliza”¹⁰; ii) a ética de debate que exige “a primazia da argumentação e a rejeição da anatematização”; iii) a ética da compreensão que humaniza o conhecimento e pessoaliza a acção; iv) a ética da magnanimidade, da clemência, da generosidade, da *nobreza* de carácter, que nos faz agir sempre a punição assume uma dimensão injusta; v) a ética das boas vontades que congrega as pessoas que não desistiram de “salvar a humanidade do desastre”; e por fim vi) a ética da resistência face às várias barbáries triunfantes (a lei da selva, o capital como princípio vital, os mecanismos de exploração mais ou menos subtils...).

A estes cinco tópicos, é pertinente acrescentar a *ética da proximidade* (Baptista: 2005, p. 52) que se pode conjugar com a *ética do cuidado, da exigência e da responsabilidade*. Numa escola e num mundo massificados onde reina o anonimato (ironicamente, o signo e o sinal por excelência dos exames), a *indiferença às diferenças* (outro tópico forte dos exames), a despersonalização do acto educativo, parece imperiosa esta reivindicação de mais presença concreta e de mais humanidade.

No horizonte que temos vindo a esboçar, vai ficando claro que as várias esferas (do político, do social, do económico, do doméstico...) são construídas por pessoas concretas. E são as pessoas concretas que têm de ser convocadas para participar na construção da *polis* e das suas regras. No caso específico da avaliação e dos exames, parece haver um claro défice de presença das pessoas na produção das regras do jogo. Os alunos, obviamente, nada têm (nada podem) a dizer, apenas prestam provas¹¹; os professores também nada dizem, apenas cumprem o que lhe é mandado fazer (via programa, via informações de exame; os classificadores são obrigados a cumprir os critérios de classificação, mesmo que em consciência profissional deles discordem, sendo assim submetidos à tirania da razão instrumental; os supervisores (as largas centenas, ou mesmo milhares...) são por duas vezes obrigados a ir a Lisboa em Junho e Julho de cada ano para, ao fim e ao cabo, receberem a aferição nacional para várias respostas-tipo analisadas e classificadas em 4 reuniões

9 Como também refere Giddens (1996: 111): a política emancipatória precisa de estar ligada à política da vida ou a uma política de auto-realização. Por política emancipatória refiro-me a empenhamentos radicais para a libertação da desigualdade e da servidão. (...) A política da vida refere-se a empenhamentos radicais que procuram levar mais longe as possibilidades de uma visão realizada e satisfatória para todos, a respeito da qual não existam “outros”.

10 “A re-aliança deve ser concebida como a religião do que religa, fazendo frente à barbárie que divide (sendo o diabo, *diabolus*, o divisor.” Nair e Morin (1997:p. 200)

11 Teoricamente podem dizer (reclamar) quando conteúdos saídos nos exames não foram objecto de ensino (leia-se sumariação). Mas é mais um direito teórico do que prático porque todos os professores declaram que cumpriram todo o programa.

separadas de trabalho e aplicarem depois nos seus agrupamentos essa aferição e exporem uma argumentação que por vezes não subscrevem; os professores membros dos secretariados de exame de cada escola ou mesmo os que estão afectos aos 32 agrupamentos de exame acabam por realizar tarefas de funcionários de secretaria. Ora, a produção da justiça, no que aos exames diz respeito, passa por uma maior participação e autonomia das pessoas e pelo cruzamento das subjectividades que asseguram a objectividade e a equidade na produção dos resultados.

A multiplicação dos dispositivos de confiabilidade do sistema de formação e certificação é outro caminho que nos parece inevitável dada a natureza *opaca do sistema*¹². Quanto mais conhecimento se produzir sobre os processos e resultados formativos; quanto mais se reforçarem e articularem as práticas de avaliação externa e interna das escolas; quanto mais se divulgar intra e extra-organizacionalmente os resultados dessas avaliações; quanto maior for a comunicação nos dois sentidos escola-sociedade/sociedade-escola; quanto mais transparentes forem os processos, os métodos, os instrumentos, os recursos de ensino e de avaliação¹³ mais a sociedade e os utilizadores do sistema formativo/educativo confiarão nas suas qualidades. E esta multiplicação dos processos de conhecimento e de confiabilidade é uma condição necessária para uma melhor educação e para retirar aos exames a excessiva centralidade.

Por fim, nenhum sistema social pode crescer e desenvolver-se se não adoptar uma lógica da autonomia, do compromisso e da responsabilidade. Autonomia (no sentido no interdependência dinâmica e criativa), porque os desafios da complexidade educativa e avaliativa exigem a lucidez e a capacidade de decisão dos actores; responsabilidade porque não pode haver decisões sem a assumpção da responsabilidade correspondente; compromisso porque a educação (e a avaliação) só pode existir em plenitude se poder contar com o compromisso do maior número possível daqueles que são chamados à co-acção educativa: os próprios alunos-pessoas, no compromisso de usarem e desenvolverem todos os seus talentos e cumprirem o melhor possível a *obrigação escolar* (participando na medida que a instituição o permita na descoberta de algum sentido pessoal nessa compulsão); os professores como profissionais especialistas numa determinada área de saber e como avaliadores e que é

desejável que se comprometam na assumpção da sua profissionalidade¹⁴; os classificadores que têm de conhecer os factores que ameaçam a fiabilidade e ter consciência das graves situações de dispersão de resultados (pois só tendo a noção do problema e *vendo* os erros é que de disporão a rever as suas práticas...); os supervisores assumindo um estatuto de liderança transformacional e de acrescida responsabilidade; e os autores e coordenadores das provas de exame, os auditores que têm de praticar aquilo que é suposto saberem e agir de formar triangulada para que possamos ter provas válidas (nas suas múltiplas dimensões), exequíveis, diferenciáveis, equiparáveis (pelo menos entre a 1ª e a 2ª fases); e que prescindam de fazer dos exames um *ajuste de contas* com as práticas de leccionação e um *decretar das inovações desejáveis*; e que tenham a humildade suficiente para reconhecer insuficiências e erros; e que prevejam as consequências dos artefactos que constroem; os responsáveis políticos que têm de prezar a verdade, a honestidade e praticar a *decisão humilde* (Etzioni: 1990).

Como última nota, importa referir que o *sistema exames* são a ponta de um icebergue que evidencia a crise da *escola que ainda temos*. Como refere Canário

O grande problema hoje não é só saber como será a escola do futuro, mas saber se há um futuro para a escola. O que vai acontecer não pode ser adivinhado,

14 “Tenha-se presente, ainda, que o que é considerado na avaliação das práticas docentes depende do conceito que se tem de professor: há uma distinção clássica entre o professor visto como funcionário, como técnico ou como profissional. Em meu entender, o conceito de professor pode abranger um pouco de todas estas facetas; a questão está em saber qual o peso dado a cada uma. Quando predomina a perspectiva do professor como funcionário (ou seja, aquele que age segundo regras que estão prescritas externamente), a avaliação verifica em que medida o desempenho está de acordo com aquelas regras: bom desempenho é aquele que segue as regras, não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve. Na perspectiva do professor como técnico (de acordo com a qual o bom desempenho é aquele que segue as boas práticas, em geral aquelas que estão difundidas no meio profissional como as mais adequadas), a avaliação verifica se o desempenho corresponde a essas práticas, também aqui não interessando muito se o aluno aprendeu ou não. Pelo contrário, o professor como profissional é aquele que, em cada circunstância, produz o desempenho que tem alta probabilidade de proporcionar a aprendizagem dos alunos e que é capaz de mudar as suas práticas e os seus comportamentos em função dos resultados obtidos. Tem de construir práticas que dependem das circunstâncias e das aprendizagens conseguidas, mesmo que se inspire nas práticas de outros. Neste caso, a avaliação terá que verificar sobretudo se os alunos aprenderam; os resultados das aprendizagens dos alunos tomam o primeiro plano.”

Excerto de comentário de Bártolo Paiva Campos no âmbito da Conferência Internacional sobre Avaliação de Professores (2007) - em publicação.

12 Para Giddens (1996: 23 e ss), a confiança “está relacionada com a ausência”, com a contingência podendo definir-se como “a segurança na credibilidade de uma pessoa ou na fiabilidade de um sistema”.

13 Por exemplo, as Provas de Aptidão Profissional iniciadas no âmbito do regime de avaliação das escolas profissionais são um excelente exemplo desta transparência que reforça a comunicação, o mútuo conhecimento, a confiança.

Quase totalmente de acordo. Só que as práticas profissionais e os seus resultados não dependem apenas da acção profissional. Dependem em larga medida e desde logo do aprendente; da sua trajectória escolar; do capital cultural e simbólico herdado; e da organização onde exerce o seu ‘ofício’. Logo, a avaliação deve considerar os resultados das aprendizagens e perceber a quota parte da responsabilidade... (Em linha: <http://terrear.blogspot.com/2008/01/desempenho-de-funcionario-de-tecnico-e-de.html>, consulta 14 de Agosto de 2008)

mas problematizado. Há várias perspectivas possíveis. A nossa capacidade de influenciar o que será daqui para diante depende do modo como agimos no presente. (Canário:2009)

E este modo de agir no presente está ainda dependente da necessária redescoberta do sentido da escola e do lugar do aluno neste sistema *ainda industrial*:

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos

professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade. (Canário, 2008)

Este é o desafio maior da escola: reencontrar a sua missão e a sua visão fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, José Matias (1991), *Breve nota sobre dois paradigmas avaliativos*. Porto:GETAP (polic)
- Alves, Rubem (2003), Rubem Alves: A sombra enorme do vestibular. *Sínapse - Folha de S. Paulo*
- Anderson, Gary (1990), Toward a critical constructivist approach to school administration: invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*. 2:1
- Azevedo, Joaquim (2004), *Avenidas da Liberdade*. Porto: ASA
- Azevedo, Joaquim (1999), *Voos de Borboleta*. Porto: ASA
- Baptista, Isabel (2005), *Dar rosto ao futuro - A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições
- Brunsson, Nills (2006). A Organização da Hipocrisia-Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir. Porto ASA
- Coménio, João (1976), *Didáctica Magna - Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Gulbenkian
- Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? - Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora
- Canário, Rui (2008), A escola: das "promessas" às "in-

certezas", *Educação Unisinos*. 12 (2). http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/01.pdf, consulta de 3 de Maio de 2010

Delors, Jacques (2001), *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. : Porto: ASA

Etzioni, Amitai (1990). La Toma de decisiones humilde. *Harvard Business Review*. 90

Giddens, Anthony (1996), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras:Celta

Gómez, Angel (1989), Modelos contemporâneos de evaluación. *La Enseñanza:su teoria y su práctica*. Madrid: Akal

Gonçalves, Maria (1999), Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, 20:66

Guerra, Miguel Santos (2003), *Tornar Visível o Quotidiano - Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA

Meirieu, Philippe. <http://www.meirieu.com>, consulta de 3 de Junho de 2010

Méndez, J. M. Álvarez (2002), *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: ASA

Merle, Pierre (2007), Para que servem as notas?, *SPN Informação*. Porto:SPN

Morin, Edgar (1987), *O Método III - O Conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América

Nair, Sami & Morin, Edgar (1997), *Uma Política de Civilização*. Lisboa: Instituto Piaget

Pérez, M. Fernández (1999), *Evaluación y cambio educativo: el fracasso escolar*. Madrid:Morata

Perrenoud, Philippe (1994), *Ofício de aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

Popper, Karl (1987), *Sociedade aberta Universo aberto - entrevista conduzida por Franz Kreuzer*. Lisboa: D. Quixote

Ranjard, Patrice (1984). *Les Enseignants persécutés*. Paris:Alternative

Sacristan, J. Gimeno (2003), *Educar e Conviver na cultura global*. Porto: ASA

Sergiovanni, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança - Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA

SIM! É POSSÍVEL REDUZIR AINDA MAIS O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLARES A CURTO PRAZO

A Associação EPIS – Empresários Pela Inclusão Social conta como está a conseguir

por **Diogo Simões Pereira**

A história do sucesso escolar em Portugal pode-se resumir, de um modo muito claro e “output driven”, pela taxa de retenção e desistência por ciclo de escolaridade. Se atentarmos aos últimos 10 anos, a partir das estatísticas do Ministério da Educação, temos a seguinte evolução deste indicador nacional:

- › No 1.º ciclo, baixou de 10,1% para 3,9% em 2007/2008;
- › No 2.º ciclo, baixou de 14,0% para 8,4% em 2007/2008;
- › No 3.º ciclo, baixou de 18,7% para 14,7% em 2007/2008;

No global, o ensino básico, equivalente aos 9 anos de escolaridade obrigatórios até 2009, baixou de 13,3% para 7,7% em 2008/2009;

- › No Ensino Secundário, a taxa de retenção e desistência baixou de 36,7% para 18% em 2008/2009.

Mas esta descida foi particularmente visível nos últimos cinco anos: de 33,0% em 2004/2005 para 18% no último ano.

No espaço de uma década, como se verifica, houve uma melhoria clara, em todos os ciclos de escolaridade, deste indicador de desempenho do sistema educativo. Em particular, a evolução recente no secundário demonstra que é possível ambicionar e atingir resultados num horizonte de curto prazo – entendido como um período de 3 a 5 anos.

Em particular, estes resultados revelam que Portugal, mais de 20 anos depois da introdução dos 9 anos de es-

colaridade obrigatória, ainda não digeriu completamente esse desafio. Mantemos taxas de insucesso escolar nos 2.º e 3.º ciclos muito abaixo da média europeia e ainda mais abaixo das melhores práticas europeias. Mas isto já é sabido por todos. Tentemos então apresentar perspectivas novas.

Quando analisamos o perfil dos alunos que “chumbam”, uma ou mais vezes, nos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, poderemos destacar dois perfis dominantes: os alunos que “não querem” e os alunos que “querem, mas não conseguem”.

Os alunos que “não querem”, são predominantemente oriundos de famílias com reduzida escolaridade e/ou baixo capital familiar, cuja fraca ou inexistente educação parental não permitiu criar um modelo de valorização da escola, da educação e da qualificação. Estes alunos necessitam de uma compensação adicional feita pela escola. Não tanto em termos pedagógicos, didáticos, mas sobretudo em termos atitudinais, comportamentais, relacionais e sociais. Neste âmbito, a resposta da escola pública passará pelo reforço dos modelos de mediação e de capacitação dos alunos e das famílias, com recursos dedicados e uma eventual “rede nova” de recursos humanos especializados, formados e acompanhados no terreno e em termos de resultados.

Os alunos que “querem mas não conseguem” são alunos esforçados, mas que precisam de um apoio pedagógico adicional, temporário ou permanente. Todos conhecemos este tipo de alunos nas classes médias e altas, cujos pais pagam explicações fora do horário escolar e

garantem o seu sucesso escolar. Ora, nas classes menos favorecidas, este perfil de alunos também existirá, mas a família não tem recursos para as ditas explicações. O modelo actual de aulas de recuperação não parece ser suficiente, pois estes são alunos que, face ao seu atraso na aquisição dos conhecimentos, se inibem em frente aos pares e, em muitos casos, mesmo em frente ao professor da disciplina. Assim, compete à escola pública desenvolver ou aperfeiçoar modelos eficazes de acompanhamento personalizado destes alunos – no limite, até ao formato tradicional de “explicação individual”.

Partindo desta tipificação, a Associação EPIS – Empresários Pela Inclusão Social, criada em 2006 (www.epis.pt), desenvolveu uma metodologia de combate ao insucesso e ao abandono escolares, centrada até agora no 3.º ciclo de escolaridade, baseada na ideia de mediação e de capacitação de alunos e famílias pertencentes fundamentalmente ao grupo dos “que não querem”.

O projecto “Rede de mediadores para o sucesso escolar” assenta num conjunto de conceitos simples e conhecidos, que foram “processualizados e informatizados”, para permitir uma abordagem e gestão em escala, em termos demográficos e geográficos:

- › Sinalização universal no início do 7.º ano de escolaridade, com base em parâmetros quantitativos de avaliação de risco, organizados em quatro dimensões: (1) performance escolar histórica e actual do aluno, relação (2) com família e (3) com escola e (4) enquadramento sócio-económico do aluno e da família;
- › Formação de carteiras fechadas de alunos de risco, de cerca de 70 a 100 alunos iniciais, para um acompanhamento de proximidade e contínuo ao longo dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, até completamento do 3.º ciclo com sucesso;
- › Mediação de proximidade entre alunos, encarregados de educação, professores e demais agentes educativos, incluindo as redes sociais locais para casos em que uma intervenção mais ampla seja necessária;
- › Dedicção exclusiva e a tempo inteiro de mediadores, com formação académica específica e experiência no terreno com jovens de pelo menos 2 anos – perfis dominantes de Psicologia, Assistentes Sociais e Professores;
- › Metodologias de capacitação modularizadas, mas de âmbito universal, com aplicação específica e ajustada a cada caso; cada módulo é dirigido a uma das quatro dimensões de risco potencialmente detectáveis em cada jovem: (1) acompanha-

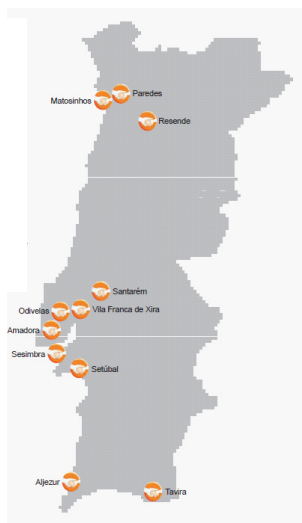
mento pessoal em termos de organização da vida escolar, de métodos de estudo, de preparação para testes, etc..., (2) capacitação da família para a sua função parental e de acompanhamento escolar dos filhos, (3) formação de professores nas áreas de gestão comportamental e de conflitos em sala de aula, “follow-up” do desempenho escolar do aluno, comunicação com a família, etc..., e (4) encaminhamento e intervenção articulada de casos pontuais (2% a 3%) com as redes sociais locais, com destaque para as áreas da saúde e das CPCJ's;

- › Modelo de academia e de acompanhamento no terreno com standard universitário e com elevada regularidade; em conjunto, cinco coordenadores da EPIS, focalizados por região, e uma equipa de sete professores universitários garantem uma implementação de rigor dos conteúdos e processos no terreno, num modelo de formação com mais de 200 horas por pessoa por ano, executado de Setembro a Maio de cada ano;
- › Avaliação quantitativa de resultados, absoluta e relativa, em termos de sucesso escolar individual e de grupo, em todos os períodos escolares e no final do ano.

Para testar esta metodologia inédita, em formato de projectos-piloto, a Associação EPIS escolheu um modelo de parceria com Autarquias e com o Ministério da Educação, em que se posicionou como parceiro metodológico principal e como parceiro financeiro minoritário. A componente financeira maioritária ficou a cargo de empresas de cada concelho, da autarquia ou do Ministério – sendo os recursos humanos a dimensão mais importante do investimento dos projectos.

Em Setembro de 2007, após 8 meses de desenvolvimento, a EPIS iniciou em Paredes o primeiro projecto-piloto, a que se seguiram Aljezur, Amadora, Odivelas, Matosinhos, Resende, Santarém, Setúbal, Vila Franca de Xira, Tavira. Já em 2009, o concelho de Sesimbra aderiu também a este projecto (ver mapa abaixo).

CONCELHOS-PILOTO EPIS

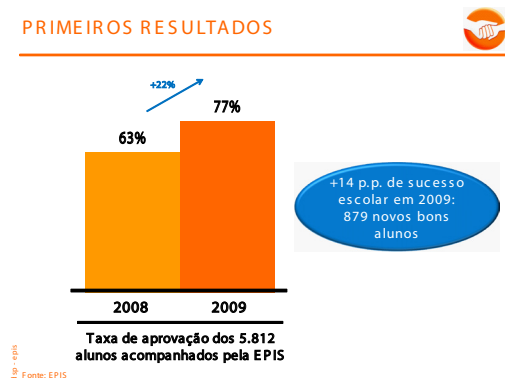


A EPIS conta actualmente com 73 mediadores – 33 dos quais são professores do Ministério da Educação -, em 11 concelhos, que trabalham em 94 escolas com 3.º ciclo (cerca de 9% da rede nacional), com uma carteira que já incluiu cerca de 7000 alunos desde 2007.

Ao longo do ano lectivo de 2007/2008, os mediadores da EPIS sinalizaram cerca de 20.000 alunos, tendo sido seleccionados cerca de 6.000 para serem acompanhados em proximidade nos anos seguintes.

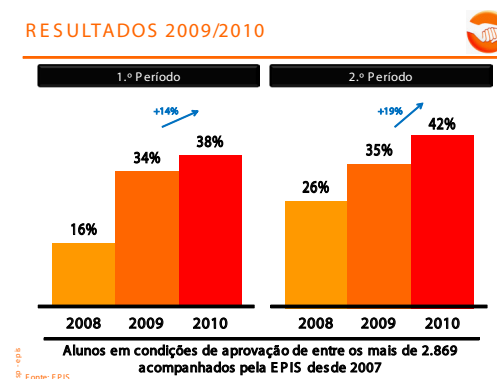
No final do ano lectivo de 2008/2009, primeiro ano completo de capacitação, a taxa de aprovação do conjunto de 5.812 alunos acompanhados pelos mediadores da EPIS passou de 63% para 77%, um aumento de 14 pontos percentuais, cerca de mais 22% de sucesso escolar. Este aumento é equivalente a cerca de 879 “novos bons alunos” em Portugal, criados logo no primeiro ano de capacitação a partir de uma base de 5.812 alunos (ver gráfico abaixo).

PRIMEIROS RESULTADOS



No final do 1.º e 2.º períodos do ano lectivo de 2009/2010, os alunos acompanhados pela EPIS que estavam em condições de aprovação – com duas ou menos negativas – tinham aumentado em mais cerca de 4 e 7 pontos percentuais, respectivamente, 14% e 19% a mais face ao ano anterior (ver gráfico abaixo).

RESULTADOS 2009/2010



Adicionalmente, em todos os cinco períodos de medição face aos períodos homólogos, houve um diferencial muito claro da variação de desempenho entre os “alunos EPIS” e os restantes jovens – cujas notas monitorizamos também, como grupo de controlo.

Estes resultados quantitativos têm sido monitorizados pelo Conselho Científico da EPIS e já foram objecto de estudos científicos que confirmam a sua robustez. É de destacar o recente estudo do Prof. Pedro Martins, da University of London, “Improving achievement through targeted, non-cognitive skills: evidence from the EPIS program”, apresentado em Conferência do Banco de Portugal a 14 de Maio de 2010.

Estes primeiros resultados, relativos a projectos-piloto de 3 anos, com 2 anos da fase de capacitação, confirmam um conjunto de convicções iniciais da equipa de projecto da EPIS:

- › Parecem existir formas sistemáticas e sistémicas de contribuir, em escala nacional, para a redução do insucesso e do abandono escolares, como o demonstram os resultados dos projectos-piloto lançados há 3 anos em dez concelhos dispersos por todo o país;
- › Para atingirmos novos patamares de desempenho educativo no ensino básico, o combate ao insucesso e ao abandono escolares deve incluir também metodologias transversais, comportamentais e atitudinais, de capacitação dos alunos, famílias e professores, como forma de trabalhar com sucesso o segmento dos alunos que “não querem” e que

exigirão uma intervenção para além da sala de aula e da escola;

- › A sequência de resultados positivos consecutivos em todos os períodos desde 2007/2008 fazem-nos crer que podemos e devemos trabalhar as questões do sucesso escolar em vários horizontes temporais, não deixando de ambicionar os chamados “quick wins”, que são ganhos de curto prazo, que depois tenderão a consolidar-se no médio prazo.

A Associação EPIS está já a adaptar esta metodologia ao 2.º ciclo, como forma de antecipação deste tipo de intervenção, numa lógica crescente de prevenção vis-à-vis uma lógica de remediação. Em breve, lançará um projecto-piloto focado em alunos do 2.º ciclo.

Ao mesmo tempo, nos próximos anos lectivos, a EPIS pretende reforçar a parceria com o Ministério da Educação e com as Autarquias, no sentido de uma gradual internalização deste tipo de metodologias na rede de escolas públicas, com vista à sua universalização a todo o território nacional.