

**FACULDADE DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E HUMANAS**

Teresa Paula de Matos Costa Teixeira Lopo

**O Consenso no Discurso Pedagógico Oficial em Governos Monopartidários e de
Coligação**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Análise e Intervenção em Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Bernardo.

AGOSTO, 2010



Aos meus filhos Miguel, Filipe e João, pelo tempo que lhes roubei

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luís Manuel Bernardo, pelas lições “mais que perfeitas” em que se desdobrou o seminário de *Textualidade e Educação* e por esse tempo singular, de esclarecimento, de conselhos, dedicado e tão inspirador da *Orientação*.

Ao Professor Doutor António Candeias, pelos espaços de debate e reflexão que animou no seminário de *História e Políticas Educativas Contemporâneas*, que me permitiram encontrar e pensar o tema desta dissertação. Ao Professor Doutor Rui Santos, pela disponibilidade e pelas sugestões que contribuíram para lhe dar forma metodológica.

À Professora Doutora Brigitte Detry, pela generosidade com que encheu os nossos encontros, apesar de separados por quase duas décadas.

Aos meus colegas, pela partilha, pelos afectos.

RESUMO

O consenso no discurso pedagógico oficial em governos monopartidários e em coligação

Teresa Teixeira Lopo

Palavras-chave: Consenso, discurso pedagógico oficial, valores da educação, crenças.

Nesta dissertação procurámos compreender como se formula o apelo ao consenso em governos monopartidários e de coligação, identificando que valores da educação e crenças são invocadas e com que resultados, em termos dos consensos alcançados na relação com os partidos políticos. Nos casos em que não se chegou a um acordo válido, procurámos igualmente compreender o que funda (valores da educação vs. crenças) o desacordo que subjaz à conflitualidade discursiva sobre as acções/o que deve ser feito, em matéria de política educativa.

No plano teórico, apoiámo-nos nos trabalhos de Bronckart, a partir dos quais perspectivámos a análise do discurso e de Reboul, quer para a conceptualização de discurso pedagógico oficial, quer para a inventariação, com base na axiologia que propõe, dos valores da educação. O consenso foi tratado tomando o modelo teórico da acção comunicativa de Habermas e os pressupostos pragmáticos-formais da validade do discurso.

Os resultados obtidos indicam que o apelo à união e vinculação de vontades se formulou, no que especificamente respeita ao domínio da política educativa, quer em governos monopartidários (com e sem maioria absoluta) quer de coligação (seja ela eleitoral, pós-eleitoral ou resultante de acordo político), por relação com o projecto intencionado para a Educação; primeiro normativo e depois de mudança/reforma, com uma única excepção, o XVII Governo Constitucional.

Verificámos igualmente, que os discursos pedagógicos dos governos que iniciaram os seus mandatos entre 1978 e 1983 (II, VI e IX Governos Constitucionais), se organizaram em torno de um conjunto reduzido de valores, em que valores da educação delimitam o espaço de comunicação. A contestação dos partidos é simultaneamente sobre as crenças associadas ao impacto das acções programáticas/intenções pensadas pelos governos e sobre quais os valores da educação, que devem predominar e orientar o processo de decisão.

Num segundo período, que corresponde ao dos governos que iniciaram os seus mandatos em 1987 e 1995 (XI e XIII Governos Constitucionais), foi sobre as crenças relativas ao impacto das políticas educativas a prosseguir, que os partidos colocaram as suas dúvidas. Os discursos pedagógicos oficiais, ocultando que a definição dessas políticas implica sempre uma escolha, encheram-se de valores que tendem a valer o mesmo, perdendo assim valor, como referências que influenciam a selecção dos meios e dos fins da acção educativa, os valores da educação.

Com o XVII Governo Constitucional, que inicia o seu mandato em 2005, a Educação deixa de ter um projecto próprio. O discurso organizado em torno das entidades glorificadas da Ciência e da Tecnologia, esvazia-se de valores da educação, determinando para os que remanescem uma finalidade instrumental – qualificar para o trabalho, a modernização e a competitividade económica, numa relação de subordinação que parece ter esquecido o Homem livre que a Lei de Bases do Sistema Educativo modeliza e coloca no centro do projecto educativo.

ABSTRACT

Consensus in the educational discourses of single-party and coalition governments

Teresa Teixeira Lopo

Keywords: Consensus, educational discourse, educational values, beliefs

This dissertation aims to provide a better understanding of how the appeal to consensus is formulated in the official educational discourses, what educational values and beliefs are invoked and with which results, in terms of consensus building between single-party versus coalition governments and political parties. In cases where a rationally motivated agreement has not been achieved, we also sought to highlight the educational values and beliefs that underpinned the disagreement.

Regarding the theoretical framework, the discourse analysis relied on the contributions of Bronckart. We also used the concept of pedagogical discourse proposed by Reboul and his theory of educational values. The consensus approach was based on Habermas's theory of communicative action.

Our research showed that this appeal for unity and bonding of wills has been always formulated in the educational discourses, either of single party or coalition governments, with one exception, the XVII Constitutional Government. Moreover, we also found that between 1978 and 1983 (II, VI and IX Constitutional Governments), the educational discourses organized themselves around a few number of values and among this set, the educational values were the main references. The disputes between political parties and governments were simultaneously about the beliefs related to the expected impact of programmatic actions proposed by governments and the educational values that should guide the decision process.

In a second period, in 1987 and 1995 (XI and XIII Constitutional Governments), the political parties' doubts are limited to the beliefs regarding the impact of educational policies to be pursued. The official educational discourses, concealing that the definition of such policies always involves a choice, by focusing on a broad set of values, without attaching specific significance to any of them, ends up devaluing the educational values in themselves.

Finally, with the XVII Constitutional Government, which began its term in 2005, Education has no longer its own project. The official discourse is organized around the glorified entities of Science and Technology. In addition, it assigns to the educational values that remain just an instrumental purpose - qualify for labour, modernization and economic competitiveness, thus emphasizing a subordination nexus that seems to have forgotten the free Man that the Basic Law of the Education System puts in the centre of the educational project.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ABORDAGEM METODOLÓGICA	3
1.1. Hipóteses.....	3
1.2. Construção de variáveis.....	3
1.3. Âmbito cronológico da investigação	4
1.4. Procedimentos de análise de dados	6
2. LINGUAGEM E DISCURSO	8
2.1. Agir pela linguagem e discurso.....	8
2.2. Discursos sobre a educação: o discurso pedagógico oficial.....	10
2.3. Valores da educação	11
3. ACÇÃO COMUNICATIVA E CONSENSO	14
3.1. Actividade não linguística e acto de fala	14
3.2. Acção racional teleológica e acção comunicativa	14
3.3. Mecanismos de coordenação das acções comunicativa e estratégica.....	15
3.3.1. Pseudoconsenso e comunicação sistematicamente distorcida	17
3.4. Entendimento e validade do discurso	19
4. ÉTICA DO DISCURSO	23
4.1. Da acção comunicativa ao discurso	23
4.2. A fundamentação das normas morais	24
4.3. Princípios discursivos do direito e da moral.....	27
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	30
5.1. O consenso no discurso pedagógico em governos de coligação.....	30
5.1.1. II Governo Constitucional	30
5.1.2. VI Governo Constitucional	33

5.1.3. IX Governo Constitucional	37
5.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo	42
5.3. O consenso no discurso pedagógico em governos monopartidários	45
5.3.1. XI Governo Constitucional	45
5.3.2. XIII Governo Constitucional.....	49
5.3.3. XVII Governo Constitucional.....	53
6. CONCLUSÕES	57
BIBLIOGRAFIA	61

LISTA DE ABREVIATURAS

ASDI – Acção Social Democrata Independente

BE – Bloco de Esquerda

CDS – Centro Democrático Social; também designado por CDS-PP – Centro Democrático Social - Partido Popular

ID – Intervenção Democrática

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MDP/CDE – Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral

PCP – Partido Comunista Português

PEV – Partido Ecologista “Os Verdes”; também designado por MEP-PV - Movimento Ecológico Português - Os Verdes

PPM – Partido Popular Monárquico

PRD – Partido Renovador Democrático

PS – Partido Socialista

PSD – Partido Social Democrata

UDP – União Democrática Popular

UEDS – União da Esquerda para a Democracia Socialista

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação procurámos estudar como se formula o apelo ao consenso nos discursos pedagógicos oficiais de governos monopartidários e de coligação, identificando que valores da educação e crenças são invocadas e com que resultados, em termos dos consensos alcançados na relação com os partidos políticos. Nos casos em que não se chega a um acordo válido, procurámos também compreender o que funda (valores da educação vs. crenças) o desacordo que subjaz à conflitualidade discursiva sobre as acções/o que deve ser feito, em matéria de política educativa.

Analisámos ainda a Lei de Bases do Sistema Educativo; percorrendo as suas orientações, procurámos destacar os fundamentos em que se sustenta, para que fins da educação aponta e que Homem se propõe formar.

A abordagem metodológica que nos guiou nessa investigação discursiva é apresentada no primeiro capítulo. Os contributos teóricos foram sistematizados no segundo, terceiro e quarto capítulos.

Neste trabalho perspectivámos a análise do discurso no quadro do interaccionismo socio-discursivo em que se inscrevem os trabalhos de Bronckart, numa abordagem que apresentamos no segundo capítulo e que configura os textos e/ou discursos como unidades comunicativas globais em relação de interdependência com o seu contexto accional e social. Ainda neste capítulo, mas com base nos trabalhos de Reboul, define-se o conceito de discurso pedagógico oficial, identificam-se os seus traços caracterizadores e apresenta-se a axiologia proposta por este autor e que nos serviu para inventariar os valores da educação.

O terceiro capítulo trata o consenso, com base no modelo teórico da acção comunicativa de Habermas e nos pressupostos pragmáticos-formais da validade do discurso, enquanto o quarto capítulo, acolhendo de novo as propostas de Habermas, é dedicado à fundamentação das normas pelos discursos práticos (ética do discurso) e pelos discursos racionais (teoria do discurso); escolhas que julgámos serem as mais adequadas, por relação quer com a nossa problemática, quer com o *corpus* seleccionado para análise e que nos permitiram, nomeadamente, a partir da diferenciação entre acção estratégica e acção comunicativa, analisar a dinâmica discursiva entre governos e partidos políticos e tratar o consenso como acontecimento do discurso.

Os resultados por nós obtidos são expostos no quinto capítulo e as principais conclusões apresentadas no sexto e último capítulo.

CAPÍTULO 1

1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

1.1. Hipóteses

A partir do problema/pergunta inicial - Que diferenças existirão no apelo ao consenso (em termos de valores orientadores do processo de decisão e das crenças relativas ao impacto das políticas educativas), nos discursos pedagógicos oficiais, em períodos marcados pela governação de um único partido e em períodos marcados pela governação em coligação? – formularam-se as seguintes três hipóteses de pesquisa:

1. No discurso pedagógico de governos de coligação apela-se sempre ao consenso pela importância que se lhe atribui como “força estabilizadora”, enquanto nos governos monopartidários, por não se lhe atribuir essa importância, nem sempre se apela ao consenso no discurso pedagógico.
2. O apelo ao consenso, quer de governos monopartidários, quer de governos de coligação, mobiliza valores capazes de se imporem aos valores mobilizados pelos partidos, quando o discurso pedagógico oficial se formula como “discurso autorizado”.
3. A partir da década de 80, com o esbatimento das distinções ideológicas entre partidos, a conflitualidade discursiva sobre as preferências de acção (contestação sobre o que deve ser feito) entre governos (monopartidários e de coligação) e partidos, não resulta de uma contestação aos valores predominantes que devem orientar o processo de decisão mas de uma contestação das crenças associadas ao impacto das políticas educativas.

1.2. Construção de variáveis

A tarefa de identificação de dimensões para a variável consenso (BOUDON, n/d) apoiou-se na conceptualização apresentada por Dryzek e Niemeyer (2006), que subdivide o conceito em três componentes. O *consenso normativo*, relativo ao acordo sobre os valores que devem predominar e orientar o processo de decisão, o *consenso epistémico*, relativo ao acordo nas crenças relativas ao impacto de uma política e o *consenso preferencial*, relativo ao acordo sobre as acções; acordo manifestado numa preferência expressa (sim/não) por uma política. Para a inventariação dos valores da educação recorreremos à axiologia proposta por Reboul (cf. p. 12), tendo as crenças sido destacadas por um trabalho exploratório sobre o *corpus*; já as acções (o que deve ser feito), foram por nós assumidas como intenções. Decalcado do conceito estabelecido por

Bourdieu (1998), para o *discurso autorizado*, seguimos a conceptualização proposta por este autor.

Para Bourdieu (1998), a autoridade é representada pela linguagem, que a manifesta e simboliza, numa retórica característica de todos os discursos institucionais. O discurso de autoridade só exerce o seu efeito próprio se for reconhecido como tal. Esse reconhecimento que lhe confere especificidade e que pode ser ou não acompanhado pela compreensão, só é concedido de forma evidente sob certas condições que definem o seu uso legítimo, isto é, se enunciado nas formas legítimas, pela pessoa legitimada para o fazer e perante receptores igualmente legítimos.

É a delegação num agente, que não age em nome pessoal e da sua própria autoridade mas sim enquanto depositário mandatado, que confere autoridade ao discurso autorizado. Este porta-voz, dotado de plenos poderes para falar e agir em nome do grupo que representa,

Personifica uma pessoa fictícia, que arranca ao estado de simples agregado de indivíduos separados, permitindo-lhe agir e falar, através de si ‘como um único homem’. Em contrapartida, recebe o direito de falar e de agir em nome do grupo, de se ‘tomar pelo’ grupo que encarna, de se identificar com a função à qual ‘se dá de corpo e alma’, dando assim um corpo biológico a um corpo constituído. *Status est magistratus*, ‘o Estado, sou eu’ ” (BOURDIEU, 1998:91).

1.3. Âmbito cronológico da investigação

Se as hipóteses de pesquisa nos forneceram um primeiro *input* para a delimitação do âmbito cronológico da investigação, a decisão sobre os períodos a arrolar ponderou também as características da governação política em Portugal, entre 1976 e 2005. Neste sentido, com base nos trabalhos de Magalhães (2005), consideraram-se os seguintes “marcos”:

1. Ao longo das décadas de 70 e 80, o legado de um texto constitucional “revolucionário” e da intervenção militar na política, forçou sistematicamente todos os partidos à direita do comunismo a chegarem a acordo quanto à maioria das questões institucionais e políticas fundamentais, o que provocou uma erosão substancial da identidade política e o esbatimento das distinções ideológicas entre partidos;
2. Entre 1976 e 1987, o quadro político institucional caracterizou-se pela presença de um sistema partidário fragmentado (sistema polarizado multipartidário) e por uma “instabilidade governativa endémica”;

3. A partir de 1987, assiste-se a uma “abrupta viragem maioritária”, tipificada pela redução do número de partidos significativos, a emergência de governos de partido único que se mantêm até ao fim da legislatura, a alternância no poder entre os dois principais partidos centristas (sistema polarizado de dois partidos) e pela concentração cada vez mais acentuada do poder de decisão no executivo. Por outro lado, assiste-se também, a uma progressiva erosão do apoio eleitoral ao Centro Democrático Social - Partido Popular (CDS-PP), sobretudo após as eleições de 1983 e do Partido Comunista Português (PCP), a partir das eleições legislativas de 1991;
4. Nas eleições de 2002, alguns dos partidos “pequenos” evidenciam, de forma inesperada, capacidade de resistência ao voto útil. Capacidade que se manteve em 2005 e confirmou “a travagem” da tendência para o bipartidarismo.

A decisão final, sobre os governos a abranger pela nossa investigação, integrou os seguintes Governos Constitucionais:

1. II Governo Constitucional

Governo constituído com base numa coligação (acordo político) entre o Partido Socialista (PS) e o CDS. Tomou posse a 23 de Janeiro de 1978 e terminou o mandato em 29 de Agosto de 1978. Primeiro-ministro: Mário Soares. Ministro da Educação e Cultura: Mário Sottomayor Cardia. Partidos com representação parlamentar: PS, Partido Social-Democrata (PSD), CDS, PCP e União Democrática Popular (UDP).

2. VI Governo Constitucional

Governo constituído com base nos resultados das eleições de 2 de Dezembro de 1979 que deram uma vitória à coligação eleitoral Aliança Democrática (AD), formada pelo Partido Social-Democrata (PSD), o CDS e o Partido Popular Monárquico (PPM). Terminou o mandato a 9 de Janeiro de 1981. Primeiro-ministro: Sá Carneiro. Ministro da Educação e Ciência: Vítor Pereira Crespo. Partidos com representação parlamentar: PSD, PS, PCP, CDS, PPM, Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE) e UDP.

3. IX Governo Constitucional

Governo constituído com base numa coligação pós-eleitoral (acordo político) entre o PS e o PSD, com base nos resultados das eleições de 25 de Abril de 1983. Terminou o mandato a 6 de

Novembro de 1985. Primeiro-ministro: Mário Soares. Ministro da Educação: José Augusto Seabra (a que se sucederá, em 1985, João de Deus Pinheiro). Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, PCP, CDS, MDP/CDE, União da Esquerda para a Democracia Socialista (UEDS) e Acção Social Democrata Independente (ASDI).

4. XI Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 19 de Julho de 1987 (maioria absoluta do PSD). Terminou o mandato no termo da legislatura. Primeiro-ministro: Aníbal Cavaco Silva. Ministro da Educação: Roberto Carneiro. Partidos com representação parlamentar: PSD, PS, PCP, Partido Renovador Democrático (PRD), CDS, Movimento Ecológico Português - Os Verdes (MEP-PV) e Intervenção Democrática (ID).

5. XIII Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 1 de Outubro de 1995 (maioria relativa do PS). Terminou o mandato no termo da legislatura. Primeiro-ministro: António Guterres. Ministro da Educação: Eduardo Marçal Grilo. Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, Centro Democrático Social - Partido Popular (CDS-PP), PCP e Partido Ecologista Os Verdes (PEV).

6. XVII Governo Constitucional

Governo monopartidário constituído com base nos resultados das eleições de 20 de Fevereiro de 2005 (maioria absoluta do PS). Terminou o mandato no termo da legislatura. Primeiro-ministro: José Sócrates. Ministra da Educação: Maria de Lurdes Rodrigues. Partidos com representação parlamentar: PS, PSD, PCP, CDS-PP, Bloco de Esquerda (BE) e PEV.

1.4. Procedimentos de análise de dados

Os Programas dos II, VI, IX, XI, XIII e XVII Governos Constitucionais, os discursos da sua Apresentação e os Debates Parlamentares realizados com os partidos políticos sobre esses Programas, constituíram um dos segmentos do *corpus* que analisámos nesta dissertação, tendo a sua selecção obedecido ao critério de pertinência definido por Reboul (cf. p.10), que exclui do âmbito da análise “material” do discurso pedagógico oficial, todos os documentos com carácter

“performativo” (decretos, leis, circulares, etc.). Tomados estes textos como acções comunicativas e interessando-nos, por relação com a problemática deste trabalho, compreender o que exprimem como “mundos discursivos”, utilizamos para o seu estudo a análise do discurso, tal como é perspectivada por Bronckart (cf. pp. 8-10).

O segundo segmento do *corpus* foi constituído pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). Este material foi analisado de forma aberta, numa lógica de exploração das suas orientações, que nos permitisse destacar em que fundamentos se sustenta, para que fins da educação aponta e que Homem se propõe formar.

CAPÍTULO 2

2. LINGUAGEM E DISCURSO

2.1. Agir pela linguagem e discurso

Nesta dissertação perspectivámos a análise do discurso no quadro do interaccionismo socio-discursivo em que se inscrevem os trabalhos de Bronckart (1996, 2000, 2005a, 2005b).

O interaccionismo socio-discursivo aborda a ontogénese humana numa *démarche* descendente - isto é, focalizada nos efeitos específicos da história colectiva humana, sobre a transformação permanente e correlativa dos factos sociais e dos factos psicológicos – que visa não só evidenciar o papel fundador da linguagem e, em particular do funcionamento discursivo, mas também os mecanismos de interacção que atravessam os *sistemas* psicológico, da actividade social, da língua e o sistema textual-discursivo (BRONCKART, 2005a, 2005b).

Para Bronckart (1996), as propriedades específicas das condutas humanas constituem assim o resultado de um processo histórico de socialização, em que formas particulares de organização social se desenvolveram ao mesmo tempo e, provavelmente sob o seu efeito, que formas de interacção de carácter semiótico.

É neste contexto que o autor distingue um agir geral (não verbal) e um agir pela linguagem (agir verbal). O agir geral pode ser apreendido sob dois ângulos: por um lado, o das actividades colectivas (actividades gerais), enquanto estruturas de cooperação/colaboração que organizam o essencial das interacções dos indivíduos com o meio e, por outro, o da acção (acção geral) de um ou vários indivíduos singulares. Por sua vez, o agir pela linguagem reporta-se quer a actividades de linguagem, cuja força maior será a de garantir o entendimento indispensável à realização das actividades gerais, quer à acção de linguagem, isto é a uma “parte da actividade linguística cuja responsabilidade se encontra imputada (...) a um indivíduo singular, que se torna assim o agente ou *autor*” (BRONCKART, 2005a:57).

É nas relações estabelecidas com o meio, que as representações dos sujeitos são semiotizadas, tornando-se produto de um *mise en interface* de representações individuais (ou tendo lugar numa só pessoa) e colectivas (ou tendo lugar nas obras humanas). É numa semiotização com estas características, que emerge o agir propriamente pela linguagem, que se organiza em textos e/ou discursos, ou seja,

Les textes et/ou discours constituent les seules manifestations empiriquement attestables des actions langagières humaines (la langue n'est qu'un *construct* ; les phrase et les morphèmes ne sont que des 'découpes abstraites'), et d'autre part c'est au niveau de ces unités globales que se

manifestent le plus nettement les relations d'interdépendance entre les productions langagières et leur contexte actionnel et social (BRONCKART, 1996:12).

Uma acção ou actividade de linguagem materializa-se portanto sob a forma de um texto (correspondente empírico/linguístico de uma dada acção de linguagem) ou de textos (correspondentes empíricos/linguísticos das actividades de linguagem de um grupo), que se constroem mobilizando recursos lexicais e sintácticos, tendo por referência os modelos de organização textual disponíveis numa dada língua natural. Contudo, ainda que um texto mobilize unidades linguísticas, não constitui em si mesmo uma unidade linguística; na verdade, “as suas condições de abertura, de fechamento (e certamente de planificação geral) não relevam do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela acção que o gerou; é a razão pela qual qualificamos o texto como *unidade comunicativa*” (BRONCKART, 2005a:58). É por relação com este pressuposto que se deve situar a análise dos textos, num percurso que só pode ser descendente: das actividades sociais para as actividades de linguagem e destas para os textos e para os seus componentes linguísticos.

A produção de textos implica necessariamente a selecção de mecanismos que os estruturam; mecanismos que se decompõem em operações cognitivas diversificadas, facultativas e/ou em concorrência e que exploram e articulam uma matriz de recursos linguísticos com as mesmas características. O conceito de *gêneros de textos* remete para este processo, para as configurações de escolhas que são momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso, do mesmo modo, “que os signos são apenas produtos de uma relação aleatória entre entidades significadas e entidades significantes, momentaneamente estabilizada pelo uso, e assim sempre ‘deslocável’ ” (BRONCKART, 2005a:62).

Os gêneros mudam com o tempo ou com a história das formações sociolinguísticas ou discursivas (formações sociais) e são susceptíveis de se destacarem das motivações que os engendraram, para se autonomizarem e se tornarem disponíveis para a expressão de outras finalidades “constituindo, geralmente, a finalização actual de um género um misto dependente quer das decisões originais de uma formação socio-linguística, quer de ulteriores processos de ‘recuperação’ ou de ‘disfarce’ ” (BRONCKART, 2005a:62).

Por contraste com a noção de *género* aplicável aos textos, os discursos são designados por *espécies de discurso* ou *espécies de actividades de linguagem*. Estes tipos ou “unidades linguísticas infraordenadas, ‘segmentos’ que não constituem por si só textos, mas que entram na sua composição segundo modalidades variáveis” (BRONCKART, 2005a:69-70) exprimem *mundos discursivos*, isto é, formatos semióticos que organizam relações entre “as coordenadas do

mundo vivido de um agente, as da sua situação de acção e as dos mundos colectivamente construídos” (BRONCKART, 2005a:67).

2.2. Discursos sobre a educação: o discurso pedagógico oficial

No que respeita ao discurso “especificamente” pedagógico, adoptámos nesta dissertação, a abordagem proposta por Reboul (1984). Este autor define-o considerando três acepções do termo. A usual ou corrente, que o entende como “un ensemble cohérent de phrases, prononcés publiquement par la même personne sur un sujet donné” (REBOUL, 1984:9) e as formuladas pela linguística em sentido restrito e alargado. No primeiro caso, o discurso pode ser definido como um conjunto de frases que formam uma mensagem com um princípio e um fim e no segundo sentido, o que mais interessa ao autor para a caracterização deste tipo de discurso, como “un ensemble de discours (au sens restreint) émanant d’un même individu ou d’un même groupe social, et présentant des caractères linguistiques communs” (REBOUL, 1984:10).

O discurso pedagógico – conceptualizado como um dos discursos sobre a educação, diferencia-se do discurso político e visa sempre, independentemente do seu conteúdo, uma verdade. Esta verdade é de ordem prática, ou seja, destinada a justificar ou a julgar desfavoravelmente/condenar, uma qualquer actividade que se assume como educativa. Na perspectiva de Bélanger (2008), esta é uma verdade que se apoia em crenças, ou seja em métodos ou “maneiras de fazer” que se impõem, por intermédio nomeadamente do discurso oficial, como uma evidência mesmo quando desprovidas de qualquer fundamento científico concreto.

O discurso oficial, a par dos discursos contestatário, inovador, funcional e humanista, é apresentado na tipologia de Reboul (1984), como um tipo particular de discurso pedagógico, que pode ser definido como “celui des hommes qui ont le pouvoir de définir la pédagogie ou de la modifier dans son organisation, ses contenus et ses méthodes” (REBOUL, 1984:43). É tipificado por um conjunto de traços: o optimismo, a vontade reformista, a universalidade/ecumenismo e o sincretismo (visível sobretudo na sintaxe, estilizada pela utilização dos eufemismos), devendo a análise do seu conteúdo, num sentido estrito, material, excluir os aspectos performativos (como as leis, os decretos, as circulares, etc.) para somente se centrar nos textos que os explicam.

Para este autor, todos os discursos pedagógicos são ideológicos “non seulement par ce qu’il disent, mais par la manière dont ils le disent. Chaque idéologie a son langage à elle, son code, avec ses mots chocs, ses formules rituelles et incantatoires, ses arguments et ses figures rhétoriques” (REBOUL, 1984:53-54). A educação suscita discursos ideológicos por ser um

desafio maior para o poder; o poder já estabelecido ou que se reivindica mas que em ambos os casos se esconde de forma implícita no discurso que visa secretamente legitimar.

Já para Bélanger (2008), a ideologia que atravessa o discurso oficial sobre a educação é a do governo e a do conjunto dos valores da sociedade a que este pertence. Sendo portador de um sistema de valores, o discurso pedagógico reflecte o sistema social, a mudança e os novos valores que este vai incorporando, mas por que lhes dá forma, é também “fundador” dessas novas tendências.

Resweber (2002) defende que sem valores não há comunicação possível. O laço social apenas existe “quando se reactivam os valores implícitos, aceitando-os e propondo-os para reinterpretação” (RESWEBER, 2002:38). Os valores, enquanto referências que influenciam a selecção dos meios e dos fins da acção, articulam-se à delimitação *a priori* de um espaço de comunicação, que cada encontro efectivo entre sujeitos confirma, infirma ou transforma. Servindo de elo intersubjectivo, os valores “contribuem para a descoberta da abertura e do horizonte de um mundo comum habitável” (RESWEBER, 2002:29), e neste sentido, representam simultaneamente “referências necessárias à comunicação e figuras indispensáveis à expressão do desejo” (RESWEBER, 2002:31).

2.3. Valores da educação

Na sua reflexão sobre os valores da educação, Reboul (1999) define o conceito de valor numa relação que implica justamente o desejo (que se sacrifica) e o sacrifício (que é desejado). O valor é “aquilo que vale a pena”, o que merece o sacrifício, possuindo a “coisa” sacrificada (a que se renuncia), ela própria um valor.

Educar é pois fazer compreender a quem se educa “qu’on n’a rien sans rien, c’est-à-dire sans efforts, sans risque d’échec, et que ce sacrifie, loin de nier la valeur de ce qu’on sacrifie, l’exige” (REBOUL, 1999:32).

Todos os valores podem ser ordenados e Reboul (1999) propõe a sua hierarquização em cinco níveis. No primeiro, é situado o *prazer*, o valor imediato da fruição, o valor mais parcial e precário. Num segundo patamar é inscrito o *útil*. Consuma a transição do princípio do prazer ao princípio da realidade; aglutina valores económicos e relativos à saúde. Segue-se o *colectivo*, impondo o sacrifício ao hedonismo e aos valores de utilidade. Depois do *humano*, domínio dos valores que respeitam ao conhecimento (valores intelectuais), à moral (valores morais) e à arte (valores estéticos), é colocado o derradeiro nível, a *salvação*. Numa aproximação ao seu sentido

religioso e filosófico, a salvação, simultaneamente o bem e a felicidade supremas, permitiria reencontrar a unidade que se perde quando se abandona o *prazer*. Mas a este nível, se a educação “peut préparer au salut, elle ne peut le ‘faire’ ” (REBOUL, 1999:41).

Reboul (1999) propõe uma axiologia própria da educação, que nos serviu para inventariar os valores da educação, que inclui, compatibiliza e releva não só os valores intelectuais, mas também os valores morais e os valores estéticos. Na sua teoria dos valores da educação é sublinhada a importância do *curso*, da lição “imperfeita”, em que se comunica um pensamento em construção. Um verdadeiro curso “magistral” é aquele em que os alunos são testemunhas “d’une recherche en acte, d’une recherche qui se fait, qui hésite, titube, bourgeonne, échoue parfois, en un mot, qui pense” (REBOUL, 1999:22).

A par do curso e, como meio igualmente privilegiado de acesso à verdade e à cultura, surge o *livro*. A leitura, ao mesmo tempo que prolonga e aprofunda a prelecção do “mestre”, deixa ao leitor a possibilidade de se abjugar; ler, como explica, “introduit une distance entre le savoir et son sujet (...) le texte écrit, et surtout l’imprimé, est devant moi comme un objet que j’ai le pouvoir d’accepter ou d’écarter, de prendre sans m’y laisser prendre” (REBOUL, 1999:18).

São destacados também os valores do *ser adulto* (como evitamento do “infantilismo”), do *equilíbrio* (designando o crescimento humano, a possibilidade de elevação a um plano de maturidade superior), do *normal* (a educação deve suplantar o “normal”; deve ser capaz de formar homens que para além de “normais”, possam ser *normativos*), do *estudo metódico*, do *sucesso/insucesso*, da *ruptura/continuidade*, da *cultura* (como certa qualidade dos saberes que os torna ao mesmo tempo disponíveis, assimiláveis e comunicáveis) e do *saber*.

O saber é desdobrado em três níveis. Os dois primeiros, o *saber que* (respeitante a informações) e o *saber-fazer* (respeitante a aptidões ou *skills*), orientando-se para finalidades externas, não têm outro valor senão o de meios. Já no terceiro nível, em que se procura *saber para saber*/aprender porquê, ou seja *compreender*, o saber é um saber-fim, um saber em si mesmo. Compreender é um valor nuclear da educação intelectual, moral e estética. Como nos recorda o autor, “un ‘savoir’ qui n’a plus rien à apprendre n’est qu’un savoir mort, devenu routine” (REBOUL, 1999:241).

Todavia, compreender, por si só, não basta. É necessário juntar-lhe a clarividência do “querer aquilo que se faz”, isto é, do esforço voluntário. A educação verdadeira é a que se funda sobre a vontade humana e só os valores morais (a responsabilidade, o mérito, o dever, etc.) são realizáveis através dela; neste sentido, a educação moral, mais não é, que a educação *tout court*.

Como critérios que devem ser assimilados a todos os valores morais, Reboul (1999) nomeia o reconhecimento da liberdade do homem (permitindo destriçar a educação do

adestramento), a reciprocidade e a humanidade, que ancorada nos valores da comunicação, igualdade e solidariedade subjectiva, concretiza a possibilidade da mudança e de encontro entre os homens.

O valor moral está para além do interesse pessoal ou colectivo; não o enjeitando, subordina-o a um valor que lhe é superior. Um valor só é moral se for negativo; é a prescrição negativa que molda a sua eticidade. Na verdade, “...comme toute règle authentiquement morale, ils ne nous prescrivent aucun acte précis, ne nous impose ni recette ni modèle, nous laissent libres en posant simplement les limites qui, je ne dis pas ‘réduisent’ mais ‘définissent’ notre liberté” (REBOUL, 1999:95).

Se a moral é do domínio da vontade e do esforço (que não espera recompensa), a arte, do domínio do dom, é uma recompensa, ainda que pressupondo o sacrifício - a experiência da admiração exige uma ascese. A educação deve ser capaz de desenvolver o sentimento estético, ensinar a ouvir, a ver, a exercitar a arte; deve ser capaz de fomentar e chegar à admiração da Obra.

Reboul (1999) refuta a ideia de que a pretensão de um valor à universalidade dependa do grau de generalização da sua aceitação. A relatividade axiológica anularia o valor universal da própria educação. O universal plasma-se na humanidade, no encontro, isto é, na possibilidade de comunicar.

CAPÍTULO 3

3. ACÇÃO COMUNICATIVA E CONSENSO

3.1. Actividade não linguística e acto de fala

Habermas designa com o termo *agir* actividades quotidianas ou artesanais, (actividades simples como andar ou martelar). Já o acto de *falar* remete para os actos de fala (como sejam as ordens, as confissões ou as constatações). Ainda que estes dois termos possam ser designados por acções, Habermas opta por enquadrá-los em modelos descritivos distintos.

As actividades “não linguísticas (...) orientadas para fins, pelas quais um actor intervém no mundo para, pela escolha e aplicação dos meios adequados, realizar determinados propósitos” (HABERMAS, 2004:79) são entendidas, numa acepção estrita, como acções, enquanto as manifestações linguísticas “pelas quais um locutor quer entender-se com outro sobre algo existente no mundo” (HABERMAS, 2004:79), são descritas como actos.

As actividades orientadas para fins, definem-se portanto, como intervenções no mundo objectivo (mundo exterior das coisas e dos objectos), que se orientam para fins e são produtoras de efeitos causais. Já os actos de fala, por contraste com essas actividades, apresentam uma estrutura auto-referente, reflexiva, que permite que se interpretem a si próprios. Implicam na sua realização a cooperação e a anuência isenta de coacção daqueles a quem se destinam e só podem ser explicados com recurso ao conceito de entendimento; entendimento, que não pode ser produzido de forma causal e que se une de forma indissolúvel ao próprio meio linguístico.

3.2. Acção racional teleológica e acção comunicativa

Esta intuição, de que ao *medium* (meio) da linguagem natural é inerente o *telos* (objectivo) do entendimento, é desenvolvida pelo conceito de acção comunicativa. Para Habermas (1987) é a acção comunicativa, no mesmo sentido que em Bronckart (cf. pp. 8-9), que prevalece na interacção. É partindo da distinção entre as categorias interacção e trabalho, que Habermas (2009) reformula num outro sistema de referências, o que Weber designou como racionalização, ou “esse ‘racionalismo’ especificamente moldado na cultura ocidental” (WEBER, 2005:19), que enformou o desenvolvimento científico, artístico, político e económico das sociedades modernas.

Para tal, Habermas estabelece uma diferenciação analítica entre, por um lado, “o enquadramento institucional de uma sociedade ou de um mundo vital sociocultural”

(HABERMAS, 2009:60), em que as normas dirigem as interacções linguisticamente mediadas e, por outro, os “subsistemas da acção racional relativa a fins que se ‘incrustam’ nesse enquadramento” (HABERMAS, 2009:60) e em que as acções se regulam por um modelo de acção racional teleológica. Modelo que procede, como explica,

Du point de vue ou l’acteur est au premier chef orienté vers un objectif à atteindre à travers des fins suffisamment précisées, où il choisit les moyens qui, dans la situation donnée, lui semble appropriés, et où il calcule, au titre des conditions annexes du succès, d’autres conséquences prévisibles de l’action (HABERMAS, 1987:295).

No âmbito da acção racional teleológica ou trabalho (numa acepção ampla da acção instrumental e estratégica), Habermas inclui “a acção instrumental ou a escolha racional, ou então, uma combinação das duas” (HABERMAS, 2009:57).

É instrumental, a acção que orientada para o sucesso, segue regras técnicas que se sustentam no saber empírico. Estas pressupõem prognoses, que se podem vir a revelar verdadeiras ou falsas, sobre eventos observáveis, físicos ou sociais. A acção instrumental organiza portanto meios, que segundo critérios de um controlo eficiente da realidade, são adequados ou desadequados (HABERMAS, 1987, 2009).

Por seu turno, é estratégica a acção que orientada para o sucesso, realiza fins definidos sob condições dadas. São as estratégias técnicas, baseadas num saber analítico, que orientam a escolha racional. Esta escolha depende de uma valoração de possibilidades alternativas de comportamento que só pode obter-se de uma dedução (correcta ou falsa) feita com o auxílio de regras de preferência (valores) e máximas gerais. A validade das regras e das estratégias técnicas depende, respectivamente, da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente correctos (HABERMAS, 1987, 2009).

Já a acção comunicativa, determinada no marco institucional, é uma interacção simbolicamente mediada. Orienta-se segundo normas sociais, de vigência obrigatória, que se objectivam na comunicação linguística quotidiana; normas que definem expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois interlocutores (HABERMAS, 1987, 2009).

3.3. Mecanismos de coordenação das acções comunicativa e estratégica

Na articulação que Habermas estabelece entre a orientação primordial de cada um destes tipos de acção e as situações possíveis de acção (social ou não social), considera que “les actions

instrumentales peuvent être raccordées à des interactions sociales, (tandis que) les actions stratégiques représentent elles-mêmes des actions sociales” (HABERMAS, 1987:295). A acção estratégica é uma acção social; é, tal como a acção comunicativa, uma variante da interacção mediada pela linguagem. Ora, como sublinha Habermas, “sempre que um actor só possa executar o seu plano de forma interactiva, isto é, com a ajuda da acção (ou inacção) de pelo menos um actor adicional” (HABERMAS, 2004:85), coloca-se o problema da coordenação de acções. É justamente em função deste mecanismo de coordenação, ou seja, da “forma como os planos e as acções do *alter* são concertados com as acções e os planos do *ego*” (HABERMAS, 2004:84), que estes dois tipos de interacções se diferenciam.

Na acção comunicativa, a linguagem natural é utilizada simultaneamente como meio para a transmissão de informação e como fonte de integração social. É “a força estabelecadora de consensos do *entendimento* linguístico, isto é, as energias vincutivas da *própria linguagem*” (HABERMAS, 2004:84), que actua em prol da coordenação das acções. Na acção estratégica, o “efeito coordenador permanece dependente de uma *influência*, levada a cabo por intermédio de actividades não linguísticas dos actores sobre a situação da acção ou sobre os seus semelhantes” (HABERMAS, 2004:84).

Estes dois mecanismos, por um lado, o dos processos linguísticos do entendimento, em que os participantes para coordenarem entre si os seus planos de acção recorrem aos poderes ilocutórios vincutivos dos actos de fala e, por outro, o do exercício recíproco de influências em que a linguagem é utilizada como uma orientação para as consequências e para gerar efeitos perlocutórios, excluem-se mutuamente (HABERMAS, 2002).

Ainda que na acção comunicativa, a teleologia dos planos de acção individuais (capacidade dos actores para definirem fins e de agirem em função de objectivos), perpassa os processos de entendimento, o meio da linguagem só pode cumprir a sua função de interligação, se interromper os planos de acção egocentricamente talhados pelos actores e controlados pelo seu êxito próprio. São assim, as próprias limitações estruturais de uma linguagem partilhada intersubjectivamente, que conduzem a uma alteração temporária do modo de acção e obrigam os actores a mudar de perspectiva: “têm de passar da atitude objectivante de quem actua orientado para o êxito, querendo causar algum efeito no mundo, para a atitude performativa de um locutor que quer comunicar sobre algo existente no mundo com uma segunda pessoa” (HABERMAS, 2004:87).

Na relação que locutor e ouvinte agora podem estabelecer, é necessário que cada um seja capaz de se colocar na perspectiva do seu interlocutor, vendo-se e compreendendo-se como uma “segunda pessoa”, simultaneamente no papel de locutor e de ouvinte, perante terceiros e

encarando-se como pertencente ao mundo da vida que partilha a nível intersubjectivo com a sua comunidade linguística. É esta relação interpessoal, determinada pelo papel do locutor que adopta o ponto de vista do ouvinte, perante outros potencialmente presentes, que torna possível uma relação do sujeito consigo próprio. Este processo de individuação, estabelecido de forma performativa a partir da adopção recíproca de perspectivas em interacções mediadas pela linguagem, manifesta-se na capacidade de fala e de acção de cada sujeito. Neste sentido “a socialização, (...) não deve aqui entender-se como a inserção na sociedade de um indivíduo já dado; é antes ela própria que suscita o ser individuado” (HABERMAS, 2004:17).

Em síntese, enquanto na acção estratégica uma coordenação de acções bem-sucedida se funda numa racionalidade orientada para os fins dos planos de acção individuais; na acção comunicativa, o sucesso dessa coordenação alcança-se através do “entendimento motivador de convicções” (HABERMAS, 2004:84), ou seja, baseando-se “numa racionalidade que se manifesta nas condições em que um consenso pode ser alcançado de forma comunicativa” (HABERMAS, 2004:85).

3.3.1. Pseudoconsenso e comunicação sistematicamente distorcida

Os processos de entendimento alicerçam-se, portanto, na interligação comunicativa através de actos de fala que assumem realizações de coordenação e estabelecem relações interpessoais entre os interlocutores. Os actos de fala não podem ser levados a cabo com a intenção de se chegar a um consenso com um interlocutor sobre algo e, ao mesmo tempo, como expusemos (cf. p. 16), originar nesse interlocutor um efeito causal. É por este motivo, que o consenso não pode ser alcançado por sugestão, indução em erro ou ameaça. Este tipo de “interferências” violaria as convicções em que se alicerçam os processos de entendimento e que permite que as acções se “encaixem” umas nas outras, isto é, com recurso a actos de fala em que os interlocutores prosseguem sem reservas objectivos ilocutórios.

Subsumida a compreensão e a aceitação dos actos de fala à categoria dos êxitos ilocutórios, serão perlocutórios, todos os efeitos que extrapolem este âmbito. Como salienta Habermas, “les effets perlocutoires sont l’indice d’une insertion des actions langagières dans des contextes d’interaction stratégique. Ils appartiennent aux conséquences intentionnelles de l’action ou aux résultats d’une action téléologique que l’acteur entreprend avec l’intention d’influencer l’auditeur dans un certain sens à l’aide de succès illocutoires” (HABERMAS, 1987:302).

Entende-se por ilocutório, o acto em que o locutor é bem-sucedido na sua intenção de tornar clara a função que a sua expressão cumpre no contexto em que foi produzida, o que permite tornar igualmente claros a força ilocutória e o objectivo ilocutório. Designa-se por perlocutório, o acto em que um locutor ao praticar um acto ilocutório, produz adicionalmente efeitos específicos no ouvinte. Apesar de cada acto perlocutório estar articulado à prática de um tipo específico de acto ilocutório, este último pode ser praticado com sucesso sem que o acto perlocutório respectivo o seja, resultando esta diferença das intenções que lhes estão associadas e da circunstância de uma condição suficiente de satisfação do acto ilocutório, mas não do perlocutório, é a intenção ser reconhecida como tal pelo ouvinte (BRANQUINHO & MURCHO, 2001).

A partir deste quadro genérico é possível destringir os efeitos perlocutórios (tudo o que é alcançado através do acto de dizer algo) que resultam gramaticalmente do conteúdo de um acto ilocutório bem-sucedido, em que os objectivos ilocutórios regem os objectivos perlocutórios, dos casos em que os efeitos perlocutórios são contingentes. Nesta eventualidade, não são regulados gramaticalmente e exigem actos ilocutórios bem-sucedidos como seus veículos. Na medida em que as perlocuções ocorrem como resultado de um sucesso ilocutório, um locutor que aja estrategicamente, só pode conduzir o ouvinte a comportar-se da forma que almeja, se este último entender aquilo que foi dito.

Na acção manifestamente estratégica, os participantes suspendem uma atitude performativa e passam a determinar as suas decisões na perspectiva de uma terceira pessoa, como adversários que se observam e que por relação com o plano de acção de cada um, se influenciam reciprocamente. Ainda que a comunicação seja balizada pelas perlocuções, os objectivos ilocutórios são relevantes apenas enquanto condição para os efeitos perlocutórios, daí redundando que o conhecimento linguístico comum só seja utilizado de forma indirecta (HABERMAS, 1987, 2002). É esta constatação, aliás, que permite a Habermas na sua reflexão sobre o modo de utilização parasitário da linguagem, afirmar que “ce que nous avions tout d’abord désigné comme ‘usage du langage orienté vers les conséquences’, n’est absolument pas un usage originaire, mais au contraire, la subsomption sous les conditions de l’agir orienté vers le succès des actions langagières qui servent des objectifs illocutoires” (HABERMAS, 1987:302).

No caso em que a acção estratégica permanece latente para uma das partes, tal é obtido sob a forma de um efeito perlocutório não público, isto é, sem que o locutor deixe transparecer o seu propósito perlocutório. Os fins perlocutórios só podem ser prosseguidos sob a condição de que o locutor, que actua deliberadamente de forma pseudoconsensual, consiga ocultar ao ouvinte o facto de estar a agir estrategicamente, mantendo-o assim inadvertido, relativamente à violação

ocorrida das pressuposições de um uso da linguagem orientado para o entendimento. É esta reserva, que conferindo um carácter assimétrico à interacção, caracteriza estas acções estratégicas, como latentes ou manipulatórias.

Já na comunicação sistematicamente distorcida, os actos de fala destituídos da sua força ilocutória, cedem o papel da coordenação de acções a favor de influências exteriores à linguagem. A linguagem é despotenciada e com o consenso subtraído às realizações do entendimento linguístico, são as pretensões de poder e as sanções que protegem a sua aceitação forçada (HABERMAS, 1987, 1992, 2002).

3.4. Entendimento e validade do discurso

Qualquer locutor que aja segundo uma atitude comunicativa deve ser capaz de apresentar com um acto de fala pretensões de validade e pressupor que estas possam ser justificadas. As condições da sua aceitação podem ser assimiladas às condições do seu êxito ilocutório - que consiga cumprir as condições necessárias para que o ouvinte possa aceitar a pretensão de validade levantada com a oferta desse acto de fala. Habermas (1987, 2002) estabelece deste modo para a acção comunicativa orientada para o entendimento, uma conexão entre condições de validade de actos de fala, pretensões de validade que são levantadas com actos de fala e razões para a cobrança discursiva dessas pretensões.

A compreensão de um acto de fala deriva, nos termos da pragmática formal (Habermas, 2002), do conhecimento das mencionadas condições, nas quais se inclui a de o locutor ser capaz de conceber uma frase correctamente formulada por relação com a realidade. Considerada por Habermas (2002) intrinsecamente tão universal como a competência linguística (competência para produzir frases inteligíveis de acordo com o sistema de regras gramaticais correspondente), esta capacidade para comunicar designa-se por competência comunicativa. Definida como “a capacidade de os falantes naturais participarem na comunicação quotidiana através da compreensão e da fala” (HABERMAS, 1992:261), deve permitir ao locutor:

- i. Escolher a frase proposicional de forma a que, ou as condições de verdade da proposição apresentada, ou os pressupostos existentes do conteúdo proposicional mencionados sejam satisfeitos (de forma a que o ouvinte possa partilhar dos conhecimentos do falante);
- ii. expressar as suas intenções de tal forma que a expressão linguística represente aquilo que se pretende (de forma a que o ouvinte possa confiar no falante);
- iii. desempenhar o acto de fala em conformidade com as formas reconhecidas ou com as imagens aceites de nós próprios (de

forma a que o ouvinte possa estar de acordo com o falante nas orientações de valor partilhadas) (HABERMAS, 2002:50).

A possível validade dos enunciados interliga, como se constata, dimensões do significado e da validade; por este motivo a validade dos enunciados é inscrita simultaneamente entre as condições pragmáticas do entendimento e as condições da própria compreensão da linguagem (HABERMAS, 2002).

Assegurada a compreensibilidade, o ouvinte a quem foi oferecido o acto de fala, pode posicionar-se perante a pretensão de validade criticável levantada, com um “sim” ou “não”.

Aceitar, significa reconhecer intersubjectivamente a pretensão de validade destacada no acto de fala, ou seja, a pretensão de que,

L'énoncé effectué est vrai (ou encore que sont effectivement remplies les présuppositions d'existence d'un contenu simplement évoqué dans une proposition); l'action langagière est juste para rapport à un contexte normatif en vigueur (ou encore que le contexte normatif auquel elle doit répondre est lui-même légitime); l'intention manifestée par le locuteur est bien para lui pensée telle qu'il exprime (HABERMAS, 1987:115).

A regra geral que enquadra este reconhecimento é a de que em actos de fala explícitos só pode ser realçada uma pretensão de validade de cada vez. Ao aceitar a pretensão de validade tematizada, o ouvinte reconhece ao mesmo tempo as outras duas (considerando-as justificadas) que são implicitamente levantadas.

Na medida em que o “consenso acerca de alguma coisa é aferido pelo reconhecimento intersubjectivo da validade de um enunciado em princípio criticável” (HABERMAS, 2004:90), o locutor deve, igualmente, estar em condições de justificar o direito da pretensão que levantou a ser reconhecida intersubjectivamente; deve portanto ser capaz de juntar razões potenciais (as que invocaria para reclamar a validade do seu enunciado) para que tal pretensão possa ser confirmada. Estas razões interpretam as condições de validade e incluem-se no conjunto das condições necessárias para um acordo ser alcançado de forma comunicativa. O locutor assume com a pretensão de validade uma garantia credível de ser capaz de poder honrá-la, com o tipo adequado de argumentos, caso tal se revele necessário.

Neste contexto, o locutor apresenta a obrigação de fornecer fundamentos e justificações na utilização, respectivamente, da linguagem cognitiva e interactiva. No primeiro caso, são os actos de fala constativos (afirmações, descrições, classificações, estimativas, etc.) que contêm a proposta que indica a fonte a partir da qual o locutor retira a certeza de que aquilo que afirma é verdade. Já no segundo caso, a proposta a partir da qual o locutor poderá revelar o contexto

normativo que lhe dá a convicção de que a sua expressão está correcta, está contida nos actos de fala regulativos (pedidos, ordens, avisos, promessas, desculpas, etc.). Finalmente, na utilização expressiva da linguagem, o locutor obriga-se a provar a sinceridade, ou seja que nas consequências da sua acção expressará a intenção que realmente o guia (HABERMAS, 2002).

Refutar, significa criticar o acto de fala como inválido, ou seja, “como não verdadeiro em relação a um determinado enunciado (por exemplo as pressuposições relativas à existência do conteúdo do enunciado; como desonesto no que diz respeito a uma intenção declarada pelo locutor; e como incorrecto relativamente a contextos normativos existentes (ou à legitimidade das próprias normas pressupostas)” (HABERMAS, 2004:134).

Se a concordância (fundada no reconhecimento intersubjectivo da compreensibilidade, verdade proposicional, sinceridade subjectiva e correcção normativa) não for total, então o pressuposto de que as pretensões de validade se encontram satisfeitas ou podem ser identificadas é suspenso. Neste caso, a pretensão de validade que se tornou problemática, torna-se hipotética e só poderá ser resgatada mediante razões, ou seja, discursivamente. Se a sinceridade da expressão é apenas verificável por comparação com a coerência do comportamento subsequente do locutor, as pretensões de verdade e correcção que se tornaram problemáticas, isto é, para as quais a fundamentação/justificação fornecida foi insuficiente para dissipar dúvidas *ad hoc*, poderão ser objecto, respectivamente, de um discurso teórico e de um discurso prático (HABERMAS, 2002).

Chegar a um acordo válido pressupõe uma concordância que termine “na mutualidade intersubjectiva da compreensão recíproca, no conhecimento partilhado, na confiança mútua e na concordância entre os ouvintes” (HABERMAS, 2002:13). Para chegar a um acordo definido nestes termos, é necessário que locutores e ouvintes mobilizem o potencial de racionalidade contido nas relações que estabelecem com o mundo, enquanto referência aos “mundos” em que o entendimento é possível: o mundo objectivo (conjunto das entidades em que os enunciados verdadeiros são possíveis), o mundo social (conjunto de todas as relações interpessoais codificadas por leis) e o mundo subjectivo (conjunto das experiências vividas a que o locutor acede de forma privilegiada).

A obtenção de consenso, como mostrámos, depende da tomada de posição (aceitação/refutação) relativamente a pretensões de validade criticáveis. Esta dupla contingência assume na acção comunicativa a forma de um risco de dissensão sempre presente e embutido no próprio mecanismo do entendimento. É o mundo da vida, enquanto grandeza que suporta a comunidade de comunicação, que assegura a cobertura de um consenso de pano de fundo maciço, capaz de absorver este risco. Distinto do saber de pano de fundo, que se encontra presente de um modo implícito e pré-reflexivo, manifesta-se num primeiro plano deste mundo da vida um saber

que acompanha de forma não temática as pretensões de validade. É este saber, respeitante a um horizonte (saber relativo à própria situação) e a um determinado contexto (saber dependente dos temas e que se pressupõe na esfera de um meio vivencial comum) que apoiando os participantes sob a forma de pressupostos pragmáticos e semânticos, promove a desproblematização e a aceitabilidade dos enunciados e contribui para a estabilização da validade das pretensões.

Quando, apesar de tudo, o que é dito na prática comunicativa quotidiana se torna problemático e o consenso é abalado, a acção comunicativa não pode prosseguir. A função de interpretação mútua deve permitir que os participantes cheguem a uma nova definição partilhada da situação. Caso não sejam bem-sucedidos nesta tarefa, entre as alternativas que restam, figura a possibilidade do recomeço da acção, que se orientará igualmente para a obtenção de um entendimento, mas agora ao nível do discurso argumentativo.

CAPÍTULO 4

4. ÉTICA DO DISCURSO

4.1. Da acção comunicativa ao discurso

Na passagem da acção comunicativa para o discurso ocorre uma mudança de atitude. Como explica Habermas,

O que até então, no relacionamento ingénuo com as coisas e eventos, havia valido como “fato”, tem que ser visto agora como algo que pode existir, mas que também pode não existir. E, assim como os fatos se transformam em “estados de coisa” que podem ser ou não o caso, assim também as normas habitualizadas socialmente transformam-se em possibilidades de regulação que se podem aceitar como válidas ou recusar como inválidas (HABERMAS, 1989:155).

Este novo “ponto de vista” é exigido pelo procedimento privilegiado pelo discurso: a passagem para a argumentação, que denotando o “rompimento com a ingenuidade das pretensões de validade erguidas diretamente e de cujo reconhecimento intersubjectivo depende a prática comunicativa do quotidiano” (HABERMAS, 1989:156), abre a possibilidade de tematização e problematização expressa das pretensões de validade.

No discurso teórico “a redenção discursiva de uma alegação de verdade conduz à aceitabilidade racional” (HABERMAS, 2007:60), que será estabelecida quando os participantes tenham, em condições quase ideais, esgotado todas as razões disponíveis a favor e contra essa proposição controversa, determinando-a assim como verdadeira.

Por contraste, no discurso prático, em que nos focalizaremos neste Capítulo, está em discussão a validade de uma norma que se tornou controversa e que foi deixada em suspenso. O discurso prático não é um processo orientado para a produção de uma norma justificada; antes, caracteriza-se como um processo que filtra aquilo que é racionalmente aceitável, que examina a validade de uma norma questionável ou “desqualificada”, no sentido de hipoteticamente a reconduzir ao estatuto de não problemática (HABERMAS, 2007).

A ética do discurso pretende identificar, pela demarcação dos pressupostos pragmáticos da linguagem, justamente os termos de uma fundamentação intersubjectiva e racional das normas; inspirada pelas abordagens cognitivo-desenvolvimentistas, é nos trabalhos de Kohlberg sobre o desenvolvimento da consciência moral, que o discurso prático, enquanto processo que a ética do discurso modeliza, encontra a sua confirmação.

O desenvolvimento moral é concebido por Kohlberg (LOURENÇO, 1992), como uma construção de princípios morais e de justiça. A moralidade assumida como um assunto da razão, é contextualizada como domínio do dever, isto é, do normativo ou obrigatório, por oposição ao domínio do factual ou do ser. As normas são regras de acção que se subordinam a princípios que justificam (aduzindo razões) a sua existência. Estes princípios morais são entendidos, não como axiomas *a priori*, ou induções a partir de experiências passadas mas como construções que resultam da actividade assimiladora e estruturadora do sujeito em interacção com o meio. É neste ponto de referência normativo, que postula uma moral guiada por princípios, que a ética do discurso se revê nos seus traços essenciais.

4.2. A fundamentação das normas morais

Habermas defende uma abordagem cognitivista da ética, como possibilidade de “encaminhar uma resposta para a questão: em que sentido e de que maneira podem ser fundamentados os mandamentos e normas sociais” (HABERMAS, 1989:78).

Nesse percurso, um dos pontos que examina é a relação que se estabelece, de modo diverso, entre os actos de fala e os factos e entre os actos de fala e as normas.

Uma norma moral pode ser formulada por meio de uma proposição deontológica universal e incondicional, sem que essa formulação tenha que ser compreendida como um acto de fala, ou seja, “como outra coisa senão uma expressão impessoal para a norma própria” (HABERMAS, 1989:81). Do lado dos factos, como explica Habermas, “não existem proposições assertóricas que, deixando de lado, por assim dizer, os atos de fala, possam como as normas, adquirir autonomia. Se essas proposições devem ter de todo um sentido pragmático, elas *têm que* ser empregadas em um ato de fala” (HABERMAS, 1989:81). Esta assimetria decorre do facto de as pretensões de verdade se fixarem apenas em actos de fala, enquanto as normativas se originam primeiro em normas e só de forma derivada em actos de fala. Se as normas possuem uma certa autonomia, devem, então, ser justificadas autonomamente e supondo, como o faz Habermas (1989), que as pretensões de validade normativas têm um sentido cognitivo (não se limitam a expressar atitudes afectivas, preferências ou decisões contingentes), devem ser tratadas de forma análoga às pretensões de verdade.

Todavia, como salienta “a verdade de uma proposição expressa um fato, no caso dos juízos morais não há nada que equivalha à afirmação de que um determinado estado de coisas ‘é’ ” (HABERMAS, 2007:65). Na verdade, se a relação entre estados de coisas e enunciados

verdadeiros é unívoca, o mesmo não se verifica em relação às normas. Da validade social de uma norma (vigência efectiva) não decorre por inerência a sua validade (reconhecimento da sua legitimidade). A facticidade de uma norma não a torna válida; para o ser, tem de merecer “o reconhecimento universal em virtude de sua capacidade de, por meio da razão somente, obter o consentimento da vontade daqueles a quem se dirige” (HABERMAS, 2007:65-66).

Habermas (1989) propõe então um princípio moral que, funcionando como regra de argumentação que exclui a possibilidade de aplicação monológica, possa desempenhar um papel equivalente ao do princípio da indução, que no discurso teórico articula as observações singulares às hipóteses universais. Este princípio designado por (U), enquanto princípio-ponte entre o particular e o universal, é também, face à multiplicidade das orientações axiológicas, princípio facilitador do consenso em argumentações morais. Para tal deve “assegurar que somente sejam aceitas como válidas as normas que exprimem uma *vontade universal*” (HABERMAS, 1989:84).

Como princípio que salientará o carácter impessoal e universal dos mandamentos morais válidos, (U) não se pode circunscrever à exigência de que as normas morais tenham “*a forma de proposições deonticas universais e condicionais*” (HABERMAS, 1989:84). É preciso associar-lhe a possibilidade de universalização das máximas, que é traduzida na condição de que as normas para serem válidas têm que merecer o reconhecimento de todos os interessados. Contudo, como refere Habermas,

O sentido do princípio de universalização não se esgota numa reflexão monológica segundo a qual determinadas máximas seriam aceitáveis como leis universais *do meu ponto de vista* (...). Devemos então procurar saber como cada um dos demais participantes procuraria, *a partir do seu próprio ponto de vista*, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos (HABERMAS, 2007:9-10).

Nesta perspectiva, de que o processo de universalização deve forçar o *ideal role taking*, isto é, garantir que cada participante só praticará as acções que gostaria de ver praticadas por todos, sempre e em quaisquer situações e que advogará essa acção mesmo que tenha de trocar de posição, é necessário acrescentar, para assegurar a formação imparcial do juízo, mais uma condição às já enumeradas, exactamente a de que “as consequências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de *cada* um dos indivíduos do fato de ser ela *universalmente* seguida, possam ser aceitos por *todos* os concernidos (e preferidos a todas as consequências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem)” (HABERMAS, 1989:86).

Com a introdução do princípio ético-discursivo (D), que exprimindo a ideia fundamental de uma teoria moral, postula que uma norma só deve aspirar à validade, quando todos os que

possam ser afectados por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma, atesta-se que a escolha das normas pode ser fundamentada. Contudo, é só com a fundamentação de (D), pelo princípio (U), como regra de argumentação que possibilita o acordo em discursos práticos (garantindo que as matérias em causa possam ser “regradas” no interesse igual de todos os interessados), que se passa efectivamente para o plano da ética do discurso.

O acordo a alcançar nos discursos práticos é de natureza reflexiva e deve revelar, como se expôs, uma vontade comum de dirimir consensualmente conflitos no domínio das interacções governadas por normas. Só através de um processo de entendimento mútuo intersubjectivo, sob a forma de uma argumentação moral hipotética, que reconheça uma pretensão de validade inicialmente controversa e desproblematizada ou uma outra pretensão de validade que substitua a inicial, é possível restaurar um consenso normativo perturbado. Na argumentação, oponente e proponente disputam argumentos, numa estrutura dialéctica de papéis que integra formas erísticas para a obtenção cooperativa do consenso. Esta estrutura torna possível que competidores orientados para o sucesso se influenciem reciprocamente. Ao contrário, no discurso prático “é apenas de uma maneira ‘isenta de coações’, isto é, internamente, através de mudanças de atitude racionalmente motivadas, que a coação do melhor argumento se comunica às convicções” (HABERMAS, 1989:194-195).

Uma ética de alcance universal deve possibilitar que a tarefa de regulação consensual de uma matéria social controversa possa expressar, não uma reflexão monológica, desenvolvida em pensamento e inacessível à crítica dos demais, mas a articulação dialógica de vontades em condições de participação livre. Este mundo moral constrói-se pelo discurso prático, que pode ser compreendido como uma forma de aplicação do Imperativo Categórico, na reformulação proposta por Habermas,

Ao invés de prescrever a todos os demais como válida uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, tenho que apresentar minha máxima a todos os demais para o exame discursivo de sua pretensão de universalidade. O peso desloca-se daquilo que cada (indivíduo) pode querer sem contradição como lei universal para aquilo que todos querem de comum acordo reconhecer como norma universal (HABERMAS, 1989:88).

4.3. Princípios discursivos do direito e da moral

Em *Droit et démocratie. Entre faits et normes* (HABERMAS, 1997) é-nos apresentado um princípio do discurso neutro em relação à moral e ao direito; revisto por Habermas (1997) sob o enfoque de uma teoria do discurso e relevando da razão fundada na comunicação, enuncia que “sont valides strictement les normes d’action sur lesquelles toutes les personnes susceptibles d’être concernées d’une façon ou d’autre pourraient se mettre d’accord en tant que participants à des discussions rationnelles” (HABERMAS, 1997:123).

Este princípio do discurso (D), não se circunscreve aos discursos práticos, antes se amplia para abranger os discursos racionais em geral, isto é, qualquer tentativa de entendimento sobre pretensões de validade problemáticas, que se realize sob o enquadramento de condições de comunicação que permitam o movimento livre de temas e contribuições, informações e razões (argumentos) no interior de um espaço público constituído através de obrigações ilocutórias. De maneira indirecta, o discurso racional passa a contemplar adicionalmente as negociações, desde que sustentadas por procedimentos discursivos. Nos interessados ou possíveis interessados a que se refere (D), inclui-se qualquer um que seja afectado pelas consequências que previsivelmente resultarão da regulamentação de uma prática geral através de normas; já as normas de acção, correspondem neste postulado às expectativas de comportamento generalizáveis nos planos temporal, social e material.

(D) deve ser capaz de elucidar, neste contexto, o ponto de vista por intermédio do qual as normas de acção em geral, podem ser de um modo imparcial, fundamentadas por razões, fundamentando-se por sua vez o próprio princípio do discurso nas relações simétricas de reconhecimento que se manifestam nas formas de vida estruturadas pela comunicação.

Neste novo quadro teórico, o princípio do discurso desdobra-se num princípio da democracia (princípio discursivo do direito) e num princípio de universalização (princípio discursivo da moral). Assim,

Le principe moral en effet ne se dégage qu’une fois qu’a été spécifié le principe général de discussion pour les normes d’action qui ne peuvent être justifiées *que* du point de vue d’une prise en compte équitable des intérêts. Le principe démocratique résulte, de son côté, d’une spécification correspondante, pour celles des normes d’action qui se présentent sous une forme juridique et peuvent être justifiées avec des raisons pragmatiques, éthico-politiques et morales – et pas seulement des raisons morales (HABERMAS, 1997:124).

O princípio moral opera ao nível da construção interna da argumentação e estende-se a todas as normas de acção que podem ser justificadas reclamando razões morais.

O princípio da democracia, enuncia que só podem aspirar a uma validade legítima “les lois juridiques qui sont à même, dans un processus d’institution du droit para la discussion ayant lui-même été établi dans une perspective juridique, de trouver l’adhésion de toutes les sociétaires juridiques” (HABERMAS, 1997:126). Nesta formulação, o princípio da democracia, reporta-se a uma institucionalização externa, estruturada por acções efectivas, ou seja, pela participação equitativa em discursos, que contribuindo para a formação racional da opinião e da vontade, se realizam eles próprios através de formas de discussão institucionalizadas juridicamente.

Já o tipo de argumentos (razões) a apresentar se articula com as questões a resolver discursivamente. Na medida em que o princípio do discurso é aplicado a normas de comportamento, referenciadas a um grupo infindo de destinatários e regulamentando interacções simples, a problemática corresponde a um tipo de discurso que deverá ser desenvolvido com base numa argumentação moral. Quando, contudo, é aplicado a normas de acção que se apresentam sob a forma jurídica, o princípio do discurso ocasiona um conjunto de interrogações políticas, a que correspondem diferentes tipos de discurso e de possibilidades de negociação.

O âmbito da razão prática estende-se assim à ética, à política e ao direito, já o conceito de moral do discurso se limita à função mais “estreita” de esclarecer e fundamentar o ponto de vista moral. A moral regulamenta os contextos de interacção em geral, exprime aquilo que é do interesse geral de todos e neste sentido as normas morais corporizam valores ou interesses universalizáveis. Uma pretensão de validade normativa exclui a possibilidade de os mandamentos morais serem justificados em termos teleológicos e por relação com uma preferência relativa.

Diferentemente, as normas jurídicas não se situam no mesmo nível de abstracção que as normas morais; não exprimem o que é igualmente bom para todos, antes expressam a vontade particular de uma comunidade jurídica concreta. Como menciona Habermas, “dès qu’une formation rationnelle de la volonté collective vise à élaborer des programmes juridiques concrets, elle doit dépasser les frontières imposées aux discussions concernant la justice et inclure à la fois les problèmes concernant la vision éthique que les personnes ont d’elles-mêmes et l’équilibre d’intérêts” (HABERMAS, 1997:172-173).

As discussões relativas à justificação e aplicação de matérias que se ligam ao direito devem incluir o uso pragmático e sobretudo o uso ético-político da razão prática. No primeiro caso, os argumentos determinantes são os que reportam quer as preferências, quer os fins, a um saber empírico e ponderam as consequências das decisões alternativas. No segundo caso, são decisivos aqueles argumentos que, apoiando-se numa explicitação da visão que a forma de vida

dos homens transmite de si própria, avaliam as decisões axiológicas em função do fim, tomado como absoluto, de uma conduta de vida autêntica.

A opção da negociação perfila-se quando estão em causa múltiplos interesses, sem que seja possível justificar um interesse universal ou o primado indiscutível de um valor. As negociações visam a obtenção de compromissos que serão aceitáveis se respeitarem as premissas enumeradas por Habermas, “de tels compromis prévoient un arrangement qui (a) est pour tous plus avantageux que l’absence de tout arrangement, et qui exclut à la fois (b) les resquilleurs qui refusent de participer à la coopération et (c) les exploités qui tirent moins de profit de la coopération qu’ils n’y perdent” (HABERMAS, 1997:185).

Neste modelo do discurso, a referência à razão como fundamento da ordem jurídica e política cimenta-se numa tessitura de discussões e negociações, que potenciam a emergência de um espaço de deliberação livre e inclusivo. É nesta estrutura de comunicação que a formação racional da vontade se afirma e é pela sua institucionalização jurídica que se consolida um estado de Direito.

CAPÍTULO 5

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. O consenso no discurso pedagógico em governos de coligação

5.1.1. II Governo Constitucional

O II Governo Constitucional, que tomou posse a 23 de Janeiro de 1978 e se constituiu com base numa coligação (acordo político) entre o Partido Socialista (PS) e o Centro Democrático Social (CDS), logo nos primeiros capítulos do seu Programa se compromete, numa atitude performativa, a manter um “diálogo real”, ampliado para além do institucional, na relação com “o povo a todos os níveis, em especial com as classes trabalhadoras (...) sem discriminações ideológicas ou outras” e também um diálogo “profícuo” na relação com todos os Órgãos de Soberania (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA nº 34S1 - II Série A, 1978:3).

Na Assembleia da República, na apresentação do Programa do Governo pelo primeiro-ministro Mário Soares, é reafirmado e reforçado este compromisso mas o foco do discurso direcciona-se agora para a relação com os partidos, em particular, para o entendimento com o Partido Comunista Português (PCP) e o Partido Social Democrata (PSD) e o seu sentido, justamente, para que os planos de acção do governo e da oposição se conjuguem de um modo cooperativo; mutualidade de esforços que é considerada indispensável para chegarem a “um consenso acerca do que é fundamental para o nosso país” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA nº 35 - I Série, 1978:1191-1192). Evoca-se o colectivo (a solidariedade e o interesse nacionais) mas é a salvação (de Portugal e dos portugueses), o valor que atravessa e mais se enuncia neste discurso, assim funcionando como âncora mobilizadora - sem união e vinculação de vontades, não há salvação possível, não se realiza o fundamental: “vencer a crise, através da reconstrução económica do País, e consolidar e desenvolver a democracia” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 35 - I Série, 1978:1194).

O apelo ao consenso e a possibilidade de o estabelecer, entrelaçando as interacções do governo e dos partidos através de um acordo válido, num espaço e tempo político de instabilidade governativa, fragmentação partidária e diferenciação “dura” entre a identidade ideológica da “esquerda” e da “direita”, parece-nos aqui motivado pela importância que se lhe atribui como “força estabilizadora”, que possa garantir condições de governabilidade à execução de um Programa de Governo.

Já no que especificamente respeita à Educação, como se enuncia no Programa do Governo, numa etapa prévia à elaboração de uma proposta de lei sobre as bases gerais do sistema

educativo, que possa enquadrar o seu processo de reforma,

Convirá iniciar um debate público sobre as principais desarticulações e estrangulamentos do sistema escolar. Equacionados globalmente os grandes problemas estruturais e as respectivas implicações - no domínio da psicopedagogia, do desenvolvimento curricular, do equipamento escolar, da qualificação e habilitação profissional dos docentes, dos custos financeiros - encontrar-se-ão reunidas condições para optar por algum dos diversos modelos possíveis (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 34S1 - II Série A, 1978:58).

No Debate Parlamentar, numa atitude orientada para o entendimento com os partidos políticos que possa estimular essa discussão, o ministro da Educação e Cultura enuncia, num quadro em que a educação se articula à consolidação e desenvolvimento da democracia, as soluções pensadas pelo governo para resolver esses “problemas capitais do sistema escolar” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº38 - I Série, 1978:1331). Desse conjunto de soluções, Sottomayor Cardia dá saliência às acções programáticas de planeamento (estudos) e também às dirigidas à definição normativa (produção e aperfeiçoamento de regulamentos, estatutos e leis) e organização geral (articulação de diferentes competências, entidades e recursos pela gestão do Estado), acreditando nos seus benefícios, para regravar, “arrumar” e estabilizar a organização e o funcionamento do sistema escolar, bem como, o acesso à profissão e ao desenvolvimento profissional/carreira dos professores.

Numa lógica de construção da justiça educativa em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos saberes escolares, o discurso do ministro da Educação e Cultura, separando claramente o escolar (pela valorização do *curso*) e o não escolar, focaliza-se depois no currículo, para mobilizar um conjunto de valores da educação. Relewa nos critérios de selecção dos conteúdos, a sua organização para uma aplicação utilitária no ensino preparatório e nos cursos geral e complementar do ensino secundário. Esta valorização das componentes vocacional e profissionalizante do ensino, da aptidão para agir (*saber fazer*) dos saberes escolares, visa tornar o aluno “de algum modo preparado para trabalhar como trabalhador e não como aprendiz totalmente desqualificado”; só estreitando esta relação entre educação e trabalho será possível “acautelar a inserção na vida activa” de quantos, sobretudo “os mais socialmente desfavorecidos”, abandonam precocemente a escola (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 38 - I Série, 1978:1328-1329).

Diferentemente, no ensino primário, em que alcançam valor o *equilíbrio* (como possibilidade de o ensino conduzir o aluno a um plano de maturidade superior), o *ser adulto* (como evitamento à “infantilização dos conteúdos de ensino”) e o papel educador do *professor*,

as intenções educativas devem ser concretizadas através de saberes substantivos/formativos (*saber para saber - compreender*), assim o justificando o ministro da Educação e Cultura,

Criou-se um certo constrangimento entre não poucos professores. A desorientação é visível. Não se exige pelo receio de ‘traumatizar’; confina-se o ensino ao estritamente concreto, como se tal não bloqueasse pura e simplesmente o desenvolvimento intelectual das crianças. Uma escola não será positivamente apenas um lugar de recreio. Digo-o com todo o respeito pela necessária inovação pedagógica: mas é exactamente em defesa dessa exigência que não deve pactuar-se com o culto da facilidade e da preguiça (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 38 - I Série, 1978: 1328).

No quadro da definição da contribuição da educação para a consolidação e desenvolvimento da democracia, em que o projecto político deste governo se inscreve, trata-se agora da possibilidade de estabelecer um consenso com os partidos políticos, que garanta a governabilidade de uma escola, que constrói a justiça educativa em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos saberes escolares, se baseia numa ordem jurídica e administrativa estabilizada pela intervenção e gestão do Estado e num núcleo duro de valores da educação, enquanto referências que influenciam a selecção dos meios e dos fins da acção educativa.

Contudo, só com o CDS o governo chega a um acordo válido. A intervenção do CDS no Debate Parlamentar é fugaz; o CDS e o governo são “parceiros” de coligação, partem da mesma definição da situação, a orientação de ambos é normativamente integrada e, portanto, a concordância pressupõe-se como consenso de base. Ainda assim, nessa intervenção o CDS introduz a crença da modernização da Escola como “factor de liberdade e de acesso à cultura como realização pessoal”; para ser eficiente socialmente, como defende o CDS, essa modernização “não deve revestir um significado meramente económico, tecnocrático ou cosmopolita; ela tem de ser sobretudo uma modernização de profundo sentido social, quer dizer, humano” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 39 - I Série, 1978:1473).

Já para o PSD, “é duvidoso que exista qualquer programa sobre educação. O que há é uma ‘floresta de enganos’ ” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 39 - I Série, 1978:1445). Esta dúvida é enfocada na composição partidária do governo, na sinceridade subjectiva das intenções que efectivamente guiarão o CDS, que num momento consente (como partido que integra/apoia parlamentarmente o governo) na omissão, no abandono de medidas de política educativa, que noutra momento (como partido da oposição parlamentar) defendeu como absolutamente fundamentais, o que leva naturalmente o PSD a crer, que a acção do governo não se guiará pelas intenções que expressou no Debate Parlamentar.

O PCP duvida que as acções programáticas/intenções do governo possam ser cumpridas dentro dos limites das normas e dos valores que considera válidos. Para este partido, o Programa do Governo “não aponta para a concretização dos princípios constitucionais, anuncia uma clara incapacidade de promover a mobilização popular e nacional, não visa abrir caminho para a sociedade democrática e socialista para a qual a educação deveria contribuir nos termos da Constituição” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 39 - I Série, 1978:1400).

Focalizando-se primeiro, na função de democratização social que deve caber à Educação, o PCP sem pôr em causa o valor subjacente (*saber fazer*), critica a introdução das componentes vocacional e profissionalizante no ensino, que coloca sob o escopo de uma visão tecnocrática e “restritiva, quase exclusivamente praticista e criando becos sem saída” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 39 - I Série, 1978:1398).

Focalizando-se depois, na função refundadora/transformadora da Educação, pela via do exercício efectivo do direito ao ensino, em estabelecimentos públicos e do acesso a todos os níveis de ensino, dos trabalhadores estudantes, dos trabalhadores em geral e dos seus filhos, o que o PCP sobretudo critica no plano normativo, é a incorrecção, por omissão, no Programa do Governo das formas de concretização dos princípios constitucionais “de que o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho” e “estimular e favorecer o acesso dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras ao ensino e às mais elevadas qualificações” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 39 - I Série, 1978:1400).

A União Democrática Popular (UDP) não produziu nenhuma intervenção no Debate Parlamentar sobre Educação/políticas educativas.

5.1.2. VI Governo Constitucional

O VI Governo Constitucional foi constituído com base nos resultados das eleições de 2 de Dezembro de 1979, que deram uma vitória (maioria absoluta) à coligação eleitoral Aliança Democrática (AD), formada pelo PSD, o CDS e o Partido Popular Monárquico (PPM).

Na apresentação na Assembleia da República do Programa do Governo, o primeiro-ministro Sá Carneiro manifesta vontade de diálogo e concertação com as forças sociais e culturais mais relevantes da sociedade portuguesa. Enuncia também, a disponibilidade do Governo para cooperar com os Órgãos de Soberania e para dialogar com os partidos mas situa estas relações sobretudo num plano funcional. Com os primeiros, a cooperação, considerada “decorrente de um

imperativo nacional” será mantida “dentro das suas esferas de competência específica sem prejuízo do princípio da separação de poderes”; com os segundos, o Governo esforçar-se-á por “melhorar as relações orgânicas e funcionais entre ele e o Parlamento” e “em relação aos partidos que o não apoiam, saberá respeitar o Estatuto da Oposição” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1980:54).

Na verdade, considera o governo, que é o “poder do voto livre do povo português” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 -I Série,1980:54) que lhe dá o pleno poder de agir e que o autoriza como seu porta-voz¹, a “proceder a todas as reformas, mudanças e medidas (...) necessárias para bem de Portugal e dos Portugueses e para cumprimento do nosso programa eleitoral e do nosso Programa de Governo, porque só nesse cumprimento seremos fiéis ao mandato que recebemos dos eleitores” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 7 - I Série, 1980:277).

Mandatado assim pelo País, para cumprir um Programa com base numa maioria parlamentar estável, o governo declara com a autoridade que esta procuração lhe confere, a firme intenção de reconstruir o sistema educativo. Para tal, como se explica no seu Programa de Governo, o sistema educativo terá de promover o cumprimento do direito à educação e à formação profissional, aplicando escrupulosamente o princípio da igualdade de oportunidades, caminhar rapidamente no sentido de elevar o padrão e a qualidade do ensino, compatibilizando-o com as exigências de integração europeia e criar as condições para que a experiência educativa ocorra em ambiente criativo e livre, respeitando com rigor o direito dos educandos e dos pais à escolha dos modelos ideológicos e culturais que preferirem (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 11 - II Série A, 1980:135-136).

Contudo, também se declara, comedindo o “discurso autorizado”, que nesse empreendimento se favorecerá a participação activa e responsável dos parceiros do processo de educação (embora não se explicita quem são) e será com estes que se privilegiará o estabelecimento de um clima de diálogo, respeito mútuo e confiança. Diálogo que se dilata aos partidos políticos e a um amplo debate público, configurando uma atitude orientada para o entendimento, quando o texto se desloca para esse projecto “fundamental”, essa “pedra angular da formulação e execução” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 11 - II Série A, 1980:136) da política educativa, justamente, a preparação de uma proposta de lei-quadro da organização do sistema educativo, que o governo, de resto, elege como uma prioridade do seu mandato. No Debate Parlamentar, o ministro da Educação e Ciência Vítor Crespo, exacerba a

¹ BOURDIEU, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.

urgência dessa tarefa, ao declarar na abertura do seu discurso no Parlamento que “em rigor, não existe em Portugal um sistema educativo. De há muito que a última lei de bases lhe dava enquadramento” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 6 – I Série, 1980:214).

Nesse discurso, Vítor Crespo retoma o tema da igualdade de oportunidades, elencando as acções programáticas de planeamento e definição normativa pensadas pelo governo para a sua promoção, desenvolvimento e para o esbatimento das desigualdades à partida. O ministro da Educação e Ciência releva também, ao nível da gestão do sistema educativo e em defesa de uma maior autonomia da escola, a necessidade de desconcentrar e descentralizar serviços e delegar competências. Nas acções programáticas orientadas para a concertação externa (consulta aos diferentes actores da vida social) é a participação dos pais/famílias e a possibilidade de responder aos seus interesses e necessidades que se valoriza. Igualmente valorizado é o *equilíbrio* que a conexão interna entre níveis de ensino e programas deve ser capaz de assegurar. São ainda focadas as acções programáticas destinadas a promover a formação dos professores e a “revigorar”, canalizando esforços para os projectos que possam ser “socialmente úteis”, a investigação científica.

Central no seu discurso, é contudo a valorização do *saber-fazer*, na articulação a que dá primazia, da educação com a formação profissional e que assim justifica,

Todo o ensino secundário, do 6.º ao 11.º ano de escolaridade, vive em regime de experiências pedagógicas. Experiências que foram sendo introduzidas, ano a ano, na total ausência de uma visão de conjunto (...). É neste processo, de etapa a etapa, que do ensino secundário desaparece totalmente a preparação profissional e mais genericamente a definição dos seus objectivos. O que tem graves consequências. Por deixar milhares de jovens sem a preparação mínima para o ingresso na vida activa, o que aumenta as dificuldades de obtenção de um primeiro emprego. Grave também para o País por se terem perdido os esquemas de formação de quadros intermédios. De facto, todo o nosso ensino secundário não passa de um período de transição para o ensino superior. Só que este se encontra fechado à maioria dos jovens. (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 6 - I Série, 1980: 214).

No mesmo sentido, com a acção programática de criação do 12º ano de escolaridade, em substituição do ano propedêutico, para permitir saídas profissionais, “serão postos a funcionar o número possível de 12.º anos de escolaridade com características de estágio-aprendizagem, de modo a permitir uma formação profissional” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 6 - I Série, 1980: 216).

Trata-se agora da possibilidade de o governo mobilizar os partidos para um programa que o país escolheu e expressamente mandatou o governo para realizar, que garanta a governabilidade

de uma escola socialmente útil e que constrói a justiça educativa em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino e da liberdade de aprender. Nesta perspectiva, deverá ser capaz de se autonomizar na gestão, de satisfazer as necessidades e interesses dos alunos e dos pais/famílias e, no estreitamento da relação entre a educação e a “vida activa”/mundo do trabalho, igualmente capaz de satisfazer, pela valorização do *saber-fazer*, as necessidades de formação profissional dos alunos, na sua necessária preparação para o desenvolvimento e a modernização do país.

Contudo, mais uma vez, o governo só consegue mobilizar os seus parceiros de coligação. O PSD, o CDS e o PPM constituem a maioria que o apoia parlamentarmente, partem da mesma definição da situação, a orientação de ambos é normativamente integrada e, portanto, a concordância pressupõe-se como consenso de base. Dos três partidos, só o PPM, interveio no Debate Parlamentar. Preconizando uma educação e ensino identificados “com a cultura pátria e, através dela, com os valores universais do homem”, valoriza no Debate Parlamentar, tal como o governo, o papel da família na educação, que entende como “de direito natural intransponível”. Tomando, contudo, o lugar da escola num sentido mais amplo, como “uma comunidade de alunos, professores, empregados administrativos, sem quebra da diversidade de funções e da autoridade responsável”, defende a acção educativa como obra de uma comunidade de base territorial, em que as tarefas educativas sejam distribuídas pelo sector privado, cooperativo (a que atribui uma função social particularmente relevante) e, com papel supletivo, pelo sector público (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 6 - I Série, 1980: 223-224).

Quanto aos outros partidos, o Movimento Democrático Português (MDP/CDE) duvida da seriedade (e viabilidade) das intenções do Governo, que para além das “contradições implícitas na vacuidade do Programa”, apresenta “um deserto de intenções” no “esforço pedagógico de seriedade científica que (...) pretende” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 5 - I Série, 1980:140-141).

O MDP/CDE critica a estratégia de planeamento e definição normativa pensada pelo Governo para concretizar o princípio da igualdade de oportunidades, refutando que possa “ser formulado sectorialmente, superficialmente, sob pena de cairmos no farisaísmo” e que “legislar sem efectivar (...), é aumentar as desigualdades de oportunidade entre os Portugueses” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 5 - I Série, 1980:141).

Reclama ainda para os professores, o direito que o Programa do Governo circunscreve aos pais e aos alunos, da livre escolha ideológica e cultural. Para além da colaboração das populações nas tarefas educativas é sobretudo o *professor* que valoriza. Considera que “um sistema educativo em que os grupos preferenciais sejam apenas a família e os alunos, corre o risco de (...) ser

bastante ineficaz” e critica o governo pela “tendência implícita para minimizar, quase se poderia dizer para ignorar o papel fundamental do professor em todo o processo educativo” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 5 - I Série, 1980:141). Defendendo o *curso* como meio de acesso à *cultura*, critica ainda a inclusão do ensino profissional no sistema formal de ensino, defende para o ensino vocacional os objectivos de uma educação tecnológica sobre grandes áreas e aberta a múltiplas profissões e valoriza a necessidade de uma base cultural comum de saberes (*saber que e compreender*), prévia a qualquer “profissionalização” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 6 - I Série, 1980:222).

Para a UDP, as acções programáticas relativas à Educação visam fundamentalmente o controlo ideológico do aparelho escolar e a difusão dos “valores fundamentais da sociedade burguesa, tais como a competição, o individualismo e a aceitação incondicional das ideias” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 5 - I Série, 1980:153). Tornando-se tudo o que o governo disse problemático, a UDP suspende uma atitude performativa e determina as suas decisões como adversário do governo. Numa acção orientada estrategicamente para o seu eleitorado e visando alcançar a sua mobilização como efeito perlocutório contingente, declarará que é preciso “mostrar a nossa clara oposição a este Governo, denunciá-lo perante as massas populares e criar condições para que os trabalhadores o derrubem através da sua luta” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 7 - I Série, 1980: 283).

Nem o PS nem o PCP (delegando esta tarefa ao MDP/CDE, seu parceiro de coligação eleitoral) produziram intervenções no Debate Parlamentar sobre Educação/políticas educativas.

5.1.3.IX Governo Constitucional

O IX Governo Constitucional, uma coligação pós-eleitoral (acordo político) entre o PS e o PSD, formou-se com base nos resultados das eleições de 25 de Abril de 1983. No capítulo dedicado às principais orientações de carácter geral do seu Programa, configurando uma atitude que se pretende afirmar como comunicativa, enuncia como instrumentos e objectivos privilegiados do Governo, o diálogo - nas relações com a população, os partidos políticos da oposição, os restantes órgãos de soberania e do Estado, e os parceiros sociais - e o consenso (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 6S1 - II Série A, 1983).

Na apresentação do Programa, pelo primeiro-ministro Mário Soares na Assembleia da República, é reafirmado, com veemência ao longo do discurso, este compromisso com o diálogo, confinando-se contudo o consenso, numa situação declarada como de “emergência nacional”, ao “consenso possível”, nas formas de ataque (urgente) à crise económico-financeira com que o país

se debate (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 6 - I Série, 1983:100). É o colectivo (a solidariedade e o interesse nacionais) a âncora mobilizadora; estando em jogo, como se declara, “em sentido literal, o futuro colectivo e porventura a viabilidade das instituições democráticas”, apela-se a uma união e vinculação de vontades alargada, isto é, a que a opinião pública, os partidos políticos e os parceiros sociais, na esfera da influência própria de cada um, convirjam numa luta concertada contra as dificuldades que a todos afectam.

Trata-se aqui mais uma vez de um apelo ao consenso motivado pela importância que o governo lhe atribui como “força estabilizadora” e da possibilidade de o estabelecer, para garantir condições suficientes de governabilidade, à execução do seu Programa e ao cumprimento do seu mandato.

No que especificamente respeita à política educativa, o Governo reconhece nas principais orientações do seu Programa para este domínio, que a educação “na actual crise económica, social e moral, constitui um factor decisivo para a reconstrução do País, pois dela depende a preparação da juventude através do saber, da criação e do trabalho (...) tornando-a um factor de desenvolvimento, progresso e equilíbrio”. No mesmo texto, o Governo declara que assegurará “a todos os cidadãos a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar (...) no respeito pela liberdade de aprender e de ensinar” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 6S1 - II Série A, 1983:37).

No Debate Parlamentar, o discurso do ministro da Educação José Augusto Seabra, retoma o tema da adequação da política educativa a um contexto de crise económica, social e cultural, em que é igualmente necessário modernizar as estruturas produtivas e adaptá-las ao desafio da integração europeia. Neste quadro é elencada como a “prioridade das prioridades”, a institucionalização das vias profissionalizantes e profissional, através de um “plano de emergência para a reorganização do ensino técnico”; plano que não obstante valorizar o *saber que* e o *compreender* acaba por afirmar o valor do *saber-fazer* num itinerário assim explicado pelo ministro da Educação,

Não se trata de pôr de modo nenhum em causa o direito a uma formação geral comum, que o ensino unificado consagrou, mas de introduzir pouco a pouco, primeiro, uma iniciação às ferramentas técnicas, ao lado das ferramentas intelectuais, umas e outras inerentes a uma educação harmoniosa, e depois uma formação profissional efectiva, sem prejuízo de uma igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, dando toda a devida importância ao ensino superior politécnico, ao lado do universitário propriamente dito (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 9 - I Série, 1983:231).

Situando a filosofia do programa como “voltada antes de mais para a Juventude, para as gerações emergentes”, visando transmitir-lhes “os valores civilizacionais que nos definem como povo e constituem a nossa identidade nacional, formando antes de mais a personalidade de cada cidadão, na pluralidade das suas convicções, crenças e maneiras de ser” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 9 - I Série, 1983:230), também o valor do aluno e da sua participação na gestão democrática da escola é afirmado em vários passos do discurso, bem como a possibilidade de o formar para além do *normal*, como homem *normativo*.

Valoriza igualmente o *curso* e o *professor*. Aos “principais obreiros da Educação”, a estes “cidadãos que exercem a mais digna e nobre das funções sociais: a de fazer das nossas crianças, dos nossos jovens, os homens e cidadãos do futuro”, o ministro promete a sua dignificação e valorização social, através de acções programáticas dirigidas à sua carreira e à sua formação/desenvolvimento (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 9 - I Série, 1983:231).

O ministro da Educação defende também a consolidação e o alargamento/diversificação das formações escolares e não escolares (presenciais e a distância) acreditando no contributo benéfico destas acções para a implementação do princípio da igualdade de oportunidades. Igualmente defendidas são as acções destinadas a reforçar o papel do ensino particular e cooperativo e o seu impacto para a implementação do princípio da liberdade do ensino. Embora com menor relevância no seu discurso, são ainda referidas as acções programáticas dirigidas à desconcentração e descentralização dos serviços do Ministério e à promoção da investigação, centrada nas Universidades e a articular ao desenvolvimento regional e nacional do país (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 9 - I Série, 1983).

O ministro da Educação terminará o seu discurso referindo-se, tal como os seus predecessores, à urgência da promoção de um debate público sobre as questões fulcrais do ensino, de que possa resultar uma LBSE que “pela sua largueza de princípios, e de valores, o seu rigor jurídico e o seu pragmatismo político, fique a constituir um marco histórico do nosso Parlamento”. Para José Augusto Seabra, contudo, esta Lei deve ser “o fecho da abóbada de uma política educativa de grande consenso nacional - digo bem, de grande consenso nacional - que nesse horizonte se deve desenvolver, mas que dela não pode ficar eternamente à espera” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 9 - I Série, 1983:222-223).

No quadro da definição da contribuição da educação para a modernização e o crescimento económico em que o projecto político deste governo se inscreve, trata-se agora da possibilidade de estabelecer um consenso com os partidos políticos, que garanta a governabilidade de uma escola que constrói a justiça educativa em torno do princípio da igualdade de oportunidades de

acesso e da liberdade de ensinar. Enquanto referências que influenciam a selecção dos meios e dos fins da acção, valoriza o *curso* e o *professor*, a possibilidade de formar um homem *normativo* para quem, num percurso de formação em que se vai afirmando o *saber-fazer*, deverá ser capaz de criar oportunidades de emprego.

Contudo, mais uma vez, o governo só consegue alcançar um acordo válido com a Acção Social Democrata Independente (ASDI), o PSD, o PS e a União da Esquerda para a Democracia Socialista (UEDS) ou seja, os partidos que parlamentarmente o apoiam e relativamente aos quais a concordância se pode pressupor como consenso de base.

A ASDI, na referência breve que faz à Educação no Debate Parlamentar, para além do reconhecimento de um pano de fundo normativo comum, estende igualmente a sua concordância à viabilidade e seriedade das acções programáticas/intenções do Governo para “reforçar o ensino”, que também para este agrupamento parlamentar, não pode continuar a ser maltratado e esquecido, nem pode persistir como factor de mediocratização da sociedade” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 7- I Série, 1983:159).

Em concordância total com o governo, o PS relevará nas suas intervenções no Debate Parlamentar, o papel do *professor*, através de uma intervenção integrada e extensiva, com acções programáticas/intenções como as anunciadas para a sua carreira (estatuto e modelo de profissionalização) que combatam o desencanto e o desalento instalados e estimulem a sua acção. Releva igualmente o papel do *curso* para a formação da personalidade do Homem e do cidadão (homem *normativo*).

O PSD, situando o Programa do Governo para a Educação como propondo medidas “realistas, ajustadas às circunstâncias”, traduzindo o “apego a uma política de verdade (...) a uma política exequível numa legislatura” e que tem como pano de fundo normativo, a exigência constitucional da igualdade de oportunidades (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 7 - I Série, 1983:164), estende igualmente a sua concordância, quer ao contexto normativo em que se inscreve o próprio Programa, quer à viabilidade e seriedade das acções programáticas/intenções nele contidas.

O PSD focalizará as suas intervenções, sobretudo, nas acções programáticas/ intenções do governo associadas ao plano de emergência para o ensino técnico e nos benefícios esperados pela sua implementação. Neste contexto, o PSD coloca em paralelo a importância da formação cultural (*saber que e compreender*), com a importância da formação técnica (valor do *saber-fazer*) e as exigências de realização profissional dos alunos; valor do aluno que é também afirmado através da sua participação e co-responsabilização na gestão das escolas secundárias e dos serviços sociais universitários.

O PSD, em sintonia com o Governo, releva ainda as acções programáticas dirigidas ao apoio ao ensino particular e cooperativo e o contributo da investigação científica, em projectos de baixo investimento e máxima rentabilidade, para a transformação das condições sociais e económicas do país. No que respeita à LBSE, como partido que apoia parlamentarmente o governo, assume o compromisso de “finalmente, se aprovar na Assembleia da República uma lei de bases do sistema educativo, recolhendo da discussão pública e da experiência feita os ensinamentos tendentes ao seu aperfeiçoamento”; Lei, que também para o PSD, deve resultar de “um consenso político e social o mais amplo possível, com vista à criação de um normativo que, de uma forma perdurável, mas flexível, regule o sistema educativo, outorgando-lhe unidade, coerência e credibilidade” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 7 - I Série, 1983:164).

A UEDS não produziu nenhuma intervenção no Debate Parlamentar sobre Educação/políticas educativas.

O CDS, por seu turno, focaliza a sua intervenção nas acções programáticas/intenções do governo para a revalorização do ensino técnico, relativamente às quais se posiciona favoravelmente e aceita, já que canalizam o ensino para uma necessária e “decisiva orientação profissional”. Ao valor do *saber-fazer*, o CDS junta o valor fundamental do aluno e das famílias, que opõe ao valor do professor, assim advertindo o ministro da Educação,

É importante que V. Exa. esteja convencido de que o seu Ministério é, antes de mais, o ministério das famílias e dos alunos. V. Exa. não é nem pode ser o ministro dos professores. Os professores são, sim, os seus auxiliares (...). Mas é perante as famílias de Portugal e perante os jovens de Portugal que V. Exa. terá de responder” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 9 - I Série, 1983:245).

O CDS compromete-se a apoiar os esforços do Governo, garantindo-lhe cooperação e oposição construtiva “sempre que estejam em jogo questões de interesse nacional e as medidas sejam julgadas por nós convenientes” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 9 - I Série, 1983:276), mostrando-se disponível, portanto, a coordenar a teleologia dos seus planos de acção individuais, de forma a “encaixarem-se”, por um processo linguístico de entendimento, nos planos de acção do governo.

O MDP/CDE refuta que as acções programáticas/intenções do Governo dirigidas ao ensino particular e cooperativo se respaldem no princípio/fundamento da liberdade de ensino. Segundo este partido, privilegiar o ensino privado, significa conferir-lhe uma função que ultrapassa o âmbito daquilo que a Constituição estatui, isto é, que desempenhe uma função complementar ao ensino público.

O PCP, sem pôr em causa o valor do *saber-fazer*, nem as acções programáticas/intenções do governo que garantam a formação profissional e a preparação de saídas profissionais no ensino secundário e superior, critica, a propósito do plano de emergência para a reorganização do ensino técnico, a validade do regresso da demarcação “discriminatória e elitista” entre ensino técnico e liceal. Critica igualmente, em linha com o MDP/CDE, o impacto das acções programáticas do Governo para garantir o fundamento constitucional da liberdade de ensino, que ao privilegiarem o ensino privado, relegam os “gravíssimos problemas que afectam o ensino público, o ensino dos filhos de toda a gente” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 8 - I Série, 1983:178). É pois a incorrecção destas pretensões relativamente ao contexto normativo da Constituição, que para estes dois partidos, as torna problemáticas.

Como verificámos, enquanto projecto normativo, a LBSE ocupou centralidade nos discursos pedagógicos oficiais dos governos já analisados e que iniciaram os seus mandatos entre 1978 e 1983. A Lei foi aprovada em 1986, num tempo anterior ao início dos mandatos dos XI, XIII e XVII Governos Constitucionais, cujos discursos pedagógicos oficiais também nos propusemos analisar no âmbito desta dissertação. Por este motivo, pareceu-nos mais pertinente antes de emprendermos essa análise, “olhar” a LBSE, procurando destacar os fundamentos em que se sustenta, para que fins da educação aponta e que Homem se propõe formar, o que faremos no subcapítulo que se segue.

5.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Almejando definir com clareza “as traves mestras da estruturação do sistema nacional de educação e os princípios orientadores e impulsionadores do seu funcionamento, em ordem a prosseguir as finalidades que lhe são atribuídas pela Constituição da República” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 60 - II Série, 1986:2499), a LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), depois da sua aprovação em 1986, acomodando e unificando interesses diversos, torna-se um quadro normativo estável, a partir do qual se podem pensar as políticas para a Educação.

A discussão que precedeu a sua elaboração, visando regular consensualmente, por uma reflexão dialógica e acessível à crítica de todos, esta matéria controversa – através, nomeadamente, do envolvimento neste processo de todos os partidos políticos, da discussão e votação na generalidade e na especialidade de todos projectos de lei apresentados, dos pedidos de remissão de sugestões e pareceres endereçados a um leque vasto de organizações de âmbito educativo e cultural e dos debates públicos realizados a nível nacional – e a sua aprovação, fundada num consenso social e político alargado (só o CDS votou contra o texto final da lei),

tornam a LBSE uma ilustração de como em condições de participação livre e inclusiva, a formação racional da vontade se afirma e se institucionaliza juridicamente.

No que respeita ao seu âmbito e definição, a LBSE, apesar da relevância no tratamento dado à educação escolar, integra-a num quadro geral mais extensivo, o do sistema educativo, entendido como o conjunto de meios que possibilita a concretização do direito à educação; um direito constitucional que se reitera e se consubstancia na garantia de “uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 237 - I Série, 1986:3067).

No que respeita ao desenvolvimento do sistema educativo, a iniciativa e a responsabilidade repartem-se por diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas. Não obstante assim parecer diluir-se a presença do Estado, como justamente nota Pires, “ainda que sujeita a uma tensão de sentido dinâmico entre um desejo monopolizador da realização da educação por parte do Estado e a sua atribuição mais repartida por outras entidades sociais” (PIRES, 1987:22), o teor geral desta lei consagra uma forte componente estatal do sistema educativo. Fazendo prevalecer na sua regulação a unidade de direcção central do Estado como entidade representante de interesses comuns, a LBSE atribui a responsabilidade da coordenação da política educativa, independentemente das entidades e/ou instituições que integrem o sistema educativo, a “um ministério especialmente vocacionado para o efeito” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 237 - I Série, 1986:3068).

No que respeita aos seus princípios gerais, a LBSE arrola em relação directa com o que estatui a Constituição, o direito à educação e à cultura e assume como responsabilidade do Estado, a promoção da democratização do ensino, traduzida numa justa e efectiva igualdade de oportunidades, simultaneamente no acesso e no sucesso escolares.

Consagra também a liberdade de aprender e ensinar, ressaltando-se na tolerância com as escolhas possíveis, três princípios: o primeiro releva o direito à criação de escolas particulares e cooperativas, o segundo estabelece a não confessionalidade do ensino público, incorporando assim, como herança da cultura republicana, a ideia de laicidade como dimensão constitucional da República²; o terceiro e último princípio veda ao Estado o direito de programar a educação e a cultura, segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Entendemos o sentido deste neutralismo para a acção educativa, como o de uma recusa ao

2 PINTO, R. L. (2006). *Neo-republicanismo, democracia e Constituição*. Lisboa: Universidade Lusfada.

dirigismo estatal como endoutrinamento³. Na verdade, ainda que nunca sejam referidas como tal, a LBSE assinala os seus princípios a finalidades da educação e, postulando um *dever ser*, modeliza o tipo de Homem que se propõe formar.

A primeira dessas finalidades é, justamente, o desenvolvimento pleno da personalidade, através da formação cívica e moral e, para além de uma sólida formação geral, de uma formação específica, que desenvolva a capacidade para o trabalho e permita a “ocupação de um lugar justo na vida activa” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 237 - I Série, 1986:3068); ocupação, que contribuindo para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, possa ser socialmente útil, pessoalmente enriquecedora e consonante, numa valorização clara da dimensão humana do trabalho, com os interesses, as capacidades e a vocação do indivíduo.

Uma outra finalidade é a do desenvolvimento da democracia, nomeadamente, através da descentralização das estruturas e acções educativas e da garantia do direito à diferença, da igualdade no acesso para ambos os sexos aos benefícios da educação, cultura e ciência e a uma escolaridade de segunda oportunidade. O desenvolvimento do espírito e da prática democrática devem ainda ser potenciados pela adopção de estruturas e processos participativos, em que se integrem num espaço público de discussão, todos os intervenientes do processo educativo, em especial os alunos, os professores e as famílias.

Por fim, inscreve a finalidade da defesa da identidade nacional, reforçando a fidelidade à matriz histórica de Portugal, numa tradição universalista europeia e orientada para a solidariedade com os povos do mundo. Colocando o Homem no centro do projecto educativo, modeliza-o como um ser, simultaneamente individual e social, solidário, respeitador do outro e aberto ao diálogo, autónomo, responsável, criativo, livre, capaz de reflectir conscientemente/criticamente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e de intervir na democratização da sociedade, como “povo adulto” na política.

Mantendo-se as finalidades que assinalámos à educação intocadas pelas alterações que foram sendo introduzidas à LBSE (Lei 115/97 - primeira alteração e Lei 49/2005 - segunda alteração), registamos o que Pires (1987) antecipou sobre a sua aplicação,

Sem risco de exagero poderemos considerá-la como uma espécie de carta magna da educação para os próximos lustros. Se ela resultará boa ou óptima ou mesmo vier a constituir um desapontamento, terá muito mais a ver com os governantes, administradores e educadores, que bem usarem ou mal usarem a lei e não à sua bondade eterna (PIRES,1987:108).

³ CUNHA, P.F. (2008). Princípio republicano e virtudes republicanas. *Revista Mestrado em Direito*, 8 (2), 145-174.

5.3. O consenso no discurso pedagógico em governos monopartidários

5.3.1. XI Governo Constitucional

O XI Governo Constitucional (governo monopartidário) constituiu-se com base nos resultados das eleições de 19 de Julho de 1987, que conferiram uma maioria absoluta ao PSD.

No capítulo do seu Programa de Governo dedicado à Educação, situando a modernização como um processo eminentemente cultural, que se torna “ainda mais premente no período de transição para uma plena integração europeia”, enuncia-se que “a renovação estrutural da economia e da sociedade não poderá ocorrer sem uma política de educação que valorize a nossa matriz cultural e permita vencer os desafios inadiáveis do presente e do futuro próximo”. Não só o desenvolvimento e a afirmação das capacidades dos Portugueses decorrem essencialmente, como se afirma, “do sistema educativo que importa recuperar”, como “o futuro da Nação depende de uma geração de Portugueses mais competente e empreendedora, com maior sentido de autonomia, capaz de assumir riscos e aberta à inovação, e, assim, melhor preparada para o desempenho das complexas tarefas do mundo moderno” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4S1 - II Série – A, 1987:32).

Neste enquadramento, o Governo atribui elevada prioridade na sua legislatura à renovação do sistema educativo, através de uma profunda reforma do sector, que como se declara no Programa do Governo, “terá de assentar em objectivos e estratégias estabelecidos na base de consensos alargados”, que impliquem a mobilização “dos agentes educativos, dos alunos, dos pais, das comunidades e da sociedade civil em geral” e “a negociação de uma plataforma amadurecida de entendimento entre as principais forças democráticas, em diálogo com a Assembleia da República” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4S1 - II Série A, 1987:34).

Na apresentação do Programa na Assembleia da República, o primeiro-ministro Cavaco Silva invoca a sólida e homogénea maioria parlamentar alcançada, a “vontade maioritária”, o mandato “muito claro para governar” atribuído pelo povo português, que autorizam o Governo a fazer “imperar a vontade da maioria”, sobretudo nas “zonas em relação às quais os consensos não são possíveis”. Ao mesmo tempo, enuncia que o governo prosseguirá uma “linha de diálogo e moderação (...) procurando congregar esforços e vontades em torno dos grandes objectivos nacionais” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:42), entre os quais, a prioritária e profunda reforma do sistema educativo, para cuja implementação o Governo

se propõe adoptar uma atitude orientada para o entendimento, ao reclamá-la como um projecto a construir consensualmente.

No Debate Parlamentar, no discurso do ministro da Educação Roberto Carneiro, de novo se articula este projecto de reforma com a criação de condições de consenso nacional e se afirma uma atitude orientada para o entendimento com todas as forças sociais e na relação com os partidos políticos, que garantam estabilidade às grandes linhas da política educativa. Beneficiando da vigência efectiva da LBSE recentemente aprovada, Roberto Carneiro procura agora alcançar um consenso com os partidos que confira legitimidade - tornando-a digna de reconhecimento - à reforma educativa a empreender pelo governo e que, justamente, toma como ponto de partida esse quadro normativo.

No Debate Parlamentar, Roberto Carneiro considera a educação “vistas as coisas por um ângulo económico e de progresso material, o investimento decisivo que determina o desenvolvimento dos povos e a conquista de níveis elevados de bem-estar” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:132) e sumariza os factores estratégicos de vantagem competitiva, na qualidade do factor humano. Desta forma, dá saliência, tal como no Programa do Governo e na sua Apresentação, à relação da educação, como condição, para a modernização e a competitividade económica. Contudo, será em torno da ideia de uma “escola com valores” que centrará o seu Discurso e para a qual, graças a uma construção retórica feliz, ganhará a adesão dos espíritos do seu auditório. Promovendo valores que a LBSE tornou objecto de uma comunhão social, serve-se na argumentação que desenvolve de ligações particulares entre esses valores, para introduzir e justificar de maneira a torná-las aceitáveis, as acções programáticas do governo. Nessas ligações, como veremos de seguida, relaciona valores abstractos (passíveis de crítica se mencionados isoladamente) a valores concretos (apontando o que existe, afirma-se que a acção programática é possível, realizável), que se homogeneizam como um todo⁴. Nesta moldura, entre uma multiplicidade de outros valores e no estatuto semelhante conferido a todos, apagam-se naturalmente, os valores da educação.

A política educativa a prosseguir no quadro da anunciada reforma, entendendo a acção educativa como “educar para a liberdade, e para a correspondente responsabilidade”, coloca como enuncia Roberto Carneiro, “toda a prioridade teórica e prática nos direitos e nas necessidades dos educandos e da comunidade em geral” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:131).

⁴ PERELMAN, C. (1993). *O império retórico. Retórica e argumentação*. Porto: Asa; PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L. (2006). *Tratado de argumentação*. Lisboa: Instituto Piaget.

A valorização do aluno como *ser adulto* (responsável, que possa conquistar espaços de realização e felicidade) e do *equilíbrio* (através de uma educação para a confiança e autonomia) articulam-se às acções programáticas de delegação de responsabilidades na área da gestão escolar (escola activa, criativa e com projectos próprios) e de planeamento (educação para o sucesso). A estas acções, Roberto Carneiro associa a crença no seu impacto para, por um lado, promover a qualidade, a eficácia e a eficiência do sistema educativo e, por outro, para promover a igualdade de oportunidades (educação para todos). Este último impacto é também esperado como resultado das acções programáticas planeadas para o alargamento das oportunidades de educação de adultos (alfabetização/educação básica de adultos, educação recorrente).

É também defendida a concertação externa com o corpo social (pais, comunidade, autarquias) e a sua mobilização para a participação na tarefa educativa e na gestão da escola.

O discurso do ministro da Educação focaliza-se ainda nas acções dirigidas à carreira e à formação dos professores (inicial, indução profissional e contínua) e no seu impacto/benefícios para a valorização social e profissional dos professores, também designados ao longo do discurso por “educadores”. O *professor* alcança valor, quando atribuindo à reforma educativa o sentido maior de “resgatar a escola”, declara esta última pretensão como só factível “na sala de aula entre professores e alunos” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:136) e com professores livres para inovar, projectar e agir.

Já as acções programáticas que incidem sobre o currículo (reorientação de objectivos pedagógicos, reforma de planos de estudo e conteúdos) são articuladas por Roberto Carneiro a dois dos eixos que vectorizam a reforma: a valorização da pátria, da língua e da cultura portuguesas e a educação tanto para a formação do homem *normativo*, através da participação cívica e cultural como, valorizando o *saber-fazer*, para o exercício profissional. Trata-se, como explica Roberto Carneiro, de privilegiar uma “formação integral que não descure nenhum domínio dos valores e da cultura, das artes e das humanidades, das ciências e das técnicas, da cultura física e da cultura do espírito” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:132).

O ministro da Educação refere ainda os apoios educativos e sociais aos alunos, invocando respectivamente a solidariedade e a justiça/equidade social, bem como o impacto destas acções programáticas para a promoção igualdade de oportunidades (educação para todos).

O ministro da Educação consegue provocar com o seu Discurso, a adesão de grande parte do seu auditório às teses que apresentou ao seu assentimento, desencadeando, para além da concordância naturalmente pressuposta como consenso de base com o PSD, uma disposição para

a acção de outros partidos, como o CDS, o PS e o Partido Ecologista Os Verdes (PEV), facto novo, tendo em conta as análises efectuadas até agora.

O representante do PEV, na sua declaração final de voto, numa referência “especial à intervenção do Sr. Ministro da Educação”, expressará que Roberto Carneiro “conseguiu fazer renascer em nós a esperança que já julgávamos perdida” e que, concedendo-lhe o benefício da dúvida e ficando a aguardar os factos, “fiquei convencido de que vai começar a valer a pena ser professor, quer para mim, quer para os meus alunos” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:164).

Por seu turno, o CDS manifesta uma concordância total com as acções programáticas/intenções anunciadas, declarando-as “em consonância com as nossas próprias propostas, neste sector fundamental para a modernização de Portugal e para o avanço da sociedade portuguesa” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:143).

O PS e o PSD elegem a Educação, tal como o governo, como uma área onde devem ser procuradas convergências pluripartidárias e novos e amplos consensos. O PS identifica os objectivos e os princípios da política educativa do governo com aqueles que enunciou no seu programa eleitoral e distingue por razões técnicas, políticas e doutrinárias, “em geral, por boas razões”, a parte relativa à Educação, de outros capítulos do Programa do Governo. Já sobre o apelo ao consenso feito pelo ministro da Educação, o PS quer verificar, na coerência do seu comportamento subsequente, se as intenções declaradas são sinceras, ao enunciar que “em princípio, estamos dispostos; todavia, queremos ver a sua acção, queremos ver a acção prática do Governo nos tempos que se seguem e queremos ter a certeza de que estamos perante uma seriedade de intenções” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:134). Já o PSD, manifesta concordância total com o projecto de reforma do sistema educativo e garante apoiar o governo na sua implementação.

O PCP duvida que as acções programáticas orientadas para o ensino privado, a quem o Governo “escancarou as portas”, possam ser cumpridas dentro do contexto da norma - a LBSE, que considera válida. Para o PCP, o que está em causa é “a desvalorização do valor substantivo da Lei de Bases do Sistema Educativo e das obrigações que impendem ao Governo na sua aplicação” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:116-117), nomeadamente ao nível do desenvolvimento do sistema público de ensino, que estaria a ser preterido. O PCP duvida igualmente da seriedade das acções programáticas/intenções do governo. Enuncia este partido, que “o articulado é francamente vago” e que “infelizmente em matéria de educação o Governo não nos apresentou um programa. Digamos que nos apresentou

um articulado de objectivos gerais, ao qual, em termos de educação, se poderá dizer que faltam os objectivos específicos, as estratégias e os recursos. (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:133). Ainda assim, na sua declaração final, o PCP distingue de outros domínios do Programa do Governo, as acções programáticas/intenções anunciadas no campo da Educação, como sendo “exigidas há muito pelos mais diversos quadrantes e para as quais já contribuimos e continuaremos a contribuir com projectos de lei e outras iniciativas concretas” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1987:169).

A Intervenção Democrática (ID) duvida que as acções orientadas para o ensino particular e cooperativo e os benefícios esperados com a sua implementação (liberdade da escola privada) possam ser cumpridas dentro do contexto da norma que considera válida – a Constituição e o princípio nela consignado, que a acção dos estabelecimentos públicos deve cobrir, em relação com o direito à escola pública, as necessidades do país.

O Partido Renovador Democrático (PRD) não produziu nenhuma intervenção no Debate Parlamentar sobre Educação/políticas educativas.

5.3.2. XIII Governo Constitucional

Na Introdução do Programa do XIII Governo Constitucional - governo monopartidário formado com base nos resultados das eleições de 1 de Outubro de 1995, que conferiram uma maioria relativa ao PS – cedo se anuncia como “grande desígnio nacional para toda uma geração”, a educação e a formação (também designadas por “binómio educação/formação”) e se reclama a máxima prioridade do Programa do Governo, para esta “aposta no futuro” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 2S - II Série A, 1995:2).

Declara-se também, que é dos deputados enquanto “primeiros depositários da vontade livremente expressa pelo eleitorado”, que o Governo recebe o mandato para executar o seu Programa; ao assumir-se como procurador do Parlamento, o Governo procura desde logo uma garantia de delegação mais ampla do que a maioria relativa de que dispõe, que possa caucionar o projecto de “mudança de rumo na política nacional” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 2S-II Série A, 1995:2), que o seu Programa de Governo se propõe acomodar.

No que especificamente respeita à Educação, o apelo à união e vinculação de vontades é feito uma vez mais em torno do projecto intencionado para este domínio de política, que almejando fazer da escola “o centro da actuação e do empenhamento dos agentes políticos e educativos” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 2S - II Série A, 1995:3), é agora acolhido no Programa do Governo sob a denominação de Pacto Educativo. Mais uma vez também, é o reconhecimento da sua legitimidade que orienta a atitude do Governo para o

entendimento, que para além dos partidos políticos com representação parlamentar, possa alcançar um consenso distendido aos protagonistas do processo educativo (responsáveis pelos ensinos público, privado e cooperativo, professores, pais, alunos, funcionários e autarquias).

No capítulo do Programa do Governo dedicado à Educação e às suas grandes orientações, justifica-se este Pacto Educativo pela necessidade de “substituir a confrontação pelo diálogo construtivo”, através de um projecto que enfoca as mudanças na Educação como devendo ser “graduais, centradas nas escolas e nas comunidades educativas, sujeitas a avaliação e a um processo constante e participado de ajustamento à realidade (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 2S - II Série A, 1995:57). Marca-se assim nestas referências ao gradualismo, à comunidade educativa, à participação “na base”, admitindo uma implementação *bottom-up*, um contraste com o discurso sobre o projecto urgente, total e de mudança *top-down*, da Reforma Educativa de Roberto Carneiro e, portanto, a descontinuidade entre políticas educativas. Estes pontos de apoio do Pacto Educativo serão de novo mencionados nos discursos, quer do primeiro-ministro António Guterres durante a Apresentação do Programa do Governo, quer do ministro da Educação Marçal Grilo, no Debate Parlamentar.

Na apresentação do Programa do Governo na Assembleia da República, o primeiro-ministro António Guterres explica também como se articulará a Educação com outras políticas, numa rede que se quer feita de complementaridades,

Uma educação coordenada com a formação profissional (...). Uma educação que é produto de uma cultura, mas factor decisivo de valorização dessa mesma cultura (...). Uma educação que é condição de eficácia para a investigação científica e tecnológica, mas cuja eficácia exige a qualidade científica do ensino, vivendo paredes meias com a investigação (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 3 - I Série, 1995:36).

O primeiro-ministro antecipa ainda nesta Apresentação do Programa do Governo, o conjunto dos benefícios esperados/impacto da política educativa a prosseguir e que serão também arrolados e articulados a acções programáticas pelo ministro da Educação Marçal Grilo, no Debate Parlamentar: garantir uma educação para todos, aumentar a qualidade e a justiça (equidade), a responsabilização dos serviços públicos de educação e a participação activa da sociedade.

Nesse Debate, Marçal Grilo valoriza o contributo da educação para a eficácia social; aliando no discurso pedagógico oficial a educação ao desenvolvimento, justifica a prioridade dada à educação, como “uma exigência da sociedade aberta de conhecimento e informação em que vivemos, na qual as qualificações pessoais constituem as melhores vantagens comparativas” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:115).

Retoma depois, articulando agora a participação à democratização e elegendo a primeira como seu fundamento, o tema do Pacto Educativo e dos alicerces que deverão sustentar a sua celebração: negociado numa geometria variável, com parceiros sociais e educativos, de decisão participada (para as tarefas, as responsabilidades, os direitos e os deveres) e envolvendo/mobilizando toda a comunidade, como conceito central na definição organizativa do sistema educativo. Explica a seguir o edifício; partindo da complexidade e heterogeneidade dos problemas, aponta soluções de desenvolvimento da educação e da melhoria da sua qualidade que, à medida desse “padrão” procuram enlevar diferentes orientações, objectivos, compromissos e valores. Como explica,

A complexidade do nosso tempo obriga a ligar liberdade e justiça através da diversidade - em nome da autonomia individual e da solidariedade voluntária e responsabilizadora. "Escolas para o Século XXI" - eis um projecto aberto que estamos a preparar e que poderá constituir um incentivo à criação de comunidades educativas, onde a cidadania e a qualidade de vida, o diálogo de saberes e a compreensão do mundo e da vida possam cruzar-se e ser devidamente valorizados (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:115).

Este projecto, para além da necessária coordenação com outras políticas (qualificação, emprego, ciência, tecnologia e cultura), ambiciona também ampliar relações (entre lugares para/da educação, saberes e protagonistas do processo educativo). Neste contexto, como enuncia,

Não podemos esquecer os pais, as famílias, os autarcas, as organizações não governamentais, a vida associativa - em suma, a sociedade civil - têm a maior importância numa nova relação que tem de se estabelecer entre a escola e a vida. A escola deverá, assim, existir com as portas abertas à sociedade. A educação permanente para todos (...) obriga a essa nova relação entre educação formal e não formal, sem fronteiras rígidas nem muros (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:115).

É no meio desta “malha” de elencos, ou na imagem de Correia⁵, de uma escola atarefada, que são introduzidos, entre “laçadas” que acabam por os diluir, os valores da educação: do *professor* motivado, activo, criador e competente, com condições de carreira e desempenho das tarefas educativas que lhe proporcionem estabilidade e dignidade, do *equilíbrio*, pela continuidade educativa do pré-escolar ao ensino superior e da *cultura*, através, nomeadamente, de um currículo que alie a dimensão cultural, artística e o ensino experimental.

Marçal Grilo numa lógica que inscreve a democratização e a excelência como faces da

⁵ CORREIA, J.A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Asa.

mesma moeda, discursa também sobre o impacto esperado da política educativa a prosseguir: elevar a equidade, a qualidade e a eficácia no processo educativo. Benefícios a alcançar através de um conjunto de acções programáticas de cariz funcionalista, como por exemplo, as de replicar as boas práticas de escolas identificadas como centros de excelência, implementar um sistema de avaliação do ensino independente (com avaliadores – peritos) para divulgação pública dos resultados alcançados, introduzir no ensino particular e cooperativo novos padrões de rigor e qualidade e descentralizar responsabilidades (para as autarquias e regiões administrativas), para chamar a Administração à “eficácia, à prestação de contas e à proximidade dos cidadãos” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:115).

Ao contrário do aconteceu com o discurso de Roberto Carneiro sobre a Reforma Educativa que criou, como vimos, a disposição positiva que tinha em vista, o projecto de Pacto Educativo que Marçal Grilo apresenta à Assembleia da República é acolhido por todos os partidos da oposição com cepticismo.

O PSD na sua intervenção no Debate Parlamentar começa por esbater as diferenças entre o Pacto Educativo e a Reforma Educativa, considerando que em Educação, o Programa do Governo, “não apresenta mudança relevante em relação ao que foi pensado, proposto e posto em prática no quadro da reforma da educação concebida, desencadeada e apoiada pelo Governo do PSD, designadamente a partir do Programa do XI Governo Constitucional, que este segue, de resto, de perto” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:67). O PSD depois de pedir detalhe e concretização para algumas das acções programáticas/intenções anunciadas, focaliza-se na ideia do Pacto Educativo e na atitude do Governo orientada para a procura de um acordo mobilizador e aberto em seu torno, como se esta escondesse falta de rumo e quisesse desresponsabilizar o governo da condução dos assuntos políticos.

Já ao CDS interessam sobretudo os impactos anunciados de elevar a qualidade e a eficácia (pelo controlo de resultados) no processo educativo e é sobre o alcance das acções programáticas/intenções para reforço, como o CDS-PP defende, da exigência para com os professores e com os alunos, que questiona o Governo. Em causa está, no primeiro caso, a participação dos professores nas tarefas de gestão escolar, em detrimento da sua “vocação pedagógica” e a suspensão anunciada da avaliação do seu desempenho, que “só serve a quem é irresponsável, a quem não cumpre e deixa absolutamente frustrados os professores que vivem a sua função com a responsabilidade de quem sabe que está a formar gerações para o futuro”. No segundo, a avaliação das aprendizagens no ensino secundário contra “o laxismo em que temos vivido até aqui, em que é permitida a transição de ano para alunos que não obtiveram aprovação nas matérias básicas da sua formação, a matemática e a português” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA

DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:118). Também para o CDS, é a atitude adoptada pelo Governo visando a construção consensual do Pacto Educativo, que é encarada com cepticismo. Como declarará um dos seus deputados “...louvo o espírito de abertura e de diálogo com que vem a esta Assembleia (...) Mas uma coisa é vir de espírito aberto, outra completamente diferente é vir de espírito vazio” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:118).

O PCP questiona o Ministro da Educação sobre as acções programáticas/intenções visando elevar a qualidade e a eficácia (pelo controlo de resultados) no processo educativo, duvidando que as mesmas possam produzir esses impactos. Centrando-se depois na necessidade de garantir a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior a todos os alunos, questiona igualmente o governo sobre as acções programáticas/intenções dirigidas ao ensino superior público e ao seu financiamento. Quanto ao projecto do Pacto Educativo, o PCP também manifesta dúvidas, quando afirma que em lugar algum se esclarece “o que espera o Executivo de tal pacto, com quem o quer celebrar, com que conteúdo e para quê” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:113).

O PS questiona o ministro da Educação sobre as acções programáticas/intenções relativas ao financiamento do ensino superior e como a participação dos estudantes nesse esforço pode servir a “ justiça e a equidade”, sobre a “revisão negociada” do estatuto da carreira dos educadores e professores, tendo em vista a sua valorização e dignificação e a introdução, defendida pelo PS, de uma “cultura de avaliação periódica do desempenho dos professores” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:117-118). O PS pede ainda uma concretização relativamente à educação artística e à possibilidade de surgir um suporte orgânico que permita articular esta componente do sistema educativo com a da política cultural, na medida em que é impossível como defende, “criar novos públicos, novos profissionais portugueses nas várias áreas artísticas que possam dignificar, a nossa criatividade e a cultura nacional sem que seja devidamente valorizada, na política educativa, esta componente” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:119).

Só o PS, o partido que parlamentarmente apoia o governo e relativamente ao qual a concordância total pode ser pressuposta como consenso de base, se manifesta “inteiramente de acordo” com o projecto do Pacto Educativo que tem sido aliás, como se refere, a “ ‘bandeira’ do PS desde há largos anos” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 1995:117).

5.3.3. XVII Governo Constitucional

Na Introdução do Programa do XVII Governo Constitucional - governo monopartidário

formado com base nos resultados das eleições de 20 de Fevereiro de 2005, que conferiram uma maioria absoluta ao PS – o Governo expressa contar e confiar “na vontade de mudança dos portugueses” e perante estes “assume uma aposta muito forte” no conhecimento, na qualificação, na tecnologia e na inovação visando dar a Portugal “um rumo para a sua modernização e desenvolvimento, com coesão social” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 2 - II Série A, 2005:6-7).

No mesmo Programa, no capítulo dedicado à Educação de Infância, Ensino Básico e Secundário, inscrevem-se as acções programáticas na mesma estratégia de fazer da sociedade da informação e do conhecimento, uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica do país. Visando proporcionar uma educação de qualidade para todos, articula-se a política educativa à necessidade de produzir mudanças estruturais, através de “avanços claros e sustentados, na organização e gestão dos recursos educativos, na qualidade das aprendizagens e na oferta de várias oportunidades a todos os cidadãos para melhorarem os seus níveis e perfis de formação” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 2 - II Série A, 2005:37).

Já para o Ensino Superior, definem-se como finalidades essenciais da política a prosseguir, a qualificação dos portugueses no espaço europeu (associada à concretização do processo de Bolonha), o reforço da autonomia das instituições do sistema de ensino superior, como meio de facilitar a reforma do seu sistema de governo, bem como, o reforço da qualidade, da promoção da igualdade de oportunidades e do acesso a este nível de ensino.

Na apresentação do Programa do Governo na Assembleia da República, invocando o voto dos portugueses na estabilidade e na mudança e o mandato claro “para governar em nome do povo, no respeito de todos e a bem do País” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 3 - I Série, 2005:44), o primeiro-ministro José Sócrates assume o Plano Tecnológico como a primeira prioridade da acção política. Apresenta-o não só como “a mais estruturada proposta política para o desenvolvimento do País lançada nos últimos anos” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 3 - I Série, 2005:46) mas também como uma resposta integrada, na articulação entre conhecimento, inovação e tecnologia, ao problema do défice das qualificações.

No âmbito deste Plano que visa, como explica o primeiro-ministro, mobilizar o País como um todo - as empresas, a Administração Pública, as escolas, o sistema científico e tecnológico e os jovens - a melhoria do sistema de educação-formação, o combate ao abandono e ao insucesso escolar e a valorização do ensino tecnológico e profissional, são “algumas das tarefas que o Governo abraçará com especial determinação” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 3 - I Série, 2005:46).

No Debate Parlamentar não participa a ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. Esta ausência só é assinalada pelo PCP, que dirigindo-se ao Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Mariano Gago, o reconhece como “responsável único de todos os níveis do sistema educativo, do pré-escolar ao ensino superior e, também, à ciência e à investigação. Por isso, naturalmente, será apenas o Sr. Ministro a usar da palavra e não a Sra. Ministra da Educação” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:124).

É portanto Mariano Gago quem apresenta o Plano Tecnológico, “um programa ambicioso e exigente para o nosso desenvolvimento tecnológico e científico, para o progresso na educação, na formação e na inovação” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:120), destacando os pilares em torno dos quais se estrutura. Para o Ensino, a cultura científica dos que frequentam a escola (condição de progresso económico, cultural e social) e a cultura de abertura internacional (decorrente da concretização do processo de Bolonha, como condição necessária para qualificar para as exigências do espaço europeu e como oportunidade de diversificação e de autonomia responsável para Universidades e Politécnicos). Para a Ciência, constituindo-se em conjunto com a cultura de abertura internacional, como pilares “do pensamento crítico e livre e da vida democrática” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:120), a cultura de verdade e a cultura de avaliação.

Plano que, como releva o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, “o progresso do País exigia” e que adopta para Portugal, “a exigência de um rumo: estudar mais, saber mais, cooperar mais, saber fazer melhor” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:122). No seu discurso, Mariano Gago identifica ainda os eixos que sustentam este Plano - formar e qualificar, generalizar o uso das tecnologias de informação e comunicação na vida económica e social imprimindo um novo impulso à inovação e vencer o atraso científico e tecnológico – e as suas metas:

A redução para metade do insucesso escolar nos ensinos básico e secundário, a duplicação dos jovens em cursos tecnológicos e profissionais de nível secundário e a generalização de escolhas curriculares apropriadas, designadamente de natureza técnica e vocacional, para além da obrigatoriedade de formação profissional ou de frequência escolar até aos 18 anos, do aumento de diplomados e formações avançadas do ensino superior. A obrigatoriedade, finalmente, do ensino experimental das ciências e a diversificação de oportunidades de formação, com ênfase na valorização de aprendizagens práticas e na aquisição de competências técnicas (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:120).

Com a Educação fora de “cena”, é em torno das entidades mitificadas da Ciência e da Tecnologia e das suas funções imperativas para o progresso humano, que se organiza o discurso

de Mariano Gago. O saber científico, glorificado, ocupa o espaço de quase todo o saber, dilui os recursos culturais e subordina os valores-meios do mais *saber que* e do *saber-fazer* melhor, a uma finalidade instrumental imediata - qualificar para o trabalho.

No Debate Parlamentar, os partidos políticos questionam o ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior sobre a concretização de algumas das metas anunciadas. As perguntas estendem-se ao financiamento da investigação (PSD), do ensino superior (propinas) com enfoque no 2º ciclo (PSD, PCP e Bloco de Esquerda - BE), aos apoios sociais/acção social escolar no ensino obrigatório (CDS-PP, PCP e os Verdes), à autonomia universitária (CDS-PP e PSD), aos modos de funcionamento (processo de deliberação) das associações de estudantes e académicas (CDS-PP) e à vinculação contratual de docentes do ensino universitário, politécnico e investigadores (BE).

Terminado o Debate Parlamentar, parecendo traduzir um consenso alcançado através de um entendimento motivador de convicções, os partidos da oposição mostram-se disponíveis para “concordar e inclusive, convergir” (PSD), ser “a melhor oposição” (CDS-PP), contribuir para “a convergência” (BE), discutir “as propostas concretas” (PEV) ou “apoiar medidas positivas” (PCP) (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005). Na verdade, é sob a aparência de um consenso falso sobre o Plano Tecnológico, que os partidos estabelecem esta pseudocomunicação com o governo; a linguagem despotenciada e subtraída às realizações do entendimento linguístico distorce-se, movida pelo interesse maior da relação de cada partido com sua base social de apoio, seja ela real ou potencial. Enquanto o PSD informa que “apreciará e julgará com os portugueses o trabalho do governo a bem do interesse nacional e, como sempre, em nome de Portugal” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:162), o CDS-PP garante ao país “que a maioria numérica do Partido Socialista terá em nós a maioria qualitativa que na oposição, com rumo, fará no final, assim acreditamos, toda a diferença. Mas sempre Sr. Primeiro-Ministro, a acreditar em Portugal” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:159). O BE compromete-se a responder pelo contrato que fez com os eleitores, e o PCP a dar voz “às justas aspirações dos trabalhadores e do povo português” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:162).

O PS garante o seu apoio solidário ao governo e o primeiro-ministro José Sócrates concluirá, nos termos de uma ilusória coexistência harmoniosa, que “a confiança manifestada pelo Parlamento confirma o nosso mandato, reforça a nossa legitimidade e constitui para nós um motivo acrescido de exigência e de responsabilidade” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, nº 4 - I Série, 2005:168).

CAPÍTULO 6

6. CONCLUSÕES

Tomando a análise discursiva efectuada e a primeira hipótese que formulámos, podemos concluir que o apelo ao consenso foi motivado nos governos de coligação com maiorias mais frágeis (estabelecidas a partir de acordos políticos, como nos casos do II e IX Governos Constitucionais), pela importância que se lhe atribuiu como “força estabilizadora”. De facto, a possibilidade de alcançar um consenso, capaz de entrelaçar as interacções dos governos e dos partidos através de um acordo válido, num espaço e tempo político de instabilidade governativa, fragmentação partidária e diferenciação “dura” entre a identidade ideológica da “esquerda” e da “direita”, garantiria condições de governabilidade à execução, não só dos Programas de Governo mas também, ao cumprimento dos próprios mandatos governativos. A excepção é o VI Governo Constitucional, que “dispensou” este apelo, avigorado por uma vitória eleitoral expressiva e pela maioria parlamentar que conquistou e lhe deu eficácia decisória.

Contudo, no que especificamente respeita ao domínio da política educativa, este apelo à união e vinculação de vontades formulou-se, quer em governos monopartidários (com e sem maioria absoluta), quer de coligação (seja ela eleitoral, pós-eleitoral ou resultante de acordo político) por relação com o projecto intencionado para a Educação; primeiro normativo e depois de mudança/reforma. Reportamo-nos no primeiro caso, à LBSE, que ocupou centralidade nos discursos pedagógicos oficiais dos governos que analisámos e que iniciaram os seus mandatos entre 1978 e 1983 (II, VI e IX Governos Constitucionais). Com esse apelo, os governos procuravam, numa atitude orientada para o entendimento com os partidos políticos, estimular a discussão sobre as questões/problemas nucleares da educação e, na procura de soluções, encontrar um travejamento consensual da estrutura do sistema nacional de educação e dos princípios orientadores e impulsionadores do seu funcionamento. A discussão que precedeu a sua elaboração, visando regular consensualmente por uma reflexão dialógica e acessível à crítica de todos, esta matéria controversa e a sua aprovação, fundada num consenso social e político alargado, tornaram a LBSE uma ilustração de como em condições de participação livre e inclusiva, a formação racional da vontade se afirmou e se institucionalizou juridicamente.

Depois da sua aprovação, acomodando e unificando interesses diversos, a LBSE tornou-se o quadro normativo estável, a partir do qual se podem pensar as políticas para a Educação. Como sabemos, a facticidade de uma norma não a torna válida. Não sendo, portanto, a sua validade inerente à sua vigência efectiva (validade social), os governos analisados e que iniciaram os seus mandatos depois de 1986 (XI e XIII Governos Constitucionais), procuraram alcançar um acordo

com os partidos políticos, através de um processo de entendimento mútuo intersubjectivo, que conferisse legitimidade, tornando-os dignos de reconhecimento, aos seus projectos de mudança para a Educação – a Reforma Educativa e o Pacto Educativo. A excepção é o XVII Governo Constitucional. Neste caso, a Educação enformada num Plano Tecnológico deixa de ter um projecto próprio; a tecnologia, inquestionável e legitimando-se de *per si*, deixa de ser uma possibilidade que se possa recusar como inválida.

No que respeita aos resultados, em termos dos consensos alcançados, o ministro da Educação Roberto Carneiro, adoptando uma atitude orientada para o entendimento na relação com os partidos, que pudesse garantir estabilidade às grandes linhas da política educativa pensada pelo XI Governo Constitucional, ganhou com o seu discurso, graças a uma construção retórica feliz, a adesão de grande parte do seu auditório às teses sobre a Reforma Educativa que apresentou ao seu assentimento. Desencadeou assim, para além da concordância naturalmente pressuposta como consenso de base com o partido que apoiava parlamentarmente o governo (PSD), uma disposição para a acção de outros partidos (CDS, o PS e PEV). Tratou-se, contudo, de um consenso possibilitado pela ambivalência característica entre a convicção e a persuasão, que se associa a qualquer consenso obtido por meios retóricos, sabendo nós que as decisões de motivação racional só são possíveis com base num consenso, que na dependência dos meios cognitiva e expressivamente adequados da linguagem quotidiana, se possa originar por um discurso convincente.

Já o projecto do Pacto Educativo que Marçal Grilo, ministro da Educação do XIII Governo Constitucional, apresentou à Assembleia da República, transbordante de possibilidades, mantidas em aberto na procura de um acordo mobilizador e que permitisse a sua construção consensual, torna-se desconfiante ao entendimento com os partidos da oposição, que por essa atitude do governo - que parece encobrir uma falta de rumo e desobrigá-lo da condução dos assuntos da política educativa - justificam o cepticismo.

Finalmente, no XVII Governo Constitucional, a linguagem despotenciada e subtraída às realizações do entendimento linguístico, já só cumpre funções informativas. Sem reconhecer uma quebra na sua comunicação, governo e partidos pseudocomunicam entre si, sob a aparência de um consenso falso sobre o Plano Tecnológico e de uma ilusória coexistência harmoniosa.

Quanto à segunda hipótese que formulámos, podemos concluir que nos casos em que o discurso pedagógico oficial se formulou como “discurso autorizado”, os valores mobilizados no apelo ao consenso, não foram capazes de se impor aos valores mobilizados pelos partidos políticos. Ainda que nos governos com maiorias estáveis, a palavra dos primeiros-ministros

tendencialmente se tenha investido de força, o estilo muda, como vimos, quando o discurso é sobre a Educação. Ainda assim, no VI Governo Constitucional, o Ministro da Educação Vítor Crespo, manteve um “discurso de autoridade”, ainda que comedido. Não obstante, só conseguiu mobilizar os seus parceiros de coligação, ou seja o PSD, o CDS e o PPM, que constituindo a maioria que apoia parlamentarmente o governo, partem da mesma definição da situação, partilham uma orientação normativamente integrada e, portanto, a sua concordância com o governo pressupõe-se sempre como consenso de base.

Postulámos ainda, que a partir da década de 80 e com o esbatimento das distinções ideológicas entre partidos, a conflitualidade discursiva com os governos, se deslocaria quando não houvesse acordo válido, de uma contestação aos valores predominantes que devem orientar o processo de decisão, para uma contestação das crenças associadas ao impacto das políticas educativas. Efectivamente, concluímos ser essa a tendência. Num primeiro período, que corresponde ao dos governos que iniciaram os seus mandatos entre 1978 e 1983 (II, VI e IX Governos Constitucionais), os discursos pedagógicos oficiais organizaram-se em torno de um conjunto reduzido de valores, em que valores da educação, delimitando o espaço de comunicação, se constituíram como referências que influenciam a selecção dos meios e dos fins da acção educativa. A contestação dos partidos, ainda que clivada pela diferença ideológica, foi simultaneamente sobre as crenças associadas ao impacto das acções programáticas/intenções pensadas pelos governos, cujos benefícios contraditam e, sobre quais os valores da educação que deveriam predominar e orientar o processo de decisão.

Num segundo período, que corresponde ao dos governos que iniciaram os seus mandatos em 1987 e 1995 (XI e XIII Governos Constitucionais), foi sobre as crenças dos governos relativas ao impacto das políticas educativas a prosseguir, que os partidos colocaram as suas dúvidas. Os discursos pedagógicos oficiais, ocultando que a definição dessas políticas implica sempre uma escolha, encheram-se de valores que tendem a valer o mesmo, perdendo assim valor, como referências que influenciam a selecção dos meios e dos fins da acção educativa, os valores da educação.

Finalmente, com o XVII Governo Constitucional, que iniciou o seu mandato em 2005, a Educação deixa de ter projecto próprio. O discurso organizado em torno das entidades glorificadas da Ciência e da Tecnologia e das suas funções imperativas para o progresso humano, esvaziou-se de valores da educação, determinando para os que remanescem uma finalidade instrumental – qualificar para o trabalho, a modernização e a competitividade económica, numa relação de subordinação que se foi estreitando ao longo do tempo, que se afastou das finalidades

da Educação que assinalámos à LBSE e que parece ter esquecido o Homem livre que ela modeliza e coloca no centro do projecto educativo.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Referências

- BÉLANGER, A. (2008). *Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec* (Dissertação de Mestrado, Université du Québec, 2008). Documento encontrado em 2 de Abril de 2009, em <http://www.archipel.uqam.ca>
- BRANQUINHO, J., MURCHO, D. (Eds.). (2001). *Enciclopédia de termos lógico-filosóficos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- _____ (2000). Possibles de l'activité langagière et impossibles de "la langue". *Sémiotiques*, 18-19, 153-172.
- _____ (2005a). Os géneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interacções de desenvolvimento. In J.-P. Anscombre, J.-P. Bronckart, & D. Maingueneau (Eds.), *Análise do Discurso* (pp. 37-79). Lisboa: Hugin.
- _____ (2005b). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 3 (3), 149-159.
- BOUDON, R. (n.d.). *Os métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.
- BOURDIEU, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.
- CORREIA, J.A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Asa.
- CUNHA, P.F. (2008). Princípio republicano e virtudes republicanas. *Revista Mestrado em Direito*, 8 (2), 145-174.
- DRYZEK, J. S. & NIEMEYER, S. (2006). Reconciling pluralism and consensus as political ideals. *American Journal of Political Science*, 50 (3), 634-649.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Vol. 1). Paris: Fayard.
- _____ (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____ (1992). A pretensão da hermenêutica à universalidade. In J. Bleicher, *Hermenêutica contemporânea* (pp. 255-294). Lisboa: Edições 70.
- _____ (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.

- _____ (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (2004). *Pensamento pós-metafísico*. Coimbra: Almedina.
- _____ (2007). *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2009). *Técnica e ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70.
- LOURENÇO, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- MAGALHÃES, P.C. (2005). Eleições, partidos e instituições políticas no Portugal democrático. In A. C. Pinto, (Ed.), *Portugal contemporâneo* (pp. 173-192). Lisboa: D. Quixote.
- PINTO, R. L. (2006). *Neo-republicanismo, democracia e Constituição*. Lisboa: Universidade Lusíada.
- PIRES, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*. Porto: Asa.
- PERELMAN, C. (1993). *O império retórico. Retórica e argumentação*. Porto: Asa.
- _____, OLBRECHTS-TYTECA, L. (2006). *Tratado de argumentação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- REBOUL, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF.
- _____ (1999). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- RESWEBER, J.-P. (2002). *A filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.
- WEBER, M. (2005). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Fontes Documentais

- DIÁRIO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA n° 34S1 - II Série A, 3 de Fevereiro de 1978.
- _____ n° 35 - I Série, 3 de Fevereiro de 1978.
- _____ n° 38 - I Série, 11 de Fevereiro de 1978.
- _____ n° 39 - I Série, 13 de Fevereiro de 1978.
- _____ n° 11 - II Série A, 12 de Janeiro de 1980.
- _____ n° 4 - I Série, 12 de Janeiro de 1980.
- _____ n° 5 - I Série, 16 de Janeiro de 1980.

_____ n° 6 - I Série, 17 de Janeiro de 1980.

_____ n° 7 - I Série, 18 de Janeiro de 1980.

_____ n° 6S1 - II Série - A, 21 de Junho de 1983.

_____ n° 6 - I Série, 21 de Junho de 1983.

_____ n° 7 - I Série, 23 de Junho de 1983.

_____ n° 8 - I Série, 24 de Junho de 1983.

_____ n° 9 - I Série, 25 de Junho de 1983.

_____ n° 60 - II Série - A, 8 de Maio de 1986.

_____ n° 4 - I Série , 27 de Agosto de 1987.

_____ n° 4S1 - II Série - A, 28 de Agosto de 1987.

_____ n° 2 - II Série - A, 8 de Novembro de 1995.

_____ n° 3 - I Série, 8 de Novembro de 1995.

_____ n° 4 - I Série, 10 de Novembro de 1995.

_____ n° 2 - II Série - A, 18 de Março de 2005.

_____ n° 3 - I Série, 21 de Março de 2005.

_____ n° 4 - I Série, 22 de Março de 2005.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei n° 46/86). Diário da Assembleia da República n° 237 - I Série, 14 de Outubro de 1986.

LEI N° 115/97 (primeira alteração à Lei n° 46/86). Diário da Assembleia da República n° 217 - I Série, 19 de Setembro de 1997.

LEI N° 49/05 (segunda alteração à Lei n° 46/86). Diário da Assembleia da República n° 166 - I Série, 30 de Agosto de 2005.