

**Apelo ao consenso e impossibilidades da retórica: o caso do XI governo constitucional português**

*Appeal to a consensus and the impossibilities of rhetoric: the case of the 11<sup>th</sup> Portuguese constitutional government*

Teresa Teixeira Lopo\*

\*Faculdade de Ciências Sociais Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.  
tlopo@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-5483-1975>

**Resumo**

Neste artigo analisa-se como se formulou o apelo ao consenso no discurso pedagógico oficial do XI governo constitucional português, considerando os valores orientadores do processo de decisão e as crenças associadas ao impacto da política educativa e os seus resultados, em termos dos consensos alcançados na relação com os partidos políticos com representação parlamentar. Verificou-se ter sido uma construção retórica feliz do discurso, a desencadear, para além da concordância naturalmente pressuposta como consenso de base com o partido que apoiava parlamentarmente o governo, uma disposição para a ação dos outros partidos políticos com representação parlamentar. 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 e não de decisões de motivação racional originadas por um discurso pedagógico oficial convincente.

Palavras-chave: consenso, discurso pedagógico oficial, política educativa, retórica.

**Abstract**

In this article we analyse how the appeal to a consensus was made in the official pedagogic discourse of the 11<sup>th</sup> Portuguese constitutional government. We have taken into consideration the guiding values of the decision process and the beliefs associated with the impact of the educational policy, and its results in terms of the consensus reached in the relationship with the political parties represented in Parliament. We have found that it was a successful rhetoric construction of the discourse that triggered, besides the agreement naturally presupposed as the basis of consensus with the party that parliamentary supported the government, a willingness to act in the other political parties represented in Parliament. Nevertheless, this consensus was achieved by the typical ambivalence between conviction and persuasion that is associated with any consensus reached through rhetorical means and not by decisions of rational motivation that may have been prompted by a convincing official pedagogic discourse.

Keywords: consensus, official pedagogic discourse, educational policy, rhetoric

## Introdução

O XI governo constitucional foi formado com base nos resultados das eleições legislativas portuguesas, realizadas a 19 de julho de 1987, que atribuíram ao Partido Social Democrata (PSD) uma maioria absoluta de deputados na Assembleia da República (AR), com 148 assentos conquistados, e representação parlamentar a mais cinco partidos políticos: o Partido Socialista (PS), com 60 deputados eleitos; o Partido Comunista Português (PCP), com 29 deputados eleitos, 2 dos quais se constituirão no agrupamento parlamentar Intervenção Democrática (ID); e, ainda, o Partido Renovador Democrático (PRD), com 7 deputados eleitos; o Centro Democrático Social (CDS), com 4 deputados eleitos; e, por fim, o Partido Ecologista “Os Verdes” (PEV), com 2 deputados eleitos. Dois desses partidos, o PCP e o PEV, concorreram coligados na Coligação Democrática Unitária (CDU).

Relativamente às suas posições no espectro político, considerando uma divisão entre esquerda e direita (Freire, 2006), o PSD ocuparia o centro-direita, delimitado à direita pelo CDS, “o partido mais à direita” (Jalali, 2007, p.130). No centro-esquerda situar-se-ia, por seu

turno, o PS e, claramente à sua esquerda, o PCP, um partido comunista “com uma ideologia marxista-leninista ortodoxa” (Jalali, 2007, p.157).

Quanto aos outros dois partidos políticos, o PRD, criado em fevereiro de 1985, numa estreia fulgurante nas eleições realizadas em outubro desse mesmo ano, recolheu 17,92% dos votos e elegeu 45 deputados na AR. Nas eleições de 1987, todavia, anunciando as fragilidades programáticas e de organização partidária que anos mais tarde ditariam a sua dissolução, essa expressão eleitoral declinou para 4,91%, com uma perda de 38 deputados. Já o PEV, criado com o objetivo de contribuir para “a expansão da consciência ecologista em Portugal”, fazendo “eco das preocupações das populações e do movimento ambientalista” (Partido Ecologista “Os Verdes”, 2014), tem reiterado desde a sua fundação, em 1982, a opção de concorrer a eleições legislativas coligado com o PCP.

O XI governo constitucional seria, por conseguinte, o primeiro governo português no estado democrático pós-25 de abril de 1974 e depois de aprovada, em 1976, a nova Constituição da República Portuguesa (CRP), a conseguir manter-se em exercício de funções até ao final da legislatura. Essa viragem maioritária, reconfigurando um quadro político institucional caracterizado pela presença de um sistema partidário fragmentado (sistema polarizado multipartidário) e por uma instabilidade endémica, marcaria o início de uma nova fase de estabilidade governativa e liderança política (Magalhães, 2005).

Essa *nova fase* seria influenciada, na definição das políticas educativas, por outros dois dados conjunturais: o primeiro, a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), de que Portugal se tornou membro em 1986, e as razões que a partir daí se invocam, “assumida a integração na Europa comunitária como motor exógeno de desenvolvimento do país” (Teodoro & Aníbal, 2007, p.18), para justificar a prioridade e a reforma educativa; o segundo, a institucionalização jurídica, também em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que definiu a estrutura do sistema nacional de educação português e os princípios orientadores do seu funcionamento e que, depois da sua aprovação, fundada num consenso social e político alargado (só o CDS votou contra o texto final da lei) e, assim, acomodando e unificando interesses diversos, se tornou um quadro normativo estável a partir do qual se podem pensar as políticas educativas.

Neste artigo<sup>1</sup>, recuperando resultados parcelares do trabalho de investigação que temos vindo a realizar sobre o consenso e a decisão política sobre educação<sup>2</sup>, apresentamos um exemplo de aplicação do modelo que construímos para analisar a importância atribuída pelos governos portugueses ao consenso, considerando os valores da educação orientadores do processo de decisão e as crenças relativas ao impacto da política educativa, invocados no seu discurso pedagógico oficial, e os resultados em termos dos consensos alcançados na relação com os partidos políticos<sup>3</sup> com representação parlamentar.

O enquadramento geral para a análise do fenómeno do consenso, que tratámos como um acontecimento do discurso, foi-nos fornecido pelo modelo teórico da ação comunicativa de Habermas (1987, 2004), pelos pressupostos pragmático-formais que ele definiu para a validade do discurso (Habermas, 1987, 2002, 2004) e pelas suas propostas para a fundamentação das normas pelos discursos práticos (Habermas, 1989, 2007). A tarefa de operacionalização, com identificação de dimensões para a variável consenso, apoiou-se na concetualização de Dryzek e Niemeyer (2006), que subdividem o conceito em três componentes: consenso normativo (acordo sobre os valores que devem predominar e orientar o processo de decisão), epistémico (acordo nas crenças relativas ao impacto de uma política) e preferencial (acordo que se manifesta numa preferência expressa – sim ou não, sobre as ações). Para a inventariação dos valores da educação, recorreremos à teoria axiológica de Reboul (1999), enquanto as crenças foram, por nós, destacadas através de um trabalho exploratório realizado sobre o *corpus*.

A seleção desse *corpus*, que no exemplo que aqui trazemos integrou o programa do XI governo constitucional, o discurso da sua apresentação e o debate parlamentar realizado em seu torno com os partidos políticos com representação parlamentar, obedeceu ao critério de pertinência definido por Reboul (1984), que exclui do âmbito da análise material do discurso

<sup>1</sup> A autora agradece as sugestões, sobre uma primeira versão deste artigo, recebidas do/a(s) pareceristas da Pro-Posições.

<sup>2</sup> Referimo-nos ao trabalho de investigação realizado no âmbito da nossa dissertação de mestrado sobre O Consenso no discurso pedagógico oficial em governos monopartidários e de coligação, a que demos continuidade na tese de doutoramento, atualmente em fase de conclusão na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sobre A Institucionalização das discussões nas ciências da educação no complexo parlamentar português (1976-2009). A autora agradece, no desenvolvimento destes trabalhos, a estimulante orientação científica que tem recebido do Professor Luís Manuel Bernardo.

<sup>3</sup> Justifica-se a utilização da expressão “partidos políticos”, em detrimento de “deputados” (ou, mesmo, “grupos parlamentares”), considerando que o poder de propositura das listas de deputados é atribuído na CRP aos partidos políticos, isoladamente ou em coligação, e a posição de Miranda (2003, p.237) de que “a representação política hoje não pode deixar de estar ligada aos partidos .... Pode dizer-se que o mandato parlamentar é ... conferido tanto aos Deputados como aos partidos”.

pedagógico oficial todos os documentos com carácter performativo (decretos, leis, circulares, etc.).

Tomados esses textos<sup>4</sup> como ações comunicativas globais em relação de interdependência com o seu contexto acional e social e interessando-nos, por ter relação com a problemática em estudo, compreender o que exprimem como *mundos discursivos*, utilizámos como suporte interpretativo, isto é, simultaneamente como modo de pensar o discurso e de tratar o discurso (Nogueira, 2001), a análise do discurso perspetivada no quadro do interacionismo sociodiscursivo em que se inscrevem os trabalhos de Bronckart (1996, 2000, 2005a, 2005b)<sup>5</sup>. Nesse enquadramento, entre os diretores de análise da produção discursiva/*corpus* de textos selecionados que utilizámos, salientamos os de campo discursivo (espaço em que as formações sociolinguísticas ou discursivas estão numa relação de concorrência, em sentido lato, que as delimita reciprocamente), espaço discursivo e posicionamento discursivo (o espaço discursivo entendido com subcampo do campo discursivo e constituído por, pelo menos, dois posicionamentos discursivos que mantêm relações particularmente fortes entre si e que se podem reajustar em função da evolução manifestada por cada uma das posições) e esquematização (organização do material verbal por relação com a dinâmica textual que se visou analisar: temas ou macroagregados concetuais em que se desdobrou o texto, valores da educação, crenças, preferências expressas e pressupostos pragmático-formais da validade do discurso).

## A investigação discursiva: Análise do discurso e discurso pedagógico oficial

Para Bronckart (1996, 2005a, 2005b), uma ação ou atividade de linguagem materializa-se sob a forma de um texto, correspondente empírico e linguístico de uma dada ação de linguagem, isto é, uma “parte da actividade linguística cuja responsabilidade se encontra imputada ... a um indivíduo singular, que se torna assim o agente ou *autor*” (Bronckart, 2005a, p.57); ou de textos, correspondentes empíricos e linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, que se constroem mobilizando recursos lexicais e sintáticos, tendo por referência

<sup>4</sup> Referimo-nos a texto para designar o artefacto/documento, e a discurso como aquilo que o texto produz quando se manifesta numa instância discursiva. Sobre esta distinção, ver Saarinen (2008).

<sup>5</sup> Para uma revisão e discussão das diferentes abordagens ao discurso, sugerimos a leitura de Nogueira (2001) e de Jørgensen e Phillips (2002).

os modelos de organização textual disponíveis numa dada língua natural. 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*” [destaques no original] (Bronckart, 2005a, p.58). É por relação com este pressuposto, da globalidade discursiva, “em que as partes se definem do ponto de vista pragmático, conceptual e temático a partir do seu todo, e o todo a partir da conjugação das partes” (Hüsgen, 2004, p. 403) que situámos a nossa investigação, num percurso que, procurando encontrar uma “continuidade de sentido” (Fonseca, 1992, p.31), só pode ser descendente: das atividades sociais para as atividades de linguagem e, destas, para os textos e para os seus componentes linguísticos.

No que respeita ao discurso *especificamente* pedagógico, seguimos a abordagem proposta por Reboul (1984). Esse autor definiu-o, considerando as aceções do termo 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 interessou ao autor para caracterizar este tipo de discurso sobre a educação, como “um conjunto de discursos (em sentido restrito) proferidos por um mesmo indivíduo ou grupo social e apresentando características linguísticas comuns” (Reboul, 1984, p.10, tradução nossa).

O discurso pedagógico diferencia-se do discurso político e visa sempre, independentemente do seu conteúdo, a uma verdade. Essa verdade é de ordem prática, destinada a justificar ou a julgar uma atividade que se assume como educativa e que se apoia em crenças, ou seja, em métodos ou maneiras de fazer que se impõem por intermédio, nomeadamente, do discurso oficial (Bélanger, 2008). O discurso oficial, apresentado por Reboul (1984) como um tipo particular de discurso pedagógico, pode ser definido como o discurso “dos homens que têm o poder para definir a pedagogia ou de a modificar na sua organização, nos seus conteúdos e nos seus métodos” (p.43, tradução nossa).

Para esse autor, todos os discursos pedagógicos são ideológicos. No caso específico do discurso oficial sobre a educação, a ideologia que o perpassa é a do governo e a do conjunto dos valores da sociedade a que ele pertence. Sendo portador de um sistema de valores, o discurso reflete o sistema social, a mudança e os novos valores que vai incorporando, mas, porque lhes dá forma, é igualmente fundador dessas novas tendências (Bélanger, 2008).

Os valores, como referências que influenciam a seleção dos meios e dos fins da ação, articulam-se à delimitação *a priori* de um espaço de comunicação que cada encontro efetivo entre sujeitos confirma, infirma ou transforma. Servindo de elo intersubjetivo, os valores “contribuem para a descoberta da abertura e do horizonte de um mundo comum habitável” (Resweber, 2002, p.29) e, nesse sentido, representam, simultaneamente, “referências necessárias à comunicação e figuras indispensáveis à expressão do desejo” (p.31).

## Valores da educação: a axiologia de Reboul

Na sua reflexão sobre os valores da educação, Reboul (1999) definiu o conceito de valor numa relação implicando, 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.

Na axiologia construída por Reboul (1999), em que nos apoiámos para inventariar os valores da educação, é sublinhada a importância do *curso*, da lição imperfeita, em que se comunica um pensamento em construção. 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 preleção do mestre, deixa ao leitor a possibilidade de se abjugar. 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 possam ser *normativos*), do *estudo metódico*, do *sucesso/insucesso*, da *rutura/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* por quê, ou seja, *compreender*, o saber é um saber-fim, um saber em si mesmo.

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, e esse universal plasma-se na humanidade, no encontro, isto é, na possibilidade de comunicar.

## Da ação comunicativa ao discurso

Para Habermas (1987, 2004), a ação estratégica e a ação comunicativa são dois tipos de ações sociais, duas variantes da interação mediada pela linguagem, que se diferenciam pela forma como se concertam os planos e as ações entre atores. Na ação estratégica, uma coordenação de ações bem-sucedida funda-se numa racionalidade orientada para os fins dos planos de ação individuais; na ação comunicativa, por contraste, o sucesso dessa coordenação é alcançado através do “entendimento motivador de convicções” (Habermas, 2004, p.84), ou seja, baseando-se “numa racionalidade que se manifesta nas condições em que um consenso pode ser alcançado de forma comunicativa” (p.85).

Estes dois mecanismos: por um lado, o dos processos linguísticos do entendimento, em que os participantes, para coordenarem entre si os seus planos de ação, recorrem aos poderes ilocutórios vinculativos dos atos 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. É por esse motivo que o consenso não pode ser alcançado por sugestão, indução em erro ou ameaça. Esse tipo de *interferências* violaria as convicções em que se alicerçam os processos de entendimento e que permitem que as ações se encaixem umas nas outras, isto é, com recurso a atos de fala em que os interlocutores prosseguem, sem reservas, objetivos ilocutórios<sup>6</sup>.

Para a ação comunicativa orientada para o entendimento, Habermas (1987, 2002, 2004) estabeleceu, adicionalmente, uma conexão entre condições de validade de atos de fala, pretensões de validade que são levantadas com atos de fala e razões para a cobrança discursiva dessas pretensões. O ouvinte a quem foi oferecido o ato de fala pode posicionar-se perante a pretensão de validade criticável levantada com um *sim* ou um *não*. Aceitar significa reconhecer intersubjetivamente a pretensão de validade destacada no ato de fala. O locutor deve estar, ainda, em condições de justificar o direito de a pretensão que levantou ser reconhecida

<sup>6</sup> Entende-se por ilocutório o ato 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 objetivo ilocutório. Designa-se por perlocutório o ato em que um locutor, ao praticar um ato ilocutório, produz, adicionalmente, efeitos específicos no ouvinte (Branquinho & Murcho, 2001).

intersubjetivamente. 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. Essas razões interpretam as condições de validade e incluem-se no conjunto das condições necessárias para um acordo ser alcançado de forma comunicativa.

Refutar significa criticar o ato de fala como inválido:

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, p.134).

Se a concordância não for total, então, o pressuposto de que essas pretensões de validade da verdade proposicional, da sinceridade subjetiva e da correção normativa se encontram satisfeitas ou podem ser identificadas é suspenso. Nesse caso, a pretensão de validade que se tornou problemática se torna hipotética e só poderá ser resgatada mediante razões, ou seja, discursivamente. A discussão da validade de uma norma que se tornou controversa e que foi deixada em suspenso, no sentido de hipoteticamente a reconduzir ao estatuto de não problemática, realiza-se pelo discurso prático (Habermas, 2007).

O acordo a alcançar no discurso prático é de natureza reflexiva e deve revelar uma vontade comum de dirimir consensualmente conflitos no domínio das interações governadas por normas. Só através de um processo de entendimento mútuo intersubjetivo, 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. No discurso argumentativo, a tarefa de regulação consensual de uma matéria social controversa deve expressar a articulação dialógica de vontades em condições de participação livre. A obtenção desse entendimento alcança-se, como explicou Habermas (1989), “ apenas de uma maneira ‘isenta de coações’, isto é, internamente, através de mudanças de atitude racionalmente motivadas” (p. 194-195).

Salientamos a esse propósito que, na distinção que estabeleceram entre persuasão e convicção, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006) propuseram “chamar *persuasiva* uma argumentação que só pretende ser válida para um auditório e chamar *convincente* àquela que se espera que obtenha a adesão de todo o ser dotado de razão” (p.36). Reconhecendo que a gradação entre esses dois termos é “sempre imprecisa” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006,

p.38) e “bastante delicada” (p.36), fazem-na depender, fundamentalmente, “da ideia que o orador forma da encarnação da razão” (p.36).

Para Habermas (1992), todavia, só quando a decisão em causa é fruto de um processo racional, e não tomada compulsiva ou arbitrariamente, se desfaz a equívocidade entre um consenso motivado por um discurso convincente e aquele que é alcançado por meios retóricos, a que a ambivalência característica entre convicção e persuasão se associa e que, como elucidou Habermas (1992),

não evidencia apenas o elemento de força que, até hoje, não foi eliminado da determinação dos objectivos sócio-políticos, por muito que assente na discussão. Mais importante ainda esta equívocidade é também uma indicação do facto de as questões práticas só poderem ser resolvidas pelo diálogo e, por este motivo, permanecerem no contexto da linguagem quotidiana (p.259).

## **Análise do discurso pedagógico oficial do XI governo constitucional português**

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” e que esse processo de modernização global da educação será modelado por três grandes eixos estratégicos: a exigência da liberdade que possa facultar “a escolha do modelo educativo que melhor convenha às opções legítimas de cada indivíduo ou de cada família, com a garantia de uma efectiva igualdade de oportunidades de acesso às diversas vias ou instituições educativas existentes”, o reforço da identidade nacional e o desenvolvimento do sentido da solidariedade (Assembleia da República, PT, 1987, 27 agosto, p. 32).

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” (Assembleia da República, PT, 1987, 27 agosto, p. 32).

Nesse enquadramento, o governo atribui elevada prioridade na sua legislatura à renovação do sistema educativo, através de uma profunda reforma do setor, que, como se declara no seu programa, “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” (Assembleia da República, PT, 1987, 27 agosto, p. 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” (Assembleia da República, PT, 1987, 27 agosto, p. 42), entre os quais, a prioritária e profunda reforma do sistema educativo, para cuja implementação o governo se propõe adotar uma atitude orientada para o entendimento, ao reclamá-la como um projeto a construir consensualmente. No debate parlamentar, no discurso do ministro da Educação Roberto Carneiro, de novo se articula esse projeto 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 com representação parlamentar – que garantam estabilidade às grandes linhas da política educativa.

Nesse debate, 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” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 131) e sumariza os fatores estratégicos de vantagem competitiva, na qualidade do fator humano. Dessa 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 objeto 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 ações programáticas do governo. Nessas ligações, como veremos de seguida, relacionou valores abstratos (passíveis de crítica, se mencionados isoladamente) a valores concretos (apontando o que existe, afirma-se que a ação programática é possível, realizável), que se homogeneizam como um todo (Perelman, 1993; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006). Nessa 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 ação 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” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 131).

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) articula-se às ações programáticas de delegação de responsabilidades na área de gestão escolar (escola ativa, criativa e com projetos próprios) e de planeamento (educação para o sucesso). A essas ações, Roberto Carneiro associa a crença no seu impacto para promover, por um lado, a qualidade, a eficácia e a eficiência do sistema educativo e, por outro, a igualdade de oportunidades (educação para todos). Esse último impacto é também esperado como resultado das ações programáticas planeadas para o alargamento das oportunidades de educação de adultos (alfabetização/educação básica de adultos, educação recorrente).

É também defendida uma alargada concertação externa com o corpo social (pais, alunos, professores, comunidade, autarquias, empresas, instituições privadas de vocação educativa e cultural, entre outros) 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 ações 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 essa última pretensão como

só factível “na sala de aula entre professores e alunos” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 136) e com professores livres para inovar, projetar e agir.

Já as ações programáticas que incidem sobre o currículo (reorientação de objetivos pedagógicos, reforma de planos de estudo e conteúdos) são articuladas por Roberto Carneiro a dois dos eixos que vetorizam 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 explicou 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” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 132).

O ministro da Educação refere, ainda, os apoios educativos e sociais aos alunos, invocando, respetivamente, a solidariedade e a justiça/equidade social, bem como o impacto dessas ações programáticas para a promoção de 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 ação de outros partidos, como o CDS, o PS e o PEV, cujo parceiro de coligação, o PCP, não manifestará a mesma intensidade de adesão. 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” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 164).

Por seu turno, o CDS manifesta uma concordância total com as ações programáticas/intenções anunciadas, ou seja, afirma que o governo as exprimiu de forma verdadeira, com um discurso credível (digno de confiança) e correto por relação com os valores e as normas permanentes, declarando-as

em consonância com as nossas próprias propostas, neste sector fundamental para a modernização de Portugal e para o avanço da sociedade portuguesa ... também nós queremos um sistema de ensino que garanta os valores do universalismo português e que fomente um

novo espírito de iniciativa e de liberdade. (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 143)

O PS e o PSD, tal como o governo, elegem a Educação como uma área onde devem ser procuradas convergências pluripartidárias e novos e amplos consensos. O PS identifica os objetivos 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 e pela comparação 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” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 134). O PSD, por seu turno, manifesta concordância total com o projeto de reforma do sistema educativo e garante apoiar o governo na sua implementação. O PSD é o partido que apoia parlamentarmente o governo; PSD e governo partem da mesma definição da situação, a orientação de ambos é normativamente integrada e, portanto, essa concordância pressupõe-se como consenso de base.

O PCP duvida que as ações programáticas orientadas para o ensino privado, a quem o Governo optou por “escancarar as portas”, possam ser cumpridas dentro do contexto da norma – a LBSE, que considera válida. Lei, observamos, cujo teor geral consagra uma forte componente estatal do sistema educativo, “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, p.229). Para o PCP, o que está em causa relativamente ao contexto normativo existente é, por conseguinte, “a desvalorização do valor substantivo da Lei de Bases do Sistema Educativo e das obrigações que impendem ao Governo na sua aplicação” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 117), nomeadamente, ao nível do desenvolvimento do sistema público de ensino, que estaria a ser preterido.

O PCP duvida, igualmente, da seriedade das ações programáticas/intenções do governo. Enuncia esse 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 objetivos gerais, ao qual, em termos de educação, se poderá

dizer que faltam os objectivos específicos, as estratégias e os recursos” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 133). Ainda assim, na sua declaração final, o PCP distingue de outros domínios do programa do governo as ações programáticas/intenções anunciadas no campo da educação, como sendo “exigidas há muito pelos mais diversos quadrantes e para as quais já contribuímos e continuaremos a contribuir com projectos de lei e outras iniciativas concretas” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 169). Por fim, registando que o PRD não produziu nenhuma intervenção nesse debate parlamentar, a ID, referindo-se à exigência de liberdade, um dos três eixos estratégicos do processo de modernização global da educação mencionados no programa do governo, que enuncia como “liberdade para defender o incremento do ensino privado” (Assembleia da República, PT, 1987, 29 agosto, p. 133), duvida que as ações orientadas para o ensino particular e cooperativo, e os benefícios esperados com a sua implementação (liberdade da escola privada), possam ser cumpridas com correção, relativamente ao contexto da norma existente e que considera válida – a Constituição, e o princípio nela consignado, de que a ação dos estabelecimentos públicos deve cobrir, em relação com o direito ao ensino, as necessidades de toda a população do país.

## Considerações Finais

No que respeita aos resultados, em termos dos consensos alcançados, o ministro da Educação, Roberto Carneiro, adotando uma atitude orientada para o entendimento na relação com os partidos políticos, 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 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 ação de outros partidos políticos com representação parlamentar (CDS, 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, e não de decisões de motivação racional, só possíveis com base num consenso, que, na dependência dos meios cognitiva e expressivamente adequados da linguagem quotidiana, tivesse sido originado por um discurso convincente.

## Referências Bibliográficas

- Assembleia da República, PT. (1987, 27 agosto). Reunião plenária de 26 de agosto de 1987. *Diário da Assembleia da República (DAR)*, 4, I Série. Retirado em 2 de setembro de 2013, de <<http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/05/01/004/1987-08-26>>
- Assembleia da República, PT. (1987, 28 agosto). Programa do XI governo constitucional. *Diário da Assembleia da República (DAR)*, 4S1, II Série- Suplemento ao número 4. Retirado em 2 de setembro de 2013, de <<http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/s2/05/01/004S1/1987-08-28>>
- Assembleia da República, PT. (1987, 29 agosto). Reunião plenária de 28 de agosto de 1987. *Diário da Assembleia da República (DAR)*, 6, I Série. Retirado em 2 de setembro de 2013, de <<http://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/01/05/01/006/1987-08-29>>
- Bélanger, A. (2008). *Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec* (177 pp.). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Québec, Montreal. Retirado em 2 de setembro de 2013, de <<http://www.archipel.uqam.ca>>
- Branquinho, J., & Murcho, D. (Orgs.). (2001). *Enciclopédia de termos lógico-filosóficos* (742 pp.). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif* (351 pp.). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2000, dezembro). Possibles de l'activité langagière et impossibles de "la langue". *Sémiotiques*, 18-19, 153-172.
- Bronckart, J.-P. (2005a). Os géneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In J.-P. Anscombre, J.-P. Bronckart, & D. Maingueneau (Orgs.), *Análise do discurso* (pp. 37-79). Lisboa: Hugin.
- Bronckart, J.-P. (2005b, setembro/dezembro). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 3 (3), 149-159.
- Dryzek, J., & Niemeyer, S. (2006, julho). Reconciling pluralism and consensus as political ideals. *American Journal of Political Science*, 50 (3), 634-649.

- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação* (380 pp.). Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Freire, A. (2006). *Esquerda e direita na política europeia: Portugal, Espanha e Grécia em perspetiva comparada* (368 pp.). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (vol. 1, 450 pp.). Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1992). A pretensão da hermenêutica à universalidade. In J. Bleicher (Org.), *Hermenêutica contemporânea* (pp. 255-294). Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação* (221 pp.). Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (2004). *Pensamento pós-metafísico. Ensaios filosóficos* (275 pp.). Coimbra: Almedina.
- Habermas, J. (2007). *A ética da discussão e a questão da verdade* (69 pp.). São Paulo: Martins Fontes.
- Hüsgen, T. J. C. (2004). Coerência textual e tradução. In F. Oliveira, & I. M. Duarte (Orgs.), *Da língua e do discurso* (pp. 403-415). Porto: Campo das Letras.
- Jalali, C. (2007). *Partidos e democracia em Portugal* (367 pp.). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method* (229 pp.). Londres: Sage Publications.
- Magalhães, P. (2005). Eleições, partidos e instituições políticas no Portugal democrático. In A. C. Pinto (Org.), *Portugal contemporâneo* (pp. 173-192). Lisboa: D. Quixote.
- Miranda, J. (2003, julho/setembro). O parlamento de Portugal. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, 40 (159), 225-240.
- Nogueira, C. (2001). A análise do discurso. In L. S. Almeida, & E. M. Fernandes (Orgs.), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação* (pp.15-48). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Partido Ecologista “Os Verdes”. *História do partido*. Retirado em 11 de novembro de 2014, de <http://www.osverdes.pt/>.
- Perelman, C. (1993). *O império retórico. Retórica e argumentação* (204 pp.). Porto:Asa.

- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2006). *Tratado de argumentação* (593 pp.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários* (144 pp.). Porto: Asa.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique* (168 pp.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation* (249 pp.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Resweber, J.-P. (2002). *A filosofia dos valores* (107 pp.). Coimbra: Almedina.
- Saarinen, T. (2008, novembro). Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education*, 33 (6), 719-728.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10 (10), 13-26.

*Submetido à avaliação em 8 de janeiro de 2015; aprovado para publicação em 07 de setembro de 2015.*