

Das Dialécticas do Vazio em Educação: Elementos para uma Justificação do Discurso Educativo. O caso da reorganização curricular do ensino básico*

Paulo Nogueira**

Resumo: Este artigo tem por finalidade reflectir nos processos de organização e de justificação do discurso educativo, particularmente a partir de uma dupla definição do Projecto: instrumento de gestão da “Crise” da educação escolar, por um lado, e de superação do Vazio em educação, por outro. De acordo com o quadro sócio-político e educativo em cena nos finais do século passado, suas linguagens e campos estratégico-discursivos, analisa-se o conteúdo do texto político-oficial que, em 2001, aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico, de modo a compreender-se como é que os processos de definição, de legitimação e de recuperação de uma intencionalidade em educação se relacionam entre si, à luz de um sentido de Vazio.

Palavras-chave: discurso; discursos; intencionalidade; crise; escola; projecto; competência; vazio.

Abstract: This article aims to reflect on organization and legitimacy procedures present on educational speeches. In this paper, the meaning of “crisis” in Education, along with the means by which it’s socially built and theoretically recovered by educational political speeches in the latest 90’s, gives a prime role to a specific Project’s definition: which is seen either as an instrument of crisis management either as a means of overwhelming the present educational emptiness.

Given the present National Curriculum to which schools have to deal with since 2001, we analyse its political meaning so that we may perceive how its definition and legitimation processes make up altogether an educational purpose by the light of a sense of emptiness.

Key-words: Speech; speeches; intentionality; crisis; school; project; competency; emptiness.

* Este artigo surge no âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação *Das Dialécticas do Vazio em Educação: elementos para uma justificação do discurso educativo*, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Santos e Matos, em Maio de 2005.

** Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

1. A reorganização sócio-política da educação escolar: Da insuficiência do escolar à centralidade do educativo. Definições e justificações

Durante a década de 90 do séc. XX, particularmente durante a sua segunda metade, Portugal concebe e acompanha um conjunto significativo de transformações produzidas ao nível dos discursos sobre a educação escolar e sobre o papel das escolas na produção cultural, como que num ímpeto de contestação dos “modelos antigos”, tradicionais e injustos, de se pensar, conceber e desenvolver os processos de educação no interior do Sistema Educativo. A partir de meados dessa década, as forças políticas, através da aprovação de medidas legais, da elaboração de textos de reflexão, da concepção de projectos de intervenção, de divulgação de trabalhos das escolas e de professores, etc., parecem concentrar toda e qualquer prioridade de investimento e de acção nos aparelhos educativos formais, quer dizer, nas instituições escolares percebidas enquanto figuras privilegiadas e protagonizadoras da política educativa do Estado. A “Crise”, dita pelo poder político em diversos documentos e desde logo diagnosticada nos números de analfabetos e de fugas à escola e no aumento dos níveis de iliteracia das populações, teria sido provocada pelo fracasso das estratégias políticas da integração (uniformizadoras) e, também, pela transformação das escolas em centros empresariais, meramente ao serviço das lógicas da economia de mercado. Do ponto de vista discursivo, a Escola, para além de continuar a ser vista enquanto instituição de uma cultura, como um instrumento de gestão e de preenchimento de necessidades sociais em larga escala, teria, a partir de 1996, de produzir uma afirmação institucional que passaria

pelo entendimento da sua utilidade pública mais como uma organização autónoma e em constante relação com outros parceiros sociais, e não tanto como um organismo submetido a uma intervenção governamental centralista e excessivamente reguladora. Tal como se pode ler no Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, lançado pelo Ministério da Educação em 1996-1997

“(…) a resolução dos problemas mais prementes a que a escola actual tem de fazer face – tais como a diversidade de situações sociais e culturais dos alunos, a rapidez da desactualização dos saberes e da informação, o acesso fácil a uma informação superabundante com insuficiente domínio de saberes instrumentais para a seleccionar e interpretar – exige o investimento crescente em decisões e práticas curriculares colaborativas dos docentes nas escolas, adequadas aos alunos com que trabalham.”¹

¹ Ministério da Educação (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: ME, pp. 11-12. Implementado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 1996-1997, este Projecto enquadrava-se na lógica das políticas curriculares desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e da Inovação, segundo as quais o reforço da autonomia das escolas e a flexibilização e adequação curriculares à realidade dos alunos constituíam as suas principais linhas de priorização e de acção. No relatório do Projecto, um documento de 1997, é possível ler-se o seu principal objectivo: “(…) lançar um processo de reflexão e debate alargado sobre os currículos do ensino básico, e sua gestão, em que se mobilizassem essencialmente os docentes e as escolas, mas também a comunidade científica educacional e outros parceiros sociais envolvidos.” (p. 13). O ideal seria, portanto, que através deste projecto se gerassem nas escolas e com os professores “(…) um processo de reflexão sobre modos de trabalhar conjuntamente com os currículos numa lógica de escola e de tomadas de decisão contextualizadas.” (p.14).

Nos finais dos anos 90, a Escola, já refém dos problemas, como neste relatório é dito, causados pela diversidade de públicos que a frequentam e que, à partida, estariam destituídos de um saber que lhes permitisse construir um conhecimento autónomo e útil para as suas vidas, precisa de ser encarada como decisora das suas opções educativas e, acima de tudo, dos procedimentos de gestão das aprendizagens, por princípio, vicariantes dos postulados efficientistas e tecnicistas antes politicamente difundidos. A dimensão orientada para a democratização atravessa todo o fundo das propostas emanadas pelos discursos centrais do poder durante esta altura e constitui, por isso mesmo, uma resposta ao carácter inacabado da construção, em Portugal, da escola de massas. Porém, e sendo também uma preocupação, o desejo de tornar democrática a realidade educativa escolar parece não poder deixar de entrar em linha de conta com uma outra dimensão dessa vontade, orientada mais para a modernização que, e de acordo com Rui Canário, acentua a subordinação das políticas educativas a critérios de racionalidade económica². De facto, hoje em dia, do ponto de vista da construção de uma reforma educativa, parece entender-se que a prescrição, enquanto conduta política, não agrega vantagens significativas se pensarmos em termos de uma mudança possível de pressupostos e de práticas. As medidas, isto é, as representações da realidade e da sua mudança, são agora apresentadas como destinadas a criarem lógicas de flexibilização curricular, de incentivo ao profissionalismo docente, de reconhecimento da diversidade de alunos, de fomento da participação das famí-

lias no processo educativo dos filhos, de reforço, por fim, da autonomia das instituições escolares. No entanto, as lógicas da subordinação funcional do político ao económico, inflamadas pela generalização, mais ou menos objectiva, de uma suposta “era de conhecimento” que torna obsoleta toda e qualquer “competência” necessária à gestão “responsável” dos saberes, da informação e da tecnologia, significa que persiste, ainda, a tendência para se perceber a realidade dos sistemas educativos como que sendo estruturada em termos de mercado. Neste contexto, a justificação que enforma a necessidade das mudanças (não da compreensão interna do seu sentido) e da adaptação aos novos desafios sociais, com os quais a escola tem de estar associada, emerge a partir da construção de um vocabulário específico e subjectivo que se hegemoniza e se segura na descaracterização e apagamento de outros vocabulários, locais por excelência, sem capacidade suficiente para se visibilizarem e viabilizarem³. Por outras palavras, os desafios da mudança social e da política educativa *aparecem*, ao nível da formação de uma consciência colectiva sobre o papel da Escola (vista enquanto primeira ponte para a inovação) como que numa imposição de pensamento, por um lado, e como que numa naturalização, porque impossí-

² Canário, Rui (2000a). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão”, in *Revista de Educação*, 1, vol. 9. Lisboa: FCUL

³ A propósito, Rui Canário, noutro artigo, refere que algumas palavras, como por exemplo *mundialização*, *flexibilidade*, *empregabilidade*, *nova economia*, *exclusão* e *inclusão social*, entre outras, têm vindo a dominar os discursos políticos sobre educação nos anos 90 do século transacto como que num registo de autoridade (e autorização) simbólica, fundamentalmente porque se afirmam enquanto bases explicativas dos fenómenos educativos sem que sobre eles se exerça qualquer explicação ou sem que eles próprios se tornem os objectos de uma explicação. (Canário, Rui (2000b). “A ‘aprendizagem ao longo da vida’”. Análise crítica de um conceito e de uma política”, in *Psicologia da Educação*, 10/11. S. Paulo).

vel de questionamento, por outro, tendencialmente indutores de lógicas de conformidade social “(...) relativamente a um presente que é o resultado do fatalismo e a um futuro que se antecipa como inexorável.”⁴. De qualquer modo, entre 1973 e meados dos anos 90, as “décadas da crise”, como assim lhes chama Eric Hobsbawm⁵, a história social e económica resvala, em grande medida, para a instabilidade e desilusão, se se tomar, pelo menos, em consideração, ou por termo de comparação, os anos antecedentes, entusiasticamente olhados como dourados. Durante este período, tal como é possível de ser documentado, o sistema de produção é gradualmente substituído pela revolução tecnológica, transnacionalizado e globalizado a uma larga extensão e, quando combinado com o crescente fenómeno do desemprego – estrutural – daí subsequente, originou fortes tensões às quais as políticas não permaneceram impermeáveis. No começo dos anos 90, como o próprio Hobsbawm o diz

“(…) um clima de insegurança e de ressentimento começa a espalhar-se até mesmo por muitos dos países ricos. (...) Entre 1990 e 1993 poucas tentativas se fizeram para negar que mesmo o mundo capitalista desenvolvido estava em depressão. Ninguém afirmava honestamente saber o que fazer a esse respeito, além de esperar que ela passasse. (...) o facto fundamental das décadas da crise não é que o capitalismo já não funcionava tão bem como na era do ouro, mas que as suas operações se haviam tornado

incontroláveis. Ninguém sabia o que fazer em relação aos caprichos da economia mundial, nem possuía instrumentos para a administrar. O grande instrumento para o fazer na era do ouro, a política de governo, coordenada nacional ou internacionalmente, já não funcionava. As décadas da crise foram a era em que os estados nacionais perderam os seus poderes económicos.”⁶

Ora, face à problemática da universalidade de direitos, e num contexto de decepção quanto à ideia da possibilidade de se reorganizar a Crise, os anos 90, particularmente no que toca o discurso político sobre a educação escolar, reflectem a tendência para fazer da ideologia da “utilidade da educação” o baluarte de combate ao desemprego e de incentivo ao mundo empresarial sempre competitivo, mas já no interior de modelos de flexibilização do *sistema* e em favor, sobretudo, dos interesses individuais modernizados e consensualmente interpretados. Com efeito, esta ideologia, que José Alberto Correia diz ser a semântica da utilidade económica, e já numa altura em que, como se viu, os estados nacionais perderem os seus poderes económicos, “(...) está intimamente associada à reabilitação de uma sociedade civil que se confunde com um mundo empresarial que tende a ser culturalizado...” e, na verdade, não parece “(...) ter sido arredada do campo educativo português (...), ela hoje articula-se com uma semântica da utilidade social onde se realça fundamentalmente o contributo da educação para a gestão da crise social, nomeadamente a sua contribuição no combate à exclusão social.”⁷. É neste

⁴ Canário, Rui, 2000b, *op. cit.*, p. 41

⁵ Hobsbawm, Eric (2002). *A Era dos Extremos. História Breve do Século XX*. Lisboa: Ed. Presença

⁶ Hobsbawm, Eric, 2002, *op. cit.*, p. 399-400

⁷ Correia, José Alberto (1999). “As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 12. IEP: UM, p. 99

contexto que as lógicas da Autonomia, tributárias, em princípio, da democratização, encontram forte expressão política, não só enquanto estratégias de reorganização da ideia de uma “comunidade de inclusão”, mas também enquanto dispositivos de acção, centrais e locais, particularmente afectos às dialécticas do poder (e seu exercício), da regulação e de protagonismos vários. As políticas neo-liberais que, a partir dos finais dos anos 80 do século passado, começam a expressar um desenvolvimento significativo iniciam todo um processo de leitura das realidades educativas de acordo com matizes de eficácia e de mercado, segundo as quais o mercado é percebido como sendo descentralizado, concorrencial e autónomo e a administração (da escola) como centralizada, planificada e hierarquizada. Na introdução ao diploma português que aprova a medida da autonomia das escolas diz-se que

“(…) a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. (...) A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.”⁸

Sendo concebida como o «centro» da política educativa do estado, à escola cabe-

lhe a oportunidade de, por si, isto é, de acordo com recursos possíveis, construir e definir a sua autonomia de acordo com um grau de legitimação que é a sua responsabilidade nessa definição e um espírito colaborativo, aí necessário, e de igual modo daí resultante como espírito cultural e ético. A democratização e a autonomia da educação escolar são, deste modo, as figuras que configuram a superação da “Crise”, aparentemente gênese de todo o Vazio. Um *vazio em educação* acusa, portanto, a ausência de colaboração, o individualismo, a irresponsabilidade, a dispersão, a competitividade, o desapego comunitário, a mera tecnicidade dos processos de acção social e a perda do sentido comum partilhado. Mas um *vazio em educação*, sendo produto da “crise do sistema”, enuncia, simultaneamente, todas aquelas propriedades numa lógica de necessária superação, dentro da qual, e num registo de eficácia, o desempenho, a aptidão, a competência e o projecto são a espécie de dados adquiridos, elementos-chave, autonomamente capazes de realizarem qualquer preenchimento. E se, na verdade, a educação escolar não se *preenche*, o Vazio é problema a resolver-se em situação, inventando-se as estratégias de gestão da complexidade mais favoráveis às condições de vida das instituições, esperando-se, em troca, a liberdade e o respeito por todos. O esforço pela consensualização da crise, dado que é sabida, durante este período, a inexistência de eventuais melhorias de qualidade da escola pública se os processos de autonomia continuarem a ser vistos enquanto formas de se comercializarem resultados educativos, é expresso num documento, emitido pelo Ministério da Educação em 1998, que teve como objectivo divulgar as políticas educativas para o ensino básico e aproximar as escolas e os professores

⁸ Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

à discussão e às decisões em curso, o “Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico”. Educar, integrar e formar para a cidadania constituem os três principais objectivos da escola básica pública que, posteriormente, aquando da aprovação da reorganização curricular do ensino básico em 2001, vêm a ser inscritos nas medidas de reforma e de mudança, quer da gestão, quer da planificação, pelas escolas, dos processos de ensino-aprendizagem que o Estado se propõe realizar⁹. A política educativa que dá forma aos ideais da democratização, da autonomia e da territorialização crê, através deste documento que se referiu,

“(...) que a sociedade portuguesa verá melhorar tanto mais o seu sistema educativo quanto mais decididamente procurar proporcionar a cada nova geração melhores condições de frequência da escola e quanto maior for a pressão social para que todos – crianças, jovens, pais, professores e autoridades políticas – se envolvam empenhadamente na vida das instituições de educação e de ensino.”¹⁰

⁹ De acordo com o documento, de 1998, orientador das políticas educativas para o ensino básico, “(...) o novo entendimento da escola como lugar nuclear do processo educativo e a conseqüente valorização da respectiva autonomia pedagógica e administrativa tornam não só inevitável como imprescindível conceber a escola não apenas como o lugar de desenvolvimento das funções de instrução, mas também como espaço privilegiado para o desenvolvimento da função educativa em geral, o local que, em parceria e articulação sistemática com outras instituições da comunidade, se torna espaço de referência da vida educativa. *Educação, Integração, Cidadania: Documento orientador das políticas para o ensino básico* Lisboa: Ministério da Educação, 1998, p. 17

¹⁰ *Educação, Integração, Cidadania: Documento orientador das políticas para o ensino básico*, 1998, op. cit., p. 26

Do ponto de vista socio-político, já Hannah Arendt¹¹ considerava que os sistemas de educação constroem, entre outros factores, um sentido para a sua existência a partir do “novo” recém-chegado em cada geração, quer dizer, o extraordinário, transformando-o na referência de base das condutas de esperança e de encontro de oportunidades de mudança, mas também de ilusão, da realidade social e cultural da educação. Com efeito, o reconhecimento do papel reformador e positivo da escola na vida comunitária global, segundo a ideia que em cima transparece, parece remetê-la para um nível de percepção social em que é interpretada, por um lado, como uma possibilidade de encontro do “novo”, doutras novidades, e por outro, como *lugar de construção do colectivo*¹², onde o sentido atribuído à sua utilidade passa, sobretudo, por encarar-la num registo de multifuncionalidade gerador de oportunidades de encontros e de construção solidária desses encontros. Neste contexto, a crise da educação escolar, sendo uma linguagem presente nos discursos sobre a escola durante este período, é definida pois como “uma perda de sentido” dessa construção colectiva: mais uma vez a escola perde alguma coisa e tem de recuperar, para sua sobrevivência, espaços de sociabilidade afectiva entre o local (*precário*) e o central (*autorizado*), nos interstícios dos quais a política educativa vai exercendo a sua retórica.

2. Sagacidades de um juízo metodológico: a ordem da análise

Como até ao momento se tem vindo a expor, a construção do discurso sobre a

¹¹ Arendt, Hannah (2000). “A Crise da Educação”, in Arendt, Hannah, et al. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d’Água

¹² Boltanski, Luc e Chiapello, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard

Reorganização Curricular do Ensino Básico, em 2001, compreende um conjunto de linguagens já visíveis no Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” (1996/1997), no Regime de Autonomia das Escolas (Dec.-Lei n.º 115-A/98) e, finalmente, no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (1998). De referir, ainda, que na sequência do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos” é lançado o Projecto “Gestão Flexível do Currículo”¹³ enquanto medida de intervenção política a ser capaz de promover uma alteração gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico. É defendida a ideia de que deve ser dada a possibilidade a cada escola de organizar e gerir autonomamente o processo de ensino e de aprendizagem, porque é para uma escola mais humana e inclusiva, isto é, aberta à vida e *em face da vida*, que as políticas educativas caminham e porque é sempre em nome de uma autonomia que o contexto escolar pode vir a ser, um dia, um contexto comunitário. Sendo assim, genericamente, o conteúdo, regulador, do diploma que aprova a medida da reorga-

¹³ Os despachos n.º 4848/97 de 30 de Julho e 9590/99 de 14 de Maio regulamentam e enquadram, respectivamente, as linhas orientadoras da “gestão flexível do currículo”. No anexo deste último lê-se que “(...) por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais. Para efeito, seria necessário promover, como é dito, “(...) uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos.”

nização curricular e que neste artigo é analisado (Dec.-Lei n.º 6/2001), procurou tornar-se numa espécie de referente teórico das práticas educativas e curriculares a serem desenvolvidas pelos professores e pelos alunos nas escolas, como que querendo significar uma ruptura positiva com o que até então vinha sendo realizado, tanto em termos políticos, como em termos de ensino-aprendizagem e do modo como se vivia a (e na) escola. Para além do seu conteúdo normativo, legal, é possível identificar-se, de acordo com a sua *forma*¹⁴, três “linhas de força”, na figura de um novo projecto para a escola, que atravessam toda a sua composição: i) o entendimento da democratização da escola como uma garantia de democratização do sucesso educativo; ii) o ensino básico como uma “unidade educativa” fundamental para os processos de *aprendizagem ao longo da vida*; iii) a autonomia relativa das escolas enquanto realidade necessária e desejável para a conceptualização de um projecto educativo e de um projecto curricular, devidamente contextualizados, concebida a partir de uma reconceptualização mais ampla. Do ponto de vista das suas oportunidades, a reorganização que é proposta para o ensino básico é, na verdade, sedutora, porque para além de, discursivamente, introduzir toda uma linguagem que coloca a Escola face à missão de resolver as desigualdades sociais, anuncia um conjunto de novidades

¹⁴ Em “A Análise do discurso: as políticas educativas como texto”, Rui Gomes (1997) considera que a *forma*, enquanto categoria analítica do discurso, integra um ou vários estilos de linguagem identificáveis nos “(...) dispositivos de escrita, cálculo, listagem e notação que fazem de objectos dispersos universos conhecidos.” (*id.*, p. 145). O conteúdo da forma e a forma do conteúdo, enquanto categorias analíticas, permitem encarar o discurso como um campo mais vasto do que a retórica ou a linguagem.

– recuperando o seu sentido positivo – de ordem cultural e prática. O Projecto que é proposto à educação escolar e, especificamente, à Escola, passa por, em primeiro, concebê-la como uma instituição que delibera, pensa, reflecte, cria e recria e isto, por si só, constitui desde logo uma oportunidade (que é também um desafio) e coloca alguns conflitos ao modo como lá se trabalha e pensa. A realidade de uma escola pensante, a ser real, *preenche todo o vazio do pensamento e da acção* e portanto todas as decisões a serem tomadas pela escola não podem jamais ser vazias, quer dizer, individuais e sem projecto.

Assim sendo, no âmbito da problemática que intitula este artigo, e sobre a qual se tem vindo a argumentar, passamos à análise do discurso oficial da reorganização curricular do ensino básico, aprovado em diploma legal (Dec.-Lei n.º 6/2001) e tomado aqui como objecto de estudo. Tendo por finalidade a *definição de um vazio em educação através da discussão dos modos da sua superação pelo Projecto*, sugerem-se como objectivos e eixos estruturadores do percurso dessa análise os seguintes:

- a) *caracterização/desconstrução do sentido da novidade introduzido pelo discurso oficial de uma reorganização curricular do ensino básico;*
- b) *análise do sentido atribuído ao Projecto nos processos de definição de uma “reorganização curricular” e interpretação do seu papel enquanto instrumento de gestão e de superação dos problemas educativos escolares;*
- c) *interpretação do lugar do Projecto nos processos de definição da promessa da Educação Escolar e das finalidades da Escola;*

O itinerário percorrido ao longo destes três eixos assenta, portanto, na definição de

uma meta-categoria de análise que procura tematizar os modos como é construído o sentido do Projecto neste discurso educativo em particular, sendo por isso pertinente que se clarifique e se amplie a semântica do texto e dos discursos de si emergentes que, circulando e funcionando no interior de uma determinada sociedade, dão lugar a processos vários de reatualização e generalização¹⁵. Com efeito, o discurso educativo, ou melhor, o discurso *sobre a educação* é um discurso que se destina a justificar e a conduzir uma determinada vontade educativa e remete sempre para uma prática: a sua procura é uma procura de verdade que, por sua

¹⁵ A propósito, Michel Foucault, em *O que é um autor?*, considera que a instauração de uma *discursividade* é sempre heterogénea relativamente às suas formas posteriores, o que pode querer dizer que uma discursividade, designando um conjunto de discursos produzidos, neste caso, pela autoridade oficial e a definirem coordenadas de sentido de acordo com certas funções, permanecerá obrigatoriamente, nas palavras de Foucault, *retraída* ou *em excesso* em relação às modificações que por si são enunciadas. A análise do discurso educativo oficial constitui-se, por isso, numa forma de leitura da “verdade” que aí é organizada e deverá eleger como principais elementos de interpretação as justificações e os considerandos que lhe dão substância. Por *discursividade*, Foucault entende um conjunto de discursos que tornam possível um certo número de analogias, bem como de diferenças. Refere-se a Freud, por exemplo, como um *instaurador de discursividade*, na medida em que o tipo de discurso por si produzido deu lugar a algo de diferente, em última análise, a um tipo de cientificidade fundado no discurso psicanalítico que veio a possibilitar a sua abertura e aplicação futuras, ainda que o discurso dos instauradores, como o de Freud ou então o de Marx, não se situe *em relação à ciência*. Para Foucault, é a ciência e a discursividade que se relacionam com a obra produzida pelos instauradores. Recorre-se a este conceito por se considerar que um discurso educativo é também instaurador de funções, de analogias e de diferenças e que a partir do seu “texto” e do seu “autor” é possível abrir-se um leque de transformações e de possibilidades de uso. (Foucault, Michel (2002). *O que é um autor?*. Lisboa: Veja).

vez, quer legitimar a sua justificação numa ordem prática. O discurso, portanto, não diz apenas respeito àquilo que se *diz* ou àquilo que se *escreve* sobre educação e ao modo, sintáctico e morfológico, como é apresentado¹⁶. No domínio da análise de discursos político-educativos, como aquele que aprova uma reorganização curricular do ensino básico, as figuras de retórica e

¹⁶ Num sentido usual, de senso comum como Olivier Reboul (1984) refere, o discurso designa um conjunto coerente de frases que publicamente são ditas e que geralmente aparecem associadas a um mesmo sujeito, dirigindo-se a um sujeito ou então a um grupo de sujeitos (discurso político, eleitoral). Por outro lado, do ponto de vista da linguística, e no seu sentido linguístico restrito, o discurso é uma sequência de frases que, pela sua estruturação, forma e conteúdo, constrói uma determinada mensagem, possuindo, por isso, um início (de onde e como a sequência é emitida) e uma conclusão (para onde e como essa sequência é recebida): é o caso de um artigo, um livro, um comunicado, uma declaração, etc. A unidade produzida pela mensagem, sendo condição da eficácia do seu sentido, é determinante nos processos de organização retórica e argumentativa e que, neste âmbito, como é evidente, importa salientar. Mas no seu sentido linguístico alargado, como Reboul entende, o discurso é entendido como um conjunto heterogéneo e tenso de outros discursos e é enunciado por um mesmo sujeito ou então por um grupo social, uma organização, uma instituição: nesta asserção, o discurso designa, portanto, um *termo colectivo* que agrega espectros e saídas de conceitos, bem como de ideias, como que resposta a uma causa (pública) a dever ser defendida. Sendo intermediário entre a língua e a palavra, o discurso, neste sentido alargado, contém pois um “idioma” específico, integra uma estruturação e uma dispersão conceptuais próprias e reflecte também opções por certas palavras, opções que são realizadas de acordo com um sub-código de natureza linguística pertencente a um dado grupo social e ideologia. Portanto, na investigação em Ciências Sociais e Humanas e da Educação, os processos de análise do discurso consistem, de um modo geral, em fazer desprender o sentido plural do conteúdo nele presente, formulando-se, a par com o encontro e a nomeação de categorias de organização e interpretação, uma determinada maneira de se perceber um sector da realidade social aí em questão (Reboul, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF).

de argumentação que consubstanciam o discurso precisam de ser questionadas na sua origem e na sua dispersão, justamente porque o discurso interpela o sujeito e sobre esse discurso é exercida sempre uma resposta. Por conseguinte, o critério da análise do discurso não parece ser tanto a cientificidade ou a atitude “científico-analítica”, mas mais o do diálogo e o da interpretação do *significado educativo* que aí é colocado e, além disso, enquadrado, designadamente num universo singular de actos de linguagem e de campos estratégico-discursivos que interagem, por isso mesmo, com a esfera das lógicas de pensamento e de acção dos sujeitos. É nesta medida que por *categoria de análise* entende-se um conjunto de significados definidor de uma unidade de sentido: a categoria será mais uma meta-categoria e é nomeada, neste caso, em função dos significados que definem o Projecto, no seu sentido plural e no contexto de um discurso educativo pensado em termos da superação de uma crise. O modo como estão expressas as palavras, como dispersam e como alteram o quadro prévio da linguagem e como são construídos os conceitos nela emergentes, produtos do próprio discurso e de destinos futuros, é o elemento que organiza o trabalho de análise e que define um critério de racionalidade, uma metodologia. O quadro apresentado em anexo (anexo 1) faz o desenho desse trabalho de análise.

Sendo assim, enquanto objecto de análise, o discurso político sobre educação escolar, como o da reorganização curricular do ensino básico, discurso tecno-legal e normativo, por um lado, e discurso representativo e enunciativo de práticas, por outro, integra três dimensões que se relacionam entre si e serviram, tal como representado no quadro anterior, de entra-

das de leitura e sua análise¹⁷: i) a *estruturação conceptual*, isto é, o modo como a linguagem é organizada por intermédio das palavras centrais, recorrentes e codificadas, o sítio que dominam, bem como as fronteiras que assinalam; ii) a *dispersão terminológica e discursiva*, indicativa das expressões, regras e desvios de sentido que são produzidos no texto do discurso, através de actos de linguagem específicos que alteram, articulam ou acrescentam algo de diferente ao quadro prévio e anterior da linguagem; iii) o *campo estratégico-discursivo* que se manifesta nas possibilidades de formações discursivas geradas a partir de um mesmo discurso e que, por isso, originam diversas opções teóricas e práticas com implicações no universo da experiência social e empírica.

2.1 A educação de base que é a base de toda a educação

Do ponto de vista do texto do discurso que se analisa, a consagração de áreas de aprendizagem “não disciplinares”, a obrigatoriedade de um “ensino experimental das ciências”, o aprofundamento da “aprendizagem de línguas modernas”, o desenvolvimento da “educação artística e

da educação para a cidadania” e o “reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática”¹⁸, constituem o relevo principal de todo o seu fundamento: tornar a educação escolar, não só educativa, como também o mais segura e competente possível. À escola é pedido o trabalho de promoção da inclusão social, porque sendo a (primeira) instituição com capacidade de resposta para as situações de exclusão precisa, para isso, de oferecer, e do ponto de vista curricular, “(...) mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.”¹⁹. O progresso social e económico terá continuidade à luz de um Projecto que faça da escola uma instituição educativa, por excelência, e inclusora das experiências de vida dos públicos que a ela chegam e a procuram, pois só assim é que se torna possível o envolvimento. O campo estratégico-discursivo deste discurso remete, portanto, para um conceito de educação escolar que deve servir para uma “*educação e formação ao longo da vida*”, cujo sentido de uso ou de aplicação destina-se a significar um valor para a educação que, por si mesma, porque existe e é reforçada, é garantia de desenvolvimento e de “*formação integral*”. A atenção, por exemplo, que é dada à aprendizagem de línguas modernas, isto é, a metáfora da modernização, é inscrita no discurso enquanto condição de igualdade de oportunidades, porque a promessa desta igualdade é, sobretudo, uma promessa de igualdades de oportunidades face à vida. Abrir a escola ao mundo contemporâneo, implicando-se os alunos no processo de co-evolução do mundo e seu progresso, justifica-se na medida em que cada sujeito

¹⁷ Gomes, Rui, 1997, *op. cit.* Considerando as “políticas educativas como texto”, Rui Gomes refere que o discurso político pode ser diferenciado em três dimensões, a linguagem, os actos de fala e a experiência, e que os processos da sua análise, renunciado o “já dito” que reconduz a um ponto recuado no tempo, procuram antes o entendimento de como é que as medidas postas em prática reproduzem e distribuem o poder e os saberes no domínio da educação. Neste sentido, as políticas são vistas como *construção dos próprios discursos*, os quais, e na esteira de Foucault, devem ser encarados como *relações verificáveis com o conjunto de outras práticas*: para Foucault, a *performance linguística* do discurso (neste caso, político e oficial) recupera permanentemente o significado de acontecimentos modestos, discretos.

¹⁸ Dec.-Lei n.º. 6/2001

¹⁹ *id.*

é obrigado a reconhecer-se *num lugar* no mundo e, para tal, torna-se necessário introduzir alterações nas práticas em curso que possibilitem a “contextualização de saberes” e a “dimensão humana do trabalho”.

De acordo com este optimismo criador, o sentido estratégico deste discurso aponta ainda para uma outra medida de valorização da “educação de base” que é a “*dimensão europeia na educação*”, a ser estimulada através de práticas educativas que recuperem a “*educação para a cidadania*”, o “*ensino experimental das ciências*” e a “*educação artística*”, porque, entre outros aspectos, ao dar um sentido às “aprendizagens significativas” realizadas de acordo com as “necessidades dos alunos”, concretiza o pluralismo e o postulado democrático que estão justamente na base deste discurso²⁰. Deste modo, a confiança na educação escolar, além de, discursivamente, reflectir uma tendência ecuménica, utilizando as palavras de Olivier Reboul²¹, própria dos discursos oficiais sobre educação, retém, numa sintaxe, tudo o que de positivo os discursos educativos possuem. O discurso, nestes termos, é portanto um discurso necessariamente dialéctico que constrói o seu campo estratégico através da vinculação a conceitos vários, neutralizando ou reforçando a sua orla de aplicação: a dialéctica, assim sendo, e recordando Hegel, faz a

aproximação e o afastamento, a distância e o alcance, a vigia e a unidade enquanto operações de leitura do real. E por isso, sendo dialéctico, este discurso, em lugares diferentes, dá um uso às palavras “exclusão” e “qualidade”, “participação” e “intervenção”, “experiência” e “comunidade”, “projecto” e “responsabilidade”, “vida” e “aquisição”, “currículo” e “perfil” de um modo sincreticamente disposto e anulando a atribuição de outros significados senão aqueles que o espírito reformista do discurso quer sugerir.

Mas, na verdade, o discurso oficial educativo é sempre de algum modo limitador, porque é o que mais depende de outros textos e de outras tradições que, por correntes ideológicas diversas, influenciam a sua produção interna e externa. Internamente, a disposição dos conceitos, como aparecem e como são associados a outros produzem, portanto, a dispersão terminológica que é necessária ao processo de justificação do sentido da “sequencialidade”, da “articulação”, da “autonomia”, do “desenvolvimento” e das “competências” que, sendo palavras-chave, mas espelho do discurso da “reorganização”, são objecto de reforço enquanto fundamento da missão da educação escolar de base. O conteúdo do projecto para educação escolar consiste assim neste sentido de “base” que tem de ser permanentemente reconstruído, em ordem ao desenvolvimento de competências capazes de assegurarem a gestão das competências da vida, da inclusão social e também da formação ao longo da trajectória dos sujeitos. A propósito, Jean-Pierre Boutinet²² considera que é ao longo dos anos 90 do século passado, um pouco por toda a

²⁰ Significada, por exemplo, no artigo 9º, a confiança na escola expressa-se do seguinte modo: “(...) as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivos, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.” (*id.*)

²¹ Reboul, Olivier, 1984, *op. cit.*

²² Boutinet, Jean-Pierre (2002). “Des compétences au projet, un dilemme à prendre en compte pour s’orienter”, in *Revue scientifique Carrièreologie*, vol. 8, 3.

Europa, que se assiste a um de aumento de legislação e de regulamentação produzida pelos órgãos de administração dos sistemas educativos, relativa à necessidade de os jovens em formação escolar se *dotarem de um projecto*, necessidade que aparece associada à ideia de que, através do projecto, os sujeitos-alunos beneficiam de um leque variado de competências, mas reconhecendo-se e validando-se os saberes adquiridos que possuem. É neste contexto que o discurso que se está a analisar apela ao “projecto” como condição do perfil de “competências essenciais e estruturantes” a construir ao longo do ensino básico, pois a verdadeira educação de base será aquela que, antecipando o cumprimento do perfil, fornece, desde logo, todas as situações e todas as “aprendizagens cruciais” à luz de uma superação das próprias competências; por outras palavras, o acto de aprender cumpre-se, agora, num projecto de vida. A educação de base que surge como a base de toda a educação é ainda refém da “comunidade educativa” que lhe possa trazer algum sentido e é significada de acordo com uma dispersão terminológica que acrescenta ao quadro anterior da linguagem uma vontade omnipresente: a “formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes”²³. Este acto de linguagem específico desloca o discurso para um sentido de educação escolar que tem de ser algo mais e se possível inovador: a facilitação da integração escolar, como é dito, vista não só enquanto acto de linguagem, mas também, e sobretudo, como estratégia discursiva que constrói o sentido da resolução dos problemas do insucesso escolar, ao mesmo tempo que justifica a importância de uma educação ao serviço do progresso e da redução das

injustiças, procura confirmar as vontades da “formação pessoal e social” e da “participação individual e colectiva”, elementos base da definição do significado da educação escolar, inovação e reforma do discurso, como também da sua necessária promessa.

2.2 Superar a homogenia, re-inscrever as respostas

Assegurar uma educação de base globalizante e que certifique um “percurso escolar” de qualidade não pode, contudo, recorrer a discursos sobre umas práticas totalmente subordinadas a esses mesmos discursos. Se o contexto necessário a uma educação e formação ao longo da vida é o da comunidade educativa segura e significativa para as pessoas, a maneira como essa comunidade é assegurada só depende dos reais interesses, expectativas e necessidades de cada contexto escolar produzido, em princípio, por aquelas pessoas. O campo estratégico deste discurso aponta para uma ideia de educação escolar que, na sua essência, e também no seu projecto de acção, tem de ser diferenciada em função das prioridades diagnosticadas em cada contexto escolar e, além disso, flexibilizada à luz das pretensões, dificuldades e alternativas a serem aí resolvidas. A ideia de uns “*territórios educativos de intervenção prioritária*” ou de uns “*currículos alternativos*” constituem, por um lado, espelhos dos princípios da igualdade, da inclusão, da autonomia e da participação em cena neste discurso, e por outro, instrumentos de concretização de uma ideologia de descentralização que, concebendo as escolas como lugares de decisão, atribui aos professores o papel de construtores e reconstrutores de um *curriculum* próprio, adequado a si e aos seus alunos, e diferenciado. Sendo produto de uma formação

²³ Dec.-Lei n.º 6/2001

de conceitos que apelam à “reflexão”, à “flexibilidade”, à “responsabilidade”, aos “processos” e à “integração”, este campo estratégico abre o discurso à retórica da diversidade de opções que as escolas podem tomar, tendo em consideração, como é dito na alínea i) do artigo 3º “(...) as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.”²⁴ A tónica que é colocada nas “necessidades”, sendo recorrente, produz um tipo de dispersão terminológica assente na ideia de que a procura dos modos de se dar resposta a essas necessidades, não existindo *a priori*, pertence à própria capacidade de se dar resposta a algo que é visto como sendo total e absolutamente necessário: no âmbito da sua autonomia, as escolas são como que sujeitos-instituições com necessidade de respostas, precisam de desenvolver projectos porque precisam de um contexto de suficiência que, ainda que possa vir a ser sentido como tal, deixa logo de ser suficiente mercê do que *ainda está por fazer*, daquilo que ainda não constitui uma *verdadeira autonomia*. As respostas adequadas têm, por isso, que ser inscritas no quadro de funcionamento de cada instituição, ainda que incerto, ainda que distante do discurso produzido pelo poder oficial. Querendo legitimar um poder, característica aliás de qualquer discurso oficial sobre educação, neste texto em especial, esse poder é descrito como que estando aparte das “necessidades reais de cada contexto escolar”, as quais, para virem um dia a ter respostas suficientes, precisam de diversificar ao máximo “ofertas educativas” de acordo com uma “gestão curricular” flexível – e daí o discurso da

capacidade de decisão – pensada e praticada por “contextos concretos”, onde a organização dos seus princípios é mais orientadora do que prescritiva. Trata-se, portanto, de uma leitura da realidade educativa nunca quieta, não só porque essa leitura admite, de facto, que não existem respostas universais capazes de suprir a procura de respostas para as necessidades dos contextos concretos, mas também porque aos próprios contextos é imposta a responsabilidade pela construção de um projecto de educação sempre plural que supere um vazio de respostas: neste caso, o discurso limita-se, assim sendo, a *criar condições*.

O desejo de superação de toda e qualquer racionalidade homogeneizante, porque à educação falta um sentido de procura de respostas adequadas, ou seja, um projecto, é conteúdo manifesto de uma estratégia política que, discursivamente, toma o próprio Projecto enquanto instrumento portador de um dinamismo prospectivo, capaz de re-inscrever as respostas de que os contextos escolares precisam, porque, com efeito, são vistos como comunidades de forte diversidade humana, social e cultural, onde as respostas não podem, por isso, ser as mesmas para todos ou as que todos procuram. E, através do projecto, superando-se a eventual homogenia do discurso político, isto é, a atribuição de um sentido indiferenciado e acabado à educação, concebe-se a educação escolar enquanto obra a fazer e, por isso, acto criador, cuja autenticidade dependerá sempre da antecipação inédita que é possível de ser feita pelos sujeitos implicados no acto de educar e de fazer aprender. Este sentido “quente” de projecto, dito de acordo com as palavras de Boutinet no artigo atrás indicado²⁵, o dinamismo que

²⁴ *id.*

²⁵ Boutinet, Jean-Pierre, 2002, *op. cit.*

subentende e não a funcionalidade a que é submetido pelas lógicas de uma sociedade pós-industrial, coloca-o ao serviço de um tipo de acção educativa, preconizado por este discurso, que precisa de uma significação que oriente a sua própria orientação, ou seja, um tipo de acção que necessita de um *projecto* para ser dinâmica, ainda que este seja independente da acção que antecipa, como Shutz de resto refere²⁶, e por isso, cativo na ilusão, no sentido em que pertence à produção de uma fantasia que o dinamiza. De qualquer modo, pertence a este discurso, pelos actos linguísticos específicos que lhe dão conteúdo, um sentido de dinamismo a estar sempre presente pelo recurso à “diversidade de estratégias e metodologias” que não empobreça o universo das aprendizagens educativas. Desde logo preambular, elemento tácito deste discurso educativo, o dinamismo é atributo das concepções de escola, de professor e de aluno e, enquanto estratégia de enriquecimento curricular, é ponto de partida e de chegada do próprio desenvolvimento do *curriculum*, tal como é dito no artigo 11º a propósito da diversificação das ofertas curriculares²⁷. A dependência das modalidades flexíveis de concepção e avaliação dos processos de aprendizagem, sempre a enriquecerem o *curriculum*, não é, todavia, apática: a obsessão pelo específico, ou melhor, pelas “actividades curriculares específicas”, como é dito no texto, obriga a que se perceba que a mais concreta actividade pedagógico-didáctica, dentro de uma sala

de aulas e pensada por um professor, terá de ser uma espécie de fruto de toda uma lógica de discurso e de acção, não determinada por si, mas *por si* organizada. E acredita-se que o específico pode diferenciar, dá razão à flexibilidade e respeita a singularidade dos sujeitos da educação; mas, no silêncio das práticas, também pode isolar e desaproximar, porque é estranho, o discurso.

2.3 O contexto da escola que é envolvimento e privilégio

Pensar-se que a identidade teórica e prática da educação escolar é sempre determinada pela identidade do contexto específico que a abrange, a comunidade local, traduz, neste discurso educativo, um tipo de dispersão terminológica sobre as dimensões positivas que um envolvimento com esse contexto propicia e faz depender todo o sentido da mudança e da inovação da capacidade de as escolas fazerem mostrar a sua competência de envolvimento. A escola, a estar sozinha nesse contexto, só o estará, em princípio, por causa da desarticulação com uma comunidade que não consegue integrar ou então porque o seu grau de abertura ou de fechamento à comunidade “exterior” não está a ser bem pensado. Mesmo no que toca aos processos de avaliação das aprendizagens, este discurso entende que as escolas devem “(...) assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação...”²⁸, não sendo já mais possível pensar-se a escola como uma instituição *fora* da comunidade e da família, mas sim envolvida com os serviços centrais e regionais da administração, com outras escolas consigo agrupadas, com estruturas técnicas de apoio pedagógico, etc. Se a avaliação já não serve para seriar ou premiar,

²⁶ Shutz, Alfred (1993). *La Construcción Significativa del Mundo Social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ed. Piados Ibérica

²⁷ “(...) compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.” (Dec.-Lei n.º 6/2001).

²⁸ *id.*

mas sim para compor um “juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos”, acredita-se que esse juízo deva contribuir para a produção de informação relevante para os professores, para as escolas e, em última instância, para a administração central, a favor do diagnóstico e regulação sistemáticos dos défices de aprendizagem e sua anulação. Percebida numa “lógica de ciclo”, a avaliação das aprendizagens, diagnóstica, formativa e sumativa, serve a “superação de eventuais dificuldades dos alunos” e a “integração escolar e apoio à orientação escolar e vocacional”²⁹. A evolução do processo educativo dos alunos, ao longo dos três ciclos de ensino, é então uma evolução que é definida em função do projecto da escola e do modo como esta desenvolve acções de avaliação mais adequadas a essa evolução, o mais particulares possível e adequadas às necessidades dos alunos: a avaliação torna-se num privilégio da escola e todo o contexto que a envolve está sintonizado com a sua pertinência e utilidade. A coerência de sentido presente neste discurso, isto é, o modo circular como a linguagem é apresentada, alterada e reproduzida a partir das regras que a definem, ao transformar todas as dimensões da educação escolar em propostas positivas, de qualidade positiva, é como se deixasse de poder ser entendida enquanto objecto de questionamento. Por outros termos, a maneira particular através da qual os objectos educativos são qualificados por este discurso, numa circularidade coerente e sincrónica, torna-o absolutamente inquestionável ou aparentemente consensual e, por isso, de desenvolvimento facilitado nos contextos concretos de acção. É de acordo com esta lógica, através de actos específicos de linguagem, que

a escola é significada enquanto contexto de aprendizagem de “métodos de estudo”, de desenvolvimento de “temas de pesquisa”, de promoção de “estratégias de diferenciação pedagógica”, em ordem à valorização das “aprendizagens experimentais” e das experiências já vividas pelos alunos. Na verdade, o sentimento de desilusão social e económica (e relativo ao funcionamento das instituições em geral) que parece ter assombrado a década de 90 do século passado, como Hobsbawm considera e ao qual se fez alusão na primeira parte deste artigo³⁰, se no período de transição para o séc. XXI assume configurações diferentes, nomeadamente a desconfiança dos sujeitos para com as ideologias políticas e a incerteza dos próprios mecanismos de acção política e institucional, esse sentimento encontra agora o seu antídoto num discurso que reabilita e reforça o sentido de uma sociedade que se esforça na luta pela educação escolar pública, porque, *apesar da escola*, a sociedade é já em si uma cidade educadora, cujo crescimento e progresso dependerá dos projectos educativos que conseguir veicular. Um desses projectos a desenvolver refere-se às “*tecnologias de informação e comunicação*”, campo estratégico-discursivo deste texto, que remete as políticas educativas para o reconhecimento de que cabe à escola abrir-se à incontornabilidade das tecnologias, exigência macrosistémica, e fazer todo o trabalho de inclusão social a partir de “desenhos curriculares” voltados para o domínio de competências que permitam o controlo da informação e da comunicação, produtos da técnica e também do aleatório: deste ponto de vista, os sujeitos que não têm um papel activo no domínio de todas essas tecnologias, são os “sem-projecto” daquela sociedade educadora.

²⁹ *id.*

³⁰ Hobsbawm, Eric, 2002, *op. cit.*

Mas como forma de se contribuir para a *inclusão*, o contexto da escola surge como acompanhante do estudo dos alunos, área de formação para a cidadania e lugar de construção de projectos capazes de articularem saberes diferentes e de diversas áreas curriculares e de se centrarem em problemas ou espaços de intervenção dos alunos. O campo estratégico das “*áreas curriculares disciplinares e não disciplinares*” apela à ideia de uma escola que envolve as disciplinas com o conhecimento de senso comum dos sujeitos e com as suas habilidades para mobilizarem procedimentos de pesquisa e de resolução de conflitos, integrando, nesse processo, os conteúdos das disciplinas. Deste modo, por causa da sua autonomia, o contexto da escola tem todo o privilégio de estar cheio de vida e de oportunidades de orientação da vida das pessoas, passando por si a definição das componentes de um *curriculum* a estar sempre em acção. Do ponto de vista discursivo, esta procura do envolvimento com a vida e com a acção, forma de superação da crise do próprio discurso e de justificação da sua ambição, activa sucessivamente o sentido do tempo em educação, sentido este que, permeável ao *contratempo* enquanto dimensão educativa, precisa de superar a própria acção do tempo e de a projectar segundo uma intencionalidade. O contexto da escola é sistematicamente objecto de definição, legitimação e recuperação de uma intencionalidade.

2.4 Do desejo da decisão à heurística do projecto

Um educação escolar assente nos princípios da participação e da partilha subentende, portanto, a descentralização do poder central em matéria curricular, ao mesmo tempo que perspectiva as escolas enquanto estâncias de decisão autónoma e contextualizada. Esta tendência, no absolu-

to, revela porém o conflito de não ser efectivamente simples compatibilizar uma autonomia de escola, reconhecida pelo discurso e enquanto condição de uma escola decisora que adequa um *curriculum*, com uma administração educativa que estabelece um padrão de autonomia ou então apenas admite que são necessárias condições para que essa autonomia se concretize, ao mesmo tempo que não as viabiliza. Mas do ponto de vista estratégico-discursivo, este texto estabelece uma relação de causalidade entre decisão e projecto, na qual a autonomia representa o valor supremo de condução dessa relação e da tomada de decisões futuras por parte da escola. Decidir em função de interesses próprios implica sempre, num registo de maior ou menor autonomia, abdicar de interesses alheios, contrariar vontades instituídas, padronizar um registo de aparente liberdade que, no fundo, seria a garantia de todo o sucesso das políticas educativas e da acção concreta das escolas. E, para tal, o projecto é necessário enquanto modo de colocar em curso o que se decide e o que se preconiza como sendo uma identidade de escola: o pressuposto fundamental do curso de um projecto é, segundo este discurso, “(...) a capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.”³¹ Acrescer responsabilidade às acções através de um projecto é, por parte da administração que define um sentido de autonomia, um acto de solidariedade tomado para com as escolas que, por si, têm de vir a saber encontrar respostas e modos de operacionalizar a sua autonomia que, num

³¹ Dec.-Lei n.º 6/2001

futuro, vem a distingui-la de todas as outras e a colocá-la num registo de maior visibilidade. Este aspecto é, aliás, a razão de fundo da estratégia dos “*projectos de gestão flexível dos currículos*” e também de uma “*formação centrada na escola*”, discursos produzidos por este texto e espectros de uma lógica de desenvolvimento curricular pensada para a participação na comunidade. Gerir, portanto, as experiências de vida nas escolas requer uma decisão qualquer, uma alteração de rumo e uma análise à lupa do sentido da prioridade a ser estipulado, como se houvesse um rosto que a escola precisa, a todo o custo, editar. A capacidade de decisão é, por isso, também uma espécie de definição do conteúdo do desejo que a escola precisa apropriar, ainda que a sua apropriação não seja de todo pacífica, nem muito menos facilitada: o projecto representa assim o *meio* pelo qual as escolhas são tomadas e, de acordo com este sentido, o contexto de uma escola sem projecto é como se fosse contexto sem escolhas.

Para se constituir mental e socialmente enquanto objecto para a acção, este discurso precisa de se tornar sobretudo permeável para que se torne possível pensar e falar sobre educação através de certos discursos. Sendo permeável, o campo estratégico dos discursos é percorrido pela construção de conceitos que o reproduzem à escala da utilidade e da aplicação, ao mesmo tempo que lhe sinalizam os campos da sua justificação pelo recurso a formas próprias de ver a realidade. O modo como é pensado o Projecto, abertura à decisão e descoberta do dinamismo que parece estar ausente na educação escolar, dá-lhe, por um lado, o sinal da continuidade e da protensão necessário ao próprio discurso e, por outro, submete-o a um determinado modo de fazer, próximo da ideia de uma competência que testemunha o mínimo de uma orientação possível e

de um “governo sobre si próprio”³². As decisões programadas e levadas a cabo pelas escolas, no âmbito da sua autonomia, são agora inscritas num “*projecto curricular de escola*” e num “*projecto curricular de turma*”, instrumentos ao serviço do desenvolvimento do próprio *curriculum* e da aquisição, pelos alunos, das competências consideradas essenciais e prioritárias. A estratégia decorre assim de um sentido que é atribuído ao Projecto enquanto condição da própria decisão por esta ou aquela competência que vem a ser inscrita numa planificação de escola e, ao mesmo tempo, enquanto personificação de um tipo de acção que precisa de estar associada a um sujeito ou sujeitos portadores de uma história, como que identificada com um sujeito individualizado com uma experiência julgada possuidora de um saber-fazer característico. Por outras palavras, o modo de pensar o projecto como a promessa da construção da competência do sujeito, sendo ao mesmo tempo orientação aberta e validação dos saberes adquiridos, traduz o efeito sintomático, nas palavras de Boutinet, de uma sociedade ainda à procura do seu novo estatuto pós-industrial³³. Segundo o autor, os projectos e as competências introduzem, por isso, uma mesma dúvida que é a da incerteza de um sujeito animado pela capitalização da sua própria experiência e além disso pela orientação que deve saber dar a essa capitalização. Questionando-se sobre o sentido dessa orientação, isto é, como é que a sua experiência tem sentido num projecto, o sujeito-aluno vê-se obrigado a pensar sobre si e por si mesmo o seu próprio desenvolvimento, em ordem à aquisição das competências que marcam a sua experiência, ainda que num contexto de crise de saberes, e a sua singularidade,

³² Boutinet, Jean-Pierre, 2002, *op. cit.*

³³ *id.*

ainda que a sua expressão precise de convocar uma combinação activa de elementos (saberes, capacidades, atitudes, experiências, etc.) que, num registo pluridimensional, enriqueça a sua identidade pessoal e de vida.

Por outro lado, a lógica das competências, substrato da estratégia de um “*currículo nacional*” aprovado pelo discurso que se está a analisar, obedece grande parte das vezes a uma forma passiva de formulação, isto é, a uma forma que permite que se diga se um sujeito *é competente* ou *não é competente* na aprendizagem que lhe é proposta e que deve construir, como se, no fundo, não se tratasse mais do que uma capacidade ou de uma atitude psicológica relativamente à utilização de um objecto³⁴.

³⁴ A propósito, o actual currículo nacional do ensino básico, aprovado na sequência da publicação do texto oficial da reorganização curricular em diploma legal, define um conjunto de dez competências gerais que, em princípio, traduz um “perfil de saída do aluno” ao terminar os três ciclos de ensino, formuladas do seguinte modo: (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. Para além deste conjunto de competências, são ainda formuladas “competências específicas” por área disciplinar e para cada ciclo de ensino (*Competências Essenciais – Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001). Lisboa: Ministério da Educação).

Ressalta deste discurso a ideia de que o reconhecimento de um sujeito competente, por princípio emancipado e com um sentido de orientação possibilitado pela implicação pessoal num projecto, é feito, não tanto por aquilo que sente relativamente a um objecto de aprendizagem, mas mais por aquilo que usa a partir do objecto. A subordinação do projecto à competência remete para um sentido de tecno-escolha, dito com Margaret Archer³⁵, criador da ideia de que o sujeito pode vir a saber quem é a partir do momento em que usa e molda esse processo de conhecimento de acordo com escolhas determinadas por uma racionalidade objectiva e técnica, próprias do imperialismo da razão instrumental. A definição digital da identidade do sujeito é, portanto, e ainda de acordo com Archer, produto de uma tecnofilia que elege os usos operativos do conhecimento como manifestação da competência. E a ser uma espécie de “bagagem”, como Guy Jobert adianta, a competência precisa, contudo, de ser pensada como uma *acção* em constante revalorização e actualização, porque, na prática, o lugar onde é construída uma representação mental sobre o objecto de aprendizagem sobre as operações que se podem realizar sobre ele, o sujeito não dispõe de outros recursos excepto as *imagens* que lhe servem, não apenas para falar desse objecto, mas sobretudo para pensá-lo³⁶; daí a competência ser mais do que um *saber-stock*, porque tem como finalidade fazer desse mesmo *stock* um instrumento para a *acção*, conduzindo o sujeito, ao nível de um processo de selecção do seu conteúdo, a retirar do

³⁵ Archer, Margaret (1990). “Theory, Culture and Pos-Industrial Society”, in *Theory, Culture & Society*. Londres: Sage, vol. 7

³⁶ Jobert, Guy (2000). “Dire, penser, faire: a propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes », in *Education Permanente*, 143 – 2.

stock geral do seus saberes aqueles que devem ser calculados como sendo os necessários para acompanhar e cumprir a realização de um conjunto de tarefas. A dispersão terminológica e discursiva do texto da reorganização curricular aponta, justamente, para o “envolvimento dos alunos” e para a atenção às “experiências de aprendizagem”, porque, em última análise, são os únicos elementos que podem vir a definir o conteúdo das competências propostas pelo *currículum*, ainda que sem garantia, mas como promessa. De facto, os saberes que são hoje transmitidos aos alunos derivam de uma selecção já feita ao nível dos programas e das metas de aprendizagem definidas pelo poder central, mas precisam agora de ser postos em *situação* real de ensino e de aprendizagem, porque são o resultado de toda a instabilidade, bem como globalidade, da designada sociedade de informação. De acordo com este sentido, um “perfil de competências”, conceito presente no artigo 2º deste discurso, serve então para assegurar a mobilidade dos sujeitos competentes em termos inseguros, num contexto, como é sabido, de conflito de perspectivas e tendências económicas. Mas é justamente sobre a definição de saberes produzidos na e pela acção que a ideia das competências, um saber que se acciona e ao mesmo tempo se renova na acção, aparece como uma espécie de “muleta”, dito de acordo com Jobert, para se dizer e se pensar o objecto que a própria competência designa. Segundo o autor, o *saber como acção* convida o professor a desenvolver uma acção já não centrada sobre os conteúdos ou sobre o sujeito-aprendente, mas antes sobre as suas diversas condições de mobilização subjectiva: a razão da produção de competências como saberes em acção reside, parafraseando-o, na “(...) alquimia das interacções situadas entre um

sujeito singular (cognitivo, afectivo, corporal), os objectos sobre os quais deve agir (coisas, pessoas) e, por fim, os outros sujeitos (pares, hierarquias)”³⁷.

A capacidade de decisão das escolas como condição de construção de um projecto educativo próprio, adequado aos projectos curriculares de escola e de turma que determinam o leque de competências possibilitado por esses mesmos projectos, emerge, deste modo, conectada com o desejo de tornar singular toda a utilização dos saberes produzidos pela escola, através de acções reais definidas em função de interesses e preocupações dos alunos. Restituir os interesses dos alunos, superando “eventuais dificuldades” e integrando-os em “dispositivos de organização e gestão do currículo”, variáveis e diversificados, procura significar que esses mesmos interesses ou dificuldades, ao serem transformados em objectos de uso para um projecto de construção de competências, representam, em última análise, o modo possível de se promover o “desenvolvimento de atitudes e capacidades”, justificação aliás de todo o sentido das competências. Assim sendo, é um sentido que define o conteúdo dessas competências como uma operação de formalização destinada a construir uma capacidade e uma atitude psicológica aplicáveis à resolução de uma família de situações problemáticas³⁸, mas que para as quais não existe saber assertivamente “aplicável”, transferível, antes improvisação: o sujeito competente é aquele que improvisa e que sabe que não pode contar com o que sabe. Fazer, portanto, a priorização de um leque de competências para os alunos, a partir da definição da administração educativa,

³⁷ *id.*, p. 21

³⁸ Gillet, Pierre (1998). “Pour une écologie du concept de compétence”, in *Education Permanente*, 135-2

optando, decidindo, escolhendo e rejeitando, determinando, no fundo, um projecto e uma procura de respostas, traduz o desejo de se olhar as instituições escolares enquanto contextos de organização de conhecimentos, mas, contudo, segundo o critério da performance dos alunos, observada e avaliada, que descreve a organização útil desses conhecimentos, isto é, segundo a imposição experiencial das competências³⁹. Articular o “frio” da competência, o controlo da tarefa e da aprendizagem remetendo-o para o domínio do *exame experiencial da vida*, com o “quente” do projecto, o dinamismo no qual repousa, parece ser hoje o mandato de uma educação escolar virado para um tipo de praxeologia que, da gestão e do mundo jurídico, importa a preocupação pelos saberes em acção, as competências. Mas a heurística do Projecto seria a concretização, não do controlo da vida, mas da aceitação da vida como realização educativa não dependente da vida da escola.

3. Vazio, Projecto e Crise: as aporias da suficiência. Apontamento final

Por processos específicos de justificação, o sentido da novidade que o discurso que se analisou procura introduzir, adopta o Projecto, não só como utopia fundadora da própria novidade, mas sobretudo como instrumento funcional à organização das estruturas educativas e das práticas de relação com os saberes e de autonomização desses mesmos saberes. Num contexto em que os princípios de mercado se sobrepõem

aos princípios do estado, o saber visto como um bem em si passa, contudo, como Manuel Matos refere, a ser interpretado como um investimento económico⁴⁰ e o projecto, pela sua translação em competência de gestão, a ser encarado enquanto figura declarada do comprometimento dos sujeitos com o controlo da incerteza de um saber que, em si, deixa transparecer uma crise. E os processos de afirmação da autonomia, campo estratégico do discurso que se analisou, emergem sobretudo enquanto princípios de regulação política num quadro de eminência do mercado e de determinismos económicos, globalmente convencionados e localmente apropriados. De acordo com esta lógica, a crise da educação escolar, socialmente construída e institucionalmente fragmentada, longe de traduzir apenas a perda de todos os valores que guiam a missão da escola e que, à partida, seriam irrecuperáveis, produz a ideia de que a crise da educação escolar não lhe pertence, é antes razão e efeito das mudanças em curso, das transformações modernas e das necessidades criadas pela própria ideologia do progresso. Enquanto instrumento de superação da crise, como se da crise não fosse possível abrir-se uma oportunidade, o Projecto promete a certeza de que a crise é tão intrínseca à educação e, portanto, precisa de ser a base de toda a gestão problemática da educação, como inclui e exclui nessa gestão os sujeitos que manifestem a competência mais adequada de serem incluídos, ou então a menos apropriada, dinâmica e prática, justificação da própria exclusão.

Assim sendo, a crise que hoje parece estar a dizer-se (não no sentido de uma história que se está a finalizar) implica, em contrapartida, que se recupere a discussão

³⁹ Lebahar, Jean-Charles (1995). “Compétences de conception, conception de compétences: le pédagogue est un concepteur de tâches fictives”, in *Education Permanente*, 123-2; Boutinet, Jean-Pierre, 2002, *op. cit.*

⁴⁰ Matos, Manuel (2002). *Por falar em formação centrada na escola...*. Porto: Profedições

filosófica da educação, desde logo, e porque num contexto de hetero-utopias, a representação que se constrói sobre a acção é diferenciada e plural. Apontando finalidades próprias, o discurso educativo que se analisou, transforma a novidade numa cultura de originalidade, não parecendo, todavia, remetê-la para o domínio heurístico do sentido da própria educação, antes para o domínio pedagógico que, de um modo ou de outro, determina o sentido daquele domínio heurístico⁴¹. A definição de uma intencionalidade representa um dos primeiros processos da justificação do discurso educativo que, se por um lado, anula o Vazio da “não intencionalidade”, por outro, e através de uma linguagem específica, procura resolver uma crise em educação, geradora de toda o perigo e instabilidade e condicionadora do próprio progresso educativo. Relacionando-se entre si, num movimento circular que produz aberturas e fechamentos discursivos, a definição, a legitimação e a recuperação de uma intencionalidade podem ser vistos como os processos de justificação do discurso educativo, bem como de significação do seu campo estratégico-discursivo. A figura apresentada em anexo (anexo 2) procura ilustrar os processos pelos quais se relacionam.

⁴¹ Como Reboul refere, o domínio do “para quê” que tem vindo a instalar-se nos discursos e nas práticas educativas traz consigo um julgamento sobre a actividade de pensar e de educar de tipo clássico, isto é, a ideia de que o sujeito se educa a partir do que lhe é uma falta, do que é ou está incompleto. Por outras palavras, educar pelo recurso ao projecto, sendo finalidade do discurso educativo restituir a autonomia individual dos alunos criando-se condições para a organização e selectividade de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, isto é, de competências, acaba todavia por transformar o “porque” se educa e se ensina num valor de uso, permanentemente examinado pelo sujeito, e além disso conformado com o “para quê” serve educar e ensinar (Reboul, Olivier, 1984, *op. cit.*).

Do ponto de vista discursivo, a educação justifica o seu sentido através das intersecções que lhe são permitidas de estabelecer entre três processos principais: a *definição de uma intencionalidade orientadora do projecto* (significando-se, deste modo, as acções propostas e sua força ideológica), a *legitimação de uma intencionalidade* que apresente um conjunto de alternativas na figura de um programa novo e reformador e, por fim, a *recuperação dessa intencionalidade* a partir do momento em que o Projecto decidido e colocado em curso é retraído ou ampliado, não tendo reflexo no mundo da experiência empírica e das acções dos sujeitos. Tratando-se de uma representação da acção, o Projecto antecipa a realidade de acordo com o desejo de tornar presente a realidade dos próprios objectos. E por estar ligada ao futuro, a antecipação é vazia no que toca à sua qualidade de protensão, tal como diria Shutz, porque carece do objecto que a poderá realizar. Nesta medida, o que define o desejo e a acção do Projecto é um tipo de conduta que antecipa o futuro em forma de protensão vazia e este é apenas o que ainda vai ser realizado, uma esperança de acção cumprida: por outras palavras, Desejo e Projecto re-apresentam constantemente o objecto, a partir de uma não-presença, isto é, o Vazio do próprio objecto. Por outro lado, se se admite que um discurso educativo “entra em Crise”⁴², isso não quererá apenas dizer que o discurso é

⁴² A este propósito, a crise, por exemplo na cultura oriental, designadamente para os chineses, é uma “crase”, um termo que, derivando do grego, significa mistura ou fusão. Na língua chinesa, pronunciando-se *wei-ji*, este conceito agrega os ideogramas *perigo* e *oportunidade* (Duarte, João-Francisco (2004). *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar Edições).

excessivamente arriscado, antes oportunidade de alteração e de mudança. É neste aspecto particular que a dispersão terminológica produzida pelos discursos possui um poder absolutamente decisivo, pois é através da formação específica de conceitos que a estratégia é organizada e o significado do texto interpretado.

Através do que de *sub-entendido* é parte do texto do discurso e dele resultante, o oculto que, em termos gramaticais se designa de elipse, é possível concluir-se que um discurso educativo tem claramente como consequência da sua produção fazer calar o óbvio e o não-dito, no fundo, regular o seu grau de opacidade ao mesmo tempo que o procura justificar e dar-lhe algum sentido. Aquilo que *falta* dizer num discurso é no entanto suprimido pelo contexto ou pela situação que é descrita, ou seja, se há algo que falta ao discurso, a elipse, isso é desde logo suprido com vista à recuperação de um sentido completo. Por intermédio da análise realizada, o sentido de um *vazio* frequentemente associado às ideias de carência ou de défice e supostamente re-torturado na agonia individual, adquire, neste contexto, outras configurações: se se admitir que as *dialécticas do vazio em educação* reflectem, de igual modo, dialécticas sociais e sobre o social, terá interesse discutir-se um sentido de Vazio em diálogo com as lógicas socialmente programadas que aparecem enquanto forças de solução e de resgate da insuficiência. E resgatada a insuficiência, os “processos de preenchimento de sentido” estariam assim resolvidos, quer para o sujeito, quer para as instituições que, no tempo, produzem sentidos educativos diversos. A este propósito, Levinas diria que, na realidade, a insuficiência não possui satisfação

possível, trata-se de uma “(...) não-posse mais preciosa do que a posse”⁴³, um *vazio* que, mesmo indicando uma espécie de descoberta da insuficiência da interioridade, só o é, insuficiente, devido ao confronto com uma exterioridade aparentemente suficiente, mas mesmo assim insuficiente segundo a lógica desejável do Eu. Porém, pelo que se está a escrever, o *vazio* supõe a transcendência do que o define como falta, lacuna, falha natural, mera possibilidade de preenchimento egótico: constituindo-se no desejo de significação dos objectos, o *vazio* radica precisamente na *inadequação*, no paradoxo do diálogo com o mundo, a par com todas as condutas de preenchimento e de gestão das crises sociais e políticas.

Saber o lugar, pelas linguagens que o constróem, onde se cria e se recria a educação escolar é um processo complexo, sobretudo num momento em que as narrativas do progresso entraram em crise exigindo, por sua vez, que se questione os modos de realização do projecto que adjectiva o próprio conteúdo da educação, dado que esse projecto será sempre o projecto de um cultura. Com efeito, a cultura moderna democrática coincide com o fazer do projecto uma *ética* de acção social e individual a favor, por um lado, da libertação de um sentido ético difundido pela religião e regulador da moral prática dos sujeitos, e por outro, mas por consequência, da conquista de um bem estar individual e colectivo a ser possibilitado pelo imperativo de uma moral que parece assentar numa soberania, como Lipovetsky designa, do de-

⁴³ Levinas, Emmanuel (2000). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, p. 161

ver⁴⁴. Face ao projecto global de uma transformação da educação, livrando-a da crise e da precariedade das relações – a condenação ao Vazio – multiplicam-se as vontades de fazer do projecto uma acção em si mesma de emancipação e de competência a ser gerida pelo sujeito num contexto social e escolar de características específicas. Consequentemente, como se o projecto se tornasse na natureza da acção, quer ideológico-política, quer prático-escolar, a superação de todo e qualquer vazio em educação é possível, pelo menos enquanto *desejo* de re-estabelecimento do que falta. Não sendo apenas inevitável, a linguagem do Projecto é desejável também ao próprio projecto de descentralização das políticas educativas e à auto-justificação, a dever ser feita pelo sujeito, das respon-

sabilidades por um determinado percurso na escola. Deste modo, e finalizando, não é assim de todo desapropriado procurar perceber que a ideia de um perfil desejável de competências (presente nos textos curriculares portugueses), pretensamente capaz de assegurar e de acompanhar as mudanças em curso no mundo, se encontra na figura de um *projecto de perfil cultural*, desejável e sobretudo justificativo da promessa da Escola. Se não podem ser vistos como *actos cumpridos*, projecto e progresso são hoje, no entanto, os cumprimentos da função social da educação escolar, grata que parece estar à competência que a liberta da passividade e que a coloca frente a todo o dinamismo – educar já não precisará mais então de justificar o Vazio.

⁴⁴ Perseguindo o optimismo do aperfeiçoamento global da humanidade, considera-se que o sentido moderno do dever, o “bom senso” que para Descartes seria “a coisa do mundo melhor partilhada”, preconiza a necessidade, obrigatoriamente afecta ao sujeito, de um conhecimento profundo e puro das suas obrigações, pois será deste modo que a justiça e a honestidade o poderão libertar de toda a irracionalidade. É nesta medida que Lipovetsky refere que, no quadro da Modernidade, “(...) não se pode separar a religião do dever da confiança (...) na educação e na perfectibilidade infinita do género humano, da fé na difusão das Luzes e no progresso moral da humanidade. (...) é inculcando os princípios justos de uma moral humana e social que as condutas mais indignas se deterão em benefício de uma humanidade mais dedicada, mais sã, mais laboriosa.” (Lipovetsky, Gilles (1994). *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 43).

