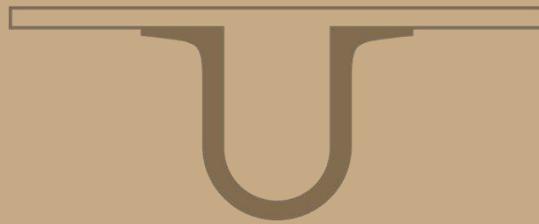




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Diogo Rodrigues Rocha

O FENÓMENO DA REIFICAÇÃO

UMA EXPRESSÃO DA PENETRAÇÃO DA LÓGICA MERCANTIL EM
TODAS AS MANIFESTAÇÕES VITAIS

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado
pelo Professor Doutor Alexandre Franco de Sá e pelo Professor Doutor Gonçalo Marcelo,
apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da
Universidade de Coimbra**

novembro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

O FENÓMENO DA REIFICAÇÃO

UMA EXPRESSÃO DA PENETRAÇÃO DA LÓGICA MERCANTIL
EM TODAS AS MANIFESTAÇÕES VITAIS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O fenómeno da Reificação
Subtítulo	Uma expressão da penetração da lógica mercantil em todas as manifestações vitais
Autor/a	Diogo Rodrigues Rocha
Orientador/a(s)	Professor Doutor Alexandre Franco de Sá Professor Doutor Gonçalo Nuno Falcão de Bettencourt Coutinho Marcelo
Júri	Presidente: Doutora Maria Luísa Portocarrero Ferreira da Silva Vogais: 1. Doutor André Barata Nascimento 2. Doutor Gonçalo Nuno Falcão de Bettencourt Coutinho Marcelo
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Filosofia
Data da defesa	19-11-2020
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



*Aos meus pais,
Que me gritaram
“vida”.*

Agradecimentos

Ao meu pai e à minha mãe, meus eternos zeladores e irrevogáveis cuidadores, por me permitirem traçar o meu caminho.

À minha irmã, que tanto a pedi.

À Mercedes, por me ter ensinado o significado de “casa”.

Ao Professor Gonçalo Marcelo, que apareceu em boa hora, por toda a atenção e sensibilidade.

Ao Professor Alexandre Sá, pelos diálogos fecundos e sinceros ao longo destes cinco anos na Universidade de Coimbra.

Ao Professor José Paulo Cordeiro, pela dedicação e mentoria durante o ano de estágio.

À Diana, por sempre ter estado presente.

Ao Tiago, pelo companheirismo na caminhada.

Ao Ivo, por me lembrar a importância da irreverência.

Ao Filipe, o meu colega de estágio, pela amizade, sintonia e partilha de tudo.

Ao Luis Eduardo, meu parceiro transatlântico.

Ao Bernardo Limas, com quem posso sempre contar.

A todos e todas, por quem nutro enorme carinho e apreço, o meu mais sincero agradecimento.

Resumo

O presente relatório de estágio, intitulado *O Fenómeno da Reificação*, é uma parte integrante da unidade curricular *Estágio (Prática Pedagógica Supervisionada) e Relatório Final*, do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e realizado na Escola Secundária da Mealhada do Agrupamento de Escolas da Mealhada. Este relatório serve como momento de descrição, reflexão e aferição dos elementos que compuseram a prática pedagógica, em contexto de atividade. Esta atividade fez surgir uma série de dúvidas e questões, que motivaram o aprofundamento científico do tema escolhido.

Sendo assim, o relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte é uma descrição e reflexão relativamente ao período em que a prática pedagógica supervisionada ocorreu, na Escola Secundária da Mealhada, no ano letivo 2019/2020, dando conta do contexto concreto em que ele se desenrolou, quer do ponto de vista mais geral, quer na especificada da experiência em questão. A segunda parte é uma incursão histórica e crítica no conceito de Reificação, delimitando a sua transformação e atualização, do seu entendimento como originária na dimensão produtiva ao esquecimento do reconhecimento, tal como é contemplado nos trabalhos de Georg Lukács e Axel Honneth. São tomadas em conta as implicações deste fenómeno, que se podem manifestar nos mais diversos âmbitos da nossa vida, incluindo o da educação. Conclui-se que há elementos que potenciam este fenómeno, sendo necessária uma postura de vigilância relativamente a eles.

Palavras-chave: Educação, Honneth, Lukács, Reconhecimento, Reificação.

Abstract

The following Internship Report, titled *The Phenomenon of Reification*, is part of the curricular unit *Estágio e Relatório Final* [‘Internship and Final Report’], from the Masters Degree in Teaching Philosophy in High School at Coimbra University’s Faculty of Arts and Humanities, which had its internship component done at Mealhada’s Secondary School, which is part of *Agrupamento de Escolas da Mealhada*. This report describes, reflects upon and takes stock of the elements that were present in the context of the pedagogical practice. This practice raised a series of questions, that put forward an investigation of the chosen theme.

This report is divided in two parts. The first one is a description and reflection about the internship itself, at Mealhada’s Secondary School, in the School Year 2019/2020, describing the context in which the internship occurred. This includes a broader look at that context, but it also notes the specificity of my experience. The second part is a historical and critical investigation of the concept of Reification, including its transformation and actualization, from being understood as a part of the productive dimension, to the way it is perceived as a forgetfulness of recognition, as it appears in the works of Georg Lukács and Axel Honneth, paying attention to its implications that can manifest themselves in a variety of scopes, including education. The conclusion is that there are elements that strengthen this phenomenon, so that having a vigilant stance towards them is deemed necessary.

Keywords: Education, Honneth, Lukács, Recognition, Reification.

Notas iniciais

(...) a isto chama o vulgo fazer das tripas coração, fenómeno de conversão visceral que só na espécie humana tem sido observado.

José Saramago

Lembro-me da primeira vez que li estas palavras, no incontornável *Ensaio Sobre a Cegueira*, de José Saramago. Há textos, filmes, músicas, paisagens, pequenos gestos ou olhares que nos atravessam, ao mesmo tempo, com a precisão de uma flecha e a força de uma colisão com um camião. Trata-se de alguma coisa, em jeito de repetição, visceral, que sentimos como sendo algo primário, embora saibamos no fundo que não é. Esta frase foi uma dessas coisas. Aparentemente simples e de pouca importância, teimou em manter-se à superfície dos meus processos mentais, ora indo, ora vindo, com maior ou menor regularidade. Ao longo do último ano teimou em repetir-se silenciosamente na minha cabeça, e agora sei bem porquê. Porque este Estágio foi precisamente isso, um fenómeno de conversão visceral, desde o primeiro dia na escola até ao dia do último ponto final deste relatório. Vivido e escrito com tanto entusiasmo como tédio, tanta expectativa como decepção, tanta liberdade como atrofia. Por este motivo, assumo aqui o tom que se encontrará neste relatório. Seria impensável para mim escrever isto de outra maneira que não fosse num tom altamente pessoal, e caso o leitor seja atento, poderá encontrar aqui as minhas convicções, dúvidas, incertezas, inquietações, esperanças e anseios sobre esta experiência, bem como sobre o mundo em que vivemos.

Índice

Introdução	1
Parte I – Descrição da Prática Pedagógica Supervisionada	3
1. Enquadramento legal.....	4
2. Plano individual de formação.....	8
3. Contexto concreto.....	12
3.1. Reflexão geral relativamente à experiência do Estágio.....	12
3.2. A escola.....	14
3.3. A turma afeta.....	17
3.4. Recursos didáticos – a fuga à regra.....	18
4. O Papel da Filosofia no Ensino Secundário	25
Parte II – A transformação do conceito de Reificação e a sua atualidade	32
1. Reificação em Lukács – Reificação e dimensão produtiva	33
2. Reificação em Honneth – Esquecimento do Reconhecimento.....	40
Conclusão	56
Bibliografia	58
Webgrafia	60
ANEXOS	62
Anexo 1	63
Anexo 2	68
Anexo 3	77
Anexo 4	86

Introdução

Este Relatório de Estágio foi concebido no âmbito do Curso de 2º ciclo – Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Encontra-se dividido em duas partes, sendo que a Parte I diz respeito à descrição da Prática Pedagógica Supervisionada, dando conta do enquadramento legal em que se deu o Estágio, bem como do contexto concreto do mesmo. O estágio realizou-se na Escola Secundária da Mealhada, do Agrupamento de Escolas da Mealhada, durante o ano letivo 2019/2020. Esta primeira parte dá conta desta experiência no tocante às vivências mais diretas, em contexto escolar e de sala de aula.

Ainda nesta parte se pode encontrar uma reflexão sobre o Papel da Filosofia no Ensino Secundário. É necessária haver esta reflexão para que se possa perceber não só o enquadramento legal em que se dá o estágio, mas também o enquadramento no que diz respeito à direção e moldes que o ensino vai tomando, face a uma sua crescente mercantilização. É no seguimento desta convicção que a Parte II tem origem.

A Parte II do presente relatório é dedicada ao estudo do conceito de reificação, na medida em que é tematizado por Georg Lukács e Axel Honneth. Para se combaterem as ameaças é necessário, primeiro, compreendê-las, daí a justificação deste tema no relatório. Muitas experiências no contexto de estágio remeteram-me constantemente para o conceito em questão, o que me fez sentir necessidade de o abordar aqui, na esperança de alargar o meu entendimento sobre os fenómenos que a causam, bem como as suas consequências.

O estudo do conceito desdobrar-se-á em três fenómenos principais: a reificação dos outros, a reificação do mundo dos objetos exteriores e a auto-reificação. Devemos manter esta distinção em mente ao longo deste estudo, salvaguardando as diferenças existentes nas teorias dos dois autores.

Desta forma, a divisão entre a segunda e a primeira parte é apenas aparente, porque a segunda parte, embora mais voltada para a investigação, parecendo desligada da primeira, tem como origem questões impostas aquando da minha experiência. Sendo assim, a investigação da segunda parte está intimamente ligada à minha experiência durante este ano, mas também à situação concreta do ensino e da sociedade como um todo.

Parte I – Descrição da Prática Pedagógica Supervisionada

1. Enquadramento legal

A Prática Pedagógica Supervisionada, à qual nos referimos correntemente como Estágio, encontra os seus fundamentos, no que diz respeito aos termos legais, nos seguintes documentos: Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações efetuadas pela Lei nº 115/1997, de 19 de setembro e pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto); Lei que aprova o regime jurídico de atribuição de habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro); Lei que executa o Processo de Bolonha no que diz respeito à adoção de um modelo de organização do ensino superior em três ciclos (Lei nº 74/2006, de 24 de março, com as alterações propostas na Lei nº 107/2008, de 25 de junho), e, finalmente, no Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é o documento que funda o quadro geral do sistema educativo em Portugal. Por este motivo aplica-se a todas as disciplinas que integram a Escolaridade Obrigatória, desde o Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

Ainda assim, por considerar questões relativas ao papel da Filosofia, penso que seja relevante salientar os pontos 4 e 5 do Artigo 2º, do Capítulo I:

“4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”(“Lei n.º 46/86, Lei de Bases Do Sistema Educativo, de 14 de Outubro Do Ministério Da Educação e Investigação Científica,” 1986)¹

No Programa de Filosofia, incluídas enquanto finalidades da disciplina, podemos encontrar algo de semelhante:

“– Proporcionar situações orientadas para a formulação de um **projecto de vida próprio**, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação.

– Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um **pensamento ético-político** crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.”(Almeida et al., 2005, p. 8)

¹ Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202010270912/70486659/diploma/indice?p_p_state=maximized

Estas menções denotam a importância da Filosofia no contexto do desenvolvimento pessoal e da vida em sociedade, pela capacidade que tem de munir os alunos dos meios necessários para assumirem uma postura crítica e democrática face às questões com que serão confrontados ao longo da sua vida, bem como dos meios necessários para que haja um desenvolvimento individual saudável. Embora sendo um documento de carácter genérico, podemos assim ver como a Filosofia contribui para a efetivação dos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O segundo documento, a Lei n.º 43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tem como principal objetivo “(...) superar os défices de qualificação da população portuguesa (...)” (“Decreto-Lei n.º 43/2007,” 2007)². Uma das formas de se fazer esta superação é também através da qualificação dos docentes do sistema nacional de ensino, para que estes sejam mais capazes e sensíveis na resposta às necessidades que possam surgir no âmbito da lecionação. Passa a ser necessária a habilitação profissional na docência de determinado domínio, o que anteriormente não se impunha como condição indispensável. Segundo este documento, é também dada uma ênfase às metodologias de investigação educacional, que podemos identificar como as Didáticas Específicas, para que o professor seja capaz de identificar as especificidades dos contextos com que se depara, possibilitando-o a responder adequadamente. Isto, segundo o documento, possibilita que “(...) o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico (...)” (“Decreto-Lei n.º 43/2007,” 2007)³. É evidente que neste documento se privilegia a formação do professor como sendo o instrumento mais forte à sua disposição, na medida em que é

² Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

³ Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

necessário o domínio, por um lado, do conhecimento científico e, por outro, do conhecimento referente às metodologias de lecionação.

O terceiro documento, a Lei nº 107/2008, de 25 de junho (alteração e republicação da Lei nº 74/2006, de 24 de março) consiste na promoção de uma uniformidade relativamente aos cursos superiores, sendo o grau de Mestre apenas passível de atribuição no fim do segundo ciclo de estudos, que se designa por Mestrado, tendo sido também o primeiro ciclo concluído, ou seja, a Licenciatura. O Mestrado deve apresentar-se como um aprofundamento relativamente ao estudado durante o primeiro ciclo, sendo necessária ainda a aprovação do aluno às unidades curriculares contidas no plano de estudos, culminando na elaboração de uma dissertação ou estágio profissional, a qual implicando a elaboração de um relatório final, conforme os objetivos específicos do curso.

No caso do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, há uma diferença clara entre o primeiro e o segundo ano. O primeiro ano privilegia unidades curriculares de investigação e preparação para o ano seguinte, em que os alunos são colocados em simulações de sala de aula. No segundo ano, embora ainda esteja presente a componente de investigação, há uma maior incidência no acompanhamento do processo quotidiano de lecionação, possibilitando ao aluno um melhor conhecimento daquilo que o espera profissionalmente, aquando da conclusão do segundo ciclo de estudos.

O último documento, o Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, dita as competências do Conselho de Formação de Professores da Faculdade e das Comissões de Área Científico-Pedagógica, explicitando as normas a seguir na formação de professores e na sua organização administrativa.

2. Plano individual de formação

O Plano Anual Geral de Formação⁴ é um documento elaborado pelo Conselho de Formação de Professores (Como determina o Regulamento da Formação de Professores) que estabelece as atividades comuns à Prática Pedagógica Supervisionada dos cursos de 2º Ciclo em Ensino em funcionamento na FLUC. Este Plano deve ser aplicado por todas as Áreas Científico-Pedagógicas, salvaguardando as especificidades de cada Área. A partir dele deve ser elaborado um Plano Individual de Formação que organize o conjunto de atividades que constituirão a experiência da Prática Pedagógica Supervisionada, sendo que algumas deles terão caráter obrigatório e outras facultativo.

O Plano Individual de Formação⁵ foi cumprido, com algumas limitações impostas por causa do surto pandémico que assola o país desde março.

Antes de traçar um breve percurso das atividades realizadas no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, vale a pena salientar o papel preponderante que teve o Professor Orientador da Escola, José Paulo Cordeiro, que com a sua característica boa disposição e tranquilidade permitiu que fosse possível uma boa integração junto da comunidade escolar e na introdução à prática de lecionação. Depois do reconhecimento do espaço físico da Escola Secundária da Mealhada, fizemos uma avaliação diagnóstica sobre o exercício docente e a estrutura em que se integra profissionalmente, comparando os resultados com o meu colega de Estágio, o que facilitou o exercício posterior de conhecer a Legislação Geral que regulamenta esta vivência. Seguiu-se então o conhecimento do organograma da Escola

⁴ Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/fp/docspdf/regulamento.pdf>

⁵ Disponível em: Anexo 1

Secundária da Mealhada⁶, bem como de outros documentos internos, tais como o Regulamento Interno⁷ e o Projeto Educativo⁸. Depois da documentação procurámos perceber o funcionamento e organização do Grupo Disciplinar de Filosofia (410) e como se processa o trabalho de Direção de Turma, analisando as tarefas e responsabilidades associadas ao cargo. Conhecida a parte regulamentar e organizacional associada à profissão de docente, fomos tocando cada vez mais nas práticas ligadas à lecionação propriamente dita. Analisámos o Programa de Filosofia, as Aprendizagens Essenciais, a Planificação Anual do Grupo Disciplinar de Filosofia da Escola Secundária da Mealhada e o manual adotado, comparando-os. Demos início à operacionalização da atividade letiva através do recurso a “Aulas Zero”⁹, aulas ministradas por mim e pelo meu colega de estágio, em contexto de ausência de discentes, seguidas de discussão sobre os pontos a melhorar e a manter. Estas aulas serviram também para discutir estratégias a adotar, debater sobre recursos a utilizar no futuro e preparar materiais didáticos. Feita uma inserção gradual e progressiva na atividade letiva, fomos então inseridos na turma afeta: primeiro assistindo apenas a aulas lecionadas pelo Professor Orientador, para haver também uma ambientação por parte dos alunos à presença de um corpo estranho na aula, e posteriormente tomando parte ativa na própria lecionação das aulas, havendo sempre uma discussão e comentário sobre as aulas ministradas por nós. No final do período foi-nos dada a possibilidade de assistir a reuniões fundamentais da vivência do docente, como as de Conselho de Diretores de Turma e Conselho de Turma de Avaliação de final de período. Não cheguei a assistir a uma reunião de Encarregados de Educação, no primeiro período por impossibilidade e nos restantes períodos devido à crise pandémica. Finalmente, tive também a oportunidade de colaborar na organização do jantar de Natal do

⁶ Disponível em: http://www.aemealhada.pt/docs/AEM1819_RI_rev_APROVADO_CG_28fev2019_pub.pdf

⁷ Ibidem

⁸ Disponível em:

http://www.aemealhada.pt/al1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE_1923_APROVADOV5PlanoEstrategico.pdf

⁹ Exemplo de uma “aula zero” disponível em: Anexo 2

Agrupamento, momento que considero fundamental para fomentar o espírito de grupo e coesão do Agrupamento.

Durante o segundo período e até ao início da interrupção de Carnaval (21 de fevereiro) continuámos a prática da atividade docente, aprofundando, no entanto, aquelas que são as práticas regulares e recorrentes do Professor Diretor de Turma. Fomos também progressivamente analisando materiais de avaliação, tendo havido a possibilidade de exercícios de correção e subsequente comparação e discussão face aos diferentes resultados obtidos por mim, pelo meu colega de Estágio e pelo Professor Orientador. Neste momento também fizemos exercícios de elaboração destes mesmos materiais. É também de destacar que tivemos a possibilidade de assistir a uma reunião com um Encarregado de Educação. Considero pertinente salientar este ponto porque tem como fator, para além dos resultados do aluno, a parte relacional própria do ser humano, sendo por isso um momento em que é necessária a sensibilidade apropriada para abordar e tratar temas, assuntos ou problemas que podem ter repercussões sérias e duradoras na vida dos alunos.

Depois da interrupção de Carnaval seguiu-se um período de incerteza e turbulência, pelo aumento progressivo de novos casos de COVID-19. Não sabíamos ao certo o que esperar, uma vez que tínhamos compromissos agendados, nomeadamente as aulas assistidas pelo Professor Orientador da Universidade, que não chegaram a realizar-se, pois foram interrompidas as atividades letivas.

A retoma das atividades, correspondente ao início do 3º Período, deu-se a 15 de abril, porém, de forma inédita, pois não foi possível que fosse feita presencialmente. Sendo assim, a retoma das atividades desenrolou-se de acordo com o Plano Organizacional para o Ensino à

Distância do Agrupamento de Escolas da Mealhada¹⁰. A partir deste momento passámos a participar em sessões síncronas online com os alunos, tendo ainda procedido à elaboração de diversos materiais, desde a preparação de aulas à construção de fichas de exercícios e mapas conceptuais. Tivemos também a oportunidade de lecionar aulas segundo este modelo, que nos confrontou com novos desafios, os quais irei comentar adiante.

¹⁰ Disponível em: https://bfd758c5-49b4-4b5d-8f4d-1fc490273050.filesusr.com/ugd/a47b39_fcc7b904d3964da787a588e9fb30c13e.pdf

3. Contexto concreto

3.1. Reflexão geral relativamente à experiência do Estágio

De maneira geral, considero que a experiência do Estágio foi enriquecedora e altamente gratificante. Quanto ao processo de integração na escola, quer junto do corpo docente, quer do corpo não docente, creio ter decorrido de forma tranquila e natural. Pude criar uma boa relação com professores e auxiliares de educação, mantendo um tratamento cordial, mas próximo. A leveza com que este processo se deu, atribuo, por um lado, à acessibilidade dos membros da Escola Secundária da Mealhada, e por outro, e principalmente, à postura do Professor Orientador da Escola, José Paulo Cordeiro. Sempre foi incansável quanto à sua preocupação com o nosso bem-estar, tendo sido verdadeiramente um mentor, não só no campo da lecionação, mas também da vivência comum do quotidiano na escola. A sua boa relação com toda a comunidade foi também um fator preponderante para a minha boa integração.

Numa outra nota, cabe dizer que este Estágio foi esclarecedor em diversos aspetos, nomeadamente na tomada de consciência de algumas dinâmicas da profissão, que se provaram contrárias à ideia que eu tinha presente como sendo próprias da profissão de professor. O maior impacto foi, sem sombra de dúvida, ao nível da carga burocrática. Preciso de pensar com esforço para tentar perceber o porquê da existência de tanta burocracia associada à profissão de docente. Quando decidi ingressar neste Mestrado e, antes disso, na Licenciatura, foi porque queria ter na vida dos alunos o mesmo impacto que a minha professora de Filosofia do Ensino Secundário teve sobre mim. Ela abriu-me um novo mundo de possibilidades de pensamento, fez cair preconceitos, fez-se notar presente para qualquer

situação, mesmo que não tivesse que ver com Filosofia; era assim que me via como futuro professor, capaz de tocar os alunos, de os ajudar a desenvolverem-se como indivíduos, não lhes permitindo esquecer que não são uma ilha, de, no fundo, os fazer sentir que têm um pouco de chão seguro numa idade tão atribulada como a deles. Porém, parece que estamos a viver numa rigorosa folha de tarefas cronometrada ao minuto, à qual não pode sobrar um segundo. Parece que, e passe o exagero desta comparação, do qual tenho consciência, o professor está dentro do *1984* de George Orwell, onde uma das maiores formas de controlo é o controlo sobre o próprio tempo, real e vivido. Parece que o professor tem de ter cada segundo ocupado com uma tarefa, quando não está a lecionar, desde a submissão de dados online ao preenchimento de relatórios. Tudo tem de ser documentado e arquivado, e este tipo de tarefas só se intensificam se o professor também tiver a seu cargo uma Direção de Turma. O tempo em que o professor não está a lecionar deveria ser utilizado para refletir sobre as suas aulas, estratégias, métodos e recursos, para procurar e elaborar novos materiais que melhor se adaptassem às turmas afetadas. No entanto, parece que quase ou nenhum tempo resta para este efeito. A leção fica circunscrita, quase por completo, ao tempo útil da aula. Parece que aquela que deveria ser a principal tarefa do professor, ensinar, é tratada com uma leveza quase insultuosa. Fica-se com a sensação de que os professores já pouco o são, tendo-se tornado em secretários de si próprios, técnicos burocratas que, por falta de tempo, se veem limitados a reproduzir, ano após ano, os mesmos materiais que elaboraram há anos. Este tipo de sentimento, o de perceber que se estão a mobilizar os esforços para uma tarefa que poderia ser reduzida, ao invés de o fazer para refletir e aprimorar aquilo para que se trabalhou uma vida toda, está presente nos rostos dos professores, sendo possível notar neles um crescente desgaste e algum desânimo.

3.2. A escola

A atual Escola Secundária da Mealhada começou por funcionar como sendo o Colégio da Mealhada, em 1909, na residência do Reverendo Dr. António Antunes Breda, localizando-se na Rua dos Carris. Posteriormente, no final dos anos 50, começou a funcionar um novo colégio, substituindo o primeiro, com a designação Externato D. Afonso Henriques, passando a situar-se num prédio em frente à estação da C.P.

Com o passar do tempo, a frequência no Externato aumentou, no entanto, a falta de condições nos Laboratórios e a exigência de novas pedagogias fez com que o Ministério da Educação Nacional ameaçasse o encerramento do colégio, a não ser que fosse proposto um projeto de um novo edifício e início das respetivas obras. O que tornou possível que tal acontecesse foi a convergências de várias boas vontades, das quais se podem o Comendador Messias Baptista, o Padre Manuel de Almeida, o Major Carlos Gonçalves Ferreira e outros, congregados à volta do Padre António Breda, que conseguiram reunir o montante necessário para que se conseguisse construir o novo Colégio da Mealhada. As obras arrancaram em 1961. Contudo, este processo foi alvo de fortes dúvidas por parte dos habitantes da localidade, mesmo com as fundações do edifício já erguido, como testemunhou o Major Gonçalves Ferreira para o jornal “Sol da Bairrada”, em junho de 1963.¹¹

Foi o Arquiteto José Augusto Alves de Moura Cardoso o autor do projeto do edifício. As instalações custaram cerca de 5000 contos (em 1962), ficando com 1960 m² de área coberta. O edifício foi inaugurado no dia 6 de outubro de 1963, passando a funcionar como Instituto Liceal e Técnico de Sant’Ana.

O Decreto-Lei nº 260-B/75, de 26 de maio de 1975, criou a Escola Secundária da Mealhada, resultante da transformação das Secções dos Ensinos Liceal e Técnico já

¹¹ Disponível em: http://www.aemealhada.pt/pg_b_apresenta.htm

existentes, tendo iniciado as suas atividades com cerca de quinhentos alunos, treze professores, oito auxiliares e um funcionário administrativo.¹²

A Escola Secundária da Mealhada é atualmente a sede do Agrupamento de Escolas da Mealhada. Situa-se junto à Estrada Nacional 1 (atual IC2) e possui uma área de 25000 m², dos quais fazem parte dois campos de jogos e um edifício coberto, constituído por 3 pisos e sótão com ligação por escada.

Relativamente à minha experiência em concreto na relação com a Escola Secundária da Mealhada, no que diz respeito ao seu espaço físico, é impossível deixar de fazer alguns comentários. Eu não conhecia a escola, nunca tinha estado próximo dela nem tinha visto nada sobre ela até ao dia em que foi necessário apresentar-me na mesma. A primeira coisa em que reparei foi o facto de a escola estar visivelmente em obras, com alguns espaços exteriores cobertos de entulho e várias estruturas de andaimes montadas ao redor da escola. Soube então que as obras tinham começado e nunca terminado, ainda esperando novo contrato que pudesse pôr fim às obras de requalificação do espaço. Fiquei logo com uma sensação agrídoce, colocando-me automaticamente na posição dos alunos que, com o passar dos anos, se viram a frequentar um espaço tão pouco acolhedor visualmente e com várias limitações por força desta situação. Entre o pavilhão estar em obras e o facto de existirem vários gabinetes agora improvisados, houve uma situação em particular que me provocou tristeza acrescida, que foi quando cheguei à conclusão de que não havia uma sala comum de convívio para os alunos. A escola é, para além de um lugar de formação científica e técnica, um lugar privilegiado para a socialização e aprendizagem das suas dinâmicas. Por não terem um sítio comum onde se encontrar, os alunos acabavam por se agrupar de forma repartida pelo *hall* de entrada, corredores, bar e biblioteca, o que tem como consequência a ainda maior fragmentação da

¹² Informações recolhidas em: http://www.aemealhada.pt/pg_b_apresenta.htm

comunidade discente como um todo. Numa altura em que esta dispersão e atomização é cada vez mais evidente, e talvez um subproduto da fácil acessibilidade às tecnologias de bolso, a não existência de uma sala de convívio comum só reforça e potencia este efeito, remetendo os alunos, já com uma disposição “natural” (naturalizada pelo que acabei de mencionar) para a reclusão e distanciamento social, para um quotidiano de vivências desligadas de uma possibilidade mais abrangente de socialização e convívio.

3.3. A turma afeta

Foi-me atribuída uma turma do 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias com um total de vinte e um alunos, dos quais catorze são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Deste grupo de alunos nenhum aluno ficou retido, tendo oito alunos concluído o ano letivo com uma média igual ou superior a 16,00 valores. A média da turma foi de 15,40 valores.

Relativamente à disciplina de Filosofia, a média da turma foi de 15,81 valores, sendo que nenhum aluno terminou com menos de 10,00 valores e que houve doze alunos que terminaram o ano com classificação igual ou superior a 16,00 valores.

Também vale a pena mencionar que apenas seis alunos foram beneficiários de subsídio escolar, pertencendo um ao escalão A, quatro ao escalão B e um ao escalão C.

Posso concluir que a sorte me favoreceu no momento da atribuição da turma. De uma forma geral, a turma é composta por bastantes alunos com classificações acima da média, não havendo ainda problemas de disciplina durante a lecionação das aulas. Considero que estas condições são as ideais no contexto de Estágio, uma vez que são aquelas que propiciam mais tranquilidade e possibilidade de efetuar experiências ao nível de dispositivos, recursos e estratégias, no entanto, considero que não fiquei preparado para o eventual confronto com uma turma que necessite de um pouco mais de autoridade ou disciplina, uma vez que foram raras as vezes em que me encontrei nessa situação ao longo do ano.

3.4. Recursos didáticos – a fuga à regra

Ao longo dos dois anos de Mestrado tivemos a oportunidade de refletir e discutir uns com os outros sobre as melhores estratégias e recursos a utilizar aquando da lecionação. Sempre me transpareceu que havia um certo sentimento de que seria necessário que os professores e a escola competissem com o mundo exterior pela atenção dos alunos, batalha essa perdida à partida. O ensino, mesmo caso se torne cada vez mais numa espécie de entretenimento pedagógico, na esperança de competir com as distrações externas, está fadado à derrota, na medida em que qualquer recurso utilizado não será capaz de competir com os instrumentos de entretenimento do mundo exterior, quer sejam equipamentos ou redes sociais, na medida em que estes últimos são pensados e projetados com o propósito de serem o mais viciante possíveis.

O que pude comprovar durante a experiência do estágio foi que os momentos que mais cativavam os alunos não eram necessariamente os de entretenimento gratuito (uma piada fora do contexto poderia até causar reações de desinteresse), mas sim os de fuga à rotina. Na minha ótica, o que melhor resultou com os alunos foram os momentos em que a aula perdeu a sua rigidez típica e tradicional, de estilo expositivo, para passar a adotar um perfil mais interativo e dialogante. Senti que tive mais sucesso quando quebrei com este esquema e introduzi na aula elementos estranhos a este tipo de lecionação. Para este efeito recorri com bastante regularidade a variados recursos.



Figura 1 Diapositivo da apresentação referente à aula sobre falácias informais

Durante a minha experiência de estágio procurei por diversas vezes servir-me de exemplos reais para problematizar e ilustrar os problemas sobre os quais as aulas se debruçavam. Uma das ferramentas utilizadas foram as notícias, que se mostraram bastante úteis na hora de captar a atenção da turma. Destaco a aula sobre falácias informais¹³, onde fiz uso deste instrumento para demonstrar a existência de argumentos falaciosos. Creio que isto se deve ao facto de permitir aos alunos perceber que a disciplina de Filosofia se relaciona com a realidade e serve para a pensar.

¹³ Disponível em: Anexo 3



Figura 2 Diapositivo da apresentação referente à aula sobre as condicionantes da ação



Figura 3 Diapositivo da apresentação referente à aula sobre as condicionantes da ação

Na aula referente às condicionantes da ação¹⁴ utilizei *trailers* de diversos filmes e séries, bem como situações reais, como a dos esquimós representada acima, para ilustrar como há diversos fatores que condicionam a nossa ação. Creio que os *trailers* de filmes são

¹⁴ Disponível em: Anexo 4

um bom instrumento na medida em que, não só podem ser ilustrativos da matéria em questão, como podem suscitar interesse no aluno, contribuindo para o aprofundamento da sua cultura.

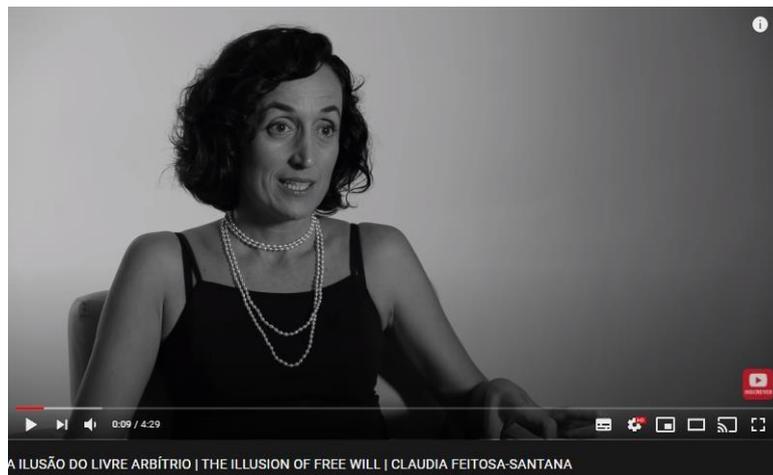


Figura 4 Vídeo utilizado na aula referente ao determinismo e à questão do livre-arbítrio¹⁵

Na aula referente ao determinismo e à questão do livre-arbítrio decidi usar um vídeo onde é expresso o problema em questão, tendo por base considerações científicas. Os vídeos são um bom instrumento para captar a atenção da turma, pois rompem com o ritmo normal da aula, podendo servir os propósitos de exposição, problematização ou síntese.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4r4wFuOA8kg>

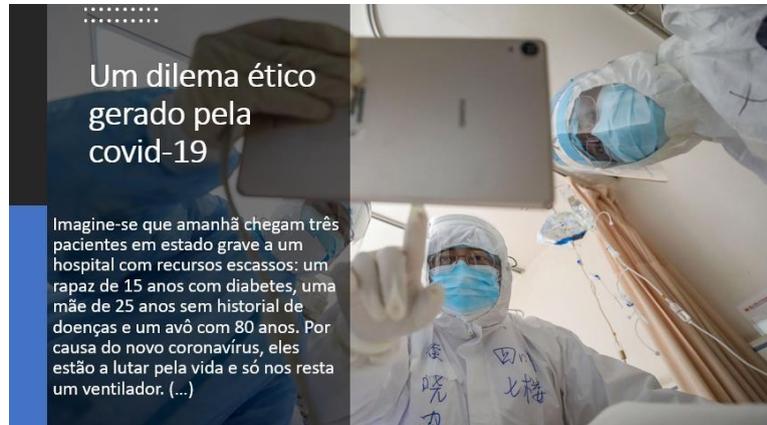


Figura 5 Diapositivo da apresentação referente à aula sobre dilemas éticos



Figura 6 Diapositivo da apresentação referente à aula sobre dilemas éticos

O contexto de ensino à distância agravou a dificuldade de captar a atenção da turma. O aumento da mediação no processo de ensino-aprendizagem e a impossibilidade de aferir a compreensão dos conteúdos pelos sinais espontâneos dos alunos impuseram a necessidade de apostar mais em recursos que os empenhassem na aula. Numa aula onde apresentei diversos

dilemas éticos, precisamente na tentativa de gerar discussão e diálogo entre os alunos, apresentei um dilema causado pelo COVID-19, num artigo de Domingos Faria¹⁶, onde o autor coloca em confronto possíveis respostas face ao problema. Também nessa aula utilizei o exemplo dos carros autónomos, apontando os problemas que levantam. Mais uma vez, a tomada de consciência sobre o lugar privilegiado da Filosofia para refletir sobre os temas do quotidiano e da atualidade mostrou-se frutífera, tendo notado uma forte adesão por parte dos alunos e interesse pela aula.

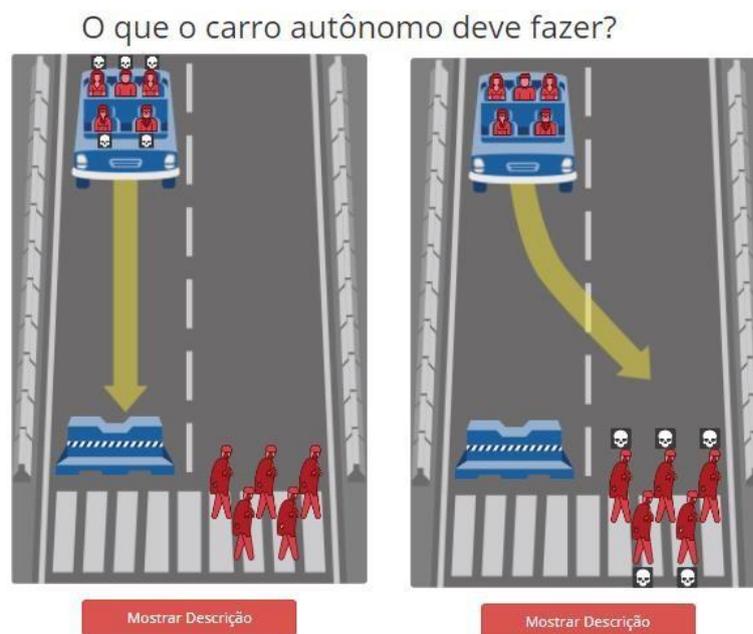


Figura 7 Captura de ecrã do jogo *Moral Machine*

¹⁶ Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/04/05/p3/cronica/dilema-etico-gerado-covid19-1909773>

Finalizei a aula com a apresentação de diversos cenários possíveis com os quais um carro autónomo se pode ver confrontado, através do jogo *Moral Machine*¹⁷. O intuito deste dispositivo foi o de promover a participação e discussão entre alunos, o que se verificou.

Com esta testagem de diferentes materiais cheguei à conclusão que os mais eficazes a promover a participação dos alunos são os que dizem respeito a situações concretas e que se reportam à realidade, por um lado, e por outro, aqueles que de alguma forma correspondem ao seu quadro de referências, como é o caso de filmes ou séries populares, por marcarem uma fuga ou desvio em relação à forma como, na generalidade, a lecionação decorre.

¹⁷ Disponível em: <https://www.moralmachine.net/hl/pt>

4. O Papel da Filosofia no Ensino Secundário

Para além das condições que são características e relativas à minha prática pedagógica supervisionada específica, deve-se ter em conta também o contexto mais geral em que o estágio se insere. Com isto quero dizer que se deve tomar atenção ao lugar que a própria filosofia ocupa neste momento no plano da educação, bem como ao lugar da própria educação na sociedade, tendo em conta as forças exteriores que, de forma mais ou menos explícita, têm vindo a provocar mudanças sistemáticas na escola como lugar onde a educação se dá e nesse mesmo papel.

A filosofia como disciplina conta, em Portugal, com um lugar particular comparativamente à maioria dos restantes países ocidentais, fazendo parte da formação geral dos cursos não profissionalizantes. Deste corpo, para além da filosofia, fazem parte o português, uma língua estrangeira e a educação física. Ora, este lugar de destaque coloca, invariavelmente, a questão da justificação da filosofia como disciplina de formação geral, uma vez que as outras três são consensuais no tocante à justificação da ocupação de tal lugar. Podemos encontrá-la, por exemplo, no Programa de Filosofia do Ensino Secundário, extraíndo daí duas tarefas principais, como observa Alexandre Franco de Sá: fazer o papel de uma “educação cívica” e promover o desenvolvimento de sujeitos de pensamento crítico e autónomo (Sá, 2013, p. 4). Tais tarefas estão expressas no Programa de Filosofia sob a forma de objetivos gerais. Exemplo disto são: “Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais.”; “Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos.” ou “Desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.” (Almeida et al., 2005,

p. 9) Estas tarefas incumbidas à filosofia fazem com que esta seja responsável pelo desenvolvimentos de alguns valores contidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como o da “cidadania e participação” que prevê que o aluno deve ser capaz de “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor”, ou o da “liberdade” que indica que o aluno deve “manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.” (Martins et al., 2017, p. 17)

Esta conceção daquele que deve ser o papel da filosofia na educação de um indivíduo expressa a mudança que houve no paradigma da educação, tendo o foco deixado de estar nos conteúdos, e passando a estar nas competências. Embora a filosofia seja uma disciplina do *corpus* das ditas Humanidades, neste contexto é possível argumentar que ela perdeu essa pertença, ou tem vindo a perder progressivamente. A filosofia deixa de ser uma disciplina de Humanidades pertencente à formação geral, passando a ser verdadeiramente uma disciplina de formação geral, desprovida da sua essência de disciplina de Humanidades. Este movimento de migração do lugar da filosofia, imposta em grande parte por pressões externas, é algo que se pode reportar, de forma mais abrangente, à desvalorização geral que as Humanidades têm sofrido relativamente a outras áreas do saber. A principal razão para este fenómeno é o facto de a lógica mercantilista e do lucro ter absorvido a própria educação e a escola, que deveriam ser baluartes imunes a tais fatores. Outro contributo para a passagem da filosofia como disciplina das Humanidades para disciplina de fomentação de cultura cívica vem do seio da própria filosofia. Uma fação de professores de filosofia e filósofos com influência junto das instâncias decisoras no ramo educacional têm vindo a defender que a filosofia ideal e útil (deverá a utilidade da filosofia ser um fator a ter em conta?) para o ensino secundário é uma

filosofia de viés analítico. Desse ponto de vista, o importante não é o conhecimento da história da filosofia, mas a análise formal de teses filosóficas, pelo suposto carácter dogmático que um ensino ancorado na história teria (Sá, 2013, p. 6). Esta conceção assume alguns pressupostos que são questionáveis. Primeiro, pela análise formal das teses, esquece-se o contexto das próprias teses e a historicidade dos contextos, arrancando os textos dos autores da complexa malha temporal em que se inserem. Se a filosofia é “o laboratório onde se pensam as ideias de cada tempo”¹⁸, fazê-lo significa arrancar a filosofia do próprio tempo, ato curioso que transforma os professores de filosofia em embaladores de questões filosóficas, técnicos de celofanagem de um produto estranho e separado do seu tempo de confeção, pronto a ser desembalhado e novamente embrulhado pelos alunos. Também se argumenta que só através desta forma de fazer filosofia, ou filosofar, é possível aos alunos pensarem por si próprios, contra o dogmatismo de uma visão histórica da filosofia. No entanto, considero que subtrair a necessidade de uma perspetiva histórica do ensino da filosofia, tendo apenas como condição necessária para o seu estudo a classificação de teses, nada mais é que um dogmatismo ainda mais violento que o suposto exercício através de um ensino assente na história. Dizer que a filosofia é independente do contexto, ou pretender-se que o seja, é, na verdade, transportá-la para o contexto atual, pelo que a sua linguagem se transforma na linguagem atual, isto é, a linguagem dominante, a saber, o senso comum (Sá, 2013, p. 8). Isto significa que, ao pensar cada questão filosófica segundo a mesma bitola, fora do seu verdadeiro contexto, pensa-se segundo o modo de pensar dominante, sendo por isso infrutífera e contraditória a própria tarefa de desenvolvimento de pensamento crítico que se pretende atingir com este tipo de filosofia. Para além disto, parece haver outra contradição patente neste tipo de pressuposto. Afirmam que só por este modelo, de tendência mais analítica, é possível o aluno pensar “por si mesmo”. Tal afirmação esconde uma suposição

¹⁸ Frase proferida pelo professor António Pedro Pita numa aula de uma unidade curricular do mestrado a que o presente relatório reporta.

perigosa, a de que, estudando filosofia através do estudo de autores canónicos e conceitos chave, o aluno não pensa por si, pois o pensamento já lhe é dado feito. Mas no próprio processo de reconstrução do pensamento de cada autor, o aluno é convocado e obrigado a pensar, o que significa que este elemento não está presente no processo de ensino-aprendizagem apenas como um recetáculo de informação. Não há pensamento puramente sem pressupostos. Todo o esforço de pensamento é já interpretação que, por sua vez, é já situada. Não ter consciência disto significa que o aluno assume o contexto em que vive não tendo consciência que ele próprio é uma contingência história. Ademais, no estudo de autores canónicos de diferentes épocas, o aluno constrói uma panorâmica muito mais alargada daquilo que é a filosofia e dos problemas sobre os quais esta se debruça, permitindo, por conseguinte, que o aluno adote uma postura realmente crítica e, por isso, adequada ao espírito democrático que se pretende. Esta narrativa fraudulenta que pretende estudar filosofia independentemente do seu contexto implica que haja uma deslocação das filosofias do seu contexto específico para o contexto atual, sendo que este é tido como uniforme, quando na verdade está a ser ditado pelas forças dominantes. Isto é um sintoma, ou talvez uma consequência, do facto de a escola se ter tornado um órgão reprodutor do carácter instrumental, e por isso motivado por pressupostos económicos, patente na sociedade.

Chegado a este ponto sobre a posição que a filosofia ocupa na educação, voltarei agora as atenções para o processo que culminou nessa mudança de posição, que nada mais é do que a aplicação da lógica do lucro ao ensino. Este processo, progressivo e sistemático, tem vindo a contribuir para uma degradação do próprio ensino. Martha Nussbaum, em *Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities*, partindo do pressuposto de que a educação tem como fim o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, algo previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, questiona-se sobre o que significa para uma nação democrática desenvolver-se. O modelo

dominante tem sido aquele que responde com os níveis de crescimento económico de um país (Nussbaum, 2010, p. 14). Ora, se o fim de uma nação democrática é o crescimento económico, e a educação tem como fim o aprofundamento e desenvolvimento da cultura democrática dos cidadãos, contribuindo desta maneira para o desenvolvimento da democracia, o que se tem vindo a fazer, com disfarçada ingenuidade, é utilizar a educação como meio para o crescimento económico. No entanto, o crescimento económico ou produção de bens económicos não correspondem à produção de uma sociedade mais democrática (Nussbaum, 2010, p. 15). O que se vê é um aumento do crescimento económico que, em contrapartida, não tem em conta questões como a desigualdade social e distributiva, as relações de raça e género, ou a melhoria nos aspetos de vida que não estão intimamente ligados à economia (Nussbaum, 2010, p. 14). Tudo isto são pré-requisitos necessários para que possa haver uma democracia estável. Nussbaum considera que ainda não houve um abandono verdadeiro deste paradigma, a que chama “velho paradigma”¹⁹. Há alguns avanços, no sentido em que tem havido algum tipo de medidas com base na distribuição que complementam um paradigma de crescimento económico, no entanto, a autora considera que ainda não há nenhum país que tenha optado por um “paradigma de desenvolvimento humano”²⁰ (Nussbaum, 2010, p. 16).

Que consequências práticas e objetivas na escola tem a predominância de um paradigma de crescimento económico? Tanto Nussbaum, na obra supracitada, como Nuccio Ordine, em *A Utilidade do Inútil: Manifesto*, ao tratar a questão da educação, têm como objeto as universidades. No entanto, para o propósito deste relatório, as suas conclusões serão transportadas para o plano do ensino público não superior. Embora no ensino superior se possa ver uma maior intromissão dos agentes económicos, através de investimentos seletivos,

¹⁹ “old paradigm”

²⁰ “human development paradigm”

apoios a determinados cursos, programas de desenvolvimento de software e tecnologias em parceria com universidades, culminando tudo isto no regime fundacional.

Uma das observações que Ordine faz diz respeito à transformação que se deu no tratamento dos alunos, passando estes a serem tratados como clientes (Ordine, 2019, p. 88). Na sua ótica, isto acontece pela própria necessidade de as universidades garantirem o seu próprio financiamento. Através de valores de propina elevados, há uma espécie de acordo tácito entre os alunos, que pagam para adquirir uma qualificação, ou seja, pagam a própria “(...) promessa de obterem imediatamente trabalho e receitas atraentes.”, e as universidades, que “(...) vendem diplomas e licenciaturas” (Ordine, 2019, p. 89) para se poderem manter no mercado da qualificação. Para o caso particular do ensino não superior, vemos que não são as universidades ou as escolas como instituições minimamente autónomas que fazem publicidade ao produto que tentam vender. Contudo, tal não significa que, no caso do ensino não superior, mais propriamente do ensino secundário não profissionalizante, algo semelhante não aconteça. A sociedade, como um todo, está tão imbuída no espírito do mercado que todos os seus agentes funcionam como panfleteiros ou *marketers* das profissões socialmente mais cotadas ou dos saberes dignos de se aprofundar. Se as universidades o fazem por motivos de saúde financeira, o motivo para este comportamento por parte das sociedades é indeterminado. Talvez tal comportamento seja o fruto de um processo de reificação, e fazendo-o intencionalmente ou não, perpetua-se uma determinada hierarquia dos saberes, em que no topo estão aqueles em torno dos quais o trabalho parece ser mais abundante, ou seja, aqueles saberes intimamente ligados com uma visão ancorada no crescimento económico.

Também sobre os professores este tipo de paradigma tem influência. Se os alunos se convertem em clientes, e as escolas na empresa onde procuram algo, aos professores cabe o papel de burocrata, como bem observa Ordine (Ordine, 2019, p. 90). Esta foi sem dúvida a constatação que maior impacto teve em mim quando me deparei com ela no início do estágio.

Com o aumento do volume de burocracia a preencher, sem aumento no corpo profissional para o fazer, passa a caber ao professor tal tarefa. Os professores veem-se afastados daquele que deveria ser efetivamente o seu papel, o de ensinar, preparar aulas e materiais, em detrimento de cumprir com os seus afazeres cada vez mais abundantes, que em muito pouco estão ligados à prática letiva. Os professores passaram a ser tarefeiros e, como já referido acima, secretários de si próprios. A sua atividade como docentes passou para segundo plano, o que se torna evidente pelo clima geral de desmotivação, falta de realização profissional e pessoal, a que pude assistir durante o estágio. À autonomia própria da profissão substituiu-se uma infértil automação, que em vez de potenciar, como deveria ser, a permanente formação científica dos professores, instaurou a estagnação de pensamento e o quietismo intelectual.

Tal como Nussbaum, também Ordine observa o viés instrumental que a escola tem vindo a adotar. Passou-se a privilegiar a formação de profissionais de qualquer área, mobilizando assim os conhecimentos diretamente para o campo económico, deixando de ser o desenvolvimento humano o horizonte da educação. Para o sistema, portanto, o indivíduo coincide com a sua profissão e esgota-se nela, o que para Ordine constitui um tremendo erro (Ordine, 2019, p. 91). Esta é a razão pela qual este tipo de sistema é insuficiente para o aprofundamento do pensamento democrático, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois é impossível desenvolver cidadãos quando se forma unicamente para a profissão.

A instrumentalidade invadiu o campo da educação, tendo consequências estruturais e institucionais, mas também relacionais. É na próxima secção que tratarei esta questão, encontrando na reificação uma consequência deste “velho paradigma”.

**Parte II – A
transformação do
conceito de Reificação
e a sua atualidade**

1. Reificação em Lukács – Reificação e dimensão produtiva

Para que seja possível empreender de forma satisfatória aquilo a que aqui me proponho, é necessário retomar a origem do conceito aqui em questão, regressando a Lukács, na tentativa de captar o seu esforço inicial sobre esta temática. Para Lukács, todos os problemas decorrentes da sociedade capitalista remetem para uma questão, a saber, a questão da mercadoria. É pela análise e compreensão da *estrutura* da própria mercadoria que deve ser feita a investigação, possibilitando desta forma uma real compreensão dos fenómenos coordenados ao capitalismo (expressão de Lukács). A questão da mercadoria assume assim uma posição central para a compreensão estrutural da sociedade capitalista em todas as suas manifestações vitais: “Só assim é possível descobrir na estrutura da relação mercantil o protótipo de todas as formas de objetividade e de todas as formas correspondentes de subjetividade na sociedade burguesa.” (Lukács, 1974, p. 97)

Lukács, nas primeiras linhas da secção *O fenómeno da reificação*, enuncia a definição da própria reificação, fenómeno este que se encontra no âmago da estrutura mercantil. Para o autor, a estrutura mercantil tem como expressão o facto de “(...) uma ligação, uma relação entre pessoas, tomar carácter de uma coisa, e ser, por isso, de uma «objetividade ilusória» (...)”. (Lukács, 1974, p. 97) Uma relação entre pessoas só se pode transformar numa coisa quando é esquecido o facto de essa relação ser uma relação entre pessoas, transformando-se assim em coisa. A relação é então objetificada, sendo-lhe atribuídas as leis do próprio sistema capitalista, por um lado, como leis explicativas, e, por outro, como leis às quais a relação primordial, a relação entre pessoas, está sujeita. Em virtude desta definição é necessário agora captar o significado da mercadoria como forma de objetividade e as implicações daí

decorrentes no sujeito coordenado à mercadoria, na medida em que é a mercadoria o núcleo da sociedade capitalista.

Embora à data dos escritos de Lukács já se observasse na troca mercantil a forma principal de organização social, nem sempre ela existiu desta forma no seio das sociedades. Antes de assumir um papel central e estrutural na vida da sociedade, a troca mercantil aparecia na vida apenas de forma episódica. Nesta situação, as mercadorias sujeitas à troca possuíam valor de uso para ambas as partes acordantes. Marx diz-nos que este sistema de trocas não ocorre dentro das sociedades primitivas, mas antes nos seus limites, ou seja, quando estas se veem obrigadas a contactar com outras comunidades. É então que a troca mercantil começa a exercer um papel dissolvente no seio da própria sociedade. Neste estágio, no entanto, a troca mercantil serve apenas para estabelecer uma troca entre produtos de processos que estão ainda constitutivamente desligados da própria troca e ainda orientados para a produção de *valores de uso*. Pode então estabelecer-se uma diferença entre a mercadoria como *troca orgânica* e a mercadoria como *forma universal constitutiva*. Para essa passagem se dar “(...) a troca mercantil deve penetrar o conjunto das manifestações vitais da sociedade e transformá-las à sua imagem, em vez de estabelecer apenas uma ligação entre processos, por si mesmo independentes dela e orientados para a produção de valores de uso”. (Lukács, 1974, p. 99) Esta passagem, para além dos efeitos que tem na sociedade, quanto ao seu edifício e articulação, exerce também influência sobre as características da troca como categoria.

Lukács diz-nos que a evolução da troca mercantil como forma dominante sobre o conjunto da sociedade apenas se veio a consagrar sob a forma do capitalismo moderno, por isso, o início da evolução capitalista ainda continha vestígios do carácter pessoal das relações económicas. Ora, com a sua evolução progressiva e acentuada, mais complicadas e mediatizadas se tornam as formas de troca mercantil, tornando-se também, progressivamente,

menos personalizadas, o que implica que seja cada vez mais difícil rasgar o *véu da reificação*. (Lukács, 1974, p. 100) Com uma distância de cem anos relativamente ao período das observações de Lukács, é natural que ainda mais mediatizados e complexos os processos de troca se tenham tornado. Que dizer, por exemplo, sobre a dificuldade de rasgar o véu da reificação nos dias das grandes superfícies comerciais, onde se coletam itens para compra e só no fim se estabelece, e de maneira muito deficiente, uma relação humana com um operador de caixa, havendo ainda a possibilidade de até o processo final da compra ser efetuado sem a presença humana? Ou sobre as compras *online* ou as entregas ao domicílio que dispensam inclusivamente o gesto de sair de casa, afastando cada vez mais as relações interpessoais dos processos de troca? Algo parecido se pode dizer sobre a situação em que forçosamente fomos compelidos a viver desde março de 2020, com a cessação do ensino presencial, passando a lecionação para um regime virtual. Embora com contornos distintos, porque não se pode dizer que haja um culpado da situação pandémica que se vive, também neste caso se pode afirmar que há uma dissolução da relação interpessoal no plano do processo de ensino-aprendizagem. Com um grau acrescido de mediatização do ensino, que se dá pela lecionação virtual, a componente humana fundamental desvanece-se, na medida em que é impossível captar gestos ou expressões que possam denunciar alguma dúvida, incompreensão ou necessidade de uma abordagem diferente. Também neste processo os alunos e os professores se tornam menos alunos e professores e mais parte máquina, substituídos por um *username*, em parte desligados das características únicas que contribuía para as suas caracterizações e representações que faziam uns dos outros durante a vivência em sala de aula.

Para Lukács, a troca mercantil como forma universal, ou, como lhe chama o autor, *categoria universal do ser social total* (Lukács, 1974, p. 100), tem como consequência o fenómeno da reificação, fenómeno este que abrange duas dimensões. Por um lado, a sociedade de forma objetiva, por outro, o humano inserido nela: “(...) a reificação surgida da

relação mercantil adquire um significado decisivo, tanto para a evolução objetiva da sociedade como para a atitude dos homens em relação a ela, para a submissão da sua consciência às formas por que se exprime esta reificação, para as tentativas que aqueles levam a cabo no sentido de compreenderem este processo ou de se oporem aos seus efeitos destruidores, de se libertarem da servidão da «segunda natureza» assim surgida.” (Lukács, 1974, p. 100) Daqui depreende-se que as mudanças que ocorrem objetivamente na sociedade, aquando da passagem da troca mercantil como fenómeno episódico para uma categoria universal do ser social total, pela ação dissolvente inerente à própria troca mercantil, colocam o humano num ponto mais frágil relativamente à capacidade que tem de agir, quer no plano teórico, quer no plano prático, uma vez que a estrutura mercantil adotada passa a ser tomada como sendo a única realidade possível – passa a ser uma expressão da natureza social do humano, como se da sua própria natureza se tratasse.²¹

O mais problemático aqui é que esta inépcia para agir, imputada ao humano, decorre do facto de o humano passar a tomar o seu trabalho como algo objetivo relativamente a si, querendo isto dizer que o humano toma a sua atividade como algo não decorrente de si, mas como algo determinado pelas leis sociais sedimentadas, ou seja, naturalizadas, pela mercadoria como categoria universal.

Lukács é claro quando enuncia o problema fundamental da mercadoria como forma universal: “A universalidade da forma mercantil condiciona, pois, tanto no plano subjetivo como no plano objetivo, uma abstração do trabalho humano que se objetiva nas mercadorias.” (Lukács, 1974, p. 101) Isto quer dizer que a mercadoria, como categoria universal do ser

²¹ Embora neste ponto, tal como Lukács, nos estejamos a reportar apenas à dimensão produtiva, a mesma formulação sobre a inaptidão adquirida resultante da reificação poderá ser feita no âmbito da teoria de Honneth, que, como veremos, se manifesta de formas mais diversificadas do que as que dizem respeito à dimensão produtiva.

social total tem, neste ponto da pesquisa, duas consequências, uma no plano objetivo e outra no plano subjetivo. Objetivamente, os produtos aparecem como algo inacabado e como sendo independentes dos próprios processos da sua produção, mediados apenas pelos movimentos gerais do mercado. Subjetivamente, a consequência desta mercantilização da totalidade do social corresponde ao facto de os humanos passarem a ver o seu trabalho como algo externo a eles, independente deles, regidos pelas mesmas leis naturalizadas que regem os produtos. O trabalho humano transforma-se também, para si, em mercadoria. (Lukács, 1974, p. 101)

Sendo que a possibilidade de a troca mercantil ser o núcleo da sociedade só é possível no seio de uma sociedade capitalista, focarei brevemente a minha atenção no modo de produção capitalista, mais especificamente, nas suas consequências objetivas e subjetivas. Considero que este modo de produção tem consequências imediatas em três âmbitos principais: 1) na relação trabalhador-objeto; 2) no próprio objeto e, por fim, 3) no trabalhador. Ora, um método de produção capitalista, em série, com vista ao lucro, em que seja possível haver incrementos de produtividade, tem como condição de possibilidade a racionalização do trabalho. Esta racionalização, por sua vez, só é possível pela especialização. O modo de produção capitalista separa o sujeito produtor daquilo que produz, isto é, a comunhão existente anteriormente (na produção de valores de uso) entre o trabalhador e o produto deixa de existir. O produto é algo objetivo, exterior ao produtor. A divisão do trabalho pressupõe também a divisão do próprio produto, deixando ele de ser tomado como um todo, mas como o conjunto de vários processos contingentes entre si. Finalmente, decorrente primeiramente da separação entre o trabalhador e o objeto, e, posteriormente, da racionalização da produção do próprio objeto exigida pelo modo de produção capitalista, pode-se afirmar que o próprio trabalhador, à semelhança do objeto, vê-se fragmentado. (Lukács, 1974, p. 103) O trabalhador passa a mobilizar para o processo produtivo apenas aquilo que de si é necessário para a manutenção da continuidade produtiva. Dizer isto é o mesmo que dizer que o humano é como

que subtraído da produção, passando a fazer parte deste processo apenas como uma qualquer outra peça da complexa maquinaria necessária à produção, não diferenciada e infinitamente substituível. O humano transforma-se assim em mais uma peça da engrenagem, que em vez de ser constituída por aço, cavidades, juntas de ligação ou óleo, é composta por ossos músculos, gordura e nervos.

A racionalização do processo de produção dos objetos, para além da fragmentação do próprio processo, tem outra implicação, esta no âmbito do mundo da vida (*lifeworld*). Quando a naturalização das leis do capitalismo se dá, ela penetra de tal forma em todas as manifestações da vida social que todos, sem exceção, passam a ver as coisas apenas pelo seu carácter mercantil, desprovidas da significação originária que possuíam, ou, como diz Lukács, da sua *coisidade própria*. (Lukács, 1974, p. 107) Pelo exemplo de Marx percebemos claramente o que isto quer dizer: um terreno, ao ser capturado por esta teia da lógica mercantil, ganha significado pela renda que se pode obter através dele. O valor de troca substitui, encobrindo, o valor de uso. (Lukács, 1974, p. 107) A melhor maneira de descrever a forma como estas mudanças vão ocorrendo no seio da sociedade e do próprio humano é bem ilustrada por Lukács quando afirma que “(...) a estrutura da reificação penetra cada vez mais profundamente, fatalmente, constitutivamente, na consciência dos homens.” (Lukács, 1974, p. 108)

A definição avançada por Lukács do conceito de reificação é totalizante e simples, na medida em que depende exclusivamente da gradual penetração da lógica mercantil nas manifestações vitais, no entanto, há que salientar que a reificação é consequência da dissolução da empatia nas relações, não se podendo, por isso, atribuir culpa ao reificado, não constituindo assim a reificação, nesta interpretação, uma transgressão moral. É simplesmente uma degeneração inerente ao funcionamento da sociedade capitalista e do modo de produção

que esta pressupõe. Expressa-se no hábito, ou seja, na naturalização de um determinado tipo de comportamento.

Cabe, no entanto, colocar uma questão: será que o fenómeno da reificação é redutível à dimensão económica ou produtiva? Ou melhor, será que qualquer expressão da reificação, mesmo fora do âmbito económico, tem como origem a esfera económica e o modo de produção capitalista? É na tentativa de dar resposta a estas questões que analisarei o fenómeno da reificação a partir do aparelho conceptual do reconhecimento.

2. Reificação em Honneth – Esquecimento do Reconhecimento

Axel Honneth, em *Reification: A New Look at an Old Idea*, parte de duas premissas fundamentais, uma que parte de Max Horkheimer/Theodor Adorno – “All reification is a forgetting” –, e outra de Ludwig Wittgenstein – “Knowledge is in the end based on acknowledgment” –, extraídas das obras *Dialectic of Enlightenment* e *On Certainty*, respetivamente. Começa por traçar o percurso histórico do conceito reificação que, após o primeiro impulso germinador e fecundo de Lukács no início do século XX, parece ter sido esquecido no período Pós Segunda Guerra Mundial, sendo que o seu ressurgimento tem-se vindo a sentir de tal modo que se podem encontrar algumas expressões suas, de forma mais ou menos explícita e tematizada, nos anos mais próximos destes escritos de Honneth. O filósofo enumera tais expressões consoante o gradiente de intensidade e clareza com que aparecem: pode-se sentir uma expressão da reificação em alguns trabalhos literários, surgindo, no entanto, apenas sob a forma de uma atmosfera nauseante decorrente da comercialização do quotidiano de cada um; no campo da análise sociológica algo como a reificação vem sendo estudado como uma forma de comportamento humano modificado (o que está em causa aqui é a auto-manipulação, a partir da qual os sujeitos, por oportunismo, colam a si mesmos alguns sentimentos ou desejos, acabando eventualmente por tomá-los como características genuinamente suas); também no campo da ética e filosofia moral tem surgido uma certa expressão da ideia de reificação, através do conceito de objetificação, para expressar a maneira como os indivíduos se instrumentalizam, quer no âmbito das relações, quer do próprio corpo; finalmente, também no campo da pesquisa cerebral, começa a aparecer a reificação como categoria – a perspectiva das neurociências reducionistas de que se pode estudar o humano a partir da análise do funcionamento cerebral esquece a especificidade de

cada um, abstraindo-se da experiência do quotidiano, tomando assim contornos de reificação. (Honneth, 2008, pp. 18-20)

Honneth postula uma premissa fundamental: *o reconhecimento precede o conhecimento*²² (Honneth, 2008, p. 40). O significado desta afirmação é percebido a partir da lente através da qual vários autores criticam o sujeito da modernidade. O que está aqui em jogo é a afirmação da existência de uma empatia fundadora e relacional originária, em contraposição com a posição aparentemente neutra e imparcial, de distância, que coloca o sujeito separadamente do objeto, debruçando-se ele sobre este a partir de fora, para o observar. Relativamente ao conhecimento, o reconhecimento é então afirmado como sendo, cronológica e categorialmente, precedente. A expressão desta primazia do reconhecimento pode encontrar-se no comportamento dos bebés que, antes de poderem chegar ao conhecimento da realidade, relacionam-se com ela através de relações afetivas de reconhecimento. (Honneth, 2008, p. 46) Sendo assim, é possível afirmar que a primazia do reconhecimento é um fenómeno de ordem genética.

O conceito de reificação, para Honneth, está intimamente ligado à noção de esquecimento. A objetificação de alguém, por exemplo, como expressão da reificação, é resultado do esquecimento de que, antes do movimento de conhecimento, está o reconhecimento como atitude natural existencial. Ao nível relacional, a diferença entre uma atitude reificada e uma atitude onde o reconhecimento ainda está presente nota-se na impossibilidade de, no primeiro caso, se captarem as exigências, apelos ou reivindicações provenientes do contacto empático com a outra pessoa. Mesmo percebendo (captando pela percepção) todos os sinais ou veículos através dos quais são transmitidas essas *claims*, o acesso está vedado, uma vez que o reconhecimento foi esquecido.

²²“(…) recognition comes before cognition (…)”

A principal diferença entre Lukács e Honneth é que no primeiro estamos num plano demasiado simplificado do processo de reificação, explicado pelos efeitos sociais do capitalismo, que é resolvido através de uma *praxis* adequada, enquanto que no segundo há um aprofundamento do conceito, assente na relação entre reconhecimento e conhecimento.

Arrisco-me a dizer que é possível aproximar (ainda mais) as duas teorias, não se tomando uma como alternativa à outra, mas como expressões complementares na explicação de dimensões diferentes do mesmo processo. No meu entender, podemos dizer que uma atitude de esquecimento do reconhecimento é um efeito social do capitalismo, sendo que estas duas dimensões (efeitos sociais do capitalismo e esquecimento do reconhecimento) se tocam e influenciam permanentemente.

No entanto, e voltando a Honneth, a noção de que o reconhecimento é algo genético e primordial no comportamento humano coloca uma questão pertinente: Como se podem levar a cabo quaisquer práticas sociais, eliminando da equação o reconhecimento, dada a sua originariedade como condição das próprias práticas? (Honneth, 2008, p. 58)

Neste ponto, Honneth esclarece que quando se fala de esquecimento do reconhecimento não se quer dizer que estamos no âmbito de uma perda ou destituição de tal capacidade. O que acontece é como que um encobrimento ou uma dissolução, uma atrofia (algo que facilmente nos remete para aquilo que Lukács apontava como o papel dissolvente da mercadoria, no seu caso): “Reification in the sense of «forgetfulness of recognition» therefore means that in the course of our acts of cognition, we lose our attentiveness to the fact that this cognition owes its existence to an act of recognition.” (Honneth, 2008, p. 59) Ora, este encobrimento do reconhecimento, ou seja, reificação, pode expressar-se em três instâncias: 1) reificação dos outros; 2) reificação do mundo; e 3) auto-reificação.

Honneth articula dois exemplos daquilo que se entende por falta de reconhecimento no que diz respeito aos outros: primeiro, o caso de alguém que, na busca por aquele que se tornou o seu objetivo, esquece o contexto do qual o objetivo surgiu; segundo, quando determinados esquemas de pensamento influenciam de tal maneira as nossas práticas que nos levam a uma interpretação seletiva dos factos sociais. (Honneth, 2008, p. 59)

Ora, no primeiro caso, o que está em causa é a independência do conhecimento relativamente ao reconhecimento, sendo este omitido, criando assim uma moldura fechada em torno daquilo que é o conhecimento, ficando este, desta maneira, desconectado das condições prévias que o permitiram – e aí podemos falar de *práticas institucionalizadas*. (Honneth, 2008, p. 60) Honneth clarifica este primeiro caso com o exemplo de uma jogadora de ténis que se foca tanto no seu objetivo de ganhar a partida que esquece que está a jogar contra a melhor amiga, aparecendo ela como adversária, independente do contexto que circunda o jogo em si. Também os professores efetuam este mesmo movimento ao verem-se obrigados a avaliar sumativamente os alunos. Embora neste caso não tenha que ver com o almejar de um objetivo, e mesmo que seja possível identificar fortes e crescentes esforços no sentido de haver uma maior componente de avaliação formativa, o facto é que “encerrar” um aluno numa classificação implica sempre esquecer momentaneamente fatores externos que possam justificar tal classificação. Da mesma forma, pode-se argumentar que estabelecer como critério para entrada no ensino superior uma classificação implica circunscrever-se a realidade desse aluno à sua classificação, fechando-o numa moldura, deixando de fora o contexto original em virtude da rigidez de um sistema de classificação.

No segundo caso, Honneth afirma que nos encontramos perante uma negação retrospectiva do reconhecimento, com o objetivo claro de preservar um determinado quadro de interpretações sociais que se vertem em forma de preconceitos ou estereótipos – estamos

perante *esquemas de pensamento socialmente atuantes*.²³(Honneth, 2008, p. 60) Estes esquemas socialmente atuantes podem ter várias origens, mas gostaria de salientar o solo fértil da insegurança e injustiça, fecundo o suficiente para que nele possam crescer florestas de atribuição de culpas, com altura tal que chegam a cobrir de sombra o todo da sociedade. Como observa Zygmunt Bauman: “Um espetro paira sobre o planeta: o espetro da xenofobia. Suspeitas e animosidades tribais, antigas e novas, jamais extintas e recentemente descongeladas, misturaram-se e fundiram-se a uma nova preocupação, a da segurança, destilada das incertezas e intranquilidades da existência líquido-moderna. Pessoas desgastadas e mortalmente fatigadas em consequência de testes de adequação eternamente inconclusos, assustadas até à alma pela misteriosa e inexplicável precariedade dos seus destinos e névoas globais que ocultam as suas esperanças, buscam desesperadamente os culpados dos seus problemas e tribulações.” (Bauman, 2003, p. 149)

Parece-me a mim claro que, quando Honneth descreve este segundo modo de reificação dos outros, o dos esquemas de pensamento socialmente atuantes, caracterizado por neles ser operada uma negação retrospectiva de reconhecimento, estamos perante este tipo de casos para que Bauman aponta. Há uma necessidade de manutenção de determinados quadros de pensamento, com o objetivo dos sujeitos de permanecerem no mesmo sítio na escala do poder. Este tipo de esquemas surge, ou intensifica-se, regra geral, quando as tensões no seio da sociedade também se agudizam, traduzindo-se num sentimento de ameaça de destituição do lugar de pertença por parte dos sujeitos que operam a negação retrospectiva de reconhecimento. Tal forma de reificação está fortemente ancorada, não em características ou atos dos grupos que a sofrem, mas em fragilidades nos sujeitos que as praticam. Como animais feridos que se veem encurralados, desatam a balbuciar argumentos rudimentarmente elaborados, entregues a impulsos que os fazem procurar qualquer coisa de salvífica na

²³ “socially effective thought schemata”

subtração aos outros, na esperança de saírem eles próprios aumentados, como se tal operação matemática fosse possível no campo da existência humana. Um dos motivos para que este exercício seja sequer tentado está na já tão conhecida habilidade que o capitalismo tem de assimilar e dissolver as contradições que vão surgindo no seu seio. Bauman diz que, em 2002, tanto Jacques Chirac como Lionel Jospin tentaram domar a ansiedade dos eleitores, mudando o seu foco da “(...) *precarité* (uma insegurança exasperante em relação à posição social, entrelaçada com uma incerteza aguda quanto ao futuro dos meios de subsistência), para a preocupação com a segurança individual (a integridade do corpo, das propriedades pessoais, do lar e da vizinhança).” (Bauman, 2003, p. 150) O capitalismo, que vem produzindo cada vez mais desigualdade no que toca à distribuição da riqueza, conseguiu ocultar este facto, obscurecendo a sua origem e atribuindo-a àqueles a quem é mais fácil apontar o dedo – as minorias. É evidente que um tal esquema também encontra representação numa expressão política, coincidindo assim com o ressurgimento e crescimento de movimentos e discursos populistas.

Ora, creio que cabe também à escola o papel ativo no combate a este tipo de reificação dos outros. A querer-se uma escola para a democracia e inclusão, é necessário que esta tenha um papel ativo na proteção destas minorias e no desmantelamento de tais esquemas de pensamento. A escola não deve albergar sob o seu teto a exclusão social, a discriminação ou a estereotipização de qualquer membro da sociedade. Uma escola que se pretenda democrática, inclusiva e de diálogo deve fazer de tudo para lançar luz às sombras que vêm ameaçando esses mesmos princípios.

Estes dois casos aqui expressos representam instâncias de reificação na nossa relação com os outros. Para que fique claro, quando falamos de práticas institucionalizadas, o que está em questão é uma relação puramente objetiva com o outro, esquecendo o pré-requisito do reconhecimento. Segundo Honneth, neste processo o outro é instrumentalizado em virtude

dos nossos próprios objetivos e fins. Quanto aos esquemas de pensamento socialmente atuantes, não se trata tanto de um esquecimento de reconhecimento, mas antes de uma negação, como nos diz Honneth (Honneth, 2008, p. 59), com vista a preservar um determinado quadro de pensamento que permite justificar a forma como nos relacionamos com os outros.

Quanto à nossa relação com os objetos não-humanos/mundo físico envolvente – e aqui, entenda-se, estamos a falar da totalidade dos seres vivos, bem como dos seres não vivos com que nos relacionamos – Honneth afirma que talvez seja possível ter uma relação de conhecimento com o mundo sem o requisito prévio de reconhecimento, uma vez que só podemos falar de reificação na relação com o mundo quando deixamos de tomar em conta o valor que ele tem para as outras pessoas. Ora, isto quer dizer que, em última análise, a possível reificação na nossa relação com o mundo é apenas uma instância da própria reificação na relação com os outros. Parece que, neste ponto, Honneth trai um pouco algumas considerações que fez até então. A bitola da relação com o mundo dos objetos não-humanos não deve ser a nossa relação com os outros. Assumir tal coisa implicaria que esquecêssemos dois passos já enunciados anteriormente. Por um lado, esquecemos a noção lukácsiana fundamental de que, primeiro, ao ser separado do objeto, o ser humano toma uma atitude contemplativa, de neutralidade desvinculada, com o seu próprio trabalho, e ainda, a própria racionalização do objeto dada pela divisão e especialização do trabalho resultante deste tipo, tal como fragmenta o objeto, fragmenta o próprio humano. Sobre isto, também nos lembrou Horkheimer, em 1947, que “o ser humano, no processo da sua emancipação, partilha o destino do resto do mundo que é o seu. A dominação da natureza implica a dominação do homem. Todo o sujeito tem não só de participar na subjugação da natureza exterior, humana e não humana, mas, para o fazer, tem também de subjugar em si mesmo a natureza.” (Horkheimer, 2015) A imediatidade da experiência é algo natural, na medida em que simplesmente nos

acontece. No âmbito da natureza reificada, a nossa relação com ela é racionalizada imediatamente. A natureza deixa de existir ali, como parte da experiência, para passar a ser tomada como um objeto do qual se retirará um qualquer uso. Por exemplo, a partir do momento em que uma paisagem é encerrada numa fotografia, ela deixa de estar diante de nós como paisagem, como experiência, e passa a estar como objeto dominado, recortado da sua totalidade originária. Desta forma é possível afirmar que a postura que Honneth diz ser possível é, ainda assim, uma postura de reificação da natureza. A natureza é considerada um mero objeto em relação aos sujeitos humanos, e, paralelamente, neste processo, o próprio sujeito humano também se esvazia. A reificação da natureza tem, como consequência invariável, a reificação do próprio sujeito. Por outro lado, recuperando o exemplo do bebé, assumir uma postura de objetividade com o mundo é o mesmo que esquecer a precedência genética da ligação empática e de reconhecimento.

Uma relação de objetividade com o mundo sem o pré-requisito do reconhecimento implica esquecer o contexto, o facto de partirmos sempre de um todo de significação com o qual nos relacionamos, primeiro, empaticamente. Não se pretende aqui um retorno a uma espécie de panteísmo tribal, mas um respeito pelo circundante e envolvente, na medida em que fazemos parte dele, tanto ou mais do que o temos à nossa disposição para uso e usufruto. Isto não exclui, no entanto, a noção de tomada de consciência do valor que ele pode ter para os outros, mas acrescenta, antes dessa possibilidade, a necessidade de manutenção de uma ligação empática e de reconhecimento com o próprio mundo. E que não se afirme que a reificação da natureza, a sua objetificação e instrumentalização, tem como vantagem e benefício o progresso, pois “(...) uma vez que a subjugação da natureza no homem e fora dele segue os eu curso sem um motivo com sentido, a natureza não é realmente por ele transcendida ou com ele reconciliada, mas meramente reprimida.” (Horkheimer, 2015, p. 105) Nem na aspiração moderna do domínio total da natureza, como superação por parte da

humanidade da própria natureza, ela se dá. Esta pretensa superação é apenas uma repressão da natureza que, ao invés de consistir num progresso da espécie, consiste numa existência mais pobre e equivocada quanto à sua relação com o mundo, pois “quanto mais dispositivos inventamos para dominar a natureza, tanto mais temos de os servir, se quisermos sobreviver.” (Horkheimer, 2015, p. 108)

Para além destas formas de reificação – na relação entre pessoas e na relação com a natureza – pode-se também iniciar um questionamento acerca da possibilidade da auto-reificação, algo já presente de forma pouco tematizada em Lukács, quando o autor menciona a “atitude contemplativa” que o trabalhador passa a adotar, ou como a sua “(...) personalidade se torna espectador impotente de tudo o que acontece à sua própria existência” (Lukács, 1974, p. 104), como que numa espécie de *The Truman Show*, mas com a possibilidade de abandonar o estúdio cada vez mais dificultada pelo poder dissolvente do véu da reificação.

Fazendo uma incursão pelas diferentes teorias explicativas sobre a relação que estabelecemos com nós próprios, vejamos em que medida Honneth as rejeita, e como serão úteis para tratar a problemática da auto-reificação.

Honneth começa por rejeitar o “detetivismo” como modelo explicativo. A razão pela qual um modelo detetivista é insuficiente para explicar a nossa auto-relação é a mesma pela qual se critica a possibilidade de uma relação puramente objetiva com o mundo. Da mesma maneira que não podemos falar de uma relação de independência entre nós e o mundo, muito menos podemos falar de uma relação deste tipo no domínio da nossa atividade interna, do que decorre a impossibilidade de olharmos para tal através da lupa da objetividade. (Honneth, 2008, p. 67)

Outra possibilidade de modelo para ilustrar a auto-relação seria o modelo “construtivista”, que parte do pressuposto de que há uma assimetria entre os objetos

suscetíveis à percepção e os nossos estados mentais, visto que os primeiros já se encontram lá, diante de nós. Esta, no entanto, não é uma propriedade dos estados mentais, que devem ser, ao contrário dos objetos, contruídos por nós. (Honneth, 2008, p. 69) A assimetria funda-se, no fundo, numa diferença entre *passividade* e *atividade* implícitas em cada uma das situações, dos objetos exteriores e dos estados mentais, respetivamente. O papel ativo no tocante aos estados mentais traduz-se na possibilidade de podermos atribuir significado a determinado estado, que posteriormente partilharemos com as outras pessoas. A consequência última que se tira deste modelo é o facto de passarmos a ser os autores dos nossos sentimentos e desejos. Honneth critica este modelo na medida em que a distância necessária requerida pela interpretação indispensável ao modelo construtivista é incompatível com o facto de este tipo de fenómenos – sentimentos, desejos e intenções – simplesmente nos acontecerem, ao invés de serem criados por nós como fruto da vontade. Sofremo-los; somos expostos a eles passivamente, o que coloca uma restrição natural neste processo. (Honneth, 2008, p. 70)

Honneth propõe então um modelo alternativo a estes dois, a que chama “expressionismo”. Descreve-o desta forma: “According to this model, we neither merely perceive our mental states as objects nor construct them by manifesting them to others. Instead, we articulate them in the light of feelings that are familiar to us. A subject who relates to himself in this original manner must necessarily regard his own feelings and desires as worthy of articulation. It is thus advisable for us in this instance as well to speak of the necessity of an antecedent stance of recognition.” (Honneth, 2008, p. 71) O que está em causa aqui é a existência prévia de uma atitude perante o próprio para que possa haver um contacto expressivo com os estados mentais. Neste caso, a tomada em consideração dos nossos sentimentos e desejos, pressupõe já um reconhecimento prévio de nós próprios, na medida em que já experienciámos certos estados mentais, fazendo eles parte de nós, não sendo, por isso,

objetos independentes ou produtos da nossa vontade, mas como afirmação, apropriação e articulação.

Embora os modelos detetivista e construtivista sejam insuficientes como teorias explicativas da auto-relação, Honneth considera que podem ser tomados como instâncias de auto-reificação, na medida em que ambos se relacionam com os estados mentais como sendo coisas, e, assim, por um lado observáveis, e, por um lado, manipuláveis. (Honneth, 2008, pp. 73-74)

No segundo caso, no qual, através de um modo construtivista de auto-relação, o sujeito apresenta aos outros uma série de sentimentos e desejos, por si manipulados e engendrados, chegando a tomá-los genuinamente como seus, constituindo por isso, um modo reificado de auto-relação. Numa entrevista concedida em 2010, Honneth avança o conceito de “capitalismo de reconhecimento”, cujo modo de funcionar difere em grande medida do capitalismo sobre o qual Lukács se debruça. Este capitalismo insere a categoria do reconhecimento na equação da relação produtiva, como explica Honneth: “This capitalism is working through an affirmative, albeit artificial, promise of recognition. It promises recognition for people in different forms. It is promised by the capitalist market, namely by certain capitalist enterprises, that if you become a staff member or something of that sort, you’ll be recognized as part of the company. So, recognition plays an enormous role in this ideology! This is new, and it has a relation with self-reifying behaviour.” (Marcelo, 2013, p. 2019) As empresas deste tipo, ao fazer a promessa de ascensão no seio da própria empresa, promovendo assim uma ideia de reconhecimento dentro desta, fazem-no na condição de o sujeito manifestar um certo tipo de atitudes e comportamentos, ou, para falar nos termos que temos vindo a utilizar, sentimentos e desejos. Ora, por um modo de auto-relação construtivista, o sujeito acaba por tomar como suas esse tipo de características, adequando-se ao que lhe é exigido. Também Horkheimer notou que “a sobrevivência – ou, digamos, o êxito

– depende da adaptabilidade do indivíduo às pressões que a sociedade o faz suportar. Para sobreviver, o homem transforma-se num aparelho que se limita a responder a todo o momento com a reação apropriada às situações complicadas e difíceis que constituem a sua vida. Toda a gente tem de estar pronta para enfrentar qualquer situação.” (Horkheimer, 2015, p. 106)

Este tipo de relação e vivência provoca momentos de rotura nas pessoas, e tem sido prática comum e crescente, levando a um aumento gradual do uso generalizado de ansiolíticos ou outro tipo de medicamentos de compensação.

No entanto, será que podemos efetivamente, relativamente a um caso deste tipo, de auto-reificação, delimitar os contornos de um comportamento auto-reificante, diferenciando-o da reificação dos outros ou da natureza? Se é certo que há um comportamento auto-reificante, também é certo que só o há por uma imposição externa, à semelhança da reificação provocada pela separação do trabalhador do objeto, elaborada por Lukács. A diferença entre os dois casos reside no facto de a reificação, em Lukács, ser provocada através de um processo de violência restritiva, em que o trabalhador fica privado da sua relação com o objeto que produz, ao passo que no caso dos desenvolvimentos mais recentes do capitalismo, a mão que priva passa a dar, através de um processo reificante que desta vez está velado e encoberto por promessas de reconhecimento. Num caso deste tipo parece que não se pode fazer a distinção entre reificação dos outros e auto-reificação, ou melhor, é mais correto dizer que ambas passam a existir em simultâneo, havendo, no entanto, uma antecedência de intenção do lado daquele que incita o sujeito a ter um comportamento auto-reificante.

Outro exemplo que podemos avançar para ilustrar a auto-reificação no contexto da vida contemporânea é o fenómeno das relações sociais que estabelecemos através das redes sociais. Somos convidados a constantemente apresentar em público representações de nós próprios que podem suceder das mais diversas formas, e fazemo-lo através de um mecanismo

de recorte: através da atualização constante dos lugares que visitamos e frequentamos, das opiniões às quais aderimos ou decidimos contrariar, e dos desejos e interesses que manifestamos, desejos e interesses esses que reivindicamos como expressões da nossa singularidade ou por sentimento ou vontade de pertença a um determinado grupo. Estas formas são expressões da maneira como nos relacionamos com nós próprios, quer através de uma moldura detetivista, quer construtivista. Por um lado, catalogamos as nossas características como se as pudéssemos observar como objetos estáticos e exteriores a nós, e, por outro, adequamos os nossos estados mentais relativamente a certas *trends*, seguindo-as ou distanciando-nos delas.

Também no âmbito dos direitos animais, que parece ser um ângulo cego para Honneth, podemos argumentar que é difícil delimitar e identificar o tipo de reificação presente. Se, por um lado, os animais pertencem ao conjunto dos seres vivos com que nos relacionamos, poderíamos argumentar que a sua instrumentalização e objetificação correspondem a uma instância de reificação do mundo. E ainda, se admitirmos uma certa flexibilidade na teoria de Honneth e alargarmos os limites da reificação dos outros, passando estes outros a contar também os animais, podemos afirmar que os animais sofrem uma negação retrospectiva de reconhecimento e subsequente objetificação e instrumentalização. Neste sentido, escolhemos negar-lhes reconhecimento em favor da manutenção de um determinado modo de vida maioritariamente aceite e dominante, por conveniência, convenção ou prazer.

Assim como o mercantilismo tem penetrado as manifestações vitais da sociedade, esta lógica inerente do funcionamento das redes sociais tem vindo a plasmar-se na maneira como nos relacionamos com o mundo ou com os outros, quer pelo fetiche da imediatidade, quer pela relação que assumimos com as coisas, que passam a ser medidas como passíveis de serem publicitadas, caso contribuam para a atualização da nossa representação virtual que

veiculamos. No processo de reificação há uma renúncia de alguma coisa, no caso, do reconhecimento. Na escolha pela instrumentalidade há algo que fica de fora. Esta renúncia “(...) consome a racionalidade, quanto aos meios, e a irracionalidade, quanto à existência humana.” (Horkheimer, 2015, p. 105)

Em suma, creio ser possível traçar uma linha condutora entre as teorias dos dois autores, fazendo inclusivamente um paralelo entre a tripartição dos fenómenos de reificação em Honneth e os âmbitos em que ela se faz sentir segundo Lukács. Vimos que a reificação como esquecimento do reconhecimento é divisível em três fenómenos distintos: A reificação dos outros, a reificação do mundo e a auto-reificação.

À reificação dos outros podemos fazer equivaler a transformação das relações interpessoais em coisa, com a visão instrumental sobre o outro que daí decorre. Em Honneth, este fenómeno subdivide-se na objetificação dos outros e na negação retrospectiva do reconhecimento. Expressões destas duas possibilidades são o crescimento das desigualdades económicas num período em que a abundância existente permitiria mitigá-las e até extingui-las, e a existência de preconceitos relativamente a determinados grupos, expressa pelos discursos racista, sexista, homofóbico e transfóbico, por exemplo. Honneth dá mais ênfase a esta última forma de reificação dos outros, afirmando que os casos da pura objetificação dos outros são escassos e raros, acontecendo apenas em situações como a escravatura ou o tráfico humano. A razão disto consiste no facto de Honneth dizer que há um critério mínimo para que não se possa falar de reificação: o reconhecimento legal, afirmando que nos outros casos estamos apenas perante situações de despersonalização. Contudo, parece que o critério do reconhecimento legal possa talvez não ser suficiente. Podemos argumentar que nos casos de precariedade laboral, baixos salários e diminuição de regalias e direitos estamos ainda no âmbito da falta reconhecimento interpessoal, porque é uma exigência que este tipo de relações se estabeleçam entre pessoas. No entanto, a capacidade e disponibilidade para exercer tais

constrangimentos nos outros, sabendo dos efeitos nefastos que podem vir a ter sobre eles, denunciam a falta de reconhecimento do outro como pessoa de igual dignidade, direitos e interesses. É pertinente recuperar a ideia de Lukács do papel reificante do mercado, independentemente do reconhecimento mínimo que a legalidade pareça exigir. Só negando ou esquecendo o reconhecimento dos outros é possível compactuar com determinadas práticas económicas.

À reificação do mundo como é expressa por Honneth podemos fazer equivaler a reificação dos objetos como é tematizada por Lukács, desde a passagem do paradigma da troca mercantil como troca orgânica para o paradigma da troca mercantil como categoria universal do ser social total. A exploração desenfreada de recursos e a negação das alterações climáticas como forma de a justificar são um exemplo presente da negação do reconhecimento respeitante ao mundo.

À auto-reificação podemos fazer equivaler a descrição que Lukács faz da reificação interna que os sujeitos singulares sofrem ao ser-lhes aplicada a lei da acumulação e produção exigida pela troca mercantil como forma universal. Do ponto de vista da teoria do reconhecimento, a expressão deste fenómeno encontra-se nos hábitos adquiridos de catalogação e manipulação a que se sujeitam as pessoas, por um lado, face às novas reconfigurações do capitalismo, por outro, ao submeterem-se às dinâmicas das redes sociais.

No entanto, esta divisão apresenta-se como um recurso explicativo e descritivo, uma vez que, como demonstra Horkheimer, os seus limites não são estanques, uma vez que diferentes formas de reificação se entrelaçam, promovem e originam.

Proponho também uma compatibilização quanto ao âmbito dos conceitos dos dois autores. Ao invés de se pensar a reificação como tendo origem nos contornos da dimensão produtiva capitalista ou como esquecimento do reconhecimento, alternativamente, devemos

equacionar uma articulação destes dois sistemas. Assumindo uma precedência do reconhecimento e o facto de o seu esquecimento constituir um comportamento reificante, é possível que este fenómeno seja potenciado pelas leis naturalizadas inerentes à sociedade capitalista, com a mercadoria como categoria universal. Proponho que é neste sentido que devemos pensar a dinâmica e natureza dos comportamentos descritos por Honneth.

Uma vez que a lógica mercantilista já penetrou em todos as manifestações da vida social, como avisa Lukács, é necessário que nos mantenhamos vigilantes na sua intromissão em instituições como a escola. Esta não pode estar sujeita aos interesses económicos, nem perder de vista o seu fim: o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Conclusão

Sendo este relatório o ponto final dos últimos anos, posso dizer que o que o motivou foi tão esclarecedor como os anos que o antecederam, porque permitiu alargar conhecimentos, conhecer realidades e aprofundar ideias. Do ponto de vista humano foi muito gratificante, na medida em que me introduziu a esta dimensão do processo educativo – até agora não nos tinha sido possível, pela própria estrutura do curso, perceber como era verdadeiramente a dinâmica dentro da sala de aula. Todo o processo de (re)conhecer os alunos e alunas da turma, perceber as suas especificidades e dialogar com eles foi provavelmente o ponto alto do estágio.

Toda esta experiência também foi altamente vantajosa na medida em que me permitiu experimentar diversos materiais e estratégias, dando-me uma visão mais ou menos ampla, embora só com uma turma, do tipo de recursos que podem funcionar melhor.

No entanto, fica um gosto agri-doce na boca, por perceber que os professores se têm vindo a transformar em técnicos cuja tarefa vem sendo o simples aplicar dos mesmos materiais e das mesmas estratégias, porque eles próprios se veem obrigados a isso. O aumento da carga burocrática com que são bombardeados não lhes permite refletir, avaliar e inovar os materiais que já foram preparados há alguns anos.

A que se deve, no entanto, esta mudança? Foi na procura da resposta a esta questão que me cruzei de forma mais séria com o conceito de reificação. Servindo-me dos escritos de Lukács e Honneth cheguei à conclusão que o esquecimento de reconhecimento, nos termos em que Honneth o coloca, é apenas um dos indicadores de uma mudança que já tinha ocorrido

no seio do capitalismo – ela já tinha penetrado em todas as manifestações vitais, como notou Lukács. O exagero da economia capitalista neoliberal, a acentuação das desigualdades e da degradação das condições de trabalho, o ressurgimento dos discursos populistas e de ódio, que ao longo dos últimos tempos se têm ouvido com mais frequência e ferocidade, são alguns dos fenómenos resultantes do esquecimento do reconhecimento nas relações.

Cabe-nos também a nós, como professores, educadores e cidadãos, ficar vigilantes e não permitir que o nevoeiro da inconsistência das coisas, como observa Roquentin em *A Náusea*, invada a sala. (Sartre, 2018, p. 105) Nas pontas, os tecidos das sociedades começam, em algum momento, a esfiapar-se. Há que remendá-los.

Bibliografia

- Almeida, M. M. B. de, Henriques, F., Neves, J., & Barros, V. M. do R. (2005). Programa de Filosofia. *Ministério Da Educação*, 2013.
- Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido* (1ª Edição). Relógio D'Água.
- Decreto-Lei n.º 43/2007. (2007). *Diário Da República: I Série, n.º 38*, 1320–1328.
- Honneth, A. (2008). Reification and Recognition: A New Look at an Old Idea. In *Reification: A New Look at an Old Idea* (1ª Edição, pp. 17–94). Oxford University Press.
- Horkheimer, M. (2015). *O Eclipse da Razão* (1ª Edição). Antígona.
- Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro do Ministério da Educação e Investigação Científica. (1986). In *Diário da República : I Série, Número 237*. <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lukács, G. (1974). *História e Consciência de Classe: Estudos de dialética marxista* (1ª Edição). Publicações Escorpião.
- Marcelo, G. (2013). Recognition and Critical Theory today: An interview with Axel Honneth. *Philosophy and Social Criticism*, 39(2), 209–221.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. 1–30. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (1ª Edição). Princeton University Press.

Ordine, N. (2019). *A Utilidade do Inútil: Manifesto* (2ª Edição). Faktoria de Livros.

Sá, A. F. de. (2013). Filosofia e Ensino da Filosofia. *VIII Encontro de Didática, “O Trabalho Filosófico e a Avaliação.”*

Sartre, J.-P. (2018). *A Náusea* (1ª). Livros do Brasil.

Webgrafia

Lei de Bases do Sistema Educativo:

https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202010270912/70486659/diploma/indice?p_p_state=maximized

Decreto-Lei n.º 43/2007:

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

Regulamento da Formação Inicial de Professores:

<http://www.uc.pt/fluc/fp/docspdf/regulamento.pdf>

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Mealhada:

http://www.aemealhada.pt/docs/AEM1819_RI_rev_APROVADO_CG_28fev2019_pub.pdf

Projeto educativo do Agrupamento de Escolas da Mealhada:

http://www.aemealhada.pt/al1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE_1923_APROVADOV5PIanoEstrategico.pdf

Plano Organizacional para o Ensino à Distância do Agrupamento de Escolas da Mealhada:

https://bfd758c5-49b4-4b5d-8f4d-1fc490273050.filesusr.com/ugd/a47b39_fcc7b904d3964da787a588e9fb30c13e.pdf

Página do Agrupamento de Escolas da Mealhada:

http://www.aemealhada.pt/pg_b_apresenta.htm

Vídeo utilizado na aula referente ao determinismo e à questão do livre-arbítrio:

<https://www.youtube.com/watch?v=4r4wFuOA8kg>

Artigo de Domingos Faria:

<https://www.publico.pt/2020/04/05/p3/cronica/dilema-etico-gerado-covid19-1909773>

Jogo *Moral Machine*:

<https://www.moralmachine.net/hl/pt>

ANEXOS

Anexo 1
(Plano Individual de Formação)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MEALHADA

Ano letivo 2019/2020

Estágio de Filosofia de Diogo Rocha e Filipe Saraiva –1º

período 10º Ano

Professor Orientador de Estágio: José Paulo da Silva Cordeiro

1. Plano Individual de Formação

Relativamente ao **1º período letivo** o itinerário previsto e cumprido foi o seguinte:

- a) acolhimento pela comunidade escolar e conhecimento do espaço físico da Escola Secundária da Mealhada;
- b) avaliação diagnóstica aos estagiários sobre o exercício docente e a estrutura em que se integra profissionalmente;
- c) Indicação/sensibilização da Legislação Geral que regulamenta tal vivência;
- d) conhecimento/sensibilização do organograma da Esc. Sec. da Mealhada/Agrupamento;
- e) esclarecimento/disponibilização de documentação interna da instituição;
- f) conhecimento/sensibilização do funcionamento do Grupo Disciplinar de Filosofia (410);
- g) conhecimento/sensibilização da prática (recorrente/regular) do professor Diretor de Turma (com posterior trabalho efetivo);
- h) integração/análise no Programa de Filosofia do 10º Ano – Aprendizagens Essenciais e Planificação Anual do Grupo;
- i) integração no Manual adotado e análise pedagógica de estratégias de ensino a adotar;
- j) Inserção progressiva na operacionalização da atividade letiva através do recurso a “Aulas Zero”, ou seja, módulos programáticos de curta duração (20, 25 min) ministrados pelos estagiários (com abordagens diferentes) num contexto de ausência discente e de preparação de materiais didáticos variados;

- k) análise e discussão/comentário entre estagiários e professor orientador dos resultados observados;
- l) conhecimento geral da turma a ser afetada por cada estagiário;
- m) inserção na turma afetada: assistência de aulas do prof. orientador;
- n) início das atividades letivas “reais” por parte dos estagiários – aulas de 1 tempo letivo (50mn) e posterior análise;
- o) inserção na especificidade característica da avaliação discente;
- p) presença em reuniões fundamentais, nomeadamente de Conselho de Diretores de Turma, de Conselho de Turma de Avaliação de final de período e de Encarregados de Educação (com esclarecimento anterior e posterior dos conteúdos pertinentes);
- q) colaboração na organização do jantar de Natal do Agrupamento.

No que diz respeito ao período compreendido entre 6 de janeiro e 21 de fevereiro (até à interrupção de Carnaval), cumpriu-se o seguinte itinerário (cf., complementarmente, relatório do 1º período):

- a) inserção em atividades de Direção de Turma específicas do início do 2º período, nomeadamente no conhecimento e preparação da reunião com os alunos para sinalização dos elementos mais significativos decorrentes do Conselho de Turma de Avaliação anterior;
- b) preparação de materiais diversos de aplicação nas aulas a serem ministradas;

- c) análise de instrumentos de avaliação;
- d) análise da Planificação do 10º ano de Filosofia: reflexão e ponderação de reajustes face ao desenvolvimento letivo;
- e) correção de elementos comuns de avaliação (estagiários e orientador):
comparação e debate de resultados;
- f) projeção de agenda próxima:
 - análise das avaliações intercalares na perspetiva do Diretor de Turma;
 - exercício de construção de elemento de avaliação (miniteste – enunciado, cotações e critérios de correção) tendo em conta a Matriz oficial do Grupo Disciplinar;
 - observação de atendimento a Encarregado de Educação;
 - participação nas reuniões de Conselho de Turma de Avaliação, de Diretores de Turma do Ensino Secundário, de Grupo Disciplinar e de receção de Encarregados de Educação.

Anexo 2

(Exemplo de uma “aula zero”)

 ESCOLA SECUNDÁRIA DA MEALHADA- NÚCLEO DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA 		30/10/2019 -10º (-:1:1h)				
Filosofia – 10.º ano – Planificação de Aula						
Unidade: Dimensão da ação humana e dos valores						
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Estratégias e Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais.	Articular a ética kantiana, a teoria contratualista e a crítica ao utilitarismo na Teoria da Justiça de John Rawls	3.1.4. A Teoria da Justiça de John Rawls	Exposição oral em diálogo	Projetor	Participação	25 minutos
	Problematicar a posição original e o véu de ignorância	3.1.4.1. A ética kantiana, a teoria contratualista e a crítica ao utilitarismo na Teoria da Justiça de John Rawls 3.1.4.2. A posição original e o véu de ignorância.				



1

Sumário

- ▶ A Teoria da Justiça de John Rawls:
 - ▶ Influência de Kant e renovação da teoria contratualista na crítica ao utilitarismo;
 - ▶ Posição Original e véu de ignorância.

Como organizar uma sociedade justa?

A white icon of a balance scale, symbolizing justice, is positioned on the right side of the slide. Above it is a large light blue circle. In the top right corner of the slide, there is a small red square.

2



3



4

COMO ORGANIZAR UMA SOCIEDADE JUSTA?

KANT

CONTRATUALISMO

RAWLS \neq

UTILITARISMO

- ▶ O ser humano é livre, igual e um fim em si mesmo.
- ▶ Origem do Estado por mútuo consentimento dos seus membros para sua proteção.
- ▶ Poder é legitimado pelos membros da sociedade.
- ▶ Os membros da sociedade passam a estar obrigados a cumprir o acordado.

- ▶ Subordinação do indivíduo a interesses sociais, não lhe reconhecendo direitos fundamentais invioláveis.
- ▶ Não há nada que defina o que é justo ou injusto.
- ▶ Não tem em conta o bem-estar distribuído, uma vez que o que conta é a felicidade global.

5

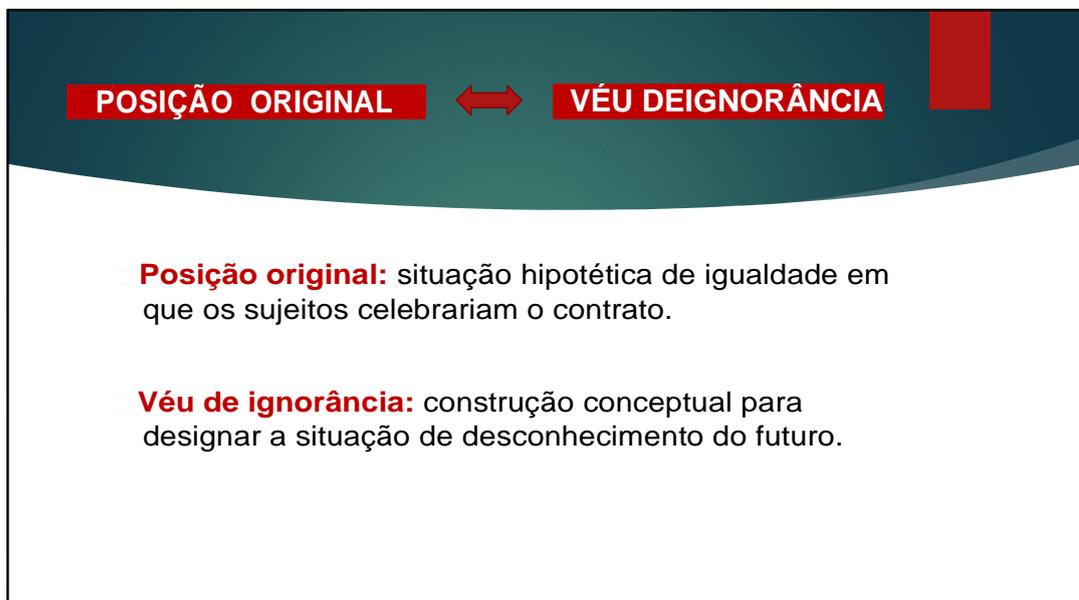


COMO CHEGAR A ACORDO SOBRE OS PRINCÍPIOS QUE DEVEM ORGANIZAR A SOCIEDADE JUSTA?

6



7



8

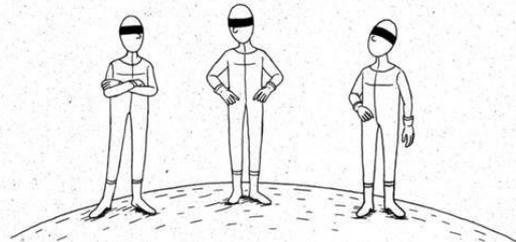
Caracterização dos indivíduos sujeitos ao véu de ignorância

1. São deliberadores racionais – dotados de racionalidade instrumental que pretende a maximização da utilidade.
2. Têm interesses individuais, porém...
3. ... São avessos ao risco.
4. Sabem o que são bens primários:
 - Naturais (lotaria natural)
 - Sociais (distribuídos pelas instituições)

9

O que é que eles desconhecem?

1. Qual será a posição que ocuparão na sociedade futura
2. Os seus atributos pessoais (raça, género, capacidades, etc.)
3. As suas concepções do “Bom” (crenças religiosas, éticas, etc.)



10

Caso 1

Imaginem que estão a organizar um jantar e que dispõem de carne, arroz e espinafres para compor cada prato, no entanto, a distribuição dos pratos seria por sorteio.

Como seria composto cada prato?



11

Caso 2

Supõe que a sociedade dispõe de uma quantia destinada a financiar a preparação do João e do Rui. Os dois têm o mesmo nível de talento e de capacidades e a mesma motivação para as usar. No entanto, estão sujeitos a diferentes condições:

- O João é de uma família mais abastada, pelo que dispõe de mais meios (equipamento e condições detreino)
- O Rui não consegue comprar os melhores equipamentos e tem dificuldades em ter sítio para treinar.

Deve a sociedade dividir a quantia de igual forma pelos dois?



12



13

Anexo 3

(Aula lecionada sobre as falácias informais)

 ESCOLA SECUNDÁRIA DA MEALHADA- NÚCLEO DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA		 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA				
Filosofia – 10.º ano – Planificação de Aula						
Unidade: Abordagem introdutória à Filosofia e ao Filosofar		17/01/2020 - 10ªA (09:25-10:15)				
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Estratégias e Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Adquirir instrumentos cognitivos, conceituais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas.	Identificar falácias informais	I- Abordagem introdutória à Filosofia e ao Filosofar 1.1. Falácias informais: <i>ad hominem</i> , <i>ad populum</i> , apelo à ignorância, derrapagem, falso dilema, petição de princípio, boneco de palha e falsa relação causal	Exposição oral Resolução de exercícios	Projetor	Participação na resolução de exercícios	50 min

Falácia da derrapagem	Comete-se a falácia da derrapagem quando, invocando uma cadeia causal implausível, se defende que não devemos aceitar algo porque, se o fizermos, esse será o primeiro passo em direção a algo terrível.	EX: Se permitirmos o casamento homossexual, um dia as crianças poderão ser adotadas por casais homossexuais. Se as crianças puderem ser adotadas por casais homossexuais, a família tradicional desaparecerá. Se a família tradicional desaparecer, assistiremos ao fim da sociedade civilizada. Ora, devemos impedir o fim da sociedade civilizada. Logo, não devemos permitir o casamento homossexual.
Falácia <i>ad hominem</i>	As falácias <i>ad hominem</i> consistem em ataques pessoais. Resumindo, ataca-se a pessoa quando se devia refutar aquilo que ela defende.	EX: Defendes que as touradas devem acabar porque não passas de um intelectual suburbano desligado da vida rural. Logo, as touradas não devem acabar.
Falácia do falso dilema	Comete-se a falácia do falso dilema caso se apresentem duas hipóteses alternativas como se estas esgotassem todas as possibilidades, quando na verdade existem mais do que duas hipóteses.	EX: Ou acreditas em Deus ou és ateu. Não acreditas em Deus. Logo, és ateu.
Falácia de apelo à ignorância	Numa falácia de apelo à ignorância afirma-se nas premissas que não se sabe que uma certa proposição é verdadeira, concluindo-se daí que ela é falsa, ou vice-versa. Ora, estas inferências são inválidas, pois do simples facto de não se conhecer o valor de verdade de uma proposição não se segue que essa proposição seja falsa nem seja verdadeira.	EX: Ninguém conseguiu provar que existe vida noutros planetas. Logo, não existe vida noutros planetas.

3

Falácia <i>ad populum</i>	Comete-se esta falácia quando se alega que uma proposição é verdadeira simplesmente porque muita gente acredita na sua verdade. Ora, mesmo que a grande maioria das pessoas acredite numa proposição, essa maioria poderá muito bem, estar enganada.	EX: Nas mais diversas sociedades, em todas as épocas, as pessoas acreditam numa vida após a morte. Logo, há vida após a morte.
Falácia do boneco de palha	A falácia do boneco de palha (ou espantalho) consiste em distorcer a posição do oponente de modo a atacá-la mais facilmente. Assim, em vez de se refutar a verdadeira perspectiva que o oponente defende, derruba-se uma mera caricatura dessa perspectiva - metaforicamente, um mero boneco de palha, e não o verdadeiro alvo.	EX: Os ateus defendem que o universo surgiu do nada. Mas é inconcebível que o universo tenha surgido do nada. Logo, os ateus estão enganados - Deus existe.
Falácia da falsa relação causal	De um modo mais geral, as falácias da falsa relação causal consistem em inferir precipitadamente a existência de uma certa relação causal a partir dos dados disponíveis.	EX: O Governo tomou posse. No ano seguinte, a economia melhorou. Logo, a economia melhorou por causa do novo Governo.
Falácia da petição de princípio	Comete-se esta falácia quando se pressupõe indevidamente nas premissas aquilo que se quer provar com o argumento. A petição de princípio é conhecida também por falácia da circularidade. Esta designação deve-se ao facto de as petições de princípio conduzirem a um círculo lógico do qual não se conseguem sair.	EX: A Bíblia é a palavra de Deus. Se a Bíblia é a palavra de Deus, então é verdadeira. Na Bíblia está escrito que Deus existe. Logo, Deus existe.



Dante Mantovani – Presidente da Funarte (Brasil)

O Maestro afirma que o Rock leva ao uso de drogas, que por sua vez leva à prática de sexo desenfreado, que estimula a indústria do aborto, o que acaba por levar as pessoas ao Satanismo. O Rock leva ao satanismo.

5



Dante Mantovani – Presidente da Funarte (Brasil)

O maestro incorre na **Falácia da derrapagem.**

Falácia da derrapagem

Comete-se a falácia da derrapagem quando, invocando uma cadeia causal implausível, se defende que não devemos aceitar algo porque, se o fizermos, esse será o primeiro passo em direção a algo terrível.

7

Donald Trump vs. Marco Rubio

R: Se ele construir a parede como contruiu a *Trump Tower* vai usar mão-de-obra imigrante para o fazer.

T: Que giro! Aqui está o tipo que compra uma casa por 179,000 \$, vende-a a um lobista por 380,000 \$ e só depois faz aprovar uma lei. É isto que vamos ter como Presidente.

(...)



8

82

Donald Trump vs. Marco Rubio

R: Aqui está o tipo que herdou 200M \$. Se não tivesse herdado 200M \$ provavelmente estava a vender relógios em Manhattan.

T: Ele mentiu! Ele mentiu a 100%.

R: Ele mentiu sobre os trabalhadores polacos, sobre a Universidade Trump.



9

Donald Trump vs. Marco Rubio

Os adversários políticos atacam-se mutuamente para tentar descredibilizar as posições um do outro sobre determinados assuntos.

Ambos incorrem na **Falácia *ad hominem***.



Falácia *ad hominem*

As falácias *ad hominem* consistem em ataques pessoais. Resumindo, ataca-se a pessoa quando se devia refutar aquilo que ela defende.

11



George W. Bush em 2001

“Cada nação em cada região tem agora uma decisão para tomar: ou estão connosco ou com os terroristas. A partir deste dia em diante, qualquer nação que continue a acolher ou apoiar os terroristas, vai ser tomada pelos EUA como um regime hostil.”

84

12



George W. Bush em 2001

Bush, perante o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001, colocou a questão do combate ao terrorismo nestes termos: Ou se está do lado dos EUA, ou contra eles, estando assim a apoiar o terrorismo.

13



George W. Bush em 2001

Bush pretende que os outros países do mundo o apoiem colocando uma perspetiva que só concebe isso ou ser apoiante dos terroristas.

Bush incorre na **Falácia do falso dilema.**

85

Anexo 4

(Aula lecionada sobre as condicionantes da ação)

 REPÚBLICA PORTUGUESA <small>INSTRUMENTO</small>		ESCOLA SECUNDÁRIA DA MEALHADA- NÚCLEO DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA		 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA MEALHADA		
Filosofia – 10.º ano – Planificação de Aula						
Unidade: A ação humana e os valores			04/02/2019 - 10ª A (15:25-16:15h)			
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Estratégias e Metodologias	Recursos/Materiais	Avaliação	Tempo
Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas.	2.1.1. Problematicar as condicionantes da ação humana: físico-biológicas, psicológicas, naturais-geográficas e histórico-culturais.	2.1 O problema do livre-arbítrio. 2.1.1. As condicionantes da ação humana: físico-biológicas, psicológicas, naturais-geográficas e histórico-culturais.	Exposição oral em diálogo	Projetor	Participação	50 min

CONDICIONANTES DA AÇÃO HUMANA

1

LIVRE-ARBÍTRIO

Aquilo que diz respeito à capacidade do indivíduo de julgar os seus próprios atos e realizá-los a partir da sua própria *vontade*, isto é, de atribuir à vontade humana o poder de *escolher* as suas ações.

Mas não somos *absolutamente* livres. (Ex: se decidir voar não o posso fazer.) Há um conjunto de condicionantes que não nos permitem agir *absolutamente* segundo a nossa vontade e o desejo. No entanto, isso não quer dizer que negamos o livre-arbítrio.



3

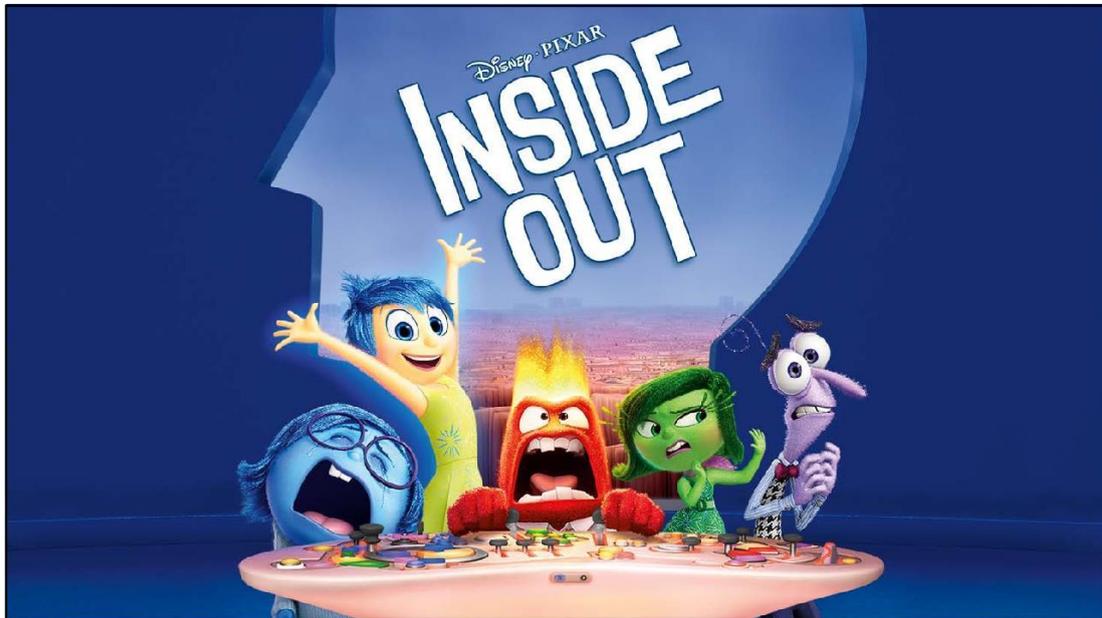


CONDICIONANTES FÍSICO- BIOLÓGICAS

Referem-se a todos os fatores físicos que condicionam a ação humana. O facto de se nascer homem ou mulher já é, em si, um fator condicionante. No entanto, encontramos outros elementos que causam constrangimentos à ação, como a constituição física, a transmissão genética, as necessidades biológicas, as enfermidades ou as deficiências físicas, que impossibilitam o indivíduo de agir na sua plenitude no meio em que está inserido.

5





7

CONDICIONANTES PSICOLÓGICAS

Também a personalidade, no sentido psicológico da palavra, se apresenta como uma condicionante. O facto de o ser humano ser dotado de afetos, medos e fobias inibe-ode fazer tudo aquilo que deseja e aparentemente o meio lhe possibilita. A existência de “forças” que contrariam a sua vontade ou a sua razão, e a alteração súbita de estados de espírito, revelam que o sujeito nem sempre controla as suas ações.



9



CONDICIONANTES NATURAIS- GEOGRÁFICAS

Dizem respeito não ao indivíduo em si, mas ao meio exterior que o envolve e, inevitavelmente condicionam o seu agir. O clima, as condições meteorológicas, os recursos naturais disponíveis, o espaço físico e o meio natural em que se encontra, são sempre fatores que limitam o comportamento. Viver no meio rural ou no meio urbano, no litoral ou no interior, num clima ameno ou chuvoso são em si fatores decisivos para a realização de uma ação futura.

11





13

CONDICIONANTES HISTÓRICO- CULTURAIS

Referem-se a todos os elementos inscritos na cultura de uma sociedade. Ao estar inserido num contexto, integrado numa comunidade, o indivíduo está sujeito às suas regras e à sua história. Não pode fugir das leis, dos costumes, das tradições, dos hábitos que identificam a sua cultura. Estas condições são impostas ao sujeito pelo processo de socialização. Este não as pode ignorar.



15

CONDICIONANTES DA AÇÃO		
INTERNAS AO SUJEITO	FÍSICO-BIOLÓGICAS	Género, condição, limitações físicas, doenças...
	PSICOLÓGICAS	Personalidade, afetos, fobias...
EXTERNAS AO SUJEITO	NATURAIS-GEOGRÁFICAS	Clima, meteorologia, fenómenos naturais, meio físico...
	HISTÓRICO-CULTURAIS	Valores, normas, costumes, tradições, leis, língua falada, objetos, etc...

16