



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Filipe Alexandre do Nascimento Saraiva

**EDUCAR PARA A CIDADANIA E DEMOCRACIA NO SÉC.
XXI**

OS RISCOS DA CRESCENTE DIGITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filipe Alexandre do Nascimento Saraiva,
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

EDUCAR PARA A CIDADANIA E DEMOCRACIA NO SÉC.

XXI

OS RISCOS DA CRESCENTE DIGITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Educar para a cidadania e democracia no séc. XXI.
Subtítulo	Os riscos da crescente digitalização da educação.
Autor/a	Filipe Alexandre do Nascimento Saraiva
Orientador/a(s)	Professor Doutor Gonçalo Nuno Falcão de Bettencourt Coutinho Marcelo Professor Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco de Sá
Júri	Presidente: Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino Vogais: 1. Doutor Diogo Falcão Ferrer 2. Doutor Professor Doutor Gonçalo Nuno Falcão de Bettencourt Coutinho Marcelo
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Filosofia
Data da defesa	06-11-2020
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

Aos meus pais, à Cristina, à minha irmã Sílvia e aos meus sobrinhos, José Miguel e Francisca, pelo seu amor, carinho e cuidado incondicionais.

À restante família, por me manterem motivado.

À D^a. Margarida Flores e ao Sr. Pedro Flores, pela preocupação e atenção.

Ao Professor Gonçalo Marcelo, pela sua dedicação.

Ao Professor Alexandre Sá, pelas aulas de Filosofia Política e pelo apoio.

Ao Professor Luís Umbelino, pelo auxílio prestado nos principais momentos quer da licenciatura, quer do mestrado.

Ao Professor José Paulo Cordeiro, pela entrega no acompanhamento do meu estágio.

E por fim, aos meus colegas de mestrado Diana, Ivo, Tiago e em particular ao Diogo Rocha, pela partilha, companheirismo e solidariedade.

O meu sincero agradecimento!

Resumo

Educar para a Cidadania e a Democracia no séc. XXI: os riscos da crescente digitalização da educação.

O presente relatório, intitulado *Educar para a Cidadania e a Democracia no séc. XXI: os riscos da crescente digitalização da educação*, insere-se na unidade curricular *Estágio e Relatório Final*, do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O relatório é constituído por duas partes distintas.

Na primeira parte procedeu-se à descrição, reflexão e avaliação crítica da *Prática Pedagógica Supervisionada*, à qual estive submetido no Ano de Letivo 2019/2020; também se procedeu à descrição do contexto educativo em que decorreu o estágio na Escola Secundária da Mealhada, incluindo uma análise do impacto que a pandemia de Covid-19 teve no mesmo. Para além disso, desenvolvem-se, nesta parte, duas breves considerações, uma sobre o papel da Filosofia no Programa do Ensino no Secundário no contexto da crescente digitalização da Educação; e outra sobre Democracia e Cidadania e o crescente controlo digital do comportamento dos indivíduos.

Na segunda parte, num gesto que pretendeu ser de continuidade, aprofundam-se alguns dos resultados das considerações realizadas na primeira parte. Procura-se, de forma mais precisa, indicar as razões pela quais receio que a atual tendência para a digitalização da educação, contribuindo para o controlo digital dos comportamentos dos indivíduos, poderá resultar na limitação da liberdade dos mesmos e, por conseguinte, na impossibilidade de estes poderem gozar da sua cidadania em democracia. Para esse efeito, observam-se e analisam-se os contributos de Foucault, Deleuze, Shoshana Zuboff e Byung-Chul Han. Percorre-se, desta forma, um caminho que vai desde as técnicas disciplinares foucauldianas à psicopolítica de Han, passando pelas sociedades de controlo de Deleuze e pelo capitalismo de controlo de Zuboff. Conclui-se que é necessária uma crítica sistemática a este processo de gradual digitalização da educação.

Palavras-chave: cidadania, controlo, disciplinar, educação, liberdade.

Abstract

Educating for Citizenship and Democracy in the 20th century: the risks of the increasing digitization of education.

This report, entitled *Educating for Citizenship and Democracy in the 20th century: the risks of the increasing digitization of education*, is part of the curricular unit *Estágio e Relatório Final*, of the Master's Degree in Teaching Philosophy in High School at Coimbra University's Faculty of Arts and Humanities. The report consists of two separate parts.

The first part consists of a description, reflection and critical evaluation of the *Supervised Pedagogical Practice*, to which I was submitted in the School Year 2019/2020; as well as a description of the educational context in which the internship took place at Mealhada's Secondary School. This includes an analysis of the impact that the Covid-19 pandemic had on it. In addition to these, two brief considerations are developed in this part, one on the role of Philosophy in the Secondary Education Program in the context of the increasing digitization of Education; and another on Democracy and Citizenship and the growing digital control of individuals' behavior. In the second part, in a gesture that was intended to be of continuity, some of the results of the considerations made in the first part are deepened. More specifically, I seek to indicate the reasons why I fear that the current trend towards the digitization of education, contributing to the digital control of the behavior of individuals, may result in the limitation of their freedom and, therefore, in their impossibility enjoy their citizenship in democracy. To this end, the contributions of Foucault, Deleuze, Shoshana Zuboff and Byung-Chul Han are described and analyzed. In this way, we follow a path that goes from Foucault's disciplinary techniques to Han's psychopolitics, through Deleuze's control societies and Zuboff's surveillance capitalism. The conclusion notes that a systematic criticism of this process of gradual digitization of education is necessary.

Keywords: citizenship, control, discipline, education, freedom.

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Capítulo I – Descrição da Prática Pedagógica Supervisionada	8
1. Enquadramento Legal.	1
2. Plano Individual de Formação.....	4
3. Balanço do Estágio Curricular.	7
3.1. Integração na Escola e Convivência com a Turma.	7
3.1.1. A escola.....	7
3.1.1.1. Edifício em Obras: Experiência do Confinamento.	9
3.1.1.2. A Carga Burocrática: Avaliação de Alunos e Professores.	10
3.1.2. Caracterização da turma afeta.....	11
3.1.2.1. Alunos da Era Digital.....	13
3.1.2.2. Dificuldades no Plano da Concentração e Interpretação.	17
3.1.4.3. Recurso a Fontes de Entretenimento (Cinema, Séries, Anime, Música) como Ferramentas Pedagógicas.....	18
3.2. Conclusão Inesperada.	25
3.2.1. A Inevitável e Urgente Digitalização da Educação.	26
3.2.1.1. Breve Descrição dos Benefícios.....	26
3.2.1.2. Breve Descrição das Desvantagens.	27
3.3. O Papel da Filosofia no Programa de Ensino no Secundário no Contexto da Crescente Digitalização da Educação.....	27
3.4. Democracia e Cidadania e o Crescente Controlo Digital do Comportamento dos Indivíduos.....	38
Capítulo II – De Foucault a Byung-Chul Han, perspetivas de controlo na sociedade contemporânea.....	42
1. Foucault. Saber e poder, tecnologias disciplinares.	43
2. Deleuze: <i>Postscript on the societies of control</i>	47
Contexto histórico.....	47
Clarificação da lógica das novas sociedades de controlo.....	48
Programa.	50
3. Shoshana Zuboff. Saber e poder na era do capitalismo de controlo.	50

4. Byung-Chul Han: Psicopolítica: neoliberalismo e as novas tecnologias do poder	53
5. Conclusão.	61
BIBLIOGRAFIA	63
WEBGRAFIA	64
ANEXOS.....	66
Anexo 1	67
Anexo 2	70

Capítulo I – Descrição da Prática Pedagógica Supervisionada

1. Enquadramento Legal.

Habitualmente designada por Estágio, a Prática Pedagógica Supervisionada, funda-se, em termos legais, em quatro documentos essenciais: na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/1986, de 14 de outubro e na Lei nº49/2005, de 30 de agosto)¹, na Lei que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário (Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro)², na Lei nº74/2006, de 24 de março³ que concretiza o Processo de Bolonha ao nível da adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos (alteração e republicação da Lei nº 107/2008, de 25 de junho)⁴ e, por fim, no Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra⁵.

Destes documentos, o primeiro, a Lei de Bases do Sistema Educativo, apresenta-se como a lei que, antes de tudo, estabelece o quadro geral do sistema educativo, impondo-se a todas as disciplinas, do ensino pré-escolar ao ensino secundário, sem exceção. É esta mesma lei que determina a disciplina de Filosofia como parte integrante da Formação Geral do aluno do ensino secundário. Entendemos o artigo 2, do capítulo I, como um testemunho da importância dada à disciplina, uma vez que nele se afirma a pretensão de promover, no sistema educativo, a formação de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. Como podemos ver, por meio da Lei de Base do Sistema Educativo, procura-se criar uma educação que não é meramente teórica e científica, mas também humanista, construtivista⁶ e crítica. Aliás, ainda de acordo com a Lei supracitada, a Filosofia promove também “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”. Deste modo, independentemente de a Lei de Bases do Sistema Educativo ser um documento de carácter genérico, dada a sua natureza, a Filosofia assume alguns dos objetivos propostos por esta Lei.

¹ Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC (acedido a 03 de setembro de 2020).

² Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized> (acedido a 03 de setembro de 2020).

³ Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/671387/details/maximized> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁴ Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/456200/details/maximized> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁵ Disponível em:

https://www.uc.pt/fluc/regulamentos_normas/docspdf/regulamento_formacao_inicial_professores.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁶ Referimo-nos aqui às teorias propostas por Jean Piaget.

A Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, o segundo dos documentos mencionados anteriormente, estabelece os requisitos indispensáveis à consecução de habilitação profissional para a docência. A requisição de condições específicas para o desempenho da carreira docente traduz o desejo de se criar um corpo docente “mais qualificado e com garantias de estabilidade⁷”, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, num cenário de massificação do acesso ao ensino, constituíram o conjunto de possibilidades de habilitação para a docência. Atualmente, exige-se ao professor o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência. Esse domínio é atestado pelo número de créditos mínimos necessários na área de docência, no caso da Filosofia, 120. Em paralelo, este documento, frisa a importância do âmbito das metodologias de investigação educacional, “tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais⁸”, firmando-se, desta forma, em lei, a face humanística da profissão docente, aparentemente olvidada na prática, em detrimento da face burocrática-administrativa que parece reduzir o professor a um papel de transmissor ou retransmissor de conhecimentos e não um educador que aguça a vontade de aprender dos seus educandos. Sublinhamos a importância desta lei para a incrementar o valor da “área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas e situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação com a comunidade⁹”. Nestas circunstâncias, a prática profissional exercida pelo núcleo de estágio de Filosofia do ano letivo de 2019/2020 da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, decorreu ao abrigo de uma colaboração formal entre a entidade referida anteriormente e o Agrupamento de Escolas da Mealhada.

O terceiro documento, a Lei nº 107/2008, de 25 de junho (correspondente à alteração e republicação da Lei nº 74/2006, de 24 de março) contribui para o esforço de

⁷ Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República nº38, Série I, Lisboa: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁸ *Ibidem*

⁹ *Ibidem*

uniformização dos cursos superiores, garantindo que o ciclo de estudos conferente ao grau de mestre só pode ser conferido após um 1º ciclo de estudos, a Licenciatura. O Mestrado surge assim como um aprofundamento e continuidade do primeiro ciclo de estudos. Esse aprofundamento compreende, necessariamente, um conjunto organizado de unidades curriculares, uma dissertação, trabalho de projeto ou estágio profissional do qual deve resultar um relatório final, de acordo com os propósitos particulares visados no Mestrado em questão. Consequentemente, o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, contempla um primeiro ano de unidades curriculares variadas, umas de carácter pedagógico, outras relacionadas com a organização e gestão em contexto escolar, assim como algumas relacionadas com o desenvolvimento curricular ou psicologia; e um segundo ano composto por dois seminários e uma unidade curricular de estágio/relatório (Período de Prática Pedagógica Supervisionada e correspondente Relatório que encerra um momento de investigação em didática específica ou tema associado) que decorre numa escola de ensino secundário neste caso, a Escola Secundária da Mealhada, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Mealhada.

O último dos documentos em evidência define as competências do Conselho de Formação de professores da Faculdade e das Comissões de Área Científico-Pedagógica, que devem orientar a formação de professores e estipula as normas segundo as quais se deve gerir a sua organização administrativa.

2. Plano Individual de Formação.

O Plano Anual Geral de Formação¹⁰, elaborado no âmbito do Conselho de Formação de Professores (como determina o Regulamento de Formação Inicial de Professores¹¹), estipula quais as atividades comuns à prática Pedagógica Supervisionada dos cursos do 2º Ciclo em Ensino, em funcionamento na FLUC. Este deve ser aplicado por todas as Áreas Científico-Pedagógicas, salvaguardando as especificidades de cada Área. A partir dele deve resultar um Plano Individual de Formação que organize o conjunto de atividades através das quais se concretizará a Prática Pedagógica Supervisionada nos diferentes núcleos de estágio. Sendo que de entre estas algumas são obrigatórias e outras de carácter opcional.

Entendo que o meu Plano Individual de Formação foi, na sua generalidade, cumprido. Isto tendo em consideração todos os condicionamentos resultantes do surto pandémico¹² que surgiu durante os últimos meses da Prática Pedagógica Supervisionada. Passo a descrever algumas das atividades mais relevantes do meu Plano Individual de Formação.

Relativamente ao 1º período letivo, destaco a dedicação com que o Professor Orientador da Escola, José Paulo Cordeiro, procurou criar, rapidamente, uma relação de familiaridade entre nós, os estagiários, a comunidade escolar e o espaço físico da Escola. Após esse primeiro momento procedemos, em conjunto, a uma avaliação diagnóstica sobre o exercício docente e à estrutura em que se integra profissionalmente, disso tendo resultado uma maior sensibilização para a legislação geral que regulamenta esse mesmo exercício. Seguiram-se o conhecimento e esclarecimento dos documentos internos da Escola Secundária da Mealhada: Projeto Educativo¹³, Regulamento Interno¹⁴ e respetivo organograma¹⁵. Continuamos o nosso processo de adaptação com as análises do funcionamento do Grupo Disciplinar de Filosofia (410) e da prática regular da função de Professor Diretor de Turma. E a partir desse momento demos início à inserção progressiva na atividade letiva, através do exame e exploração do

¹⁰ Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano_anual.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

¹¹ Disponível em:

https://www.uc.pt/fluc/regulamentos_normas/docspdf/regulamento_formacao_inicial_professores.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

¹² Disponível em: <https://covid19.min-saude.pt/category/perguntas-frequentes/> (acedido a 03 de setembro de 2020).

¹³ Disponível em:

http://www.aemealhada.pt/al1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE_1923_APROVADOV5PlanoEstrategico.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

¹⁴ Disponível em: http://www.aemealhada.pt/docs/AEM1819_RI_rev_APROVADO_CG_28fev2019_pub.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

¹⁵ Ibidem

Programa de Filosofia¹⁶, das Aprendizagens Essenciais¹⁷ 10º ano, da Planificação Anual do Grupo Disciplinar de Filosofia¹⁸ e do Manual¹⁹ adotado. Assim como ao desenvolvimento de “Aulas Zero” ministradas por nós, professores estagiários, num contexto de ausência de discentes e ulteriormente discutidas e comentadas pelo Professor Orientador da Escola. Sem demora fomos inseridos na turma afeta: primeiro assistindo às aulas lecionadas pelo Professor Orientador da Escola e depois participando também na atividade letiva. No fim deste período letivo, estivemos presentes em reuniões fundamentais para a prática letiva, tais como as de Conselho de Diretores de Turma, de Conselho de Turma de Avaliação de Final de Período e de Encarregados de Educação (com discussão anterior e posterior dos conteúdos pertinentes). Por fim, colaborámos de forma empenhada 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), fomos aprofundando a prática regular do Professor Diretor de Turma, participando em atividades de Direção de Turma específicas do início do 2º período, designadamente, o conhecimento e preparação da reunião com os alunos para sinalização dos elementos mais significativos decorrentes do Conselho de Turma de Avaliação anterior. A atividade letiva foi decorrendo como planeado, sendo que, por esta altura, fomos introduzidos à análise, construção e conseqüente correção de materiais de avaliação. A interrupção de Carnaval implicou, necessariamente, um novo período de avaliação, este intercalar, em função do qual procedemos à apreciação das avaliações a partir da perspetiva do Diretor de Turma, tendo sido possível observar um momento de atendimento ao Encarregado de Educação.

O período entre 27 de fevereiro e finais de março foi, talvez, o mais exigente quer em termos de trabalho técnico quer em termos emocionais, dada a incerteza causada pelo início do surto pandémico. As atividades letivas mantinham-se, enquanto nos encontrávamos a preparar a primeira aula de avaliação por parte Professor Orientador da Faculdade de Letras, desconhecendo em que condições ela se poderia realizar. Dias antes da aula destinada a

¹⁶ Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

¹⁷ Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_filosofia.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

¹⁸ Planificação Anual do Grupo Disciplinar de Filosofia, anexo 1.

¹⁹ Aredes, Bastos e Alves: *Pensar - Filosofia - 10º ano - Manual Escolar*, edição: Texto Editores, maio de 2013.

avaliação, foi decretado estado de emergência²⁰ no país e conseqüentemente foram suspensas todas as atividades letivas, não letivas e formativas presenciais²¹

O regresso às atividades letivas (3º período) deu-se a 15 de abril, tendo a Prática Letiva Supervisionada assumido novos contornos, devido aos constrangimentos causados pela pandemia. Assim todas as atividades que tiveram lugar após a retoma, decorreram sob as orientações presentes no Plano Organizacional de Ensino à Distância do Agrupamento de Escolas da Mealhada²². Desse momento em diante participámos em sessões síncronas com as turmas afetas e produzimos, com periodicidade semanal, tarefas passíveis de encaminhamento para os discentes, nomeadamente exercícios formativos de escolha múltipla, mapas conceptuais, frases com seleção de Verdadeiro/Falso, dilemas enquadráveis nas éticas de Kant e S. Mill, devidamente complementados com cenários de resposta/soluções. Terminámos a nossa Prática Letiva Supervisionada com preparação de uma segunda aula, subordinada ao problema da organização de uma sociedade justa como exposto por John Rawls e para ser assistida pelo Professor Orientador da Faculdade de Letras da Universidade Coimbra.

²⁰Decreto nº 2-A/2020 de 18 de março – Presidente da República – Declaração do estado de emergência, disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/130473161/details/maximized> (acedido a 03 de setembro de 2020).

²¹Despacho nº3427-B/2020 de 18/03 – suspensão das atividades letivas e não letivas e formativas presenciais no âmbito do covid-19, disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/130399847/details/maximized> (acedido a 03 de setembro de 2020); e Decreto-Lei nº 14-G/2020, de 13 de abril – estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/131393158/details/maximized> (acedido a 03 de setembro de 2020).

²² Disponível em: https://bfd758c5-49b4-4b5d-8f4d-1fc490273050.filesusr.com/ugd/a47b39_fcc7b904d3964da787a588e9fb30c13e.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

3. Balanço do Estágio Curricular.

3.1. Integração na Escola e Convivência com a Turma.

A minha experiência de estágio na Escola Secundária da Mealhada foi sobretudo positiva, ainda que extremamente ambivalente.

Por um lado, a integração na Escola e convivência com a turma decorreu excecionalmente bem. E não tenho dúvidas que só assim aconteceu devido ao empenho demonstrado pelo meu Professor Orientador da Escola, José Paulo Cordeiro. Pois a forma como organizou os primeiros momentos do estágio permitiu-me contornar uma série de obstáculos próprios desses processos: ansiedade, receio ou timidez; e por consequência pude investir com confiança nos momentos seguintes.

Por outro lado, forçou-me a apreciar criticamente um grande número de preconceitos, direi, românticos, que tinha relativamente à Escola e ao ensino da própria disciplina de Filosofia. Entre eles, por exemplo, o conceito de que a Escola é um espaço de promoção da liberdade e da cidadania; ou o conceito de que por meio da Escola e do ensino da Filosofia, se torna possível a consecução de uma sociedade de ideal democrático e humanista. Note-se que dessa apreciação crítica não resultou o abandono desses preconceitos, mas apenas a tomada de consciência das várias nuances que eles encerram.

Servem as páginas seguintes para tentar clarificar como se desenrolou a apreciação crítica aos preconceitos mencionados e que conclusões retirei dela.

3.1.1. A escola

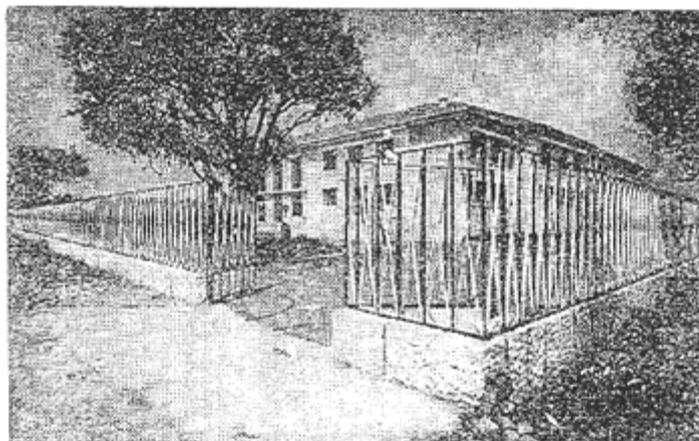
Situada junto à Estrada Nacional nº1 e ao Parque da Cidade, a Escola Secundária da Mealhada²³ foi fundada a 26 de maio de 1975 pelo decreto-lei nº 260-B/75, tendo resultado da transformação das Secções dos Ensinos Liceal e Técnico já existentes.

Recuando no tempo até 1909, encontramos os primeiros esforços da população da Mealhada, no sentido de ali poderem ter a funcionar uma instituição de ensino. Esta começa

²³ http://www.aemealhada.pt/pg_b_apresenta.htm (acedido a 03 de setembro de 2020).

por ocupar, nesse mesmo ano, sob a forma de um Colégio, a residência do Reverendo Dr. António Antunes Breda, sita na antiga Rua dos Carris. Este Colégio viria a ser substituído, nos finais dos anos 50, por um novo, com a designação de Externato D. Afonso Henriques. Porém, devido ao aumento da frequência do Externato, à ausência de laboratórios razoavelmente apetrechados e às exigências das novas pedagogias, o Ministério da Educação Nacional ameaçou encerrá-lo, caso não fosse apresentado com urgência o projeto de um novo edifício e iniciadas as suas obras. Só o conjunto de vontades das pessoas mais ilustres da vila permitiu, na altura, que se reunisse o capital necessário para se erguer o novo Colégio da Mealhada. Deste modo, começam em 1961 as obras de construção daquele que seria o atual edifício da Escola Secundária da Mealhada. Por curiosidade, recuperamos o testemunho de um Major Gonçalves Ferreira, no Jornal "Sol da Bairrada", de 29 de Junho de 1963: *"...Mesmo já com alicerces e paredes erguidas, continuavam a dizer que aquilo não ia por diante, pois não havia dinheiro; os sócios não se entendiam e, amanhã, seria uma fábrica, talvez um hotel, mas nunca um Colégio..."*. Apesar de todas as contrariedades e ceticismo, o edifício é inaugurado em 6 de Outubro de 1963.

Instituto Liceal e Técnico SANT'ANA (COLÉGIO DE MEALHADA)



Instrução Primária.

Ginásio Preparatório do Ensino Secundário (Directo-
r Filósofo).

Curso dos Liceus (Geral e Complementar) com in-
dicação ao acesso ao 3.º Ciclo.

Curso Geral do Comércio.

INTERNATO MASCULINO (Instalações Modernas)

INTERNATO FEMININO (Modernas instalações próprias)

Laboratórios de Física, de Química e de Ciências
Naturais, apetrechados com o mais moderno material

AMPLAS RECREIÇÕES E RECREIÇÃO DESPORTIVA

Telefone 22168 — MEALHADA

Em 1972 a Reforma de Veiga Simão e as diligências de uma Comissão constituída por indivíduos da Mealhada, tornam possível, mediante despacho do Ministério da Educação Nacional, de 14 de julho de 1972, a criação do Curso Geral e Complementar dos Liceus e

ainda do Curso Geral de Administração e Comércio. O ensino particular perdera mais um colégio, mas a Mealhada ganhava, assim, um estabelecimento de Ensino Liceal Público.

É então que, como referido anteriormente, se constitui em 1975, a Escola Secundária da Mealhada, na qual decorreu o meu estágio.

3.1.1.1. Edifício em Obras²⁴: Experiência do Confinamento.

Ao passar o portão da escola pela primeira vez, não foi possível ignorar a dimensão do recinto, pelo qual se distribui um número substancial de edifícios, pavilhões e campos desportivos. Também não pude evitar pensar no quão extraordinário ele teria sido na altura da sua fundação. Por outro lado, à medida que percorria esse espaço e me aproximava do edifício principal, surpreendia-me o ar degradado da escola²⁵. Areia e brita cobriam os campos desportivos, andaimes revestiam as paredes dos edifícios e de forma geral ficava uma sensação de abandono. O interior do edifício também se encontrava em construção, estando o acesso a alguns espaços vedado, por exemplo: o acesso à sala de convívio dos alunos ou o acesso à sala de recepção dos encarregados de educação. De início esta situação não parecia ter grande impacto na minha experiência de estágio, até porque as salas de aula se encontravam em boas condições e razoavelmente equipadas. Mas aqui e ali existiam sinais que me perturbavam. No início do ano, durante os intervalos, devido aos materiais de construção, os espaços de recreio encontravam-se vazios e os alunos juntavam-se, com os seus *smartphones*, em pequenos grupos, um pouco por todo o lado. Assim que as primeiras chuvas se fizeram sentir, fomos todos remetidos para dentro do edifício, os pequenos grupos de alunos que antes se espalhavam um pouco por todo o lado, juntaram-se, então, numa massa sem rosto que serpenteava pelos corredores e escadas. A escola ganhou um cheiro característico (mofento) e era difícil compreender alguém no meio da cacofonia resultante. Nesses dias a escola parecia uma prisão²⁶. Estava muito longe de corresponder aos planos e desenhos das escolas do futuro que a cada momento vemos promovidas pelo governo, pelas

²⁴ <https://www.bairradainformacao.pt/2019/07/26/empreiteiro-abandona-em-acordo-com-a-camara-obra-da-secundaria-da-mealhada/> (acedido a 03 de setembro de 2020).

²⁵ <http://www.cm-mealhada.pt/noticias/3620/obra-na-escola-secundaria-da-mealhada-deve-estar-concluida-em-agosto-> (acedido a 03 de setembro de 2020).

²⁶ Um cenário reforçado pelo controlo eletrónico feito na única entrada da escola e pelo gradeamento que encerra o espaço do bar.

instituições europeias ou organizações mundiais de educação²⁷. Perante esta situação pensei, frequentemente, que os alunos não passavam de corpos que tinham de ser distribuídos no espaço da escola e no tempo que durava o dia de aulas, de forma a mantê-los ocupados e se possível treinados, durante o horário de trabalho dos pais.

3.1.1.2. A Carga Burocrática: Avaliação de Alunos e Professores.

Contudo, o sentimento de confinamento mencionado não resultou apenas da experiência do espaço e estrutura física da escola. Fui dando conta, de forma gradual, que todos os indivíduos que, de algum modo, fazem parte da escola, sejam eles: alunos, professores, pais, encarregados de educação ou pessoal não docente; são regidos por regulamentos e/ou estão sujeitos a avaliação²⁸. É claro que eu esperava que existisse algum tipo de controlo sobre as atividades letivas e relações associadas, mas não imaginava o colossal número de documentos que estipulam normas de conduta, regras, objetivos ou expectativas. Por esse motivo é necessário redigir relatórios, criar planificações, desenvolver programas e projetos. Produzem-se fichas de diagnóstico, questões de aula, fichas de avaliação, exames, trabalhos individuais e de grupo. Fazem-se auto e heteroavaliações: dos alunos, dos professores, da assistente operacional do bar, do assistente operacional da manutenção, dos pais e da direção. De todas as reuniões deve resultar uma ata. Os encontros com os encarregados de educação exigem o preenchimento de um formulário específico, assim como as deslocações em visita de estudo ou a justificação de faltas. Na papelaria existem documentos onde são registadas e justificadas todas as cópias e impressões. Entre outros. E todos estes documentos têm de ser arquivados, alguns têm de existir em duplicado e quase todos são inseridos em plataformas digitais.

Esta constante presença de normas, avaliações, registos minuciosos e burocracias diversas com as quais todos os agentes que fazem parte, direta ou indiretamente, da escola, têm de lidar, não deixa de causar perplexidade e fazer-nos começar a questionar qual a verdadeira natureza ou propósito da escola, tal como a conhecemos hoje. Na verdade, mais do que organizada para ensinar e educar, a escola parece construída para recolher informação e

²⁷ <https://www.teachermagazine.com.au/articles/school-architecture-of-the-future> (acedido a 03 de setembro de 2020).

²⁸ Regulamento Interno da Escola Secundária da Mealhada, disponível em: http://www.aemealhada.pt/docs/AEM1819_RI_rev_APROVADO_CG_28fev2019_pub.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

produzir arquivos. Uma ideia que de certa forma se materializa no facto de a própria Escola, no seu todo, ser também sujeita a avaliação por parte de entidades externas, quer ao nível nacional²⁹, quer ao nível internacional³⁰. Se um professor tiver uma carga letiva completa e for diretor de turma, com a quantidade de documentos de controlo que tem de criar, pergunto, que tempo lhe sobra para produzir materiais didáticos, para considerar respostas adequadas para alunos com dificuldades educativas ou para preparar atividades extracurriculares? Daí que de há alguns anos até esta data se fale com frequência de *burnout* em professores³¹ e alunos³², que se tornou mais visível com esta pandemia.

3.1.2. Caracterização da turma afeta.

Foi-me atribuída uma turma do 10º ano, com um total de vinte e sete alunos e a particularidade de estar dividida em dois grupos, um a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e o outro o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

No que diz respeito ao grupo 10ºC1, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, constituído por 13 alunos, oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino; apenas uma aluna terminou com três ou mais negativas, tendo sido a única a ficar retida no 10º ano. Nenhum aluno foi excluído por faltas ou abandonou a escola. De entre todos apenas dois concluíram o ano com aprovação a todas as disciplinas e média superior a dezasseis valores. Relativamente à avaliação da disciplina de Filosofia, registou-se uma média anual de 13.62 valores, sendo a nota mais baixa de 7 valores e as mais elevadas de 18 valores. A taxa de insucesso foi de 7.69% (ver Anexo 1).

²⁹ A [Lei n.º 31/2002](#), de 20 de dezembro, alterada pelo Art.º 182 da [Lei n.º 66-B/2012](#), de 31 de dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. (acedido a 03 de setembro de 2020).

³⁰ <https://www.oecd.org/pisa/> (acedido a 03 de setembro de 2020).

³¹ <https://www.dn.pt/educacao-do-dia/08-mai-2020/exaustao-de-professores-a-niveis-mais-elevados-do-que-nunca-12155998.html> (acedido a 03 de setembro de 2020).

³² <https://www.publico.pt/2020/05/13/p3/noticia/ansiedade-angustia-insonia-efeitos-secundarios-pandemia-estudantes-1915654> (acedido a 03 de setembro de 2020).

O grupo 10°C11, a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, composto por doze alunos do sexo feminino e dois do sexo masculino, registou apenas uma aluna com três ou mais classificações negativas, tendo ela sido a única retida no 10º ano. Nenhum aluno foi excluído por faltas ou abandonou a escola. A avaliação média à disciplina de Filosofia foi de 11.00 valores, sendo a nota mais baixa de 7 valores e a mais alta de 16. A taxa de insucesso foi de 15.38% (ver Anexo 2).

Nenhum aluno da turma beneficiou de apoio educativo. E a média geral da turma foi de 13.87 valores. Podemos afirmar que não era uma turma com demasiadas dificuldades, mas, também, não era uma turma excelente.

É de registar que nenhum aluno pertence ao primeiro ou segundo escalão de abono e apenas foi atribuído apoio desta natureza a dois alunos assinalados com o terceiro escalão. Desta forma não se pode compreender a média, relativamente baixa da turma, em particular do grupo a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, apenas com dificuldades ao nível socio-económico (mesmo que a falta de equidade seja apontada, pela OCDE³³, como um dos pontos fracos do sistema educativo português). Esta hipótese tem em conta o famoso Relatório Coleman e as investigações dele decorrentes, as quais concluíram que a escolaridade e a situação económico-profissional dos pais e dos colegas de escola constituem a principal determinante observável da desigualdade dos resultados académicos.³⁴ Mas como se vê não é este o caso.

³³ *A falta de equidade, demonstrada pelo peso que as diferenças socioeconómicas e regionais têm no desempenho dos alunos, será um dos desequilíbrios a corrigir para melhorar não só este, mas todos os outros indicadores.* <https://www.dn.pt/pais/o-que-falta-a-portugal-para-ter-um-sistema-de-educacao-de-sucesso-12777334.html>, consultado a 29 de setembro de 2020.

³⁴ Coleman, J. S. et al. *Igualdade de Oportunidades Educacionais* (Escritório de Impressão do Governo dos EUA, 1966).

3.1.2.1. Alunos da Era Digital.

Em 2001, Marc Prensky, consultor de educação, tornou populares os termos “nativo digital” e “imigrante digital”, com seu artigo intitulado *Digital Natives, Digital Immigrants*.³⁵

No seu artigo afirma que “a chegada e rápida disseminação da tecnologia digital na última década do século XX”, mudou completamente a forma como os estudantes pensam e processam a informação, sendo mais difícil para eles obterem bons resultados académicos, uma vez que os métodos de ensino se encontram ultrapassados e não correspondem às suas necessidades. Por outras palavras, crianças criadas num mundo digital, saturado de mecanismos mediáticos, necessitam de um ambiente de ensino rico em recursos mediáticos para captar a sua atenção, e Prensky deu a estas crianças o nome de “nativos digitais”, por oposição aos seus educadores que denominou “imigrantes digitais”.

A ideia tornou-se popular por entre educadores e pais cujas crianças se encaixavam no perfil descrito por Prensky, e desde então tem-se tornado uma ferramenta de marketing significativa. É importante notar que o artigo original de Prensky não era um artigo científico, e que por isso não existia à época qualquer tipo de dados empíricos que suportassem a sua teoria. Contudo, o conceito tem sido abordado de forma extensa nos documentos de referência^{36,37} e na literatura académica sobre educação³⁸.

Porque muitos dos imigrantes digitais estão acostumados a uma vida sem tecnologia digital, eles podem por vezes estar desalinhados em relação a elas. O regime quotidiano de vida-trabalho está-se a tornar cada vez mais avançado de um ponto de vista tecnológico, com melhores computadores nos escritórios, maquinaria mais complexa nas fábricas, smartphones com realidade aumentada. Acompanhar todos estes avanços tecnológicos pode ser desafiante para os “imigrantes digitais”, o que pode originar um conflito entre supervisores e administradores mais velhos e uma mão-de-obra mais jovem. De igual modo, os pais entram

³⁵ <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (acedido a 03 de setembro de 2020); e <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (acedido a 03 de setembro de 2020).

³⁶ <https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/84195/Presentation%20Kirsti%20Lonka.pdf> página 8. (acedido a 03 de setembro de 2020).

³⁷ <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554230.pdf> (acedido a 03 de setembro de 2020).

³⁸ http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_%28LSERO%29.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

em conflito, em casa, com os seus filhos por causa dos jogos, das mensagens, do Youtube, do Facebook e de outras questões relacionadas com o uso da internet.

Prensky afirma que a educação é o maior problema na relação com um mundo cada vez mais digital, uma vez que os educadores, “imigrantes digitais”, que usam uma linguagem desadequada (a da era pré-digital), lutam para conseguir ensinar uma população que fala uma linguagem completamente diferente. Os “nativos digitais” tiveram uma exposição superior à tecnologia, o que alterou a forma como eles interagem e respondem aos dispositivos digitais. De modo a colmatar estas necessidades de aprendizagem únicas dos “nativos digitais”, os professores devem afastar-se dos métodos tradicionais de ensino que estão desconectados da forma como os alunos aprendem hoje. Nos últimos 20 anos, o treino tecnológico para os professores tem sido uma das preocupações centrais de quem desenvolve as políticas educativas. Contudo, os “imigrantes digitais” sofrem ao educar “nativos digitais”. Coloca-se a questão: como compreender o ambiente que é próprio desses nativos e estrangeiro para os imigrantes? Os professores sofrem não só pelos seus níveis de competência com as novas tecnologias, mas também pela sua dificuldade em integrar essas tecnologias na sala de aula, assim como com o facto de demonstrarem muitas vezes alguma resistência a estas ferramentas tecnológicas. Uma vez que a tecnologia pode por vezes ser complicada e frustrante, alguns professores arriscam parecer pouco profissionais ao fazerem um uso inadequado das mesmas, em frente aos alunos. Assim, ainda que a tecnologia apresente desafios na sala de aula, é muito importante para os professores compreender quão naturais e úteis são as ferramentas tecnológicas para os alunos.

Há quem sugira que as ferramentas digitais são capazes de responder imediatamente ao estilo de aprendizagem natural, exploratório e interativo dos estudantes de hoje. Aprender a utilizar estas ferramentas digitais, não só confere aos “nativos digitais” uma oportunidade única de aprendizagem, como lhes permite adquirir as capacidades necessárias que definirão o seu futuro sucesso na era digital. Uma das apostas para responder a este problema, passa por inventar jogos de computador que ensinem aos nativos digitais, as lições que estes devem aprender, independentemente de quão sérias sejam essas lições. Esta ideia já foi introduzida numa série de situações práticas. Por exemplo, pilotar um drone consiste em estar sentado em frente a um computador dando uma série de indicações para o drone através de um comando manual que em tudo se assemelha ao comando de uma qualquer consola de jogos.

Nem todos os autores concordam com a linguagem e as conotações subjacentes ao termo nativos digitais. O termo, por definição, sugere uma familiaridade com a tecnologia que nem todas as crianças ou jovens adultos que seriam considerados nativos digitais, possuem; pelo contrário, alguns têm mesmo uma relação de estranheza com a tecnologia, superior à dos “imigrantes digitais”. Por exemplo, aqueles que nascem em países pobres e pouco desenvolvidos. Deste modo, na prática, o conceito de “nativo digital” remete para aqueles que crescem com um acesso privilegiado à tecnologia, ignorando a diferença significativa entre familiaridade e utilização criativa.

Pode-se, portanto, concluir que a classificação de pessoas como “nativos digitais” ou “imigrantes digitais” é controversa. Alguns “imigrantes digitais” ultrapassam os “nativos digitais” em termos de conhecimentos tecnológicos, mas existe a crença que uma exposição antecipada à tecnologia transforma fundamentalmente a forma como a pessoa aprende. O termo “imigrante digital” ignora o facto de muitas pessoas nascidas antes da era digital serem os inventores, designers e primeiros utilizadores das tecnologias que atualmente definem os “nativos digitais”. Confundir o uso prolífico (ainda que superficial) de tecnologia digital pelos adolescentes, com um conhecimento e compreensão profundos da mesma induz em erro e compromete o discurso sobre essa relação. O termo também coloca de parte o conhecimento e a experiência mais abrangentes que as gerações anteriores têm e que lhes permitem compreender de outra forma o papel das tecnologias na sociedade. Crê-se que os “imigrantes digitais” aprendem mais devagar como utilizar novas tecnologias, quando comparados com os “nativos digitais”. Isto resulta numa espécie de “sotaque” quando se trata da forma pela qual eles aprendem e adotam essas tecnologias. Por exemplo, um “imigrante digital” pode preferir imprimir um documento e editá-lo à mão na vez de o editar directamente no computador. A classificação de pessoas como “imigrantes” ou “nativos digitais” é complicada, dado que a adoção das tecnologias digitais não é um fenómeno unificado a nível mundial.

É, então, essencial perceber que existe um debate quanto ao facto de existirem ou não evidências suficientes sobre as afirmações feitas relativamente aos “nativos digitais” e às suas implicações para a educação. Autores como Bennett, Maton e Kervin³⁹ analisaram criticamente as evidências a favor do termo “nativo digital” e concluíram que em muitos casos elas não constituem argumentos e provas sérias, mas traduzem, isso sim, uma espécie de pânico moral. Tendo eles concluído que caracterizar, assim, uma geração, não explica as

³⁹ Bennett, S.; Maton, K.; Kervin, L. (2008), "[The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x)", *British Journal of Educational Technology*, **39** (5): 775–786, [doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x). (acedido a 03 de setembro de 2020).

diferenças no modo como os estudantes usam a tecnologia e que não existe nenhum tipo de evidência empírica que suporte as afirmações feitas por Prensky e outros proponentes da ideia de “nativo digital”. Utilizar este tipo de terminologia é antes um sinal de falta de familiaridade e exotismo em relação à cultura digital. Claro que ninguém nasce digital. Tal como qualquer outra tecnologia cultural, como ler ou escrever, o problema reside no acesso à educação e experiência dessas tecnologias.

O termo tem crescido em popularidade nos últimos anos, à medida que os jovens se vão adaptando aos avanços tecnológicos. Na verdade, são as diferenças culturais e não a idade que contam na relação com a tecnologia. De acordo com Henry Jenkins⁴⁰, parte do desafio consiste em entender as dinâmicas de quem é e quem não é um “nativo digital” e o que é que isso significa. Existem conflitos subjacentes na definição do termo “nativo digital” e é errado dizer que todos os jovens de hoje fazem parte dessa categoria, ou que todos os adultos se podem descrever como “imigrantes digitais”. Até porque alguns adultos são mais conhecedores das novas tecnologias do que muitos dos adolescentes ou crianças, dependendo das condições socioeconómicas ou dos interesses pessoais. No entanto como professores devemos incluir, dentro da sala de aula, o mundo exterior à escola, com o qual as crianças estão familiarizadas.

A verdade é que esta dicotomia, *nativo digital/ imigrante digital*, se encontra presente na maioria dos documentos de orientação das políticas educativas, quer a nível mundial⁴¹, europeu ou nacional⁴².

Contudo evito fazer aqui uma incursão mais demorada sobre este tema, focando-me na minha experiência particular com a turma com que trabalhei.

Não há dúvida que a tecnologia digital ocupa uma parte muito importante da vida dos alunos dentro e fora da sala de aula. Todos possuem um smartphone e a maior parte possui computador e consolas de jogos. Na escola têm acesso gratuito à internet através de uma rede Wi-Fi. Os manuais físicos e o quadro de lousa foram colocados de parte, em detrimento do uso apresentações digitais, projetores e quadros interativos. As comunicações entre professores, pais e alunos são, na sua maior parte, feitas através de email. Os processos individuais dos alunos estão disponíveis para professores e pais através de uma plataforma

⁴⁰ http://henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁴¹ <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554230.pdf> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁴² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

digital chamada INOVAR, na qual é possível em tempo real controlar faltas de presença, faltas comportamentais, avaliações, horários, calendários escolares, ementas na cantina entre outros. Ainda que, como indicado anteriormente, não existam argumentos científicos sólidos para sustentar a teoria de Prenski, a verdade é que a realidade educativa atual toma essa teoria como verdadeira e, em certa medida, alguns dos seus aspetos ecoaram na minha experiência de docência.

3.1.2.2. Dificuldades no Plano da Concentração e Interpretação.

Em linha com a tese defendida por Prensky, podemos afirmar que os alunos com os quais trabalhei se incluem dentro do grupo dos denominados “nativos digitais”. Ao caracterizar a turma, referi que a média da disciplina de Filosofia foi relativamente baixa, em particular nos alunos do grupo a frequentar o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Este resultado deve-se em grande parte a duas grandes dificuldades: uma no plano da concentração e outra no plano da interpretação.

Como referido, no centro da vida pessoal e social dos alunos encontra-se a sua relação com as novas tecnologias, e, em particular, com as redes sociais⁴³. De acordo com vários estudos, a hiperestimulação, resultante do excesso de informação presente nas redes sociais, contribui, drasticamente, para a diminuição dos limites de atenção dos indivíduos contemporâneos.⁴⁴ As redes sociais estimulam a nossa atenção o máximo possível, pelo período mais longo possível, não nos permitindo ficar aborrecidos e mantendo-nos sempre presos. Isto relaciona-se, diretamente, com a redução dos nossos níveis de atenção, na medida em que estamos pré-programados para selecionar determinadas informações, entre as relevantes e as irrelevantes. Ao sermos hiperestimulados por longos períodos, os nossos limites de atenção habituam-se a esses níveis de saturação ou de aquisição informativa e quando esse nível baixa, aborrecemo-nos, dado estarmos tão habituados a estar entretidos de forma tão intensa. Acontece que as nossas mentes se encontram mal condicionadas para trabalhar a um ritmo tão elevado de aquisição de informação. Por isso quando ele abrandar, as

⁴³ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/en_digital_education_n.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁴⁴ <https://www.dtu.dk/english/news/nyhed?id=246BBED3-8683-4012-A294-20DB7F0015F4> (acedido a 03 de setembro de 2020).

nossas mentes perdem o controlo sobre a sua linha de pensamento.⁴⁵ Isto parece justificar a falta de atenção destes alunos.

Ao analisar as respostas às questões de médio desenvolvimento, presentes nos momentos de avaliação sumativa aos quais os nossos alunos foram submetidos, podemos constatar que os mesmos tinham profundas dificuldades de interpretação. Por outro lado, as médias, igualmente baixas, às disciplinas de Português e História (ver anexo 1e 2), reforçam esta ideia de que os alunos tinham grandes dificuldades na interpretação de texto. Esta mesma dificuldade foi muitas vezes comentada e identificada pelos professores em conselho de turma. Para tal pode muito bem contribuir a nova forma de comunicar destes alunos (redes sociais) e o reduzido limiar de atenção que, como referido anteriormente, estes possuem – dado que a tarefa de interpretar exige um limiar de atenção elevado.

Assim, atendendo a estas dificuldades, era urgente construir uma estratégia para as debelar. Nesse sentido solicitei aos alunos que fizessem uma avaliação das estratégias de aula e propusessem melhorias. Sem grande surpresa, os seus pedidos foram no sentido de um maior recurso a fontes de entretenimento como ferramentas pedagógicas, como por exemplo: referências ao cinema, séries televisivas, animes, músicas, jogos pedagógicos como o Kahoot⁴⁶ ou o Quizlet⁴⁷.

3.1.4.3. Recurso a Fontes de Entretenimento (Cinema, Séries, Anime, Música) como Ferramentas Pedagógicas.

Preocupado em ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades referidas anteriormente, aceitei as suas propostas e recorri ao uso de fontes de entretenimento como ferramentas pedagógicas.

Num conjunto de exercícios, apresentados na aula referente ao tema dos argumentos não-dedutivos e suas principais falácias, introduzi uma imagem, sem qualquer relação com o tema, mas que remetia para uma série que os alunos haviam identificado anteriormente, como uma das suas favoritas.

⁴⁵ <https://www.ohba.ox.ac.uk/groups/AttentionGroup/test-1/reward-guided-attention> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁴⁶ <https://kahoot.com/> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁴⁷ <https://quizlet.com/pt-br> (acedido a 03 de setembro de 2020).

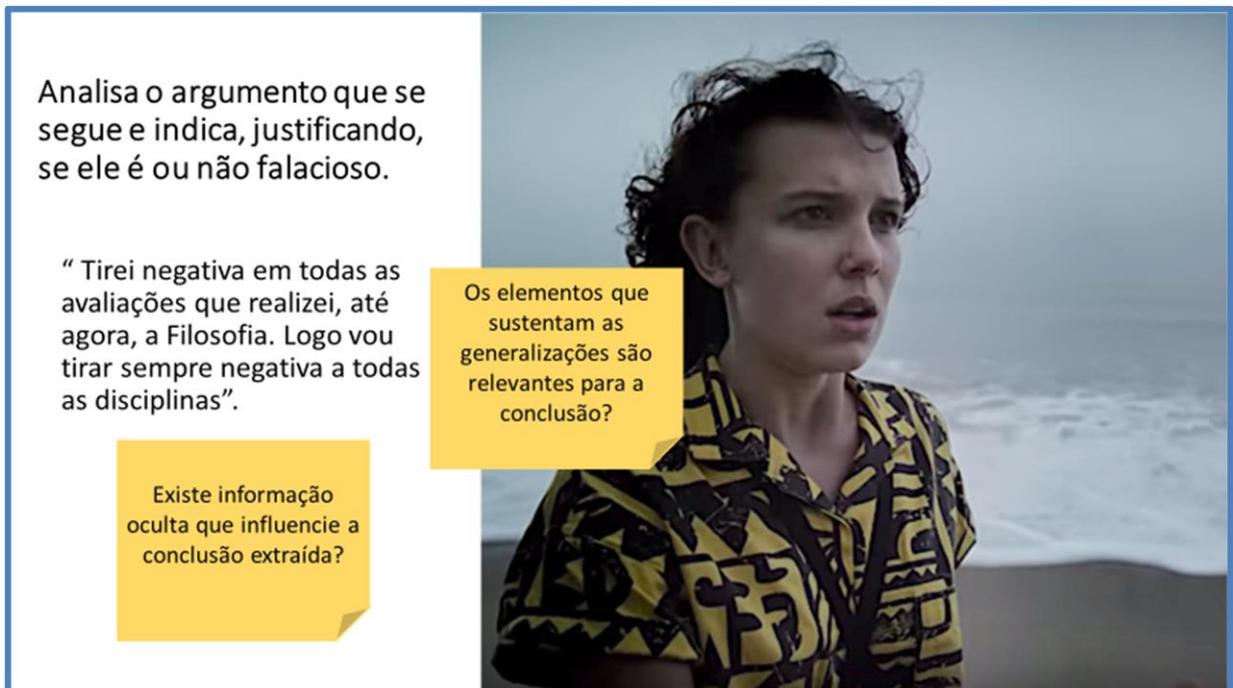


Figura 1. Exemplo de uma falácia da amostra não representativa (Fonte: *Stranger Things*, disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt4574334/>).

Com esta estratégia foi possível captar de imediato a atenção dos alunos, o que tornou muito mais fácil a exploração dos exercícios mencionados e mais eficiente a sua leção. Dado o resultado positivo desta experiência, comecei a recorrer com mais frequência à mesma estratégia, introduzindo, sempre que possível, algumas variações. De igual modo, nas seguintes aulas referentes às falácias informais, às condicionantes da ação, ao problema do livre-arbítrio e às teorias sobre os valores e os juízos de valor; recorri a referências cinematográficas, a séries, publicidades e sites noticiosos.

Então, no momento de expor a matéria relativa às falácias informais, recorri a referências do cinema para apresentar diferentes exemplos de falácias e captar dessa forma a atenção dos alunos, para posteriormente poder apresentar a definição de cada falácia.

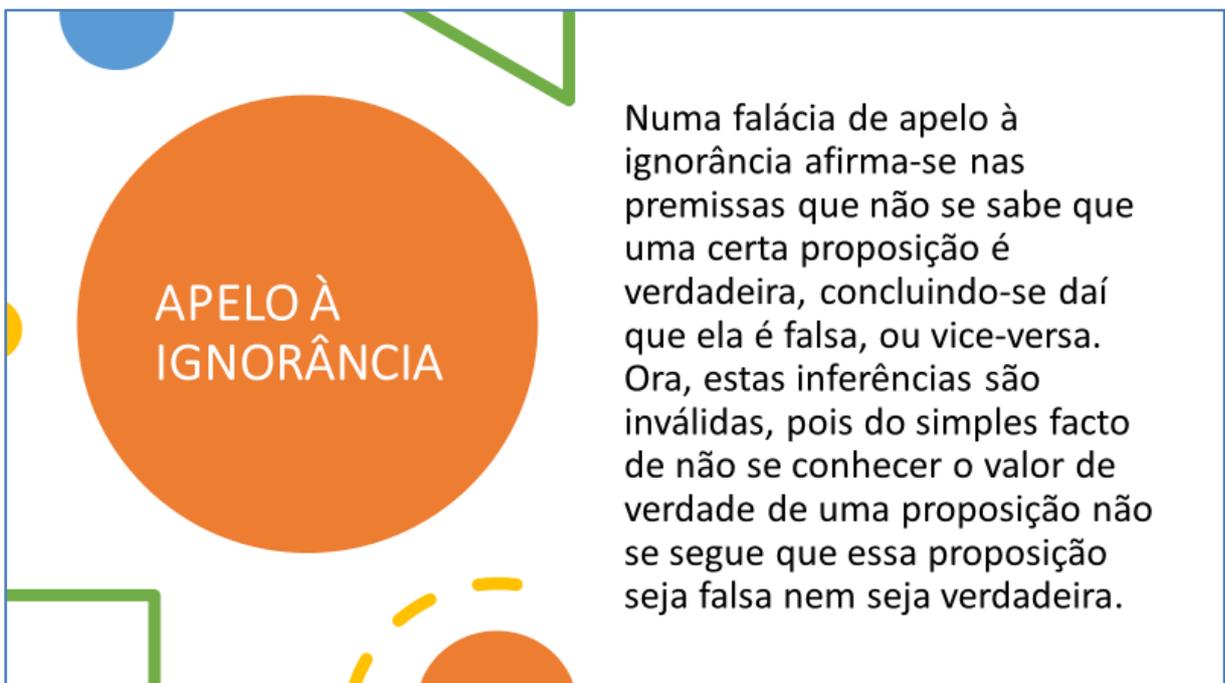


APELO À
IGNORÂNCIA



Ninguém conseguiu provar que existe vida noutros planetas.
Logo, não existe vida noutros planetas.

Figura 2. Exemplo da falácia de apelo à ignorância (Fonte: *Prometheus* (2012), disponível em: https://www.imdb.com/title/tt1446714/?ref_=fn_al_tt_1).



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.

Figura 3. Explicação da falácia de apelo à ignorância diapositivo.

Num outro momento de análise das falácias informais, recorri a sítios noticiosos para perceber como reagem os alunos a exemplos reais. Vejam-se as figuras 3 e 4 abaixo apresentadas, as quais foram utilizadas em sala de aula.



Figura 4. Exemplo da falácia da derrapagem (Fonte: <https://www.dn.pt/mundo/o-rock-leva-ao-aborto-e-ao-satanismo-diz-novo-membro-do-governo-bolsonaro--11575719.html>).



Figura 5. Exemplo da falácia de apelo à ignorância. (Fonte: <https://pt.euronews.com/2019/12/19/putin-questiona-acao-do-homem-nas-alteracoes-climaticas>).

O recurso a sítios noticiosos para explorar matéria em aula revelou-se profícuo. Enquanto que o recurso a filmes serviu apenas para captar a atenção dos alunos, o recurso aos sítios noticiosos permitiu explorar o próprio discurso dos alunos, fazendo uso da matéria lecionada em aula. Ao passo que os alunos reagiam às notícias, argumentando a favor ou contra uma determinada posição, eu pude questioná-los quanto à validade dos seus argumentos e usar alguns deles como exemplos das falácias lecionadas.

Ao introduzir o tema das condicionantes da ação, recorri novamente ao cinema, neste caso para poder ilustrar de uma forma mais expressiva determinados exemplos de condicionantes, em particular as físeo-biológicas e as histórico-socioculturais.



Figura 6. Excerto do filme, *12 anos escravo*, de Steve McQueen, 2014.

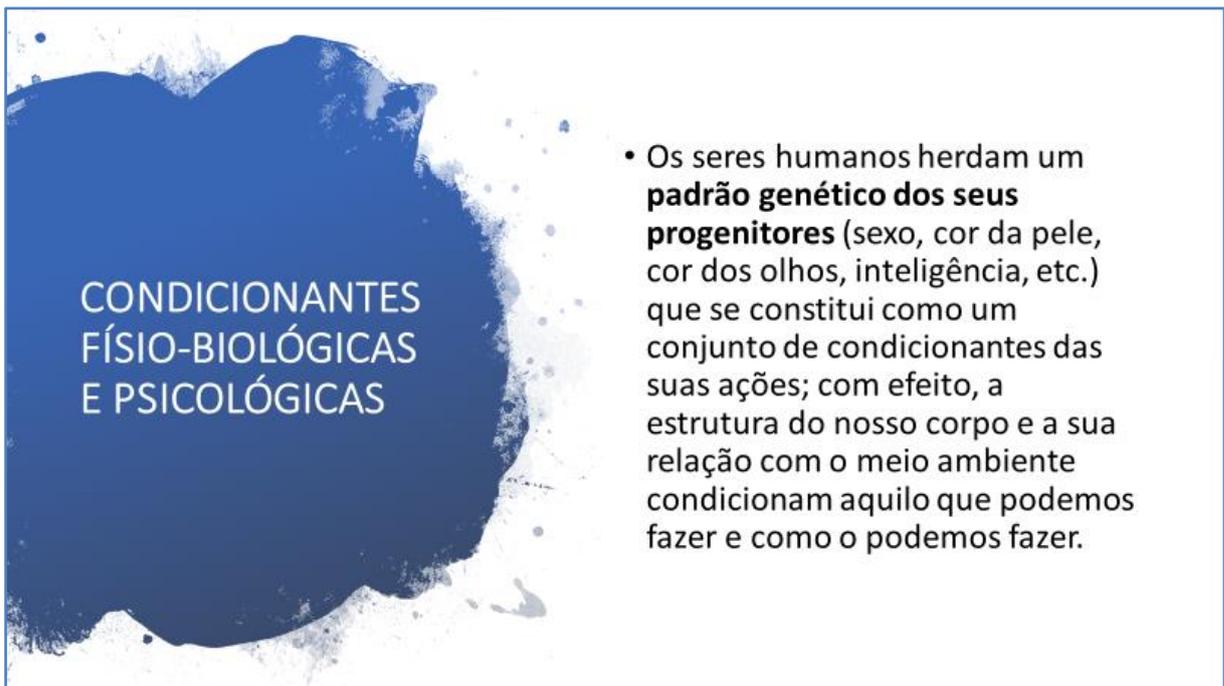


Figura 7. Descrição da relação entre as condicionantes físico-biológicas e psicológicas com o problema do do livre-arbítrio.

Ao explorar o problema do livre-arbítrio, complementei a exposição das objeções ao libertismo, com o vídeo de uma experiência mental; e apresentei uma entrevista de António Damásio para introduzir a teoria do determinismo moderado. Ambos tiveram um efeito muito positivo junto dos alunos que rapidamente procuraram replicar a experiência mental e prontamente discutiram a proposta de António Damásio.

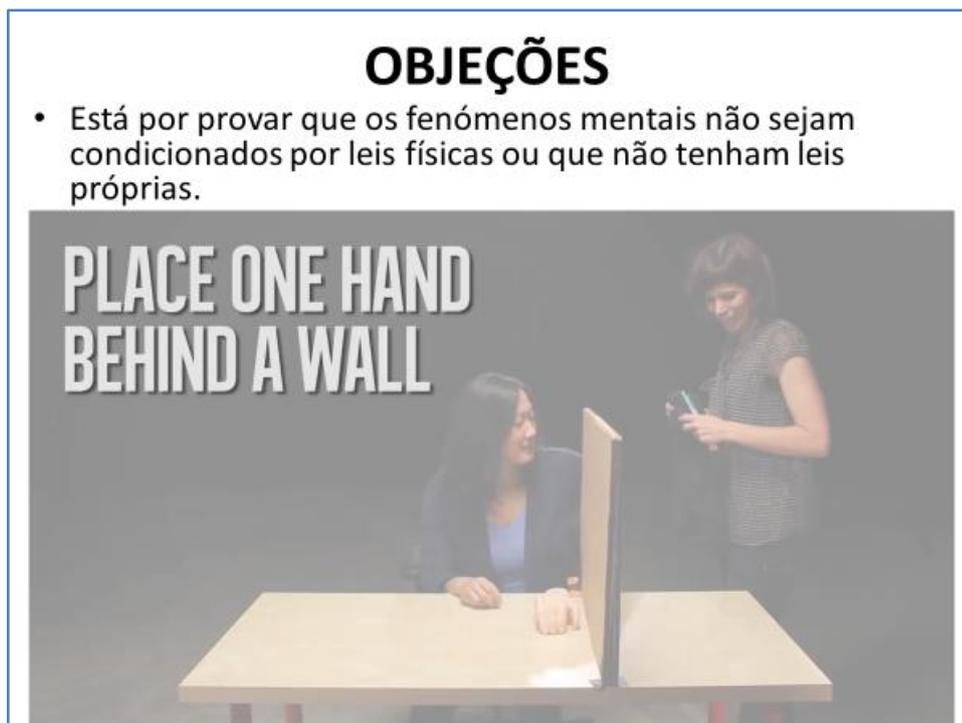


Figura 8. Experiência mental relacionada com o determinismo. ⁴⁸



Figura 9. Entrevista com António Damásio relacionada com o determinismo moderado ⁴⁹

⁴⁸ Experiência da mão falsa: <https://www.youtube.com/watch?v=nwV1xJu8qqM&t=36s> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁴⁹ Entrevista a António Damásio: <https://www.youtube.com/watch?v=RDNmKLaVPgM> (acedido a 03 de setembro de 2020).

A diferença entre a participação e atenção dos alunos em aulas com recurso a estas ferramentas em relação às outras aulas, onde se utilizaram métodos de lecionação mais tradicionais, foi significativa. Recordo, por exemplo, que nesta mesma aula relativa ao problema do livre-arbítrio, para além de vídeos, entrevistas e experiências mentais, recorri à análise de um texto de Theodore Sider⁵⁰, presente no manual. Senti muitas dificuldades para, nesse exercício, conservar a atenção dos alunos e desenvolver o problema em questão. Muitos deles sentiram-se frustrados pelas suas dificuldades de interpretação: não sabiam o significado de diversas palavras, nenhuma delas técnica ou demasiado rebuscada; e outros ficaram rapidamente saturados pela tarefa: a análise frase a frase, com consequente reflexão, demonstrou ser pouco cativante. No entanto, receio que essa diferença se prenda apenas com a dimensão lúdica destas ferramentas e não com um benefício efetivo do ponto de vista cognitivo.

3.2. Conclusão Inesperada.

Com a pandemia e o fim das aulas presenciais⁵¹, o recurso a este tipo de ferramentas relacionadas com entretenimento e os meios digitais impôs-se com urgência⁵² e, em vez de me ser possível explorar estes meios de forma gradual e de modo a compreender o seu impacto junto dos alunos, fomos, professores e alunos, forçados a adquirir, rapidamente, competências em ferramentas digitais muito mais complexas. De entre essas ferramentas destacaram-se o Microsoft Teams⁵³, Zoom⁵⁴ ou o G Suit for Education⁵⁵.

⁵⁰ *Enigmas da Existência*, Bizâncio, 2010, Lisboa, pp.153-155

⁵¹ https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close

⁵² Plano educação à distância Mealhada: https://bfd758c5-49b4-4b5d-8f4d-1fc490273050.filesusr.com/ugd/a47b39_fcc7b904d3964da787a588e9fb30c13e.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁵³ <https://www.microsoft.com/pt-pt/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software>

⁵⁴ <https://zoom.us/> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁵⁵ https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/gsuite-for-education/?modal_active=none (acedido a 03 de setembro de 2020).

3.2.1. A Inevitável e Urgente *Digitalização da Educação*.

Os apelos para a transformação da educação⁵⁶, no sentido de uma maior integração das novas tecnologias da informação e comunicação, intensificaram-se com a pandemia⁵⁷. Recuperaram-se projetos como a telescola e adotaram-se, como mencionado anteriormente, novas estratégias de lecionação e avaliação recorrendo quer a materiais produzidos pelas diferentes editoras, quer a softwares de grandes companhias como a Microsoft ou a Google. A pandemia demonstrou, assim, ser uma oportunidade única para os defensores desta transformação digital da educação.

3.2.1.1. Breve Descrição dos Benefícios.

Existem claros benefícios para a escola na implementação das novas tecnologias da informação e comunicação. De entre os quais destacamos os seguintes: conteúdo adaptável ao nível de cada aluno, o qual torna possível o acompanhamento, em tempo real, do progresso do aluno, seja através da realização de tarefas ou do controlo das páginas lidas de um livro; testes frequentes potenciando a avaliação formativa – de um maior número de testes resulta a asserção mais clara do domínio que o aluno tem da matéria; feedback imediato, permitindo a avaliação, sem intermediação, do aluno; a possibilidade de, em casos particulares, melhorar o acesso à educação, quer para jovens com dificuldades económicas (não necessitam de manuais físicos), quer para os que estão institucionalizados, doentes ou a trabalhar em part-time, o que, no caso da pandemia, foi essencial; facilidade na partilha de conteúdos, através de várias plataformas; e eventual aumento da literacia digital, já que a convivência regular com a tecnologia pode conduzir a um melhor conhecimento da mesma. À parte destes benefícios mais evidentes, podemos apontar outros como a redução do consumo de papel, redução da despesa geral da escola e das famílias, ou mesmo redução das emissões de dióxido de carbono, na medida em que pode reduzir o número de carros em circulação.

⁵⁶ <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/estarao-os-alunos-portugueses-preparados-para-estudar-trabalhar-e-viver-num-mundo-digital> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁵⁷ https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020 e https://www.oecd-forum.org/posts/63740-how-can-teachers-and-school-systems-respond-to-the-covid-19-pandemic-some-lessons-from-talis?badge_id=1420-tackling-covid-19 (acedido a 03 de setembro de 2020).

3.2.1.2. Breve Descrição das Desvantagens.

Porém, não podemos ignorar que estas tecnologias têm as suas desvantagens, sendo as mais comuns: a obsolescência tecnológica; o facto de as novas tecnologias estarem geralmente associadas a alguma propaganda exagerada prometendo alterações completas à educação (as novas tecnologias só por si não garantem uma aprendizagem efetiva); o uso das aplicações educacionais e das redes sociais tornam os alunos mais suscetíveis a distrações; aumentam a possibilidade de fraude; provocam hiperestimulação; criam problemas socioculturais, desde a ideia de que só é possível aprender através do recurso a novas tecnologias, até ao facto de o acesso às referidas tecnologias estar condicionado pelo estatuto socioeconómico das famílias, tornando essas clivagens mais evidentes; problemas relativos à proteção de dados; problemas associados à formação dos professores, assim como problemas relativos à equidade no momento da avaliação.

3.3. O Papel da Filosofia no Programa de Ensino no Secundário no Contexto da Crescente Digitalização da Educação.

To think about education for democratic citizenship, we have to think about what democratic nations are, and what they strive for. What does it mean, then, for a nation to advance? In one view it means to increase its gross national product per capita. This measure of material achievement has for decades been the standard used by development economists around the world, as if it were a good proxy for nations overall quality of life⁵⁸.

Martha C. Nussbaum, *Not for Profit, why democracy needs the humanities*.

⁵⁸ *Para pensar em educação para a cidadania democrática, temos de pensar no que são as nações democráticas e quais as suas aspirações. O que significa, então, que uma nação avance? Por um lado, significa aumentar seu produto nacional bruto per capita. Essa medida de desempenho nacional tem sido ao longo das décadas o padrão usado por economistas do desenvolvimento em todo o mundo, como se fosse um bom indicador da qualidade de vida geral das nações.* Nussbaum, Martha, *Not for Profit, why democracy needs the humanities*. Coll. The Public Square. Princeton, Princeton University Press, 2010, p. 13.

No contexto desta crescente digitalização da Educação, é necessário perguntar: qual o papel da Filosofia no programa de ensino no Secundário?

Criado em 1996, o relatório Delors, intitulado *Educação um tesouro a descobrir*⁵⁹, propôs uma visão integrada da educação baseada em dois conceitos chave, a aprendizagem ao longo da vida e os quatros pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Não se tratou, em si mesmo, de uma planta para uma reforma educativa, mas antes da base para uma reflexão e debate sobre que escolhas deviam ser feitas ao criar políticas educativas para o século XXI. O relatório defendia que as escolhas sobre a educação deviam ser determinadas pelas escolhas sobre o tipo de sociedades em que gostaríamos de viver no futuro. Para lá da função imediata da educação, o relatório considerava que a formação da pessoa como um todo era uma parte essencial do propósito da educação. Jacques Delors e a sua equipa procuraram alinhar o relatório com os princípios morais e intelectuais que servem de alicerce à UNESCO, e por isso a sua análise e as suas recomendações foram mais humanistas e menos instrumentais e motivadas pelos mercados, do que outros estudos de reforma educacional.

Nesse relatório, Delors e os seus colegas, já identificavam um número de tensões geradas por mudanças tecnológicas, económicas e sociais, que encontramos hoje no centro da nossa sociedade. Entre elas incluem-se tensões entre o global e o local, o universal e o particular, tradição e modernidade, o espiritual e o material, as considerações a curto e a longo prazo, a necessidade de competição e o ideal de igualdade de oportunidades, e a expansão do conhecimento e da nossa capacidade para o assimilar.

Importa referir este relatório pois as suas conclusões serviram de orientação para a criação do programa de Filosofia, coordenado por Maria Manuela Bastos de Almeida, da autoria de Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros, homologado a 22 de fevereiro de 2001. Nele reconhece-se que o pilar *aprender a viver juntos*, enunciado no relatório mencionado anteriormente, corresponde à identificação da necessidade de formar os jovens de todos os géneros num horizonte de compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Investe-se, deste modo, o ensino secundário da responsabilidade de contribuir, sistematicamente, para a maturidade pessoal e social de cada jovem, promovendo o

⁵⁹ http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

desenvolvimento do sentido de si mesmo, em diálogo com uma alteridade de igual valor, no quadro de um Mundo, constituído por uma rede de relações e dependências recíprocas. Em linha com estas considerações, a própria UNESCO tem promovido, desde 1995⁶⁰, o alargamento do ensino da Filosofia a toda a educação secundária, pois entende que esta disciplina possui vínculo indelével com a Democracia e a Cidadania. A aprendizagem desta disciplina não se restringe ao processo do saber de si mesmo, mas também ao aperfeiçoamento da sua capacidade para avaliar cognitivamente e eticamente, possibilitando, assim, a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária. Partindo do pressuposto no Programa de Filosofia, admite-se que à data, a inscrição da Filosofia na formação geral de todos os cursos do ensino secundário em Portugal, correspondia às aspirações da UNESCO acima indicadas. Quando os autores do Programa se referem à *Revisão Curricular no Ensino Secundário*, de 2000⁶¹, assumem que a componente de formação geral tem uma dupla função: assegurar o desenvolvimento de uma cultura ampla e aberta que inclua necessariamente uma dimensão crítica e ética que é indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana; e contribuir para a construção da identidade pessoal e essencial de todos os jovens de modo a lhes permitir a compreensão, integração e participação crítica no mundo em que vivem. Por estes motivos, a Filosofia, enquanto disciplina da componente geral de formação, pode ser descrita como a disciplina através da qual os alunos podem aprender a refletir, problematizar e relacionar diferentes formas do real. Defende-se neste documento que a convergência destas perspetivas concretiza um paradigma filosófico em que a disciplina se assume como uma atividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal. O Programa de Filosofia de 2001, na sua génese, assume a responsabilidade de promover e viabilizar uma autonomia do pensar a vida nas suas mais diversas interpretações, através da prática da interpretação dos textos, das mensagens do media, das produções científicas e tecnológicas, das instituições; resumindo: da cultura. A Filosofia constrói-se desta maneira como contributo para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, tendo sempre como horizonte a construção de uma palavra comum e aglutinadora.

Pois bem, este Programa de Filosofia, pelo seu carácter excessivamente indeterminado e dada a inexistência de avaliação externa à época da sua elaboração, criou vários

⁶⁰ Droit, R.-P. (1995), *Philosophie et démocratie dans le monde- une enquête de l'UNESCO* (p.105), Paris: UNESCO.

⁶¹ DES (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos*, Lisboa.

constrangimentos à forma como se entendia a disciplina, à sua presença na componente geral de formação, e ao modo como ela se deveria lecionar. Seguindo a análise crítica, proposta por Alexandre Franco de Sá, num artigo de 2013, intitulado “Filosofia e o Ensino da Filosofia”, esses constrangimentos correspondem a duas diferentes atitudes para com a disciplina. Por um lado, abriu-se caminho para uma prática letiva que transformou a disciplina de Filosofia numa espécie de animação cultural dos estudantes, em que se apostava mais na diversidade dos recursos pedagógicos, em detrimento de qualquer base histórico-conceitual, resultando na discussão superficial sobre arte, política, princípios éticos ou estéticos. Por outro lado, tornou-se possível uma interpretação muito específica da maiêutica socrática e da expressão kantiana do aprender a filosofar, dado que alguns entenderam que o ensino da filosofia devia tratar de ensinar a filosofar. Isto é, que na disciplina de filosofia se deveria aprender a raciocinar e analisar argumentos, tratando de identificar posições nas suas teses fundamentais, tendo por consequência a redução dos textos filosóficos à ilustração de tais posições e abordando tais textos através de uma análise meramente formal.

Como afirma Alexandre Franco de Sá: *Dir-se-ia então que, se uma primeira abordagem do Programa parece permitir que, na pior das hipóteses, um aluno passe dois anos de estudo da filosofia num contacto muito rudimentar com ela, a segunda abre a possibilidade de os alunos se persuadirem de que sabem filosofia não tendo qualquer noção da história conceptual que lhe está subjacente, cultivando a noção vaga de que aplicar a um texto um conjunto de critérios de validade formal e informal é já suficiente para “filosofar” e “pensar por si mesmo” e acompanhando tal noção com a representação de que estudar filosofia significa elaborar um mapa de respostas possíveis – um mapa de “ismos” – para um conjunto de problemas tomados com transversais e atemporais.*⁶²

Com a introdução, em 2006, da avaliação externa da disciplina, tornou-se necessário encontrar uma fonte para harmonizar as práticas letivas, sem contrariar a tendência explicitamente assumida pelo Programa de não prescrever o estudo de autores ou de “filosofias”. Essa fonte ganhou a forma de *Orientações para a Lecionação do Programa*⁶³, cuja elaboração redundou num processo conturbado e apressado, no qual os autores das Orientações, defensores da perspectiva “analítica”, foram fortemente criticados pelos autores do Programa e pela Associação de Professores de Filosofia. Pois destas Orientações para a

⁶² http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/AlexandreSa_FilosofiaEnsinoFilosofia.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020), p.7.

⁶³ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

Lecionação do Programa, resultava uma interpretação do Programa que o entendia como um conjunto de problemas, teses e argumentos que deveriam ser analisados formalmente segundo o simples *common sense*. Pode dizer-se que este processo constituiu uma estratégia de instrumentalização do exame para impor uma visão dogmática da filosofia e do seu ensino. Assim, torna-se compreensível a eliminação da avaliação externa em filosofia, depois de 2007, não como uma disposição contrária à sua existência, mas antes como uma reação natural à sua instrumentalização. Porém, a supressão de qualquer critério de avaliação externa da filosofia, entregou a disciplina, na segunda metade da primeira década do séc. XXI, à possibilidade de práticas letivas que a reduziram, frequentemente, a um conjunto de tarefas de animação cultural ou mesmo a uma caricatura do que deveria ser.

Perante a deterioração da lecionação da filosofia no ensino secundário e consequente desvalorização tácita da disciplina, a comunidade filosófica foi quase unânime na defesa da reposição de um exame nacional que representasse um restabelecimento do estatuto da disciplina, e mesmo da “dignidade” que lhe tinha sido anteriormente reconhecida no contexto do currículo do ensino secundário em Portugal.

Ainda que a avaliação externa tenha sido reposta, à data em que o artigo, que guiou esta parte da nossa reflexão, foi redigido, sentia-se ainda ser necessário corrigir algumas das heranças deixadas pelo processo anterior de implementação dos exames de 2006 e 2007. De entre essas heranças, Alexandre Franco de Sá destaca o carácter insuficiente das novas *Orientações para a Lecionação do Programa*⁶⁴, marcadas na sua elaboração pela obrigação de serem compatíveis com os Manuais escolares mais vendidos, e que, por sua vez, tinham sido elaborados sob a referência das anteriores Orientações e da opção que marcou inconfessadamente a sua origem: a opção de contrariar “por dentro” o Programa. As novas Orientações perpetuavam, assim, uma visão muito estreita da filosofia e limitada do seu ensino, que se havia servido dos primeiros exames para se impor.

Assim, para este autor, em 2013, era essencial que todo este processo culminasse com uma mudança do Programa de Filosofia que o adequasse melhor às exigências da avaliação formativa externa. Uma mudança que, no seu entender, deveria tornar a disciplina de filosofia, ensinada a adolescentes na promoção de um primeiro contacto dos estudantes do ensino

64

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

secundário com um cânone de grandes autores e dos grandes problemas e conceitos filosóficos ocidentais.

Homologado a 26 de julho, pelo *Despacho nº6478/2017, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁶⁵, afirmava-se como um referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino da aprendizagem. Este documento foi resultado do esforço de Grupo de Trabalho, com coordenação de Guilherme d'Oliveira Martins, e constituído por dez autores e quatro consultores. Na sua génese foram tomados em consideração três documentos internacionais enquadradores: *European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*; *OECD*⁶⁶, *Future of Education and Skills: Education2030*⁶⁷ e *UNESCO, Education 2030 Framework for Action*⁶⁸. Este documento identifica os princípios, os valores, a missão, as competências-chave e as implicações práticas que deveriam nortear “*os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva, (...) uma visão daquilo que se pretende que os jovens alcancem, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação*”, consoante se afirma na sua introdução. Enunciam-se oito os princípios: um perfil de base humanista; educar, ensinando para a aquisição efetiva das aprendizagens; incluir, como requisito de educação; contribuir para o desenvolvimento sustentável; educar, ensinando com coerência e flexibilidade; agir com adaptabilidade e ousadia; garantir a estabilidade; valorizar o saber. Apresentam-se valores que cuja prática deve ser encorajada a todas as crianças: Responsabilidade e Integridade; Excelência e Exigência; Curiosidade, Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação; Liberdade. E identificam-se as competências-chave deste Perfil do Aluno, assim apresentadas: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal: Autonomia e desenvolvimento pessoal; Bem-estar e saúde; Sensibilidade estética e artística; Saber técnico e tecnologias; Consciência e domínio do corpo.

⁶⁵ <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/documentos/perfildoaluno.pdf> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁶⁶ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁶⁷ <http://www.oecd.org/education/2030-project/> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁶⁸ http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

Foram várias as personalidades e entidades que se manifestaram publicamente quanto a este documento. De entre elas destacamos os pareceres da Associação de Professores de Filosofia e da investigadora Helena Damião. O primeiro refere-se deste modo às virtudes do documento em questão: *Quanto às virtudes, destaca-se a introdução de uma visão humanista e não tecnocrática da educação, colocando a ênfase no Ser e não na preparação para o mercado de trabalho. Parece ser consensual que o Perfil do Aluno reforça a opção por uma escola inclusiva e democrática, por oposição a uma escola elitista e burocrática. Da mesma forma, é globalmente considerada positiva a referência a uma Aprendizagem ao Longo da Vida. Este facto não é despidendo, pois trata-se de uma necessidade que se afigura imperiosa num tempo em que se estima que grande parte das atuais profissões se tornem rapidamente obsoletas, por força da crescente mecanização, automação, robotização e introdução iminente da Inteligência Artificial nas mais variadas áreas*⁶⁹. O mesmo parecer refere, também, que o Programa de Filosofia já contém boa parte dos princípios, valores e competências-chave enunciados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, recorrendo a um quadro comparativo entre os dois documentos para justificar esta afirmação. E conclui o seguinte: *Este “Perfil do Aluno” assume-se como documento orientador para os próximos anos/décadas, na linha do que protagonizava a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Consequentemente, importa determinar se este referencial cobre apenas uns escassos anos ou se existem condições para que seja analisado, discutido e objeto do mais amplo consenso possível, de modo que a educação não se transforme numa manta de retalhos legislativa, experimentalista, com reformas sonantes que se esvaziam a cada novo ciclo político. Importa também esclarecer como se vai caminhar nesse sentido da escola humanista e inclusiva sem que daí surjam cortes nos currícula das disciplinas instituídas em favor de áreas não curriculares e áreas não disciplinares. Isto é, o Perfil do Aluno terá de ser operacionalizado em articulação com o processo de “Aprendizagens Essenciais” em curso, tal como se prenunciava no Despacho n.º 9311/2016. Assim, será de esperar que o Perfil do Aluno, enquanto documento estruturante, reforce o papel e o estatuto central da Filosofia no Ensino Secundário e no sistema educativo português*⁷⁰.

Por sua vez, a investigadora Helena Damião mostra-se mais reticente e preocupada. As suas críticas ao conteúdo do documento parecem mais esclarecidas e contundentes. Na sua

⁶⁹ Parecer da Associação de Professores de Filosofia: http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/07/Apf_perfil_aluno_parecer.pdf (acedido a 19 de setembro de 2020), p.3.

⁷⁰ *Ibidem*, p.7

opinião existem pelo menos seis aspetos criticáveis, no que a este documento diz respeito, entre eles:

1. A linguagem nebulosa e pouco objetiva torna inexecutável a captação objectiva do seu conteúdo com vista à discussão racional;

2. Existe uma incongruência entre o facto de o documento afirmar que o perfil não se pode assumir como o estabelecimento de “um mínimo nem de um ideal – mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade”, ao mesmo tempo que um perfil não pode deixar de constituir uma “tentativa uniformizadora” pois, como, aliás, se diz no documento, ele traduz o “que todos possam partilhar”;

3. Trata-se de um perfil de aluno que transcende, em diversos passos, o que qualquer sistema educativo tem legitimidade para determinar, infiltrando-se em dimensões que são da responsabilidade de outras instituições e agentes, que não a escola e os profissionais a ela ligados;

4. Segundo a autora o documento está longe de incidir no perfil de aluno: nele se disserta amplamente sobre o mundo/ sociedade, o sistema educativo/educação, os planos de estudo/currículo/disciplinas, a escola, e o ensino em sala de aula/ação do professor;

5. No cerne do Perfil estão designadas “competências-chave”, apresentadas nas páginas 12 e 13, e, mais adiante, nas páginas 19 a 24, “enunciadas e ilustradas” por “descritores operativos”, que não são mais do que a transcrição de orientações pragmáticas veiculadas por entidades internacionais a que já antes se aludiu. Não se vislumbrando, na sua determinação, uma inspiração teleológica, ainda que isso seja afirmado: “o belo, a verdade, o bem, a justiça, o sustentável” (página 12) dificilmente têm contrapartida credível em expressões de base funcional como utilizar, aplicar, dominar, transformar, planejar, gerir, identificar, adotar, manipular, executar...

6. O funcionalismo destacado no ponto anterior não pode deixar de contrastar com declarações de teor contrário, reiteradas ao longo do documento: educação de base humanista, educação para todos, educação ao longo da vida, educação inclusiva, educação de qualidade, formação de pessoas autónomas; boas aprendizagens, contextualização, pensamento reflexivo, crítico e criativo, desenvolvimento de competências, cidadania inclusiva, plena, democrática, ativa... Também não pode deixar de contrastar com os sete pilares que Edgar Morin “considera como uma cultura de autonomia e responsabilidade”:

“prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; aprendizagem dum identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva⁷¹”

Uma vez que a leitura do Perfil deixa estas e muitas mais dúvidas sem esclarecimento, não se vê como poderão os diversos agentes educativos, que se prevê serem chamados para o concretizar, convergir num entendimento razoável, que se traduza em ação concertada e consistente, como se pretendia ser o objetivo do documento.

Ora, do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, da sua intenção para se constituir como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino da aprendizagem, resultaram as *Aprendizagens Essenciais de Filosofia* para o 10^o⁷² e o 11^o⁷³ ano. Nelas entende-se que, enquanto componente da formação geral de todos os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a disciplina de Filosofia deve ser considerada uma atividade intelectual na qual os problemas, conceitos e teorias filosóficas são a base do desenvolvimento de um pensamento autónomo, consciente das suas estruturas lógicas e cognitivas, e capaz de mobilizar o conhecimento filosófico para uma leitura crítica da realidade e o fundamento sólido da ação individual e na sua relação com os outros humanos e não humanos. No conjunto do currículo, e tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a disciplina de Filosofia, ao colocar o aluno como aprendiz ativo e responsável, contribui para que seja questionador, investigador, crítico, organizador, informado e autoavaliativo ao facilitar o desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de mobilizar o conhecimento filosófico e as competências lógicas da filosofia para formular questões de modo claro e preciso, de usar conceitos abstratos para avaliar informação, de validar teses e argumentos através de critérios

⁷¹ Parecer da investigadora Helena Damião, publicado em:

<https://drive.google.com/file/d/0B4qojIaxEQLgcEQ4VWVHThFKdmM/view> (acedido a 19 de setembro de 2020) p.6

⁷² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁷³ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

sólidos, de avaliar os pressupostos e implicações do seu pensamento e o dos outros e de comunicar efetivamente na busca de solução de problemas que se colocam nas sociedades contemporâneas. Pretende-se também que seja: cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnocientíficos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e seu impacto nas gerações futuras, discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo gradualmente posições autónomas devidamente fundamentadas e capazes de sustentar uma cidadania ativa; respeitador da diferença, ao ser capaz de um pensamento e ações inclusivos, capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes; criativo, ao ser capaz de um pensamento estético sobre a arte e diferentes formas de manifestação cultural; finalmente, deve também poder propor soluções alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados. Na análise metódica do texto filosófico, no trabalho oral, nas produções escritas, em trabalho colaborativo ou individual, as atividades devem ser orientadas para que o aluno desenvolva competências de problematização, conceptualização e argumentação, culminando na produção de um ensaio filosófico.

Após a sua análise julgo que muitas das críticas elencadas por Helena Damião se aplicam de igual forma a este documento. Sendo que as mais evidentes são as que se referem ao funcionalismo presente na expressão das competências e ao facto de este contrastar fortemente com declarações de teor contrário, reiteradas ao longo do documento: educação de base humanista, educação para todos, educação ao longo da vida, educação inclusiva, educação de qualidade, formação de pessoas autónomas, boas aprendizagens, contextualização, pensamento reflexivo, crítico e criativo, desenvolvimento de competências, cidadania inclusiva, plena, democrática, ativa...

Assim, confrontando as propostas do Relatório Delors sobre educação, em particular a secundária – e, nela, o papel da Filosofia – com o texto do Programa de Filosofia criado em 2001 e a análise feita por Alexandre Franco de Sá; e comparando igualmente com o Perfil do aluno à saída do ensino secundário e as Aprendizagens Essenciais de Filosofia dele resultantes, com as críticas que lhe foram feitas por Helena Damião, a conclusão que tiro é a seguinte: o papel da filosofia como parte da componente geral do ensino secundário continua, como defendido por Alexandre Franco de Sá, numa encruzilhada. E esta conclusão foi

reforçada pela minha experiência de estágio. Ao iniciar o meu estágio via a escola na sua versão ideal: promotora da liberdade, da igualdade, da democracia e da cidadania; e na disciplina de filosofia encontrava o caminho para esses horizontes. Contudo, como procurei demonstrar nos capítulos anteriores, percebi que a escola é muito mais complexa, sendo que em certas medidas age, paradoxalmente, contra os seus ideais: assumindo um papel mais formativo e instrumental, baseado nas necessidades dos mercados e menos na ideia de sociedade futura que pretendemos construir. Neste contexto, a disciplina de filosofia, que por natureza não é útil de um ponto de vista económico, sofre diversas pressões. A maior delas no sentido de justificar a sua pertinência e importância como disciplina da componente geral de formação no ensino secundário. Julgo que daí resulta a atual encruzilhada em que se encontra a disciplina. Com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais de Filosofia*, trabalhou-se no sentido de uniformizar a lecionação da disciplina e prepará-la para a avaliação externa. Por outro lado, parece ter ocorrido uma nova instrumentalização do currículo por parte dos defensores da perspetiva mais “analítica”, tal como havia acontecido com os exames nacionais de 2006 e 2007 e as correspondentes *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia*⁷⁴. Esta instrumentalização materializa-se na redução dos conteúdos relacionados com os conceitos de ação e valores; o desaparecimento da articulação entre ética e direito; o fim do estudo da lógica aristotélica e do estudo da retórica; assim como a clara assunção de um carácter crítico e argumentativo baseado no estudo da lógica proposicional (que se encontra agora a ser lecionado no 10º ano e ocupa a totalidade do 1º período de aulas). Esta mudança no currículo é muitas vezes justificada, como referimos anteriormente, pelas necessidades do mercado de trabalho. Diz-se que a aprendizagem da lógica proposicional é útil: para o estudo da matemática, para a aprendizagem da programação computacional ou para a promoção de um conhecimento científico e matemático, essencial para uma economia de futuro. E, porém, esta transformação do currículo da disciplina e estes argumentos não são suficientes para garantir a sua presença na componente geral de formação no ensino secundário. Por exemplo, a flexibilidade curricular promovida por documentos como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, permitiu que na Escola Secundária da Mealhada, tal como em muitas outras por todo o país, se reduzisse o número de horas de lecionação da disciplina de filosofia em detrimento do aumento de horas a disciplinas como

74

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

Matemática, Biologia ou Física. O que implica um enorme esforço para se cumprir com o ensino do currículo da disciplina.

A pressão que os mercados exercem sobre a educação, mencionada anteriormente, procura, nos nossos dias, impor uma crescente digitalização da escola com o intento de aumentar a eficácia e eficiência do ensino – como podemos ver nos mais diversos documentos educativos. Acredito que a disciplina de filosofia, por natureza, não se coaduna com estes propósitos. E, por isso, poderá em pouco tempo ser colocada de parte em favor de disciplinas mais alinhadas com esta nova forma de pensar a escola e a educação, como, por exemplo, a disciplina de cidadania e desenvolvimento e os seus diferentes temas: direitos humanos, empreendedorismo ou mundo do trabalho (entre outros). A acontecer será uma perda irreparável, na medida em que um ensino da filosofia que tornasse a disciplina, ensinada a adolescentes, na promoção de um primeiro contacto dos estudantes do ensino secundário com um cânone de grandes autores e dos grandes problemas e conceitos filosóficos ocidentais, garantiria uma melhor preparação, destes, para lidar com os problemas com que hoje e no futuro se depara a nossa sociedade. Nomeadamente, a redução da liberdade individual por meio de uma sociedade cada vez mais digitalizada; o crescente poder das empresas privadas sobre as vidas dos indivíduos, as decisões dos governos e as políticas das instituições internacionais; e o problema da veracidade da informação. Todos eles dentro do âmbito da Cidadania e Democracia, que desde o relatório Delors e do Programa de Filosofia de 2001, se admite ser a justificação para que a disciplina de filosofia seja parte integral do ensino secundário.

3.4. Democracia e Cidadania e o Crescente Controlo Digital do Comportamento dos Indivíduos.

“Education is no longer about teaching students something alone; it is more important to be teaching them to develop a reliable compass and the navigation tools to find their own way in a world that is increasingly complex, volatile and uncertain. Our imaginations, awareness, knowledge, skills and, most important, our common values, intellectual and moral

maturity, and sense of responsibility is what will guide us for the world to become a better place.”⁷⁵

Pretendo, de forma breve, apresentar uma vista panorâmica sobre os principais acontecimentos dos últimos séculos, de modo a enquadrar o papel da educação na defesa e promoção da Democracia e Cidadania, perante os desafios do crescente controlo digital do comportamento dos indivíduos.

O século XIX foi um período de guerras civis, colonialismo e imperialismo. O meio ambiente – água, ar, solo e minerais – era visto como a base do crescimento económico. A natureza era, por isso, entendida como algo para os humanos explorarem de modo a produzir bens e serviços. Com estes recursos naturais e as invenções que despoletaram a primeira Revolução Industrial, incluindo a eletricidade, os veículos voadores e o tecedor hidráulico; novas indústrias, como a indústria têxtil, floresceram. A produção em massa, baseada nas linhas de produção e na divisão do trabalho, tornou-se possível.

Com o crescimento económico, os padrões de vida e o rendimento médio melhoraram; e com a introdução da escolaridade pública obrigatória, mais pessoas passaram a beneficiar dos ganhos da revolução industrial. Contudo, a escolaridade era modelada para responder às exigências sociais para o trabalho, e por isso o objetivo da educação era em larga medida preparar os estudantes para trabalhos específicos. O ensino também teve de se tornar eficiente: na educação em massa, um professor deveria educar o maior número possível de alunos de acordo com um conteúdo padronizado. Assim o currículo modelo que correspondia ao mercado de trabalho era estático e linear.

Por sua vez, o século XX, foi marcado por duas guerras mundiais e a restauração da independência de muitas nações, após um período de colonialismo e imperialismo. Por conseguinte, a autonomia, a liberdade e a independência tornaram-se nas aspirações sociais da época. Perto do fim do século, iniciou-se a era da Internet, quando novas indústrias e trabalhos em computadores, eletrónica e finanças foram criados, a par da aceleração da automação das tarefas manuais.

⁷⁵ http://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030_Introduction_FINAL_post.pdf (acedido a 03 de setembro de 2020).

Durante este período foram criados objetivos mais amplos para a educação. A educação passou a já não dizer respeito apenas à aprendizagem de uma profissão, mas também à realização pessoal do indivíduo. O horizonte dos currículos alargou-se para passar a incluir disciplinas não-académicas, como a educação física. O currículo ainda era estático, linear e padronizado; e a avaliação através de testes padronizados era valorizada para assegurar a responsabilização. Esperava-se que as escolas fossem responsáveis pelos seus resultados. Esperava-se cada vez mais que os professores cumprissem com os padrões assegurando que todos os alunos, independentemente do seu passado, eram providos com oportunidades equitativas para aprender.

Até agora, o século XXI tem-se caracterizado pela interdependência entre nações, facilitada pela comunicação global; a descentralização do poder, o nacionalismo emergente e o aumento de incidentes terroristas.

A aceleração das inovações tecnológicas, tais como as redes sociais, a inteligência artificial, a robótica, a *internet das coisas* e a impressão a três dimensões, entre outras, trouxeram novas oportunidades e desafios, incluindo questões sobre ética e moral. As redes sociais providenciaram novas oportunidades a alguns negócios, e os modelos de negócios alteraram-se de modo a incluir aqueles que se baseiam numa economia partilhada. O empreendedorismo social alargou a discussão sobre a necessidade de os negócios possuírem um propósito. Alguns empreendedores consideram que o propósito de uma empresa não é criar lucro, mas antes criar valor social e resolver os problemas mais urgentes da sociedade.

Mas, como afirmado anteriormente, emergem, ao mesmo tempo, novos desafios: o uso da *big data* ameaça a privacidade individual; e a manipulação e criação de falsa informação e histórias, ajudada pela digitalização e as redes sociais, gera notícias falsas e uma era da pós-verdade. Esta rutura tecnológica que hoje vivemos fere de forma profunda o exercício da cidadania e da democracia⁷⁶. Ela dá mais poder aos que já são poderosos, e as agendas das grandes companhias e dos governos, na maior parte das vezes, não servem os objetivos e resultados democráticos. Elas servem os objetivos daqueles que se encontram no poder. Os governados veem o seu poder diminuído, visto que a vigilância em rede digital cria um sistema de classes antidemocrático que coloca em confronto os controladores e os controlados. Também a falta de literacia digital potencia esse controlo, uma vez que a falta de

⁷⁶ <https://www.pewresearch.org/internet/2020/02/21/many-tech-experts-say-digital-disruption-will-hurt-democracy/> (acedido a 03 de setembro de 2020).

fluência digital dos cidadãos e a sua apatia produzem um público mal-informado e desapaixonado, enfraquecendo a democracia e o tecido social. Isto permite que se travem guerras de informação, onde a tecnologia digital é utilizada para atingir as populações mais vulneráveis e influenciar eleições, como já aconteceu em 2016⁷⁷. Ao gerar caos e confusão, esta rutura tecnológica distorce a realidade, corroendo ainda mais a já frágil confiança pública nas instituições democráticas. Um dos resultados destas mudanças tem sido o enfraquecimento do jornalismo, assim como a desvalorização da educação superior. A velocidade, o âmbito e o impacto das tecnologias de manipulação pode vir a ser difícil de superar à medida que a mudança acelera. Ao longo dos últimos séculos a importância da educação tem aumentado. O seu papel na construção de sociedades democráticas, livres e progressistas assumiu-se como fulcral. Contudo, isso parece ter acontecido, ou acontecer, de forma paradoxal: enquanto promove a democracia e a cidadania, a escola move-se como uma cobra constritora, apertando, gradualmente, os seus anéis em volta dos estudantes, reduzindo-lhes a sua liberdade e condicionando a sua ação. O presente desejo de digitalização da escola apresenta-se como mais um desses momentos de constrição. Como podemos negar que, a par da ideia de potenciar a participação cívica e a literacia democrática, a digitalização da escola comporta, de igual modo, os riscos referidos anteriormente?

Motivado por este receio, procuro, na segunda parte deste relatório, descrever o processo através do qual se desenvolveu a atual sociedade de controlo, abrindo a possibilidade para o esboço de uma crítica a esse mesmo processo. Para tal analisarei as contribuições de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Shoshana Zuboff e Byung-Chul Han.

⁷⁷ <https://www.nytimes.com/2018/04/04/us/politics/cambridge-analytica-scandal-fallout.html> (acedido a 03 de setembro de 2020).

Capítulo II – De Foucault a Byung-Chul Han, perspectivas de controlo na sociedade contemporânea

No Capítulo I, em particular no ponto 3, mais especificamente ao longo do ponto 3.1, ao descrever a minha experiência de estágio, referi ter sentido, em momentos distintos, a sensação de confinamento, de estar sob controlo e o receio de que esse controlo se fizesse sentir mais fortemente num futuro próximo. Reconheci ser necessário procurar compreender a origem destes sentimentos, tendo por isso voltado a minha atenção para a exploração das ideias e argumentos de diferentes filósofos a esse respeito. Voltei-me, de imediato, para Foucault, dada a sua íntima relação com este tema. E, tendo como ponto de partida o pensamento deste autor, segui um fio de Ariadne que se desenrolou por autores como Gilles Deleuze, Shoshana Zuboff e Byung-Chul Han. Este segundo capítulo ilustra esse percurso.

1. Foucault. Saber e poder, tecnologias disciplinares.

*O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada pela tecnologia específica de poder a que se chama “disciplina”.*⁷⁸

Em *Vigiar e Punir*, publicado em 1975, Foucault apresenta-nos um estudo “genealógico” do desenvolvimento da forma moderna de prisão. Ao mesmo tempo que reconhece o elemento genuinamente iluminista desta reforma das prisões, Foucault enfatiza, em particular, o quanto esta reforma se transforma em veículo para um controlo mais eficiente: punir menos, talvez; mas certamente para punir melhor. Este novo modo de punição torna-se no modelo de controlo para toda a sociedade, com fábricas, hospitais e, em particular, escolas, modeladas a partir da prisão moderna. Não devemos, contudo, pensar que a implementação deste modelo se deu devido às decisões explícitas de uma instituição ou agência de controlo central. O que a análise de Foucault mostra é que estas técnicas e instituições se desenvolveram porque propósitos diferentes e frequentemente bastante inócuos, convergiram para criar o moderno sistema disciplinar (o mesmo parece acontecer na educação contemporânea, diferentes propósitos e nenhum deles assumidamente perverso, convergem para um maior controlo dos educandos: por exemplo, a crescente digitalização da

⁷⁸ Foucault, M. *Vigiar e Punir*, Lisboa, Edições 70, 2013, p. 223.

educação tem em conta as vantagens da sua aplicação, mas promove os efeitos de controlo desenvolvidos por empresas que procuram o lucro).

Segundo Foucault, no centro da estrutura da sociedade disciplinar moderna encontramos três técnicas de controlo primárias: observação hierárquica, julgamento normalizador e exame – todas elas hoje presentes na escola, tendo sido precisamente essa a minha experiência neste estágio, como descrita no ponto 3.1. Em certa medida, o controlo sobre as pessoas (poder) pode ser atingido recorrendo apenas à observação. Por exemplo: a disposição das cadeiras nos estádios, não só permite aos espetadores assistirem ao jogo com mais facilidade, mas, também, torna mais fácil a análise do público por parte dos guardas e câmaras de segurança. O mesmo acontece dentro da sala de aula, na disposição das carteiras de frente para o quadro e o professor. O sistema de observação perfeito permitiria que apenas um “guarda” (num futuro próximo, quem sabe, talvez um algoritmo associado, em tempo real, a todas as bases de dados do mundo) observasse tudo (como no Panopticon de Bentham). Mas uma vez que isto ainda não é possível, são necessários retransmissores de observação, ordenados hierarquicamente, através de quem a informação observada passa para os níveis superiores (a hierarquia dentro da escola, dos delegados de turma, aos professores, aos diretores de turma, e assim, seguidamente, até ao diretor da escola que por sua vez responde a um outro responsável, seu superior, até chegar às mais altas instâncias).

Um dos aspetos mais característicos do poder moderno (o controlo disciplinar) reside na sua preocupação com o que as pessoas ainda não fizeram (não observância), isto é, com a incapacidade de uma pessoa para atingir os padrões requeridos. Esta preocupação ilustra a função primária dos sistemas disciplinares modernos: corrigir os comportamentos desviantes. O principal objetivo não é a vingança (como nos casos das torturas ou punições pré-modernas) mas a reforma, onde reforma significa, primeiramente, vir a viver de acordo com as normas e padrões sociais. *O Normal estabelece-se como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação standardizada e a fundação das escolas pedagógicas (...)*⁷⁹. Hoje, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos é a mais clara representação deste pressuposto normativo, e para ele concorrem esforços como, por exemplo, os traduzidos pelas políticas de inclusão nas escolas. Disciplinar através da imposição de normas detalhadas e precisas (normalização) é bastante diferente do antigo sistema judicial de punição, que apenas julga cada ação como estando ou não em conformidade com a lei, ou melhor, como

⁷⁹ Ibidem, pp. 212 e 213.

sendo ou não permitida por lei, e não distingue aqueles que são julgados são “normais” ou “anormais”. Esta ideia de normalização está disseminada na nossa sociedade: os padrões nacionais de educação, de prática médica, de processos industriais e de produção.

O exame (por exemplo de estudantes nas escolas, como exposto em 3.1.) é um método de controlo que combina a observação hierárquica com o julgamento normalizador. *É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual são diferenciados e sancionados.*⁸⁰ É um exemplo básico daquilo a que Foucault chama de saber/poder (*No exame, a sobreposição das relações de poder e das relações de saber assume todo o seu brilho visível.*⁸¹), uma vez que se combina, num todo unificado, que “impõe a força e estabelece a verdade”: extrai em simultâneo a verdade sobre aqueles que se submetem ao exame (diz o que eles sabem ou não sabem e qual o seu estado de saúde) e controla o seu comportamento (forçando-os a estudar ou obrigando-os a tomar um tratamento específico). Este é um gesto semelhante ao das grandes empresas digitais que, através da recolha e análise de meta-dados, desenvolvem processos e condicionam o comportamento dos consumidores.

Na perspetiva de Foucault, a relação entre poder e saber é muito mais próxima do que no modelo pensado por Francis Bacon, no qual “saber é poder”, o que implica que o saber é um instrumento de poder, existindo os dois independentemente um do outro. Para Foucault, pelo menos no estudo dos seres humanos, os objetivos do saber e do poder não podem ser separados: sabendo, controlamos e controlando, sabemos. E este controlo é exercido de forma invisível: *E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir sinais da sua força, em vez de impor a sua marca aos seus sujeitos, prende-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta essencialmente a sua força ao organizar objetos.*⁸²

O exame também situa os indivíduos num campo documental: *Deixa atrás de si todo um arquivo minucioso que se constitui em termos de corpos e dias. O exame coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de escrita; envolve-os em todo um corpo de documentos que os captam e fixam.*⁸³ Os resultados dos exames são registados em documentos que providenciam informação detalhada sobre os indivíduos

⁸⁰ Ibid. p. 213

⁸¹ Ibid. pp. 213 e 214

⁸² Ibid. p. 216

⁸³ Ibid. p. 218

examinados e permitem aos sistemas de poder o seu controlo. O mesmo se pode verificar na escola, como referi em 3.2., registos de faltas, notas intercalares, notas finais ou questionários de avaliação. A este propósito, diz Foucault: *Por conseguinte, estas pequenas técnicas de anotação, de registo, de constituição de dossiês, de colocação em colunas e em tabelas, que nos são familiares, mas que permitiram o desbloqueio epistemológico das ciências do indivíduo, têm uma importância decisiva*⁸⁴. Com base nestes registos, aqueles que controlam podem criar categorias, médias e normas que por sua vez se tornam nas bases do saber. O exame transforma o indivíduo num “caso”, *ao mesmo tempo, constitui um objeto para um conhecimento e uma presa para um poder*⁸⁵ - em ambos os sentidos do termo: um exemplo científico e um objeto de cuidado. Cuidar é sempre uma oportunidade para controlar. Em suma: *É o exame que, ao combinar a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, assegura as grandes funções disciplinares de repartição e de classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Ou seja, de fabrico da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória.*⁸⁶

Em *Disciplinar e Punir*, Foucault demonstra como as técnicas disciplinares produzem “corpos dóceis” – *É dócil o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado*⁸⁷: corpos de prisioneiros, soldados, trabalhadores e alunos; sujeitos do poder disciplinar, assim tornados úteis e ao mesmo tempo mais fáceis de controlar. Na escola, alunos e professores são sem dúvida sujeitos deste poder disciplinar: consignados a um determinado espaço, condicionados por um conjunto de regras e submetidos a um vasto número de exames. Atualmente promove-se a formação contínua, a sujeição a este processo disciplinar durante a vida e não apenas pelo período educativo obrigatório. Por outro lado, como veremos posteriormente, as novas tecnologias exercem já, por meio de técnicas de exame refinadas, um enorme poder disciplinar sobre o sujeito, e a defesa da sua aplicação (das novas tecnologias) à educação, reforça as situações de controlo. A junção destes dois processos, num futuro próximo, condenará todos os indivíduos à sujeição e ao controlo disciplinar, sem que o percebam.

⁸⁴Ibid. p. 220

⁸⁵Ibid. p. 220

⁸⁶Ibid. p. 222

⁸⁷Ibid. pp.158 e 159

2. Deleuze: *Postscript on the societies of control*.

Como vimos anteriormente, Foucault lança as bases para a interpretação de um conjunto alargado de processos por meio dos quais se submetem os indivíduos a um controlo disciplinar. No entanto, em 1992, Deleuze, no artigo intitulado “*Postscript on the societies of control*”, afirma que por essa altura se havia cruzado o patamar das sociedades disciplinares e que, a partir desse momento, nos encontrávamos em sociedades a que deu o nome de sociedades de controlo. Como veremos, Deleuze entende que os processos de controlo se desenvolveram para lá do ponto identificado por Foucault. O referido artigo encontra-se dividido em 3 momentos distintos: uma contextualização histórica, uma clarificação da lógica que as novas sociedades encerram e por último o aparente programa destas novas sociedades. Analisemos, por partes, os argumentos defendidos por Deleuze, que entendemos não substituírem os argumentos de Foucault, mas antes complementá-los.

Contexto histórico.

De acordo com Deleuze, as sociedades disciplinares descritas por Foucault surgiram historicamente no século XVIII e têm o seu apogeu durante o século XX. Elas iniciaram o processo de organização de vastos espaços de confinamento, nos quais se compõe uma força produtiva dentro da dimensão espaço-temporal e cujo efeito é maior do que a soma das suas partes. Segundo o autor, Foucault reconheceu a transitividade deste modelo, visto que refere que este se havia substituído ao modelo das sociedades soberanas: *But what Foucault recognized as well was the transience of his model (...)*⁸⁸. Desse modo à medida que novas forças se faziam sentir, o modelo disciplinar entrou em crise. Crise essa que acelerou a partir da Segunda Guerra Mundial. Deleuze afirma que escreve o artigo numa altura em que se vive uma crise generalizada relativamente a todas as instâncias de confinamento: a prisão, o hospital, a escola, a família. Os recorrentes anúncios de reformas, por parte dos diferentes governos e administrações, são sinais claros dessa crise e a mudança que se subentende implica alteração de modelo. Ao novo modelo é dado o nome de sociedades de controlo, em linha com a proposta de W. Burroughs (*The limits of control*).

⁸⁸ Deleuze, G., *Postscript on the societies of control*, MIT, vol. 59, outubro, 1992, p.3.

Clarificação da lógica das novas sociedades de controlo.

Se por um lado, nas sociedades disciplinares, os diferentes espaços de confinamento, através dos quais o indivíduo passa, são variáveis independentes: de cada vez que muda, tem de começar do zero – escola, exército, fábrica, etc. Por outro, os mecanismos das sociedades de controlo são variações inseparáveis. Vejamos como esta diferença se reflete, por exemplo, nos salários: na fábrica existia um equilíbrio entre as forças – a mais alta produção com os salários mais baixos possíveis; mas nas sociedades de controlo a fábrica é substituída pela empresa. Nesta os salários são modulares, num estado de perpétua meta-estabilidade que opera por desafios e concursos. O princípio modelador do salário de acordo com o mérito também permeou a educação, na verdade, tal como a empresa substituiu a fábrica, também a formação ao longo da vida tende a substituir a escola, assim como o controlo contínuo tende a substituir o exame. Ao contrário do que Deleuze afirma, acredito que não há uma substituição efetiva destes modelos, mas antes um complemento. O exame não desaparece com a formação ao longo da vida, antes pelo contrário, ele torna-se mais frequente; e é essa frequência que permite o controlo contínuo. Esta ideia da formação ao longo da vida, a par com o controlo contínuo, torna-se extremamente perigosa, na medida em que parece ser a maneira mais segura de entregar a escola às empresas. Algo que se torna claro quando, como referido no capítulo anterior, os atuais documentos de política educativa defendem a necessidade de uma maior abertura da escola à comunidade em que está inserida; ou alteram a sua linguagem, assumindo a escola como uma empresa, os alunos como clientes e a restante comunidade como *stakeholders*; ou quando apelam para a necessidade de dotar os indivíduos de competências requeridas pelas empresas (em vez de educar para a democracia, a cidadania e a liberdade); sem contar com os claros avanços de grandes empresas como a Microsoft, a Google e o Facebook⁸⁹ no que diz respeito quer a tecnologias educativas quer em termos de promoção de políticas educativas que reforcem as já referidas anteriormente⁹⁰).

Por outro lado, Deleuze defende que já não temos de lidar com o par indivíduo/massa. Os indivíduos tornaram-se em amostras, dados, mercados ou bancos. Talvez a distinção entre ambas as sociedades seja mais claramente expressa pela forma como cada uma delas se relaciona com o dinheiro. Nas sociedades disciplinares lidou-se com a moeda cunhada que

⁸⁹ Microsoft Education: <https://www.microsoft.com/en-us/education>; Google for Education: https://edu.google.com/?modal_active=none (acedido a 03 de setembro de 2020).; Facebook for Education: <https://education.fb.com/> (acedido a 03 de setembro de 2020).

⁹⁰ <https://medium.com/discourse/you-dont-need-college-anymore-says-google-102d4beec668> (acedido a 03 de setembro de 2020).

baseia o seu valor no valor do ouro, nas sociedades de controlo lidamos com taxas de câmbio flutuantes modeladas de acordo com as taxas estabelecidas por uma série de standards.

Deleuze recorre a diferentes tipos de máquinas para ilustrar as diferenças entre ambas as sociedades: *Types of machines are easily matched with each type of society – not that machines are determining, but because they express those social forms capable of generating them and using them. The old societies of sovereignty made use of simple machines – levers, pulleys, clocks; but the recent disciplinary societies equipped themselves with machines involving energy, with the passive danger of entropy and the active danger of sabotage; the societies of control operate with machines of a third type, computers, whose passive danger is jamming and whose active one is piracy and the introduction of viruses*⁹¹. Esta comparação entre instrumentos das sociedades de soberania (alavancas), sociedades disciplinares (aparelhos elétricos) e sociedades de controlo (computador), serve para explicar a evolução da economia capitalista.

Assim, a situação de 1992 pressupunha um capitalismo que já não estava envolvido na produção (essa é relegada para os países em vias de desenvolvimento). Trata-se de um capitalismo de uma ordem superior que já não compra matérias primas nem produtos por transformar, mas que compra produtos acabados ou peças para montar. O que este capitalismo pretende vender são serviços e o que pretende comprar são ações. Trata-se de um capitalismo voltado, não para a produção, mas para o produto, que é o mesmo que dizer que é um capitalismo para ser vendido e publicitado. O capitalismo de hoje, tal como o de 1992, é um capitalismo de dispersão e não de confinamento na fábrica. A conquista dos mercados é feita por meio da tomada de controlo e não pela conquista de novos mercados, pelo controlo das taxas de câmbio e não pela redução de custos, mais pela transformação do produto do que pela especialização da produção. Por isso, a corrupção conquistou um novo poder. O Marketing tornou-se na “alma” das empresas. E somos ensinados que as empresas têm alma (Google, Microsoft, Facebook, Starbucks), o que é aterrador, pois desta forma as empresas mascaram as suas verdadeiras intenções. O controlo de mercado é agora o controlo da população e cria a estirpe imprudente dos novos administradores. O controlo está relacionado

⁹¹ Deleuze, G., *Postscript on the societies of control*, MIT, vol. 59, outubro, 1992, p.6: *Os tipos de máquinas são facilmente compatíveis com cada tipo de sociedade — não que as máquinas sejam determinantes, mas porque expressam essas formas sociais capazes de gerá-las e usá-las. As antigas sociedades de soberania faziam uso de máquinas simples — alavancas, polias, relógios; mas as recentes sociedades disciplinares se equiparam com máquinas que envolvem energia, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo de sabotagem; as sociedades de controle operam com máquinas de um terceiro tipo, computadores, cujo perigo passivo está emperrando e cujo ativo é a pirataria e a introdução de vírus.*

com tempos curtos com taxas rápidas de lucro, mas também contínuos e sem limite, enquanto que a disciplina era de longa duração. O homem já não é o homem enclausurado, mas o homem em dívida.

Programa.

Afirma o autor que, no ano que corria à altura da criação do artigo, nos encontrávamos no começo de algo de novo. Por exemplo, nessa altura, no sistema prisional, procuraram-se criar penas de substituição ou o uso de pulseiras eletrónicas; e no sistema escolar registou-se o desenvolvimento de formas contínuas de controlo, na formação contínua, no abandono da investigação universitária em favor do *know-how*, na introdução da “corporação” em todos os níveis de escolarização. Estes são pequenos exemplos que Deleuze apresenta para demonstrar aquilo a que chama crise institucional, uma crise que traduz a mudança na forma de dominação dos sujeitos. O abandono do poder disciplinar em detrimento daquilo que Deleuze entende ser a sociedade de controlo. No entanto, como sugeri antes, julgo que não existe uma substituição, mas uma evolução no processo disciplinar. Evolução essa, cujo fulcro se encontra no aparato poder/saber enunciado por Foucault e potenciado pelo desenvolvimento das tecnologias da informação. Como veremos no próximo ponto, por meio desse aparato, tornou-se possível às grandes empresas digitais, exercer um tipo de controlo ainda mais eficiente.

3. Shoshana Zuboff. Saber e poder na era do capitalismo de controlo.

Shoshana Zuboff é uma professora, socióloga e filósofa de Harvard, cujo trabalho, desde 1988, se tem centrado em questões relacionadas com conhecimento, autoridade e revolução digital. Em 2019, Zuboff, publica um novo livro intitulado *The Age of Surveillance Capitalism*, onde, partindo dos temas sobre os quais trabalhou ao longo de toda a sua vida, apresenta um novo conceito: o de capitalismo de vigilância. A autora define este conceito da seguinte forma:

1. Uma nova ordem económica que se apropria da experiência humana como matéria prima para práticas comerciais clandestinas de extração, previsão e vendas;

2. Uma lógica económica parasítica na qual a produção de bens e serviços está subordinada a uma nova arquitetura global de modificação comportamental;
3. Uma mutação desonesta do capitalismo, marcada pelas concentrações de riqueza, conhecimento e poder sem paralelo na história da humanidade;
4. Os alicerces da estrutura de uma economia de vigilância;
5. Uma ameaça tão significativa para a natureza humana no século XX quanto o capitalismo industrial foi para o mundo natural do no século XIX e século XX;
6. A origem de um novo poder instrumental que afirma o seu domínio sobre a sociedade e apresenta desafios extraordinários à democracia;
7. Um movimento que tem por objetivo impor uma nova ordem coletiva baseada na certeza;
8. Uma expropriação de direitos humanos fundamentais que é melhor entendida como um golpe de estado vindo de cima, o derrube da soberania do povo.

Atendendo em particular aos pontos 1, 2, 6, 7 e 8, é possível sobrepor a proposta de Zuboff às de Foucault e Deleuze. Compreende-se que esta nova forma de capitalismo se baseia em princípios idênticos aos apresentados por Foucault com o exame e o aparato saber/poder; ao mesmo tempo que se apresenta não como um poder sobre o corpo, mas sobre a mente, tendo por objetivo o lucro, tal como indicado por Deleuze.

Segundo Zuboff, pretendendo, originalmente, organizar todo o conhecimento humano, a Google acabou por controlar totalmente o acesso a esse conhecimento; nós pesquisamos no Google e em troca somos objeto de pesquisas (exame foucauldiano). Tendo começado por promover a conexão entre as pessoas, o Facebook acabou por se encontrar na posse dos nossos segredos mais íntimos. E ao procurarem sobreviver comercialmente para lá dos seus objetivos iniciais, estas empresas perceberam que tinham em mãos um novo tipo de produto; o nosso “excedente comportamental” (tradução nossa) – a totalidade da informação relativa a todos os nossos pensamentos, palavras e ações – que poderia ser trocado por lucro em novos mercados baseados na previsão de todas as nossas necessidades ou na sua produção (de notar que, como em Foucault, propósitos diferentes e frequentemente bastante inócuos, convergem e acabam por criar uma nova forma de controlo). Num gesto sem precedentes, as grandes empresas tecnológicas declararam unilateralmente que estes recursos, nunca explorados, eram seus para explorar, colocando de parte qualquer objeção que lhes fosse apresentada. Enquanto insistiam que a sua tecnologia era demasiado complexa para ser submetida a legislação, inundaram os governos com milhões de euros contra a sua regulação. Ao mesmo tempo que

construíam impérios com dados financiados publicamente e detalhes das nossas vidas privadas, rejeitaram, repetidamente, o estabelecimento de regras sociais de confiabilidade e responsabilização. O que é particularmente diferente, relativamente a esta forma de exploração, é o facto de que para lá mineração, a céu aberto, das nossas vidas interiores e íntimas, procurar, ao mesmo tempo, dar forma, dirigir e controlar essas mesmas vidas (num gesto remanescente das tecnologias disciplinares e da biopolítica de Foucault). As suas operações transpõem o controlo total sobre a produção do capitalismo industrial inicial, exercendo-se sobre todos os aspetos da vida quotidiana.

A extração é tão grotesca, tão assustadora, que é impossível entender como alguém que pense sobre este tema possa continuar a viver tranquilamente a sua vida. O “capitalismo de vigilância” (tradução nossa) constitui-se como uma força profundamente antidemocrática e exploradora e ainda assim permanece pouco estudado.

Tomemos como exemplo o jogo, aparentemente benigno, *Pókemon Go*, e que constitui um exemplo claro e quase ridículo da ligação entre o excedente comportamental e o controlo efetivo dos corpos. Enquanto os seus jogadores louvaram inicialmente o jogo por este os incentivar a viajar pelo “mundo real”, eles, na verdade, lidavam com uma realidade inteiramente fabricada: uma realidade baseada em anos de condicionamento da motivação/vontade humana através de sistemas de recompensa, e desenhada para conduzir os seus utilizadores a oportunidades comerciais. Poucos dias após o lançamento do jogo em 2016, os seus criadores revelaram que as localizações virtuais mais atrativas (os ginásios de pókemons) se encontravam à venda para quem oferecesse mais dinheiro, assinando de seguida negócios extraordinariamente lucrativos com empresas como McDonalds e Starbucks, constituindo-se assim num negócio que consistia em conduzir os jogadores às empresas referidas. Os jogadores pensavam que se encontravam a jogar um jogo, quando na verdade estavam a jogar outro completamente diferente, jogo esse que decorria num tabuleiro invisível em que eles eram os peões. E o *Pókemon Go* é apenas uma pequena sonda que se estende das vastas capacidades da Google e de outros para afinar e manipular as ações humanas em escala: um meio global de modificação de comportamento detida e operada por empresas privadas.

A eficácia do *Pókemon Go* para compelir e dirigir os comportamentos humanos, faz-nos recordar B. F. Skinner e o seu conceito de condicionamento operante. Skinner é uma das várias figuras que Zuboff evoca e critica. Ele desenvolveu e aperfeiçoou uma tecnologia de

modificação do comportamento em organismos vivos que extrapolou para a política, baseando-se no controlo social total. Em 1971, no seu tratado *Beyond Freedom and Dignity*, descreveu um futuro onde a modificação e redirecionamento comportamental reinam, um futuro que rejeita a própria ideia de liberdade, substituindo-a pela garantia de determinados resultados e conformismo individual. Mas enquanto que os alvos do condicionamento operante, durante o século XX, sempre foram construídos como os “outros” – inimigos, presos e inadaptados sociais- e as suas implicações eram rejeitadas e recusadas pelo público receoso do “controlo mental”; os alvos dessa mesma lógica, somos hoje todos nós, e as suas possibilidades são bem-vindas e defendidas ao mais alto nível: dos quadros administrativos das empresas até aos nossos governos desejosos por conduzir as suas populações a melhores decisões e para vigiar os nossos sentimentos e desejos de modo a detetar qualquer intenção radical.

4. Byung-Chul Han: Psicopolítica: neoliberalismo e as novas tecnologias do poder

Em *Psicopolítica: Neoliberalismo e as novas tecnologias do poder*, publicado em 2013, Byung-Chul Han procura ancorar as estratégias de subjugação neoliberais num único conceito, ou, antes, operação, que ele inscreve na *biopolítica* de Foucault e na *sociedade de controlo* de Deleuze. Han recorre, de igual modo, ao trabalho de Bernard Stiegler, em particular ao conceito de *telecracia psico-tecnológica*, que consiste na redução dos indivíduos a criaturas de consumo compulsivo através da comunicação televisual. Este livro resume um conjunto de teorias que o autor havia proposto em livros anteriores como *A Sociedade da Transparência* e *No Exame*, teorias sobre a internalização das operações de poder, o desaparecimento do tempo e a vigilância participatória. Mais importante ainda, num gesto que antecipa o trabalho de Zuboff, Han foca-se nas implicações da analítica de *big data* para *microtargeting* e para moldar o inconsciente digital. A sua principal afirmação é a de que o conceito ocidental de liberdade fracassou. E fracassou de tal forma que aparentemente conduziu a um novo tipo de servidão. Séculos de disciplina *biopolítica* nas instituições educativas, religiosas, médicas e penitenciárias (Foucault) conduziram a mecanismos de controlo remotos e tecnologicamente sofisticados que dominam os indivíduos fragmentados (Deleuze). Isto levou a uma vigilância digital e à idolatria do *dataísmo* – a omnipresente recolha de informação, com o intuito quer de extrair valor económico quer de controlo explícito – que Han define como uma tecnologia de dominação que estabiliza e perpetua o

sistema vigente por meio da condução e programação psicológica. Segundo este autor não há dúvida de que vivemos numa era de coerção, cujas palavras politicamente corretas que a descrevem são: crescimento, oportunidade e potencial.

No primeiro capítulo do livro, “A crise da liberdade”, Han debruça-se sobre o *eu*. Para o autor, deixámos de ser sujeitos para passarmos a ser projetos e a nossa psique virou-se sobre si própria, reduzindo a capacidade para se ser céptico, enquanto aumentou o desejo de melhoria e de *performance*. É interessante ver que o género literário mais vendido na Amazon é o de autoajuda. *O eu como projeto, que crê ter-se libertado das coações externas e das coerções alheias, submete-se a coações internas e a coerções próprias sob a forma de uma coação ao rendimento e à otimização*⁹². O mais interessante sobre a sociedade digital de controlo é que ela não necessita de solicitar ou exigir a informação necessária para exercer o seu controlo: o guarda, a fábrica, o estado, recebem toda a informação de que necessitam sem ser necessário extraí-la. O trabalho de exploração encontra-se hoje nas nossas mãos, nas mãos do explorado. *A sociedade do controlo digital procede a um uso intensivo da liberdade. Só é possível graças a uma exibição e uma exposição próprias de carácter voluntário. O Big Brother digital trespassa o seu trabalho aos reclusos. Assim, a transmissão não ocorre devido à coação, mas por necessidade interior*⁹³. A afirmação de que os nossos dados são oferecidos por necessidade interior é verdadeira. O nosso desejo de partilhar as nossas vidas com os outros, torna possível a *ditadura da transparência* que Han introduz neste capítulo. Esta ideia é sustentada pela, cada vez maior, dependência das redes sociais e, conseqüentemente, pelos enormes lucros das empresas que as gerem. Produzimos, alegremente, uma enorme quantidade de dados a serem analisados: através de compras online, do uso do cartão de crédito, por meio dos marcadores de geolocalização que colocamos nas fotos tiradas pelos nossos *smartphones* ou pelos formulários preenchidos online, e preocupamo-nos pouco com essa *metadata* enquanto navegamos pela *web* ou partilhamos ficheiros.

Em “Poder inteligente”, o segundo capítulo deste livro, Byung-Chul Han demonstra como o tipo de controlo atual, não limita a liberdade, mas antes a explora: *O poder pode, sem dúvida, exteriorizar-se como violência ou repressão. Mas não é nesta que repousa. Não recorre necessariamente à exclusão, à proibição, à censura. E não se opõe à liberdade. Pode*

⁹² Han, B. C., *Psicopolítica: Neoliberalismo e novas técnicas de poder*, Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2015, p.12

⁹³ *Ibidem*, 18

*até usá-la*⁹⁴. O autor refere, com toda a razão, que é mais fácil colher o que é dado e promover essa doação com serviços gratuitos, do que extrair esses mesmos dados de forma violenta. Num gesto de crítica a Foucault, Han afirma: *O poder inteligente, que se mostra livre e amável, que estimula e seduz, é mais eficaz do que o poder que classifica, ameaça e prescreve*⁹⁵. Pois para este autor: *O clicar gosto é o seu sinal. Submetemo-nos à estrutura do poder consumindo e comunicando, ou até colocando gosto.*⁹⁶

*A toupeira é um trabalhador. A serpente, pelo contrário, des-limita o espaço a partir do seu movimento*⁹⁷. É por meio desta metáfora que Han procura, no terceiro capítulo deste livro, explicar a crise geral nos meios de reclusão, tal como identificada por Deleuze, em *Post-scriptum sobre as sociedades de controlo: A toupeira move-se em espaços pré-construídos e submete-se por isso a limitações espaciais. É um sujeito submetido. A serpente é um projeto, na medida em que gera o espaço a partir do seu movimento. A transição da toupeira para a serpente, do sujeito para o projeto, não é uma irrupção no sentido de uma forma de vida totalmente diferente, mas uma mutação, ou até mesmo uma agudização do capitalismo*⁹⁸. Este capítulo encontra eco as políticas que querem expandir a escola para lá dos seus portões e para lá dos limites de idade. É preciso aprender em qualquer lugar e ao longo da vida. O confinamento gerado pelas salas de aulas ou o recinto fechado das escolas, é substituído pelo controlo exercido pelas aplicações educativas promovidas pelas empresas relacionadas com as redes sociais – Udemy, Khan Academy ou Coursera.

No quarto capítulo, caracteriza-se de forma precisa a biopolítica foucauldiana. *O poder disciplinar descobre a população como uma massa de produção e de reprodução a administrar meticulosamente. É dela que se ocupa a biopolítica. A reprodução, as taxas de natalidade e de mortalidade, o nível de saúde e a esperança de vida tornam-se objeto de controlos reguladores. Foucault fala expressamente da “biopolítica da população”*⁹⁹. Han avança com nova crítica a Foucault, desta feita, afirma que sendo a biopolítica a forma de governo da sociedade disciplinar, ela não se coaduna com o regime neoliberal, dado que esse explora principalmente a *psique*. Não posso deixar de discordar, humildemente, com o autor, neste ponto; pois sou da opinião que o aparato saber/poder na base da teoria de Foucault, encontra-se de igual modo no processo de recolha, análise e utilização da *big data*. Arriscaria

⁹⁴ Ibid. p.23

⁹⁵ Ibid. p.24

⁹⁶ Ibid. p.25

⁹⁷ Ibid. p.27

⁹⁸ Ibid. p.28

⁹⁹ Ibid. p.30

afirmar que o processo não mudou, apenas se tornou mais eficiente. Isto para além de ser da opinião que esta distinção, de inspiração cartesiana, não faz muito sentido. Em suma, o controlo é exercido sobre um corpo que tem desejos, necessidades e vontade. Estes desejos, necessidades e vontade são conhecidos através da análise de *metadata*, sabendo quais são, é possível exercer poder sobre eles e conseqüentemente sobre o corpo a que pertencem. O poder disciplinar refinou-se, pois um sem número de propósitos diferentes e frequentemente bastante inócuos, convergiram para que assim acontecesse.

As críticas de Han a Foucault continuam no quinto capítulo do seu livro. O autor de *Vigiar e Punir* é acusado de não ter conseguido adaptar os seus conceitos à sociedade contemporânea, de não ter conseguido passar à *psicopolítica: A técnica de poder do regime neoliberal adota uma forma subtil. Não se apodera diretamente do indivíduo. Pelo contrário, procura assegurar que o indivíduo aja de tal modo que reproduza por si próprio a estrutura de dominação que interpreta como liberdade. A otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração coincidem aqui plenamente. Aos olhos de Foucault permanece por completo oculta a técnica de poder que engendra a convergência entre liberdade e exploração, sob a forma de auto-exploração*¹⁰⁰. No filme *The Matrix*, realizado pelas irmãs Lana Wachowski e Lilly Wachowski, em 1999, os seres humanos encontram-se, sem saber, ligados a uma simulação da realidade, enquanto os seus corpos se encontram presos dentro de uma cápsula criada para deles retirar a energia necessária para que as máquinas, que os dominam, possam subsistir. Eu acredito que esta é uma excelente metáfora para descrever a situação em que nos encontramos e justificar porque motivo acredito que o poder disciplinar ou biopolítico de Foucault é ainda o modelo adequado à interpretação da forma como o controlo se exerce na sociedade contemporânea. Repare-se, as máquinas criaram a simulação para poderem submeter os corpos humanos, para os tornarem dóceis de modo que a sua energia seja explorada com maior facilidade. A simulação condiciona a *psique* (para usar os termos de Byung-Chul Han), mas fá-lo para tornar os corpos dóceis. Ao herói é dada a possibilidade de escolher entre resistir à simulação ou permanecer nela. Quando este escolhe resistir, recebe o controlo sobre o seu corpo. É o corpo que deixa de ser controlado que permite a resistência ao poder das máquinas. Uma vez mais, acredito que não faz sentido distinguir entre corpo e *psique*, Shoshana Zuboff ao basear os seus argumentos nas teorias de aprendizagem comportamentais ou behavioristas de Skinner, está a argumentar a favor de Foucault. O controlo disciplinar é exercido por condicionamento. Aumenta-se ou reduz-se a probabilidade

¹⁰⁰ Ibid. p.38

de uma resposta através da introdução ou eliminação de determinados estímulos (condicionamento operante). Foucault centrou-se na questão da punição, mas o reforço é apenas o reverso da mesma medalha. O controlo atual exerce-se por meio do reforço positivo (aumenta-se a probabilidade de uma resposta através da introdução de um estímulo apetitivo). É isso que se passa com esta economia do *Gosto*. Em momentos anteriores, como os descritos por Foucault, favoreceu-se a punição positiva ou negativa (a diminuição da probabilidade de uma resposta, introduzindo ou eliminando um estímulo).

Intitulado “A cura como assassinato”, o sexto capítulo da obra de Han introduz o conceito de *burnout*, conceito esse trabalhado de modo mais sistemático pelo autor em *A sociedade do cansaço*. Podemos ler neste capítulo que o *burnout* é sintoma da forma como hoje somos controlados. *A psicopolítica neoliberal descobre formas cada vez mais refinadas de exploração. Numerosos seminários e workshops de management pessoal e de inteligência emocional, bem como jornadas de coaching empresarial e liderança, prometem uma otimização pessoal e o aumento sem limites da eficácia. (...) Bloqueamentos, fraquezas e erros têm de ser eliminados terapeuticamente a fim de se aumentar a eficácia e o rendimento. Tudo se torna comparável e mensurável, tudo se submete à lógica do mercado.*¹⁰¹ Esta otimização, central na conservação e reprodução do sistema é destrutiva. *Conduz a um colapso mental. A otimização revela-se como auto-exploração.* Este capítulo não oferece muito mais do que esta conclusão.

O capítulo 7, “Choque”, é uma crítica de quatro páginas à obra *A doutrina do Choque*, de Naomi Klein, onde a autora mostra de forma vívida que o capitalismo de desastre – a rápida reorganização corporativa de sociedades que tentam recuperar do choque – não começou com o 11 de Setembro de 2001. O livro traça um percurso das suas origens que nos leva há cinquenta anos, à Universidade de Chicago sob o domínio de Milton Friedman, que produziu muitos dos principais pensadores neoconservadores e neoliberais cuja influência, nos nossos dias, ainda é profunda em Washington. São estabelecidas novas e surpreendentes ligações entre a política económica, a guerra de “choque e pavor” e as experiências secretas financiadas pela CIA em eletrochoques e privação sensorial na década de 1950, pesquisa essa que ajudou a escrever os manuais de tortura usados na Baía de Guantánamo durante e após a segunda guerra do Iraque. A Doutrina do Choque segue a aplicação destas ideias através da nossa história contemporânea, mostrando com assombroso detalhe a forma como eventos do

¹⁰¹ Ibid. p.39

conhecimento geral têm sido palcos ativos e deliberados para esta doutrina, contando-se entre eles: o golpe de estado de Pinochet no Chile em 1973, a Guerra das Malvinas em 1982, o massacre na Praça de Tiananmen em 1989, o colapso da União Soviética em 1991, a Crise Financeira Asiática em 1997 e o furacão Mitch em 1998. Byung-Chul Han opõe-se a esta ideia reafirmando que: *A psicopolítica neoliberal é dominada pela positividade. Em vez de operar por meio de ameaças, opera por meio de estímulos positivos. Não emprega a medicação amarga, senão o gosto*¹⁰².

O “Big Brother amável”, é o título do oitavo capítulo. Nele, Han defende que o mecanismo preferido do controlo é a liberdade e não a limitação flagrante ou a reescrita do passado. A maximização do consumo na nossa sociedade espelha essa preferência. *As necessidades não são reprimidas, mas estimuladas. Em vez de confissões extraídas por meio da tortura, tem lugar uma exposição voluntária. O smartphone substitui a câmara de tortura. O Big Brother tem uma aparência amável. A eficácia da sua vigilância reside na sua amabilidade. (...) O Big Brother benthamiano é invisível, mas omnipresente na cabeça dos reclusos. Estes interiorizaram-no. No panóptico digital ninguém se sente vigiado ou ameaçado. (...) Neste sentimo-nos livres*¹⁰³.

Encontramos, de novo, o aprofundar da distinção entre disciplina e controlo, no centro de mais um capítulo de Han, neste caso o nono, intitulado “O capitalismo da emoção”. Neste ponto a sua crítica reside no facto de, segundo Han, se colocarem de parte as emoções, nas sociedades disciplinares. *Para o nosso funcionamento, na sociedade disciplinar, as emoções são sobretudo um estorvo. Daí que seja necessário eliminá-las. A ortopedia concertada da sociedade disciplinar visa criar uma máquina sem sentimento a partir de uma massa informe. As máquinas funcionam melhor quando se desconectam totalmente das emoções ou dos sentimentos*¹⁰⁴. Julgo que uma análise mais atenta à obra de Foucault e às implicações das tecnologias disciplinares mostrará como as emoções não estão excluídas destas. De novo, o que aqui está em causa é o dualismo corpo/mente ao estilo cartesiano. No entanto as emoções são algo biológico, logo, *biopolítico*. Podemos argumentar que por exemplo o medo, o respeito, o sentimento de autoeficácia ou sentimento de pertença, entre outros, estão em jogo na *biopolítica foucauldiana*. Remeto, de novo, para o facto de, na minha opinião, nos encontrarmos, ao nível da técnica ou estratégia de base, a utilizar sempre o aparato

¹⁰² Ibid. p.46

¹⁰³ Ibid. p.48 e 49

¹⁰⁴ Ibid. p.56

saber/poder, enunciado por Foucault, o que muda é que ao nível da aplicação efetiva do poder, substituímos a punição pelo reforço. Também em Skinner punição e reforço são duas faces da mesma moeda, uma reduz a probabilidade de um determinado comportamento ocorrer, a outra aumenta essa probabilidade. Porém o que está em causa é a capacidade de se poder condicionar os comportamentos dos sujeitos. Assim, a questão da emoção acompanha este movimento, condiciona-se os comportamentos através do reforço, apelando assim a emoções diferentes. Argumenta o autor: *Está a produzir-se uma mudança de paradigma ao nível da direção da empresa. As emoções são cada vez mais relevantes. Substituindo a gestão racional (ou então é a gestão racional que leva a empresa a aproveitar as emoções para conseguir melhores resultados), entra em cena a gestão emocional. O gestor afasta-se do princípio do comportamento racional. Assemelha-se cada vez mais a um orientador motivacional. (...) Assim, a emoção representa um meio extremamente eficiente de controlo psicopolítico do indivíduo*¹⁰⁵. Pergunto, o mesmo não acontecia nas sociedades disciplinares? O medo não é uma emoção? O medo de ser punido não é uma emoção que permite um controlo eficiente?

Partindo da reflexão sobre a importância dos sentimentos para o capitalismo contemporâneo, Byung-Chul Han propõe uma análise da relação entre jogo, trabalho e dominação. “A ludificação”, título deste capítulo, tem consequências consideráveis para a forma como entendemos o trabalho. O capitalismo das emoções apropria-se do jogo e, *através de uma rápida experiência bem-sucedida e de um sistema de gratificação instantânea aumentam-se o rendimento e o produto. (...) Enquanto jogamos, submetemo-nos à estrutura da dominação. Através da lógica da gratificação do Gosto, dos amigos ou dos seguidores, a comunicação social submete-se atualmente ao registo do jogo*¹⁰⁶. Esta ludificação da sociedade tem os seus equivalentes na educação: estratégias como as de Walt Disney com o *educational entertainment (edutainment)* ou a *gamificação* da aprendizagem. Algo que já foi criticado por educadores como Neil Postman (*O fim da educação: redefinindo o valor da escola*), mas que com Byung-Chul Han, ganha mais um argumento. Voltando à minha experiência: no meu estágio senti, frequentemente, a necessidade de tornar as aulas mais lúdicas (3.1.2.2 e 3.1.2.3), porém, ao fazê-lo fiquei com dúvidas quanto aos resultados obtidos. Passei a ter mais tempo da atenção dos alunos, mas confesso que não notei melhorias ou vantagens no processo de aprendizagem. *A ludificação da comunicação acompanha passo*

¹⁰⁵ Ibid. p.57

¹⁰⁶ Ibid. pp.60 e 61

a passo a comercialização. Destrói a comunicação. Atendendo ao facto de que atualmente alguns dos principais promotores destas teorias educativas, do *edutainment e gamificação* da educação, são as grandes empresas relacionadas com o digital ou o *social media*, algo que nos devia preocupar seriamente, dados os riscos relacionados com as atividades dessas empresas (tal como referidos anteriormente).

O décimo capítulo da obra de Chul-Han, e que é, na minha opinião, o mais interessante e importante para este relatório, versa, como indica o título, sobre *Big Data*. Começa pela seguinte questão: *Será o big data realmente capaz de não só vigiar o comportamento humano, mas também de o submeter a um controle psicopolítico*¹⁰⁷? Por um lado, diz o autor, a vigilância digital é mais eficiente que o panótico benthamiano porque é aperspetivista (não possui uma perspetiva), isto é, ela *não tem a limitação característica da ótica analógica. A ótica digital torna possível uma vigilância a partir de todos os ângulos*¹⁰⁸. Por outro lado, entra em cena o dataísmo, aquilo que eu entendo ser equivalente ao aparato saber/poder da biopolítica foucauldiana. Para o autor o dataísmo corresponde a um *segundo movimento das Luzes*. No primeiro, *acreditou-se que a estatística* (veja-se o que defende Foucault) *era capaz de libertar o conhecimento do conteúdo místico. (...) A estatística, para Voltaire, significa as Luzes. À narrativa mítica, opõe o conhecimento objetivo, baseado em números e movido por números*¹⁰⁹. Para Han, este segundo movimento das Luzes, operado pelo dataísmo, tem como imperativo *tudo deve ser transformado em dados e informação*. E nesse processo, de tudo ser transformado em dados e informação, o dataísmo pretende superar por completo a ideologia, no entanto ele constitui em si mesmo uma ideologia. Uma ideologia que conduz ao *totalitarismo digital*.

O décimo segundo e décimo terceiro capítulos do livro esboçam em traços largos e indefinidos, uma proposta de resistência. Esta estratégia é, porém, demasiado vaga para ser uma mais valia apresentá-la aqui.

¹⁰⁷ Ibid. p. 65

¹⁰⁸ Ibid. p. 66

¹⁰⁹ Ibid. p. 67

5. Conclusão.

Chegado ao fim do meu estágio curricular posso afirmar que o mesmo constituiu uma experiência extremamente enriquecedora e desafiante. Em parte, porque a minha relação com os alunos, os restantes docentes e os assistentes operacionais educativos, assim como o cumprimento das tarefas técnico-pedagógicas correu muito bem. Por outra parte, vi-me confrontado com uma certa desmistificação da educação e do papel do professor.

O professor não é um técnico. Ao professor exige-se mais do que apenas a aplicação de programas curriculares, espera-se que por meio da sua ação o professor opere uma transmutação: de aluno em cidadão. Porém o docente não pode definir a ação educativa (enquanto construção autónoma), mas tem a possibilidade de refletir sobre esse processo e o papel que nele ocupa. O presente relatório resulta dessa possibilidade. Nele verto as considerações que resultaram da minha experiência dos aspetos disciplinares do processo educativo, que receio serem reforçados pela crescente digitalização da educação, resultando na redução da liberdade e da vivência de uma cidadania democrática completa.

A realidade da prática docente é condicionada por um sem número de elementos burocráticos, num edifício em obras. Tal constatação levou-me ao encontro das teorias de Foucault. Fiquei, assim, consciente da forma como a escola ao recolher uma enorme quantidade de informação sobre os indivíduos a ela sujeitos, aperfeiçoa técnicas para os disciplinar. Da mesma forma, a dependência que os alunos têm dos seus smartphones, a insistência na ludificação das aulas, a imposição, por causa da pandemia, do uso de novas tecnologias no processo educativo, lançaram-me à consideração das teorias de Deleuze e Shoshana Zuboff. Por fim, a constatação da interligação entre estes autores, levou-me a investigar os textos de Byung-Chul Han. A conclusão que retiro deste exercício? É que é essencial proceder a uma crítica sistemática de todo este movimento do digital para a escola. Os riscos de limitação da liberdade que comporta para os alunos são demasiado altos. Caso contrário, situações idênticas à descrita por Yifan Wang, Shen Hong e Crystal Tai, no Wall Street Journal a 24 de outubro de 2019¹¹⁰; tornar-se-ão na norma. Estes jornalistas descrevem, nesse artigo, uma escola na China oriental, onde os professores controlam a aprendizagem dos seus alunos através de um complexo conjunto tecnológico que compreende: o uso de bandas eletrónicas que medem, através de elétrodos, o nível de concentração do aluno; câmaras de

¹¹⁰ <https://www.wsj.com/articles/chinas-efforts-to-lead-the-way-in-ai-start-in-its-classrooms-11571958181> (acedido a 03 de setembro de 2020).

filmar que registam os seus movimentos (se o aluno quer participar ou não) e avaliam as suas expressões faciais (se estão ou não a conversar nas costas do professor); pulseiras que controlam as pulsações e controlam quanto tempo o aluno despendeu na biblioteca e no recreio; e quadro digital onde todos estes dados surgem expostos através de um interface que se assemelha a um jogo com foguetões. Os dados recolhidos nesta escola são enviados para uma universidade onde são utilizados para criar algoritmos que posteriormente serão utilizados das mais diversas formas. Convém dizer que este processo foi replicado, pelo governo chinês, durante a pandemia para criar algoritmos que permitissem controlar melhor a sua população de modo a impedir a propagação do vírus, tal como evidenciado por Byung-Chul Han no seu artigo “O coronavírus de hoje e o mundo de amanhã”¹¹¹. O mundo de amanhã, diz-nos o autor, será um mundo de policiamento digital ao estilo chinês.

Dito isto, não devemos ter de escolher entre o mundo orwelliano de *1984*¹¹² e o *Admirável mundo novo*¹¹³. Nem o mundo do controlo pelo *big brother*, nem o mundo do controlo por reforço do *soma*.

¹¹¹ <https://brasil.elpais.com/ideas/2020-03-22/o-coronavirus-de-hoje-e-o-mundo-de-amanha-segundo-o-filosofo-byung-chul-han.html> (acedido a 03 de setembro de 2020).

¹¹² Orwell, G. *1984*, Antígona, 2012.

¹¹³ Huxley, A. *Admirável mundo novo*, Antígona, 2013

BIBLIOGRAFIA

- Deleuze, G. *Postscript on the societies of control*, Cambridge, The MIT press, October, vol. 59, 1992. Pp. 3-7.
- Foucault, M. *A história da sexualidade: A vontade de saber*, Relógio D'Água, abril, 1994.
- Foucault, M. *É preciso defender a sociedade*, Editora Livros do Brasil, novembro, 2006.
- Foucault, M. *Nascimento da Biopolítica*, Edições 70, fevereiro, 2010.
- Foucault, M. *Vigiar e Punir*, Edições 70, outubro, 2013.
- Han, B. C., *A sociedade da transparência*, Lisboa, Relógio D'Água Editores, outubro, 2014.
- Han, B. C., *No exame*, Lisboa, Relógio D'Água Editores, outubro, 2016.
- Han, B. C., *Psicopolítica: Neoliberalismo e novas técnicas de poder*, Lisboa, Relógio D'Água Editores, junho, 2015.
- Huxley, A. *Admirável mundo novo*, Antígona, 2013.
- Orwell, G. *1984*, Antígona, 2012.
- Skinner, B.F. *Beyond Freedom and Dignity*.
- Zuboff, S. *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*, Profile Books, 2019.
- Zuboff, S. *Big other: Surveillance capitalism and the prospects of in information civilization*, Journal of information technology, 2015, nº 30.

WEBGRAFIA

Lei nº 46/86 – Lei de Base do Sistema Educativo: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC%20

Decreto de Lei nº 43/2007: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

Decreto de Lei nº 74/2006: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/671387/details/maximized>

Decreto de Lei nº 107/2008: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/456200/details/maximized>

Regulamento da Formação Inicial de Professores:

https://www.uc.pt/fluc/regulamentos_normas/docspdf/regulamento_formacao_inicial_professores.pdf

Plano Anual Geral de Formação: https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano_anual.pdf

<https://covid19.min-saude.pt/category/perguntas-frequentes/>

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

Regulamento Interno da Escola Secundária da Mealhada, disponível em:

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

<https://www.oecd.org/pisa/>

Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*:

<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> e

<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

Schools and Education in the Digital Era:

<https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/84195/Presentation%20Kirsti%20Lonka.pdf>

OCDE, *New Millennium Learners Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners*: oecd.org/site/educeri21st/40554230.pdf

http://henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html

Digital Education at School in Europe: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/en_digital_education_n.pdf

Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

ANEXOS

Anexo 1



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 mn) 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.

Plano Anual de Atividades 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



Agrupamento de Escolas da Mealhada

2019/20

10.º Ano C1

3º P

RELATÓRIO DE FINAL DE PERÍODO

QUADRO 1 - Distribuição de avaliações por disciplina (apenas notas quantitativas)

DISCIPLINAS	CLASSIFICAÇÕES						AULAS		FALTAS	
	1 - 7	8 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 20	Média	P	D	D ^(a)	% ^(b)
Português	1	--	7	5	--	12,85	140	118	55	3,59
Inglês	--	1	5	3	4	14,38	106	93	19	1,57
Filosofia	1	--	5	5	2	13,62	104	97	46	3,65
Educação Física	--	--	3	7	3	15,46	104	93	39	3,23
Matemática A	--	2	2	8	1	14,23	174	120	54	3,46
Física e Química A	1	--	6	4	--	12,45	205	141	13	0,71
Geografia A	--	1	--	1	--	11,50	206	188	17	0,70
Biologia e Geologia	--	1	3	8	1	14,15	207	193	85	3,39
Educação Moral e Religiosa Católica	--	--	--	--	2	18,50	34	31	0	0,00
Total	3	5	31	41	13					
Percentagem	3,23	5,38	33,33	44,09	13,98					

(a) Somatório de faltas dos alunos à disciplina

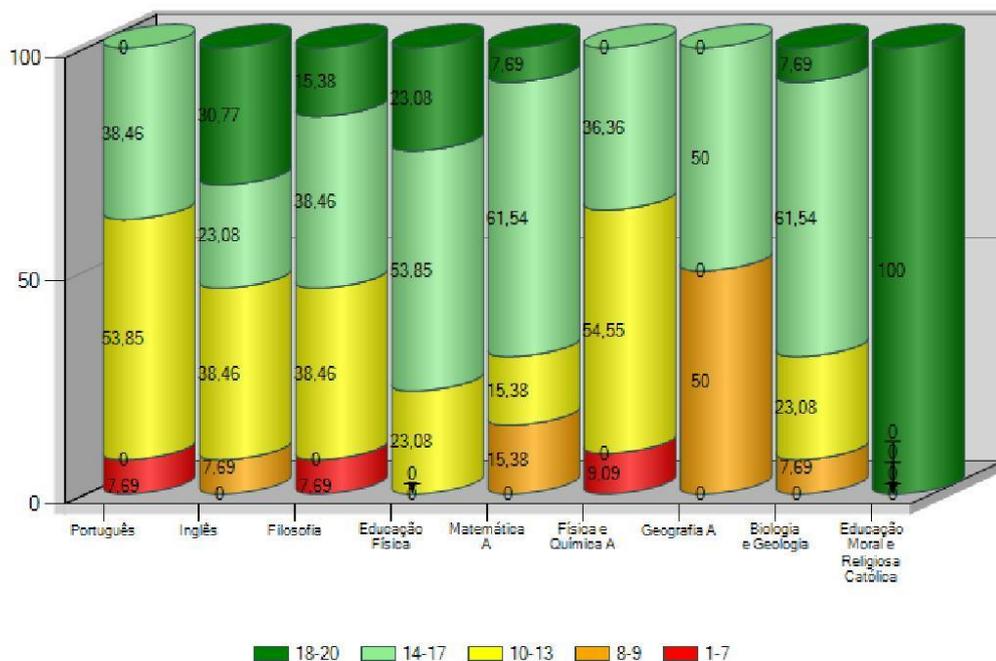
(a)

(b) = $\frac{(a)}{(\text{n}^\circ \text{ alunos} \times \text{aulas dadas})}$

QUADRO 2 - Análise do insucesso/ Qualidade do sucesso por disciplina (apenas notas quantitativas)

	INSUCESSO (1 - 9)		QUALIDADE DO SUCESSO (14 - 20)	
	Alunos	%	Alunos	%
Português	1	7,69	5	38,46
Inglês	1	7,69	7	53,85
Filosofia	1	7,69	7	53,85
Educação Física	0	0,00	10	76,92
Matemática A	2	15,38	9	69,23
Física e Química A	1	9,09	4	36,36
Geografia A	1	50,00	1	50,00
Biologia e Geologia	1	7,69	9	69,23
Educação Moral e Religiosa Católica	0	0,00	2	100,00

QUADRO 3 - Gráfico de avaliação da turma (apenas notas quantitativas)



RELATÓRIO DE FINAL DE PERÍODO

10.º Ano C1

3º P

QUADRO 4 - Distribuição de avaliações por alunos (apenas notas quantitativas)

	PORT	ING	Filo.	E.FIS	M.A	FQA	GEOGR. A	B.G.	EMRC										MÉDIA	NEGATIVAS	FALTAS
Adriana Filipa F. Videira	16	20	18	18	17	15	--	17	--										17,29		22
Ana Raquel S. Rodrigues	15	12	16	16	16	13	--	14	--										14,57		
André Semedo Correia	13	14	11	12	13	11	--	14	--										12,57		17
Bárbara Raquel L. Santos	13	13	11	16	14	11	--	14	19										13,88		3
Bruna Inês B. R. S. Ferreira	15	19	18	15	15	13	--	15	--										15,71		29
David Breda Quinteiro	11	12	14	18	15	11	--	15	--										13,71		2
Duarte Oliveira Curto	13	18	16	17	17	15	--	15	--										15,86		15
Filipa Basso C. Martins	11	10	10	14	10	--	15	12	--										11,71		4
Iara Baptista Santos	14	16	17	16	17	15	--	16	--										15,86		42
Joana Oliveira Matos	7	8	7	12	9	--	8	9	--										8,57	6	122
Marisa Leal Fonseca	13	12	12	17	15	12	--	13	--										13,43		8
Simão Filipe A. Silva	11	14	10	12	8	6	--	12	18										11,38	2	35
Vitor Hugo D. M. Costa	15	19	17	18	19	15	--	18	--										17,29		29
Nº alunos - 13 (5M - 8F)																					
Média Turma	12,85	14,38	13,62	15,46	14,23	12,45	11,50	14,15	18,50										13,96		
Média Ano	12,67	14,40	13,87	15,85	14,88	12,94	11,63	15,14	18,40										14,09		
Desvio	0,18	-0,01	-0,26	-0,39	-0,65	-0,48	-0,13	-0,98	0,10										-0,13		

QUADRO 5a e 5b - Análise estatística da turma (apenas notas quantitativas)

	TURMA	ANO
Média	14,0	14,1
Moda	15,0	15,0
Desvio padrão	3,1	3,2
Mínimo	6,0	6,0
1.º quartil	12,0	12,0
Mediana	14,0	14,0
3.º quartil	16,0	17,0
Máximo	20,0	20,0

Nº NEG.	Nº ALUNOS M - F	% ALUNOS
0	4 - 7	84,6
1	0 - 0	0,0
2	1 - 0	7,7
3	0 - 0	0,0
4	0 - 0	0,0
5	0 - 0	0,0
>5	0 - 1	7,7

QUADRO 6a, 6b e 6c - Distribuição da avaliação dos alunos em função do nível habilitacional dos pais e encarregados de educação**Maior nível habilitacional dos pais**

Habilitações	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
> licenciatura	1	2	17,29	18,07	-0,79
bacharelato/licenciatura	5	15	13,83	14,34	-0,51
> secundário	3	15	14,73	14,70	0,03
3.º ciclo	3	12	12,77	12,92	-0,14
< 3.º ciclo	1	4	12,57	12,45	0,12
desconhecida	0	0	0,00	0,00	0,00
Global	13	48	13,96	14,09	-0,13

Menor nível habilitacional dos pais

Habilitações	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
> licenciatura	1	1	17,29	17,29	0,00
bacharelato/licenciatura	2	7	10,14	14,00	-3,86
> secundário	3	12	15,59	14,77	0,82
3.º ciclo	4	14	14,00	13,56	0,44
< 3.º ciclo	3	12	13,62	13,42	0,20
desconhecida	0	2	0,00	16,50	-16,50
Global	13	48	13,96	14,09	-0,13

Nível habilitacional do encarregado de educação

Habilitações	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
> licenciatura	1	2	17,29	18,07	-0,79
bacharelato/licenciatura	4	14	13,36	14,24	-0,89
> secundário	3	14	14,73	14,96	-0,23
3.º ciclo	4	12	13,48	12,89	0,59
< 3.º ciclo	1	5	12,57	13,06	-0,48
desconhecida	0	1	0,00	11,43	-11,43
Global	13	48	0,00	0,00	0,00

QUADRO 7 - Distribuição da avaliação dos alunos em função do género

Género	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
Masculino	5	14	14,08	14,79	-0,70
Feminino	8	34	13,88	13,80	0,08
Global	13	48	13,96	14,09	-0,13

QUADRO 8 - Distribuição da avaliação dos alunos em função do escalão ASE

Escalão ASE	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
C	2	3	14,80	13,77	1,03
Sem Escalão	11	40	13,79	13,98	-0,18
Global	13	43	0,00	0,00	0,00

RELATÓRIO DE FINAL DE PERÍODO

10.º Ano C1

3º P

- A)** Número de alunos considerados (apenas notas quantitativas): 13
- B)** Alunos não avaliados quantitativamente: 0
- C)** Alunos com três ou mais classificações negativas: 1
13330 - Joana Oliveira Matos, (*Português, Filosofia, Matemática A, Biologia e Geologia, Geografia A, Inglês*)
- E)** Disciplinas com insucesso superior a vinte e cinco por cento: 1
Geografia A-50,00%
- F)** Alunos que ficaram retidos : 1
13330 - Joana Oliveira Matos
- G)** Alunos transferidos: 1
13322 - Lourenço Cruz G. Ligeiro, 25-09-2019
- H)** Alunos que anularam a matrícula: 0
- I)** Alunos que mudaram de turma: 0
- J)** Alunos excluídos por faltas: 0
- K)** Alunos que abandonaram: 0
- L)** Alunos que atingiram ou ultrapassaram metade do limite de faltas (apenas faltas injustificadas e disciplinares):
13330 - Joana Oliveira Matos, *Educação Física(5 I,7 J,0 D,8 MX), Português(7 I,20 J,0 D,8 MX), Filosofia(5 I,10 J,0 D,8 MX), Biologia e Geologia(11 I,27 J,0 D,12 MX), Geografia A(6 I,9 J,0 D,12 MX)*
- M)** Alunos que atingiram ou ultrapassaram o limite de faltas (apenas faltas injustificadas e disciplinares):
- N)** Alunos que beneficiaram de apoio educativo, cujos relatórios individuais se anexam a esta ata: 0

RELATÓRIO DE FINAL DE PERÍODO

10.º Ano C1

3º P

O) Alunos para os quais foram feitos registos de comportamento: 0

P) Alunos com currículo completo e com média $\geq 16,5$: 2

13286 - Adriana Filipa Fernandes Videira, 17,29

15117 - Vitor Hugo Domingues Madeira da Costa, 17,29

O(a) Diretor(a) de Turma _____

EB135a

Estrada Nacional Nº 1 - 3050-347 MEALHADA

Tel.: 231209640

Fax: 231209641

Impresso em: 30/06/2020 - 10:56

E-mail: diretor@aemealhada.pt



Agrupamento de Escolas da Mealhada

2019/20

10.º Ano C11

3º P

RELATÓRIO DE FINAL DE PERÍODO

QUADRO 1 - Distribuição de avaliações por disciplina (apenas notas quantitativas)

DISCIPLINAS	CLASSIFICAÇÕES					Média	AULAS		FALTAS	
	1 - 7	8 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 20		P	D	D ^(a)	% ^(b)
Português	--	3	10	1	--	10,86	140	118	82	4,96
Inglês	--	1	8	3	2	12,43	106	93	25	1,92
Filosofia	1	1	9	2	--	11,00	104	97	47	3,46
Educação Física	--	--	3	8	1	14,42	104	93	53	4,07
História A	1	--	8	5	--	12,21	172	137	52	2,71
Geografia A	--	1	9	4	--	11,64	206	188	87	3,31
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	1	--	9	2	2	12,93	208	172	109	4,53
Educação Moral e Religiosa Católica	--	--	--	--	1	18,00	0	0	0	0,00
Total	3	6	56	25	6					
Percentagem	3,13	6,25	58,33	26,04	6,25					

(a) Somatório de faltas dos alunos à disciplina

$$(b) = \frac{(a)}{(n^{\circ} \text{ alunos} \times \text{aulas dadas})}$$

EB135a

Estrada Nacional N° 1 - 3050-347 MEALHADA

Tel.: 231209640

Fax: 231209641

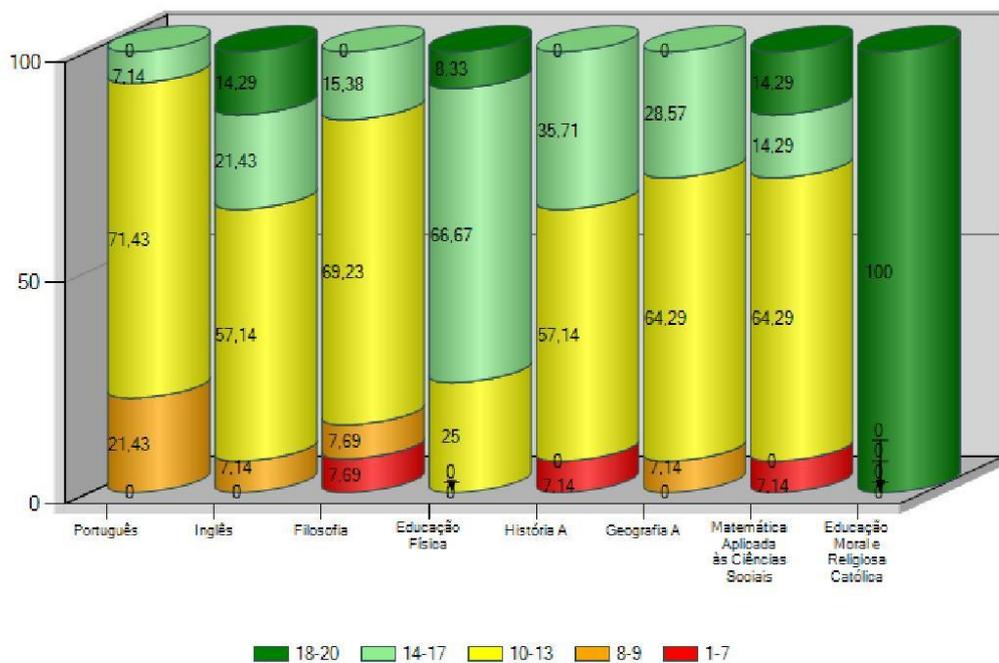
Impresso em: 30/06/2020 - 11:25

E-mail: diretor@aemealhada.pt

QUADRO 2 - Análise do insucesso/ Qualidade do sucesso por disciplina (apenas notas quantitativas)

	INSUCESSO (1 - 9)		QUALIDADE DO SUCESSO (14 - 20)	
	Alunos	%	Alunos	%
Português	3	21,43	1	7,14
Inglês	1	7,14	5	35,71
Filosofia	2	15,38	2	15,38
Educação Física	0	0,00	9	75,00
História A	1	7,14	5	35,71
Geografia A	1	7,14	4	28,57
Matemática Aplicada às Ciências Soc	1	7,14	4	28,57
Educação Moral e Religiosa Católica	0	0,00	1	100,00

QUADRO 3 - Gráfico de avaliação da turma (apenas notas quantitativas)



RELATÓRIO DE FINAL DE PERÍODO

10.º Ano C11

3º P

QUADRO 4 - Distribuição de avaliações por alunos (apenas notas quantitativas)

	PORT	ING	Filo.	E.FIS	HIST. A	GEOGR. A	MACS	EMRC												MÉDIA	NEGATIVAS	FALTAS
Alex Silva Martins	11	13	11	13	14	14	13	--												12,71		70
Ana Margarida N. Martins	12	10	14	14	16	15	19	--												14,29		
Beatriz Alexandra M. Valez	9	10	--	--	11	10	13	--												10,60	1	12
Beatriz Filipa S. Gomes	9	14	10	14	11	10	12	--												11,43	1	49
Cláudia Alexandra C. Silva	11	10	11	--	11	10	12	--												10,83		9
Cláudia Sofia O. Ribeiro	10	10	12	14	11	10	11	--												11,14		19
Daniela Filipa S. Cruz	10	10	8	14	11	11	12	18												11,75	1	7
Eliana Silva Tovim	11	15	11	15	13	12	11	--												12,57		66
Inês Oliveira Matos	8	8	7	13	6	8	7	--												8,14	6	87
Inês Rodrigues Vieira	11	10	10	18	11	10	11	--												11,57		14
Joana Da Silva Dinis	13	18	10	13	14	13	15	--												13,71		20
Maria Francisca E. Torres	17	19	16	17	17	16	19	--												17,29		32
Pedro Miguel R. Miranda	10	14	11	14	14	14	16	--												13,29		
Raquel Alexandra M. Mace	10	13	12	14	11	10	10	--												11,43		70
Nº alunos - 14 (2M - 12F)																						
Média Turma	10,86	12,43	11,00	14,42	12,21	11,64	12,93	18,00												12,24		
Média Ano	12,71	14,40	13,87	15,89	12,21	11,63	12,93	18,40												14,10		
Desvio	-1,85	-1,97	-2,87	-1,47	0,00	0,02	0,00	-0,40												-1,86		

QUADRO 5a e 5b - Análise estatística da turma (apenas notas quantitativas)

	TURMA	ANO
Média	12,2	14,1
Moda	10,0	15,0
Desvio padrão	2,8	3,2
Mínimo	6,0	6,0
1.º quartil	10,0	12,0
Mediana	11,5	14,0
3.º quartil	14,0	17,0
Máximo	19,0	20,0

Nº NEG.	Nº ALUNOS M - F	% ALUNOS
0	2 - 8	71,4
1	0 - 3	21,4
2	0 - 0	0,0
3	0 - 0	0,0
4	0 - 0	0,0
5	0 - 0	0,0
>5	0 - 1	7,1

QUADRO 6a, 6b e 6c - Distribuição da avaliação dos alunos em função do nível habilitacional dos pais e encarregados de educação**Maior nível habilitacional dos pais**

Habilitações	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
> licenciatura	0	2	0,00	18,07	-18,07
bacharelato/licenciatura	4	15	12,68	14,36	-1,68
> secundário	4	15	12,04	14,70	-2,66
3.º ciclo	5	12	12,21	12,94	-0,73
< 3.º ciclo	1	4	11,43	12,45	-1,02
desconhecida	0	0	0,00	0,00	0,00
Global	14	48	12,24	14,10	-1,86

Menor nível habilitacional dos pais

Habilitações	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
> licenciatura	0	1	0,00	17,29	-17,29
bacharelato/licenciatura	1	7	8,14	14,00	-5,86
> secundário	4	12	12,69	14,79	-2,09
3.º ciclo	5	14	12,50	13,59	-1,09
< 3.º ciclo	4	12	12,52	13,42	-0,90
desconhecida	0	2	0,00	16,50	-16,50
Global	14	48	12,24	14,10	-1,86

Nível habilitacional do encarregado de educação

Habilitações	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
> licenciatura	0	2	0,00	18,07	-18,07
bacharelato/licenciatura	4	14	12,68	14,26	-1,58
> secundário	3	14	12,35	14,95	-2,60
3.º ciclo	4	12	11,26	12,93	-1,67
< 3.º ciclo	2	5	13,50	13,06	0,44
desconhecida	1	1	11,43	11,43	0,00
Global	14	48	0,00	0,00	0,00

QUADRO 7 - Distribuição da avaliação dos alunos em função do género

Género	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
Masculino	2	14	13,00	14,79	-1,79
Feminino	12	34	12,11	13,82	-1,71
Global	14	48	12,24	14,10	-1,86

QUADRO 8 - Distribuição da avaliação dos alunos em função do escalão ASE

Escalão ASE	Nº Alunos Turma	Nº Alunos Ano	Média Turma	Média Ano	Desvio
Sem Escalão	14	40	12,24	13,99	-1,75
Global	14	40	0,00	0,00	0,00

RELATÓRIO DE FINAL DE PERÍODO

10.º Ano C11

3º P

- A)** Número de alunos considerados (apenas notas quantitativas): 14
- B)** Alunos não avaliados quantitativamente: 0
- C)** Alunos com três ou mais classificações negativas: 1
13329 - Inês Oliveira Matos, (*Português, Filosofia, Geografia A, História A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Inglês*)
- E)** Disciplinas com insucesso superior a vinte e cinco por cento: 0
- F)** Alunos que ficaram retidos : 1
13329 - Inês Oliveira Matos
- G)** Alunos transferidos: 1
15326 - Fernanda Camille S. Effore, 06-12-2019
- H)** Alunos que anularam a matrícula: 0
- I)** Alunos que mudaram de turma: 0
- J)** Alunos excluídos por faltas: 0
- K)** Alunos que abandonaram: 0
- L)** Alunos que atingiram ou ultrapassaram metade do limite de faltas (apenas faltas injustificadas e disciplinares):
14479 - Beatriz Filipa S. Gomes, *Português(4 1,5 J,0 D,8 MX)*
13329 - Inês Oliveira Matos, *Educação Física(4 1,5 J,0 D,8 MX), Português(7 1,24 J,0 D,8 MX), Filosofia(5 1,5 J,0 D,8 MX), Geografia A(7 1,12 J,0 D,12 MX)*
- M)** Alunos que atingiram ou ultrapassaram o limite de faltas (apenas faltas injustificadas e disciplinares):
15326 - Fernanda Camille S. Effore, *Português(12 1,2 J,0 D,8 MX), Filosofia(9 1,5 J,0 D,8 MX), Geografia A(15 1,1 J,0 D,12 MX), Matemática Aplicada às Ciências Sociais(21 1,7 J,0 D,12 MX), Inglês(8 1,2 J,0 D,8 MX)*
- N)** Alunos que beneficiaram de apoio educativo, cujos relatórios individuais se anexam a esta ata: 0

RELATÓRIO DE FINAL DE PERÍODO

10.º Ano C11

3º P

O) Alunos para os quais foram feitos registos de comportamento: 0

P) Alunos com currículo completo e com média $\geq 16,5$: 1

2185 - Maria Francisca Esteves Torres, 17,29

O(a) Diretor(a) de Turma _____

EB135a

Estrada Nacional Nº 1 - 3050-347 MEALHADA

Tel.: 231209640

Fax: 231209641

Impresso em: 30/06/2020 - 11:25

E-mail: diretor@amealhada.pt