



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Ivo Belchior Azevedo

CAPITALISMO, ÉTICA E EDUCAÇÃO

SOBRE OS LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

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

Dezembro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

CAPITALISMO, ÉTICA E EDUCAÇÃO

SOBRE OS LIMITES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Capitalismo, Ética e Educação
Subtítulo	Sobre os Limites da Prática Pedagógica
Autor	Ivo Belchior Azevedo
Orientador/a(s)	Professor Doutor Alexandre Guilherme Barroso de Matos Franco de Sá Professor Doutor Gonçalo Nuno Falcão de Bettencourt Coutinho Marcelo
Júri	Presidente: Doutor Diogo Falcão Ferrer Doutor Paulo Renato Cardoso de Jesus Doutor Gonçalo Nuno Falcão de Bettencourt Coutinho Marcelo
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia
Área científica	Formação de Professores
Data da Defesa	11-12-2020
Classificação do Relatório	19 Valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 Valores

Agradecimentos

Tomando em conta que o presente trabalho é acerca de reconhecimento e de reconhecer o próximo como condição da possibilidade de uma atividade autêntica e significativa, deveria deixar aqui uma extensa lista de nomes e as respectivas justificações, que iriam dos orientadores institucionais, à família, amigos, colegas e camaradas de mestrado que forneceram o contexto propício para que tal acontecesse, ainda que a execução do trabalho possa deixar algo a desejar. Terei, contudo, que encurtar essa lista.

À minha mãe, cuja educação me forneceu as disposições éticas e emocionais sem as quais este trabalho não existiria.

À minha companheira de vida e mãe do meu filho, cujo apoio incondicional é a base do meu bem-estar, motivação e confiança.

Ao meu Sanchito, companheiro de demandas e aventuras.

Aos professores que durante este ano orientaram a minha atividade acadêmica:

À professora Elsa Rodrigues, cujo empenho e dimensão humana servirão de referência para a minha futura prática.

Ao professor Alexandre Franco de Sá, cuja abertura forneceu um contexto de liberdade pedagógica, propício ao desenvolvimento dos interesses particulares dos seus alunos.

Ao professor Gonçalo, cujo conhecimento inspirou a fazer uma reavaliação não só dos meus apetites filosóficos, como daquilo que é a própria filosofia.

Resumo

O presente relatório pretende explorar um problema de segunda ordem. Com isto afirmamos que não iremos partir da prática pedagógica e do contexto particular do nosso estágio, mas sob o referencial de fundo que limita a própria prática, as suas possibilidades e as suas manifestações no presente contexto educacional. O contexto particular da nossa prática serve assim para corroborar as teses avançadas na parte teórica, mais do que a parte teórica serve para justificar aquilo que foi a nossa prática. A pertinência do nosso relatório está assim explicada: não faz sentido fazer uma reflexão sobre o nosso trabalho prático pedagógico, os nossos métodos e estratégias, nem fazer uma autoavaliação desse trabalho sem questionar quais as premissas que guiam a nossa prática e os critérios para aferir a sua qualidade. Iremos essencialmente explorar dois tópicos. Primeiro, o modo como a racionalidade capitalista e o projeto educativo neoliberal, radicados sobre o positivismo e um conceito parcial de “homem”, reproduzem as “enfermidades” sociais exploradas -entre outros- pelos autores da Teoria Crítica. Iremos assim tratar das instituições educativas e do papel ideológico que desempenham na socialização dos educandos. Em segundo, iremos ver como esse contexto institucional limita fundamentalmente a prática pedagógica, perdendo a educação a sua verdadeira natureza ética e política debaixo da ideologia positivista e capitalista. Partindo da premissa de Dewey, que “não existe educação sem um ideal social”- contrariamente à presente negação de qualquer conceção normativa da educação-, cabe-nos explorar qual o ideal contemporâneo, que se recusa fundamentalmente à crítica e, assim, à mudança estrutural, e quais as condições da possibilidade de uma prática mais livre, bem como de uma educação que socialize os educandos de acordo com os verdadeiros ideais democráticos. Neste sentido, iremos propor um conceito de educação fundado sob a ideia hegeliana de *Bildung* e tentar propor um ideal educativo referido ao conceito de “vida ética” e tentaremos dar-lhe uma viragem crítica. Tentaremos adaptar o ideal educativo hegeliano às instituições educativas através de Dewey, Durkheim, Giroux e Freire e defender que um tal ideal é inexequível dentro do contexto institucional contemporâneo.

Palavras-chave: Capitalismo; patologias sociais; vida ética; pedagogia crítica; positivismo.

Abstract

This report aims to explore a second order problema. This means we are not going to depart from the limited context of our practical experience, but from the framework that limits the that context, its possibilities and manifestations in the current educational context. The specific context of our practice aims, with this in mind, not as a justification about the way we guided our practice, but to support the theses advanced on the theoretical chapters. The relevance of this work is obvious: it is not possible to reflect upon our practice, our methods and strategies, or to make na evaluation of it, without questioning the premises that rule our practice and the criteria of its quality. We are going to explore two topics:. First, the way in which the capitalist rationality, and the neoliberal educative project, rooted in positivism and a limited concept of “human”, reproduce the social *malaises* worked -among others- by the authors of Critical Theory. We will adress the ideological role educational institutions play in the socialization of students. Secondly we will adress how that institutional framework limits pedagogical practice and how it steals the ethical and political nature of education. By departing from Dewey’s premise that “there is no education without a social ideal” – as opposed to the current negation of any normative conception of education- we will try to explore the contemporary ideal, one that tends to refuse any criticism as well as any strctural change. We will try to find, on the other hand, the conditions of possibility of a free pedagogical practice as well as one that doesn’t fall prey to ideological mechanisms that prepetuate a disfunctional, amoral, unethical society. We will try to advance a concept of education grounded on the Hegelian idea of *Bildung*, intimately connected with his concept of “ethical life” and give it a critical turn. We will try to adapt the Hegelian educative ideal to educational institutions through the work of authors such as Dewey, Durkheim, Giroux e Freire and defend that such an ideal is not possible under current institutional framework.

Keywords: Capitalism; social pathologies; ethical life; critical pedagogy; positivism.

Índice

Uma justificação breve dos conteúdos e da forma do presente relatório	1
Capítulo I – O Capitalismo, a sua razão e patologias	4
1.1. Instituições, ação e práticas sociais: o fundamento ético-político da praxis.....	4
1.2. O capitalismo e a sua racionalidade: ciência, administração, instrumentalidade e neutralidade.....	14
1.3. O capitalismo e as suas patologias: sobre as distorções da vida ética	21
1.4. Os equívocos do capitalismo e as suas patologias: do homem ao animal	31
1.5. A tirania da fome e da dor: reflexões sobre a sociedade dos hominídeos	46
Capítulo II – A Educação, ideologia e a reprodução das patologias do Capitalismo	55
2.1. Escola, sociedade e reprodução ideológica.....	56
2.2. A transformação funcional da educação: do homem ao hominídeo	64
2.3. A ideologia do positivismo e as crises da educação: técnica, amnésia histórica e tolerância repressiva.....	78
2.4. A crítica da razão pedagógica: performance, eficiência e ideologia na perspetiva dos seus participantes	93
2.4.1. A experiência escolar do aluno na construção da subjetividade	99
2.4.2. A proletarização e alienação do corpo docente.....	104
Capítulo III - Os limites da prática: uma reflexão sobre o contexto ensino-aprendizagem	109
3.1. O microcontexto da prática	109
3.2. A filosofia no Ensino Secundário: um breve e modesto reparo do seu contributo para o desenvolvimento do aluno	111
3.3. Os limites da prática docente	114
3.4. Para uma emancipação da prática docente: alguns requerimentos institucionais	130
Conclusão - Da educação dos hominídeos à vida ética: da teoria à prática	133
Bibliografia	152
Fontes consultadas	161

Anexos	163
Anexo 1 – Argumentação e a retórica populista	164
Anexo 2 – materiais da aula assistida.....	166
Anexo 3 – <i>PowerPoint</i> elaborado no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Filosofia	172

Uma justificação breve dos conteúdos e da forma do presente relatório

Tendo eu a perfeita noção de que o presente relatório em muito se afasta da estrutura esperada, vejo-me na obrigação de dar uma breve justificação. Em primeiro lugar, e apesar de ser suposto o trabalho lidar com os fenómenos superficiais da prática, isto é, com a prática em si mesma, nós optamos por o abordar de forma distinta. Podemos definir o problema que nos leva a escrever como um problema de *segunda ordem* (como Jaeggi lhe chama), ou se preferirmos, estamos preocupados não com a prática em si, mas sobre o fundo, a estrutura, que determina antes de mais o modo como a própria prática chega a ser levada a cabo. Portanto optamos por abordagem mais “reflexiva” e menos por uma abordagem “descritiva”, bem ao jeito de uma Teoria Crítica. Creio que esta deva ser uma reflexão fundamental para qualquer aluno que aspire ser professor, já que esclarece os limites dentro do qual se dá a prática pedagógica, uma prática indelevelmente limitada pela racionalidade própria do sistema social, político e económico contemporâneo.

Em segundo lugar resta-nos esclarecer o que nos leva a escrever. Vivemos e educamos num período pós-político quer reflète como nem Arendt poderia ter imaginado, a redução de toda a vida social e política à economia - na sua aceção mais lata como *oikos* que inclui a esfera privada (sociedade civil) e esfera íntima (família). A racionalização social que tem acompanhado este movimento, impregna a razão instrumental/ funcional em todos os domínios da vida prática e parece ser totalmente cerrada à crítica: todo o objeto passa a ter uma vida para lá dos homens. A falta de alternativas de organização política e económica é um dos sintomas dos já datados diagnósticos do capitalismo desde a sociologia de Weber à Teoria Crítica. O que pode ser a educação, “quando as respostas a qualquer assunto estão estabelecidas antes que a sua investigação ou debate possam sequer ter lugar”?, quando “todo o pensamento espontâneo pode assim ser marginalizado como não-pensamento (relegado para a obscuridade da opinião privada), e/ou integrada e aplaudida como já existente (liberdade de escolha na maioria das suas manifestações correntes)”¹ (Schechter 2012: p.152). A tendência geral e aquilo que vemos na prática, é uma receção, às vezes apática, às vezes calorosa do fim da história, do triunfo final

¹ “Think about the strangeness of today's situation. Thirty, forty years ago, we were still debating about what the future will be: communist, fascist, capitalist, whatever. Today, nobody even debates these issues. We all silently accept global capitalism is here to stay. On the other hand, we are obsessed with cosmic catastrophes: the whole life on earth disintegrating, because of some virus, because of an asteroid hitting the earth, and so on. So the paradox is, that it's much easier to imagine the end of all life on earth than a much more modest radical change in capitalism. Zizek em zizek!” (documentário).

do capitalismo e da sua face política (democracia liberal), como se pela mão da própria natureza tivéssemos sido guiados até ao nosso último destino enquanto humanidade. Este “realismo capitalista” (Mark Fisher) impede-nos de imaginar sequer um mundo diferente, fazendo-nos até acreditar que “é mais fácil imaginar o fim do mundo que o fim do capitalismo”:

“Argumentei que a democracia liberal pode constituir o “ponto de chegada da evolução ideológica da humanidade” e a forma final do governo humano. O mais notável desenvolvimento do último quarto de século foi a revelação da enorme fraqueza no núcleo das ditaduras aparentemente mais fortes [...] E apesar de nem todos terem dado em todos os casos lugar a democracias liberais estáveis, a democracia liberal continua o único modelo coerente de aspiração política que se estende a todas as diferentes regiões e culturas à volta do mundo. Adicionalmente, princípios liberais na economia – o mercado livre- espalhou-se e foi bem-sucedido em produzir níveis sem precedentes de prosperidade material, tanto em países industrialmente desenvolvido e de países que fazem parte do empobrecido terceiro mundo. Uma revolução liberal no pensamento económico foi às vezes precedida, às vezes seguida, de maior liberdade política à volta do mundo” (1992: p.1).

Diria eu hoje, já com a distância necessária para ver o falhanço da profecia, que os prognósticos otimistas de Fukuyama saíram furados. É que hoje, ao lado da aparente natureza tranquila da dimensão funcional da sociedade - isto é, do funcionamento racionalizado do arranjo institucional da nossa sociedade - com todo o seu aparato técnico e científico- vive um mundo anárquico e informe. Ao lado das técnicas de legitimação legais-rationais espalhadas pelo sistema, ansiamos por uma autoridade carismática que venha curar as patologias sociais e psicopatologias provocadas pelas próprias contradições estruturais do capitalismo e da democracia liberal: indeterminação, anomia, alienação social e existencial, reificação, crises de motivação, crises de educação - numa palavra, atomização. Ansiamos por uma autoridade legítima ao lado das crescentes técnicas de legitimação à espera que nos dê uma resposta a estes sintomas. Se Foucault viu com razão que na génese da biopolítica está a transformação dos critérios de legitimidade em critérios de verdade, também poderemos dizer com alguma razão que estamos já sobre uma fratura - contradição - imanente de um tal regime de governação. A falta de consciência histórica permite-nos esquecer o passado recente. Numa cultura do narcisismo, em que procuramos a “vida boa” na “vida corrente” e trocamos a razão comunicativa pela razão instrumental, que torna todo o reconhecimento impossível, também as soluções encontradas parecem não ser as mais adequadas - diagnóstico que pode ser facilmente corroborado pela vaga de populismo que assola o mundo. Enquanto a tolerância dessubstancializada, indeterminada, não-negada se quiser manter como valor único partilhado, teremos uma dócil ditadora. Quando ela é totalmente negada, temos proto-fascistas à frente dos

destinos da humanidade - Ser e Nada totalmente identificados numa quantidade anárquica. Julgo que já ganhe forma no nosso horizonte, aquilo que Arendt descreveu olhando para trás em *As origens do totalitarismo*. Enquanto o homem se reduzir ao labor, será aos olhos do exercício político um corpo- a correr bem, um corpo não-sacrificável. Se formos a acreditar em Adorno e dizer que a primeira exigência da educação é “evitar que Auschwitz se repita” (2017: p.79) - e seja qual for a forma que Auschwitz possa tomar no futuro -, então temos aqui o *leitmotiv* do trabalho, sendo que aquilo que defenderemos é que neste momento a educação está muito longe de o cumprir, acreditando nós poder fornecer suficientes argumentos práticos e teóricos para o corroborar. Pode parecer um prognóstico pouco otimista, mas contrariamente a Fukuyama, tenho a vantagem de ficar bastante feliz se estiver errado. É mais que nunca fundamental repensar a educação nestes “tempos negros”. A tarefa da educação tem que ser hoje, a de responder a esta ameaça:

“É difícil imaginar um momento mais urgente para tornar a educação fundamental para a política. [...] um tal movimento [educativo] é fundamental para resistir e superar os pesadelos fascistas tirânicos que se abateram sobre os Estados Unidos, Brasil, e um bom número de países na Europa, contaminados pela ascensão dos partidos neo-nazis. Na era do isolamento social, da sobrecarga informativa, da cultura da imediatidade, da gula consumista e violência espetacularizada, é crucial que tomemos seriamente a noção de que a democracia não pode existir nem ser defendida sem cidadãos informados e comprometidos” (Giroux 2020: p.218).

Dada a pedra de toque do presente trabalho, vamos simplesmente fazer uma breve referência à estrutura do trabalho. No primeiro capítulo, iremos abordar a forma como a racionalidade do capitalismo destrói os laços sociais e invalida a possibilidade de uma vida ética através de uma “repressão da eticidade”. Não sai isenta de culpas a formulação institucional da democracia liberal, que institucionaliza equívocos e reduz a sua função a uma mera “reprodução e administração da vida material”, em linha com os pressupostos exigidos pelo atual sistema económico. O que um tal quadro institucional político e económico permitem, é uma quebra com os mecanismos da reprodução cultural, promovendo assim que assomem disfuncionalidades sociais que se manifestam como patologias sociais e psicopatologias. Iremos, portanto, explorar o modo como surgem as distorções da “vida ética”.

O segundo capítulo aborda a forma como a racionalidade do capitalismo molda as instituições educativas contemporâneas. Iremos explorar o tema de duas formas distintas. Em primeiro lugar, iremos explorar a forma como reproduzem a ideologia dominante, reproduzindo com esta as patologias e psicopatologias que distorcem as relações sociais. Por outro iremos

ver como a acomodação das instituições educativas a esta racionalidade limitam profundamente o contexto ensino-aprendizagem, não permitindo sequer que a educação possa “curar” as referidas enfermidades.

O terceiro capítulo trata propriamente da forma como sentimos essas limitações ao longo do nosso estágio, perfazendo a reflexão prática do relatório. Na conclusão apresentaremos as propostas educativas da pedagogia crítica, bem como de Dewey e Durkheim, referindo-as ao conceito de educação e vida ética em Hegel, e defendendo que tais abordagens são inexequíveis e contraditórias debaixo do atual contexto institucional.

Capítulo I – O Capitalismo, a sua razão e patologias

1.1. Instituições, ação e práticas sociais: o fundamento ético-político da praxis

O ponto charneira da teoria crítica reside na relação entre teoria e prática, ou mais propriamente, no contemporâneo desengajamento de ambas. A emancipação (ou libertação da servidão) é o produto desta relação. Por isso, e como diz Horkheimer, “não há teoria da sociedade que não contenha interesses políticos, cuja verdade deve determinar-se na atividade histórica concreta, em lugar de fazê-lo numa reflexão aparentemente neutra, que pela sua parte não pensa nem atua” (Horkheimer 2019: p.57). A teoria crítica é acima de tudo a crítica da teoria como neutralidade (científica) -ou da sua aparência-, que é antes de mais, a crítica de uma sociedade que se fechou à sua dimensão ético-política, uma sociedade que se encerrou “ao universo do discurso” (Marcuse 2020). Não há prática onde não há intersubjetividade que determine as normas (éticas) da “vida boa”, não há prática onde a razão “científica” não se redescobre numa normatividade e se arroga viver num plano que transcende atividade humana sobre o mundo.

Este breve subcapítulo pretende clarificar dois conceitos fundamentais no trabalho, o de prática - e o seu fundamento ético-político- e o de instituição, bem como a sua íntima relação. A distinção analítica que iremos processar deve ser tomada como meramente metodológica. Iremos recorrer a Habermas para as analisar de um ponto de vista da racionalidade que lhes é própria, a saber, a cognitivo-instrumental (instituições -ou mais propriamente os institutos) e a comunicativa. Mais uma vez, estes são conceitos estilizados que tendem exclusivamente a mostrar tendências própria da modernidade no mundo contemporâneo, sendo óbvio que não entendemos sistemas como entidades meramente funcionais, nem práticas como entidades exclusivamente normativas. Iremos aqui entender instituições num sentido muito estrito e de

acordo com um tipo de racionalidade que cada vez mais lhes é típico desde o início da modernidade. Se outrora “o quadro institucional da sociedade consistia em normas que guiavam a interação simbólica²” (Habermas 1997: p.93), a partir da modernidade as instituições (sistemas e subsistemas sociais) passam a reger-se por uma racionalidade útil-racional referidas à reprodução da vida material (*Ibidem*)³. Um tal conceito de instituição é especialmente conveniente neste trabalho, porque divide formas distintas de compreender instituição, de acordo com o tipo de racionalidade que lhe é própria. Mais ainda, permite compreender como as instituições moldam e reproduzem relações humanas distorcidas (reificadas no sentido ético mais espesso de Honneth - como impossibilidade de reconhecimento, ou de “engajamento empático” (2012) - ou alienadas no sentido de Jaeggi - como incapacidade de apropriação do sentido da atividade humana (2014). A sua importância para este trabalho é ainda mais notável se tivermos em conta que a educação (2018: especialmente pp.885-904) (juntamente com a família) foram as instituições que Habermas analisou posteriormente no segundo volume *da Teoria da Ação Comunicativa*, como vítimas do processo de juridificação que representam uma colonização do mundo-da-vida, isto é, da invasão das instituições por imperativos instrumentais-estratégicos (subsistemas funcionais⁴) que substituíram, pelo menos parcialmente, as determinações prático-morais que as legitimavam. As instituições tornam-se assim entidades “tecnificadas e desmoralizadas”, regidas por meios como o poder, o direito, o dinheiro ou burocracia e com funções específicas que determinam o seu funcionamento na totalidade. Tais instituições tendem a recusar qualquer justificação que não seja funcional, recusando simultaneamente questões éticas e reduzindo os seus problemas a problemas técnicos. A sua legitimidade⁵ passa a depender quase exclusivamente de normas funcionais e é, neste sentido, auto-legitimante. Este é um dos pontos fundamentais de Habermas, desenvolvido desde os seus trabalhos mais precoces, como *Towards a Rational Society* (1997), onde está contido o famoso ensaio *Técnica e Ciência como Ideologia* (2018a) até culminar em *A Teoria*

² Os conceitos de normas e interação simbólica (ou ação comunicativa) serão explorados com mais detalhe noutra parte do trabalho. É de salientar, que Habermas não reduz nunca as instituições ao seu sentido normativo, afirmando antes que “apesar de ligadas a um número de tarefas e competências, elas são primariamente dirigidas pelas regras da interação moral” (1997: p.93).

³ Útil-racional (purposive-rational) é o equivalente à racionalidade cognitivo-instrumental, que se divide em ação instrumental e ação estratégica, e que alicerçado ao sistema se traduz em ação funcional tal como definidas em *Teoria da Ação Comunicativa vol.1* (2018).

⁴ No seu sentido estrito, Habermas não chama instituições a estes subsistemas. Habermas chama-lhes institutos, para os distinguir do quadro institucional que é sempre guiado por determinações ético-normativas (Habermas 2018: p. 393). Neste trabalho falaremos de instituições no sentido de subsistemas ou “institutos”.

⁵ A dívida de Habermas para com Weber é clara ao longo de toda a sua obra. Apesar de conceitos distintos de legitimidade, não seria despropositado compará-los e ver as suas semelhanças. Pode usar-se para este efeito pequena obra de Weber, *Conceitos Sociológicos Fundamentais* (2019: pp 52-65, em especial §6)

da Ação Comunicativa (2018)⁶. A consciência contemporânea surge da ideologia positivista da ciência, que se arroga essencialmente neutra -“capaz de dar uma justificação acerca de si mesma e da universalidade dos seus princípios, normas e interesses”- (Geuss 1982: p.67) e técnica (ou tecnocrática), que exclui de si qualquer consideração acerca da “vida boa”, tornando-a “menos ideológica” e “menos abordável pela reflexão” (crítica), que os anteriores modos de legitimação (Habermas 2018: pp.80-81)⁷. As normas, que estão no centro de uma verdadeira *praxis*, e que só podem legitimar as instituições a partir de um consenso intersubjetivo fundado na “situação ideal do discurso”⁸, isto é, num discurso livre entre iguais e não sujeito à coação externa ou à desigual distribuição do poder normativo, manifesta-se como “repressão da eticidade” (2018a: p. 81)⁹. A ideologia técnico-científica, pela sua natureza descritiva, pode arrogar-se funcionar essencialmente separadas das normas que advém da interação livre e não coagida, isto é, podem funcionar para lá de todo o fundo normativo que legitima as próprias instituições, de tal modo que “a cultura obteve uma certa autonomia perante as instituições” (Habermas 2018a: p.84). O marco das instituições contemporâneas é exatamente este funcionamento separado das “imagens do mundo” (cultura) fundadas sobre uma interação simbólica livre, que deveriam ser o garante da sua legitimidade. Quando a cientifização da técnica se torna ela mesma numa “cultura inteira” (Habermas 2018a: p.55), a própria cultura e as condições da sua possibilidade -as formas não distorcidas e não coagidas de comunicação e de reconhecimento (Honneth) - desaparecem. A sociedade, que foi absorvida pela perspetiva sistémica, produz assim uma verdadeira distorção das estruturas comunicativas do mundo da vida, isto é, uma distorção da *praxis*, que deveriam ser o garante da legitimidade das instituições sociais e assegurar o sentido da atividade humana (individual e social) através do mútuo reconhecimento dos agentes sociais. Uma tal distinção deve ser tomada como meramente metodológica (a separação essencialista que Habermas processa entre sistema e mundo da vida tem sido amplamente criticada). Contudo

⁶ Habermas refere diferentes períodos históricos e os diferentes modos de legitimação – arcaico, tradicional, científico e técnico- que as caracterizam. Esta distinção é feita de forma relativamente simplificada em Habermas (1977; 2018), e seria posteriormente desenvolvida sistematicamente em Teoria da Ação Comunicativa, apesar de forma algo dispersa (podem ver-se especialmente vol 1., Cap. I, 2., e Cap. II). Para uma enumeração breve destes tipos de legitimação pode ver-se Geuss (1982: pp.67-68).

⁷ Pode comparar-se novamente com Weber (2019: especialmente pp.62-64).

⁸ A coletânea de ensaio e excertos contida em Jurgen Habermas, Obras Escolhidas Vol. III, *Ética do Discurso*, é um bom ponto de partida para uma clarificação dos pressupostos epistemológicos e éticos da “situação ideal do discurso”, e da sua relação com a emancipação social. Pode ver-se ainda para uma breve introdução ao tema Raymond Geuss (1982: pp. 58 e ss.).

⁹ Deixamos aqui uma breve nota relativamente ao trabalho de Habermas. A ideia de consenso intersubjetivo tem em Habermas uma formalidade que fica curta para as intenções do nosso trabalho mas que serve os seus interesses. Assim, o trabalho de Habermas carece da “espessura ética” de autores como Hegel e do conceito de vida ética, bem como dos autores que lidam hoje com o conceito, como sejam Honneth ou Jaeggi. Agradeço ao professor Gonçalo Marcelo a chamada de atenção para a clarificação deste ponto.

e apesar de mais metodológica que essencialista, o atual projeto educativo, como vários autores que abordaremos nos próximos capítulos referem, parece realmente deixar cada vez menos espaço a uma racionalidade comunicativa que fomente um reconhecimento recíproco (isto serve para as interações entre professores, entre alunos, entre professores e alunos, e entre estes e a administração) e ser cada vez mais invadida por imperativos técnicos que consomem a prática docente enquanto toldam as vias para uma indagação da dimensão ética da educação. A educação, enquanto agente de socialização vê-se reduzida a uma “integração sistêmica” das jovens gerações, uma integração que carece das condições fundamentais para a criação de uma sociedade em que o reconhecimento e a comunicação unam os seus agentes, permitindo ao invés a reprodução de uma sociedade enferma, em que as relações sociais e individuais se estabelecem muitas vezes apenas de forma instrumental.

Assim, podemos tomar um conceito de instituição como aquele dado por Rawls e definir uma instituição enquanto “um sistema público de regras que determina funções e posições [...] e [que] em caso de infração, preveem penas e medidas de proteção contra as violações” (2017: p.63). Aqui temos presentes todas as determinações necessárias, independentemente das funções e meios próprios do tipo de instituição que falamos, sem qualquer referência a questões éticas. Também servirá a de Reboul, que a define como “uma realidade social, relativamente autónoma, estável ou regular, constringedora segundo regras e que se especifica pela sua função social” (2017: p.33), que clarifica esse lado funcional das instituições e que mais uma vez se vê livre de referências éticas. Neste sentido, uma instituição é uma formação social, eminentemente justificada por imperativos funcionais.

Se o conceito de instituição é relativamente simples, o conceito de prática requer que nos detenhamos um pouco mais, até porque se encontra no cerne do presente relatório. Em primeiro lugar existem dois modos distintos de entender a *praxis* mas que estão intimamente ligados. O primeiro refere-se à prática como ação no sentido grego, como mediação intersubjetiva do real e das decisões relativas àquilo que constituem as decisões e interpretações fundamentais acerca da “vida boa” e que são eminentemente guiadas pelo discurso. Em segundo, referimo-nos às práticas sociais, que são idealmente guiadas por essa interpretação do mundo e que constituem o conteúdo da nossa vida quotidiana e a forma como levamos a cabo essas interpretações. É por isso que para autores como Marx (1998a) e especialmente para este trabalho Freire (1976; 2018) e Giroux (2020) - bem como para os autores da já referida teoria crítica-, a *praxis* tem um potencial emancipador e de transformação do mundo; ela requer o momento dialógico através do qual tomamos consciência do mundo (e de ser-com-os-outros),

mas também o momento da ação que o pode transformar (Freire 2018). De uma forma ainda rudimentar, podemos dizer que falamos da relação entre cultura e a forma como esta regula e determina a atividade humana, e que está bem captada por MacIntyre:

“Consideremos o que significa partilhar uma cultura. Partilhar uma cultura é partilhar um esquema que é de uma vez e simultaneamente, constitutivo e normativo para tornar inteligível a minha ação e que é também um meio para a minha interpretação da ação dos outros” (citado em Jaeggi: p.63).

Quando autores como Honneth falam de uma *praxis distorcida*, não se referem ao estrito sentido grego enquanto ação, mas à própria forma do nosso agir quotidiano, nas nossas relações com os outros e com a natureza. O desacoplamento do discurso e da teoria da prática permitem o aparecimento de formas distorcidas de *praxis*. Tendo em conta este fundamento social e intersubjetivo da *praxis*, o que está em causa quando dela falamos, não é propriamente a ação individual, mas antes que estas aparecem tão somente como epifenómenos de uma dimensão estrutural que perfaz as determinações que moldam as relações humanas e que assim “guiam” a subjetividade dos agentes sociais dentro deste quadro. Iremos defender que o conceito guarda em si quatro dimensões fundamentais: ele refere-se à mediação intersubjetiva do real a partir da qual se constitui “a teia das relações humanas”¹⁰; tem uma estreita referência ao conteúdo ético/normativo do mundo¹¹; a prática é essencialmente não instrumental¹², isto é, é um fim em si mesma e não meramente um meio para algo que lhe seja exterior e, por fim, práticas não podem ser vistas como atividades isoladas, em dois sentidos distintos: em primeiro lugar, a prática nunca é uma atividade de um só sujeito e em segundo, as práticas nunca são isoladas de outras práticas, mas correspondem antes a constelações de práticas fundadas numa mundividência social:

“práticas são poupadas à mudança rápida porque elas assumem a forma de rotinas e hábitos partilhados intersubjectivamente, isto é, costumes, que até certo ponto podem ser entendidos como “instituições”¹³; elas podem não estar ancoradas em sanções legais da parte do Estado, mas elas têm uma “firmeza” e estabilidade suficientes para não serem constantemente sujeitas ao “capricho” dos nossos sentimentos.” (Honneth 2010: p.70).

¹⁰ A relação entre *praxis*, o público, o político e comunicação remonta a Aristóteles (2009) e tem em Arendt (2001) a sua formulação mais detalhada.

¹¹ Veja-se por exemplo que em Aristóteles (2009) a divisão entre *praxis* e *poiesis*, é a divisão entre disposição produtora e disposição ética.

¹² Desde Aristóteles (*praxis* vs. *poiesis*) a Arendt, a Habermas ou a Jaeggi, este é um ponto que não se perde ao longo da história do conceito.

¹³ Este sentido mais “fraco” de instituições, que nos iremos referir como formas de vida adiante, pode ser encontrado em Mead: “Uma instituição é, antes de mais nada, mas uma organização de atitudes que todos nós carregamos connosco, a atitude organizada dos outros, que determinam e controlam a nossa.” (Mead 2015: p. 211).

A prática, no seu sentido mais estrito, tem uma longa história filosófica que remonta a Aristóteles¹⁴. De acordo com o estagirita, o que distingue a ação (*praxis*) da produção (*poiesis*), é antes de mais que a primeira é um fim em si mesmo (bem interno) enquanto a segunda tem um bem que é externo à própria atividade, ou por outras palavras, a *poiesis* é guiada por uma racionalidade estratégica-instrumental (a *techné* enquanto racionalidade própria da “disposição produtora”), enquanto a ação é guiada por uma “disposição ética” -*phronesis*¹⁵. Que a ação guiada pela *phronesis* se refere à racionalidade própria do processo de mediação intersubjetiva do real e que esse processo vive essencialmente do *discurso* é uma das teses fundamentais de Arendt (2001). A ação é, de acordo com ambos os autores, um fenómeno essencialmente político e cultural e só pode acontecer onde o espaço para a diferença permanece aberto à discussão normativa sobre o modo de guiar e levar a cabo o mundo comum dos homens¹⁶. Neste sentido, a ação não se refere à verdade, mas antes ao *juízo*: “A cultura e a política são, portanto, afins, porque nelas o que está em jogo não é o conhecimento nem a verdade, mas antes o juízo e um processo de decisão: uma judiciosa troca de opiniões a respeito da vida pública e do mundo comum, e uma escolha do tipo de ações que no mundo devem ser empreendidas, assim como o aspeto que esse mundo deve ter doravante e qual o tipo de coisas que nele devem aparecer” (Arendt 2007: p.232).

Existe uma estreita relação entre prática e instituições¹⁷, como já havíamos notado pelo conceito idealizado de Habermas. Se atentarmos por exemplo em Arendt, instituições “são

¹⁴ Não vamos aqui dissecar o conceito de ação (*praxis*) em Aristóteles. Convém, contudo, lembrar que em Aristóteles, a *praxis* é distinta da *poiesis* e da *theoria*, e é aquilo que distingue essencialmente o homem e dos deuses, ou noutras palavras, refere-se à manifestação específica da sua natureza: um ser provido de linguagem (*logos*) e um ser político. Iremos neste ponto recorrer a Arendt para o elucidar e procurar os pontos de encontro com o conceito de racionalidade comunicativa proposto por Habermas.

¹⁵ Para um trabalho interessante sobre a aplicação da ética Aristotélica à prática docente, pode ver-se *Aristotle and pedagogical ethics* (2007: pp. 17-28) de LEENA KAKKORI and RAUNO HUTTUNEN.

¹⁶ Um ponto comum a vários autores, é a separação da política do conteúdo normativo que era o critério da legitimidade, e a sua substituição pelo critério da verdade. Este ponto pode ser encontrado ao longo de toda a obra de Habermas (a transformação das instituições em subsistemas sociais guiados por uma racionalidade estratégica-instrumental) e com especial rigor nos autores que começaram por trabalhar o conceito de biopolítica. Se Arendt separa claramente a verdade e a política (Arendt 2007), Foucault (2014: especialmente I e II, pp. 1-46) vai analisar o processo pelo qual a política passa a ser uma função da verdade proposta pelas leis “naturais” do mercado, e a partir da qual a sua razão deve ser limitada. O critério da utilidade deve definir os limites do próprio governo e a sua atividade pode ser avaliada pelo seu sucesso (técnico). Como diz Foucault, “o sucesso substitui a legitimidade” (Foucault 2014: p.15; p.20). O processo que abordam é o mesmo: a crescente redução do homem à sua atividade biológica, numa sociedade fundada e organizada sobre a técnica e a partir de uma perspetiva economicista: “Parece-me que a análise da biopolítica, só pode pôr-se a caminho quando entendermos que o regime geral desta razão governativa que falei, este regime geral que denominamos da verdade, da verdade económica em primeiro lugar, dentro da razão governamental.” (Foucault 2014: pp. 21-22).

¹⁷ A perícia política, que tem em Aristóteles um lugar distinto das outras perícias, já que é a única que é um bem em si mesmo, deve ser sempre guiada por este processo de mediação intersubjetiva do real: “Quem quer que vá fazer um inquérito sobre a melhor forma de constituição, tem que determinar primeiro que modo de vida deve ser

manifestações e materializações do poder; elas erigem-se e decaem assim que o poder [comunicativo] das pessoas deixa de as suportar” (Arendt 1972: 140)¹⁸. Este poder a que Arendt se refere, é o poder gerado pela verdadeira prática concebida no seu sentido mais estrito enquanto *ação -praxis-* (no sentido aristotélico e como explorado detalhadamente em *A Condição Humana* (2001)) guiada pela *phronesis*). Este conceito de instituição está intimamente ligado com o momento normativo-comunicativo (prático-moral) como pressuposto em Habermas. Mas as práticas devem ser também entendidas no seu sentido mais lato, como referidas à nossa atividade quotidiana no mundo, ou como diz Jaeggi, a prática refere-se também “à dimensão política da nossa conduta quotidiana”¹⁹ (2018: p.36). Fica pois claro, que existe uma íntima relação entre a ação e a nossa conduta no dia-a-dia, já que é pela ação, que como diz Arendt “determinamos o tipo de ações que devem ser levadas a cabo no mundo” bem como “as coisas que nele devem aparecer”. Práticas referem-se assim a “qualquer forma coerente e completa de atividade humana cooperativa, estabelecida socialmente, mediante a qual se realizam bens inerentes à mesma” (Macintyre 2019: p.233), bens estes que são “a referência a partir da qual definimos a nossa relação com os demais que partilham os propósitos e modelos que informam as nossas práticas” (2019: p.238). O processo analisado por Habermas, mas que conta já com uma rica história que remonta às teses da racionalização do mundo de Weber (podem ver-se 2018; 2019), analisam o processo a partir do qual as instituições passam a constituir-se e funcionar independentemente dos motivos éticos ou prático-morais. Este desengajamento está intimamente relacionado com o advento da razão instrumental que caracteriza a modernidade e se transfere para o mundo contemporâneo, e que Habermas passa posteriormente de uma filosofia da consciência (como haviam interpretado autores como Adorno, Horkheimer e Lukács) para uma teoria da linguagem e para uma análise dos sistemas, enquanto crítica da razão funcional (Habermas 2018). Se por um lado a ação funciona como um guia de referência ético do mundo-da-vida, ela necessita, por outro lado, de instituições sobre as quais se possa sustentar, ou como diz MacIntyre, as instituições “devem

o mais desejado [...] Temos portanto, antes de mais, que encontrar uma concepção consensual do modo de vida que é mais desejável para todos os homens em todos os casos” (Pol. 1323a14-21).

¹⁸ Acerca do conceito de poder em Arendt pode ver-se especialmente o seu *Sobre a Violência* (2014) e o ensaio crítico de Habermas e McCarthy (1977) acerca do mesmo.

¹⁹ Iremos explorar mais adiante este conceito de “político”, que parece pelos dias que correm estar morto, já que aquilo que é verdadeiramente político carece da condição da sua própria possibilidade. Esta é também a tese apresentada na narrativa da Transformação Estrutural da Esfera Pública (Habermas 2012), que encontra nos públicos literários do séc. XVIII um ideal (estilizado) perdido. Podemos vê-la como uma narrativa das condições da despolitização do mundo. A narrativa mais profunda acerca do desaparecimento do “político” continua, a nosso ver, a de Arendt (2001).

suster-se a si mesmas bem como as práticas das quais são suportes” (2019: p.241). Mas se as práticas se regem por bens internos, as instituições tendem a referir-se “a um conjunto de habilidades técnicas” e estão “necessariamente comprometidas com bens externos”, e neste sentido só as virtudes podem garantir que as práticas “resistem ao poder corruptor das instituições” (*Idem*). Voltamos novamente à mesma questão: uma instituição, no seu sentido original e não como subsistema ou instituto só pode ser garantida pelo conteúdo normativo angariado num processo de comunicativo intersubjetivo que garanta a coesão das várias dimensões do mundo-da-vida e que forneça a condição essencial de uma interpretação (bem como crítica e re-interpretação) comum do mundo e de um reconhecimento recíproco dos agentes sociais. As próprias instituições políticas, têm-se tornado instituições administrativas, a política uma disciplina técnica, separando-se radicalmente do cultivo prático do carácter que era a base Aristotélica do “político” (Foucault 2014; Habermas 1974).

Estas primeiras determinações do conceito de prática, da sua dimensão ético-política e da sua relação com as instituições leva-nos a um último ponto, a saber, a dimensão não-institucional da prática, mas que é garante de uma uniformidade e de uma coesão social do mundo da vida. Falaremos brevemente da dimensão da prática (ou das práticas) enquanto estas se constituem como *formas de vida*. Podemos fazer uma breve lista dos aspetos de uma prática social para sistematizar o nosso ponto: a) elas não são ações isoladas, mas antes sequências de ações que, b) envolvem o hábito e repetição e que até certo ponto são baseadas em conhecimento implícito e c) referem-se a construções sociais que são levadas a cabo dentro de um contexto de significados intersubjetivos. Práticas sociais são d) governadas por regras (normas reguladoras) que constituem o seu critério interno bem como e) propiciam certos tipos de ação e papéis sociais (regras constitutivas) que f) permitem seguir certos propósitos²⁰. Por fim g), práticas sociais são activas-passivas: elas antecedem o sujeito da ação e são o fundo da inteligibilidade das suas próprias ações (Jaeggi 2018: pp.56-62). Práticas referem-se por fim, e como já foi dito, a interpretações e estão intimamente ligadas com atitudes, interpretações e

²⁰ A funcionalidade das práticas sociais tem que ser sempre antecedida pelo momento ético-normativo (pode ver-se por exemplo Jaeggi 2018: p.30; pp.109-116). A prioridade do momento ético normativo sobre o funcional salva as suas teses do mero instrumentalismo. Como dizia Horkheimer, Nos termos de Horkheimer, Jaeggi estar-se-á a referir à ideia de razão objetiva, uma razão que é independente dos fins que postula e que não se reduz à instrumentalidade (2015: p. 9-67): “Assim, a validade de tais normas dentro das formas de vida é estabelecida somente no contexto de uma determinação ulterior acerca do propósito para o qual a prática é boa. Uma justificação funcional parece depender de uma outra justificação do propósito que que ele não pode dar a si mesmo.” (Jaeggi 2018: p.114). Acerca de praxis e ação não-instrumental pode ver-se ainda Jaeggi (2014: especialmente pp.205-208). Uma tal proposta está totalmente de acordo com a posição de MacIntyre relativamente à prática como um fim em si mesmo e não como meio para qualquer outra coisa, e que tal como este, Jaeggi encontra na distinção entre *poiesis* e *praxis* em Aristóteles.

valorações e estão intimamente ligadas com contextos funcionais. A racionalidade que lhe está sempre subjacente, mais uma vez, é alguma forma de racionalidade comunicativa²¹.

Contudo, as práticas não devem ser entendidas isoladamente, mas antes nas suas relações. Enquanto “constelações de práticas e orientações”, elas devem ser entendidas como prefazendo *formas de vida*, isto é, “atitudes e modos habituais de comportamento com carácter normativo que se referem à conduta colectiva, apesar de não serem estritamente codificadas nem institucionalmente vinculativas” (Jaeggi 2019: p.41). Este carácter mais “fraco” das formas de vida distingue-as das instituições²². Formas de vida referem-se, portanto, a constelações de práticas interrelacionadas, a formações sociais coletivas, que têm um carácter “habitual” e exercem pressão normativa sobre os agentes sociais, sobre as quais assentam as ordens de cooperação social. Os critérios necessários para falarmos de formas de vida são a permanência, a profundidade (a forma como atingem as disposições dos agentes), a extensão e a autossuficiência (pode ver-se Jaeggi pp.33-85).²³ Práticas e constelações de práticas, ou formas de vida, são a condição da possibilidade das próprias instituições, mas também as instituições “estabilizam” formas de vida. Podemos ver que o grande problema com que hoje nos defrontamos, é exatamente com práticas e instituições são desligadas do seu momento ético, isto é, que estão desligadas de qualquer saber prático-moral assente numa conceção substantiva de prática²⁴. Normas fundadas sobre justificações puramente funcionais tendem a promover

²¹ Apesar de Jaeggi se referir à racionalidade própria das suas teses como “pragmática-dialética”, e de abordar os seus intentos como uma tentativa de reconstruir o conceito de vida ética em termos de uma teoria da prática (2018: p.30), ela está ainda dependente em última instância da racionalidade que é a força motriz desse pragmatismo-dialético dos processos de aprendizagem social. Apesar de nunca se referir diretamente a uma racionalidade comunicativa, a própria *reflexividade* (conceito charneira na obra de Habermas e intimamente ligado à ação comunicativa) que pode fundar a crítica das formas de vida (2019: p.84) e a transformação das práticas, está sempre dependente do processo de justificação pública (especialmente ética e funcional) que deve encontrar um entendimento ou consenso -basta ver a sua crítica às teorias agonistas da democracia logo na introdução de *Critique of Forms of life* (2018).

²² “Existe uma afinidade interessante, mas também um contraste instrutivo, com o conceito de instituição. Formas de vida, como as instituições, são instâncias de práticas sociais, que se tornaram habituais e são normativamente imbuídas. Mas diferem quanto ao seu estado agregativo. [...] Onde as correspondentes práticas no caso das instituições estão firmemente estabelecidas e tendem a estar codificadas, elas parecem ser mais “suaves” e informais na sua conexão com as formas de vida, mesmo que a forma de vida tenha uma forma e algo que é formado tem permanência em oposição ao instável “fluir da vida”. A diferença pode ser vista, entre outras, nas suas condições de emergência e no critério de pertença. [...] As formas de vida representam o pano de fundo e a condição de possibilidade de certas instituições, ou devem pelo menos acomodá-las. [...] Por seu turno, as instituições tornam-se partes constituintes das formas de vida e facilitam-nas ou estabilizam-nas.” (Jaeggi 2018: pp. 39-40).

²³ Não iremos aqui abordar detalhadamente estes critérios, que pela sua natureza são fluídos e flexíveis, como Jaeggi afirma, recusando definições simples. No âmbito deste trabalho é suficiente uma abordagem mais superficial.

²⁴ “As ordens sociais não podem explicar-se no sentido de um instrumentalismo colectivo: uma ordem fática nascida da competição entre agentes “racionais conforme fins” em torno de poder e da riqueza será instável se

formas distorcidas de *praxis* que culminam em patologias e sociopatologias que colocam em causa a reprodução simbólica que garante a coesão do mundo-da-vida. Instituições e práticas sociais assim desligadas do seu momento essencialmente ético-político, só podem garantir a sua coerência e coesão a partir dos mecanismos de administração da reprodução material da vida e pela ideologia e discursos de poder que penetram e garantem a administração da subjetividade e a sua relação com o mundo através de consensos manipulados. A subjetividade já não é essencialmente determinada por uma intersubjetividade, mas é o produto do trabalho de administração dos sistemas e subsistemas em que o dinheiro, o poder, o direito, substituem a linguagem na construção da realidade e das normas que guiam a nossa relação com ela (Habermas 1997; 2018). A permuta operada pela modernidade é antes de mais, a permuta do modelo de racionalidade prático-moral, pela do modelo científico e da sua aparente neutralidade, e que garante a divisão quase total dos sujeitos sociais. Pelo menos esta é uma leitura aceitável, se partirmos de autores como Lukács, Habermas, Honneth, ou Jaeggi, que analisam temas como a reificação, a alienação, a anomia, a atomização, a despolitização, as crises de motivação, dentro do quadro de uma prática, neste sentido fraco, desligada do momento ético-normativo. Não é mera coincidência que todos tomem o capitalismo como um fenómeno bem mais que económico, mas como um fenómeno globalizante, que, pela sua “permanência”, profundidade na forma como afeta as nossas disposições, autossuficiência e extensão, tem repercussões “não só nas estruturas económicas, mas também na forma como concebemos o mundo, na nossa relação com o espaço e o tempo, na nossa relação com a natureza e que afetam a nossa vida como um todo, sem sequer sermos conscientes disso como a sua marca específica” (Jaeggi 2018: p.36), leitura esta que está em linha com a do excêntrico Simmel (2014) que abordaremos de seguida.

A relação entre esta dimensão política da nossa conduta quotidiana e as alterações institucionais andam de mão em mão, e tal serve, claro, não meramente às instituições económicas, mas também àquelas que fazem parte do aparato do Estado, entre elas as instituições educativas. O capitalismo não se refere exclusivamente a uma mundividência ou uma gramática totalizadora ou a um sistema económico. Na leitura de Fraser de Polanyi, existe uma relação de interdependência, ou “imbricação funcional” entre esta gramática, as práticas sociais e instituições (Fraser e Jaeggi 2019). O capitalismo é também uma *ordem social*

nada mediar o momento moral da consciência e de obrigação, o mesmo é dizer, o momento de uma orientação da ação por valores obrigatórios” (Habermas 2019: pp.708-709).

institucionalizada que reproduz a dimensão simbólica da vida, da qual dependem os mecanismos próprios do mercado para se perpetuar (Fraser e Jaeggi 2019). O capitalismo traduziu uma mundividência em práticas sociais (e os papéis sociais que lhe correspondem como o do professor e do aluno, no nosso caso) e no funcionamento de um aparato institucional que, contudo, deve ser escrutinado apesar da sua aparente impermeabilidade à crítica. Iremos analisar, algumas características das formas de vida e instituições nas páginas seguintes, para compreender claramente como a escola tem uma função essencial na reprodução deste “esquema cultural arbitrário”, que facilmente tende a passar como ordem natural (Bourdieu e Passeron 2000).

1.2. O capitalismo e a sua racionalidade: ciência, administração, instrumentalidade e neutralidade

“A pedagogia da sala de aula em graus variados está inextricavelmente relacionada com um conjunto de fatores políticos e sociais. Alguns dos mais importantes incluem: a racionalidade social dominante e o seu efeito no pensamento e prática curriculares; o sistema de atitudes e valores que governam a forma como os professores selecionam, organizam, e avaliam o conhecimento e as relações sociais na sala de aula; e, finalmente, a forma como os estudantes percebem as suas experiências em sala de aula e como agem sobre essas percepções. Ao focarmos-nos nestas limitadas, mas importantes áreas nos podemos descobrir as relações entre poder, ideologia e pedagogia crítica particularmente como aplicadas às ciências sociais” (Giroux 2020: p.83).

O que vamos defender neste ponto é que talvez não faça sentido hoje falar em prática. A racionalidade própria do capitalismo e a forma de governo que a acompanha, a democracia liberal, parecem ter conseguido destruir os princípios que poderiam fundá-la. A racionalidade própria do capitalismo, a racionalidade instrumental, teleológica, estratégica, funcional -chame-se lá o que lhe chamar de acordo com as subtilezas das suas distinções, referem-se todas essencialmente a uma razão que não se tem a si mesma como fim, mas que é dirigida a um fim que lhe é exterior- parece conseguir promover um retrocesso dialético da qualidade à quantidade, uma “má imediatidade”, uma neutralidade que lhe subjaz e que se faz passar por científica, sendo que este é um dos temas fundamentais da Teoria Crítica e da sociologia dos séculos XX e XXI (ex: Simmel 2014; Horkheimer 2019; Marcuse 2020; Habermas 1997, 2018). Este domínio da razão instrumental está intimamente ligado às relações sociais impostas pelo capitalismo, que vão entrando na gramática da vida dos seus participantes e que se vão petrificando institucionalmente. O sujeito proposto na sua racionalidade, o sujeito do interesse privado -com os modos de individualismo e autorrealização que lhe são próprios- não cumpre

os requisitos necessários para levar a cabo as determinações em cujo conceito (de prática) se possa rever. De facto, o modo como compreendemos a liberdade e a autonomia e a forma como penetram a gramática da vida, as estruturas da consciência e as instituições contemporâneas, levam-nos a acreditar tais determinações reduzem a sociedade a um campo de batalha de interesses privados e a uma administração da mera reprodução material. A prática docente não é exceção e talvez seja hoje incorreto falar de prática, onde parece apenas surgir uma atividade.

“Se a razão for dada como incapaz de determinar os fins últimos da vida e como tendo de se contentar com tudo o que encontra a um mero instrumento das suas finalidades, a única coisa que subsiste é simplesmente a perpetuação da atividade de coordenação [...] A total transformação de toda e qualquer esfera do ser num campo de meios, conduz à liquidação do sujeito, que deveria servir-se deles. A sociedade e não menos as suas instituições, carregam a marca desta discrepância” (Horkheimer 2015: pp. 103-105).

É longa a literatura acerca da relação entre formas de vida, práticas sociais e instituições dentro de uma sociedade capitalista. Talvez, entre as mais famosas conste a obra de Weber (2018) e a “afinidade” entre o *espírito* do capitalismo, ética protestante e a jaula férrea da racionalidade legal-formal. Mais uma vez, este tem sido um dos grandes temas das três gerações da teoria crítica, bem como de Marx, Lukács, Arendt, Foucault e dos comunitaristas. A cultura do narcisismo, de Lipovetsky (2018) a Taylor (2009) ou Lasch (2018), revela muito mais que um arranjo institucional; revela antes de mais formas precisas de subjetivação fundadas sobre uma compreensão da nossa relação com o mundo e, por extensão, com os outros, bem como com o tempo²⁵, o espaço e a natureza. O individualismo, o desencantamento do mundo e o empobrecimento da vida pública²⁶, a neutralidade (ou abstinência) ética ou relativismo brando,

²⁵ Neste trabalho não iremos explorar esta temporalidade própria do “capitalismo” e a sua relação com as instituições educativas. Deixamos aqui a nota do trabalho de Hargreaves que aborda essa “temporalidade” imposta pela cultura e por imperativos institucionais e que tem corroído e corrompido a prática docente (2005: pp. 117-185).

²⁶ Apesar do nosso trabalho não se referir diretamente ao funcionamento das instituições políticas, convém aqui fazer uma breve nota. A *Transformação Estrutural da Esfera Pública* apareceu como uma lufada de ar fresco para uma teoria da democracia e levantou imensas questões e críticas (podem ver-se bons exemplos em Calhoun 1992). A sua narrativa da despolitização do público e da decadência da esfera pública reflete exatamente o processo de quantificação do real de que nos fala Simmel. Desde então, a teoria deliberativa da democracia tem tentado aprofundar as propostas Habermesianas, que viu a democracia perder o seu *locus discursivo* e substituí-lo por uma opinião pública manipulada, reduzida a uma mera agregação de opiniões dispersas, transformada por meios mercantilizados como a imprensa, o direito e o dinheiro. Também os métodos do sufrágio revelam esta visão pobre da “vontade geral” reduzindo-a a um agregado quantitativo de opiniões. Isto significa, que não só os processos sociais de formação de opinião perdem o seu carácter discursivo, mas também os processos de sufrágio e decisão política perdem a sua legitimidade nesta passagem. Este empobrecimento da vida pública que se desliga dos seus componentes discursivos reflete na falta de interesse generalizada na política, tem sido trabalhado por vários autores. Deixamos aqui algumas referências gerais (compêndios de ensaios) fundamentais acerca do tema. Macedo (1999); Bohman e Rehg (1997); Benhabib (1996). Um dos temas que tem encontrado maior desenvolvimento dentro desta teoria é o da representação e o da constituição de idênticas na esfera pública.

a indiferença social, a tecnicização das instituições, estão intimamente ligados com uma racionalidade que se foi desenvolvendo incidentalmente a partir das relações sociais promovidas pelo capitalismo. Talvez de todos, tenha sido Simmel o mais excêntrico no seu estilo ensaístico, mas também aquele que melhor capta por esse mesmo motivo, na sua forma e dinâmica, o verdadeiro *espírito* do capitalismo:

“Esta exatidão mensurável, ponderável e calculadora dos tempos modernos é a reflexão pura do seu intelectualismo que, apesar de tudo, na base da igualdade abstrata, também favorece os impulsos egoístas dos seus elementos. A linguagem com o seu subtil e instintivo discernimento interpreta a pessoa “calculadora” simplesmente como quem “calcula” num sentido egoísta. Tal como no uso de razoável ou racional, também aparece aqui o formalismo não partidário do conceito que é basicamente uma disposição para ocultar um conteúdo específico enviesado...a economia do dinheiro força a necessidade das contínuas operações matemáticas nas transações da nossa vida diária. As vidas de muitas pessoas estão absorvidas por tal avaliação, ponderação, cálculo, reduzindo as qualidades valorativas a quantidades...O ideal da calculação numérica aparece como possível na vida prática e talvez também intelectual, como uma mera intensificação e sublimação da esfera económica no geral” (Simmel, p. 481-482).

O ponto capital da obra mais extensa e sistemática de Simmel, é o de que o capitalismo se refere a um tipo de racionalidade -que seria também a abordada pela Teoria Crítica de Horkheimer a Habermas-, que tende a absorver em si todo os domínios da atividade humana, reconduzindo até si todas as formas de relação entre os sujeitos e os outros, o espaço, a natureza e o tempo através de um processo de quantificação do real, e fê-lo percorrendo os detalhes e minúcias da vida comum procurando as suas afinidades com a forma do dinheiro. Escrita em 1900, poder-se-ia dizer que a sua *Filosofia do Dinheiro* perdeu a sua atualidade, mas de facto, e apesar de dificilmente poder Simmel prever os avanços em velocidade exponencial do mundo contemporâneo, a sua obra reivindica hoje a atenção que por muito tempo lhe foi negada. Não é propriamente o capitalismo como fenómeno económico que lhe interessa, mas antes o próprio significado do dinheiro numa forma de associação em que o dinheiro tem uma importância cada vez maior na mediação das relações humanas. O dinheiro é antes de mais o *símbolo* do espírito do tempo, “a forma pura da ferramenta”, “o intermediário absoluto”, que medeia todas as relações dos sujeitos entre si, o espaço e as coisas. O dinheiro e a forma não-substancial que toma numa economia capitalista é aquilo a que Simmel se refere como as “condições pré-cognitivas da cognição”, o símbolo por excelência dos axiomas a-temáticos que só podem ser verdadeiramente analisados pela filosofia, isto é, “os produtos das concepções e valorações humanas, que nas nossas mentes estão para lá da vontade e da ação do indivíduo como formas

puras” (Simmel 2011: p.186). Portanto, a Simmel interessa não a questão da emergência do dinheiro e do capitalismo, mas antes com o simbolismo e significado do dinheiro, bem como as suas manifestações psicológicas e sociais, para lá da mera esfera económica (Idem: p.12). O capitalismo, bem como as “leis objetivas do costume, o direito e a moralidade” desenvolvem-se, segundo Simmel ” das necessidades e práticas, que se originam incidentalmente a partir das relações entre os membros de um grupo e que eventualmente se fixam” (Ibidem). Podemos definir de forma vaga o capitalismo como o momento histórico, mais ou menos determinado, em que o dinheiro se afirma como o símbolo central e universal de todas as relações humanas, ou de certa forma, na expressão de Polanyi, “em vez de existir uma economia incrustada nas relações sociais, são as relações sociais que são incrustadas no sistema económico” (Polanyi 2019: p.194). O dinheiro, como mediador próprio da esfera económica, extravasa, como *símbolo* e pelos mecanismos postos em andamento pela sua crescente importância na mediação das relações sociais, para todas as esferas da vida humana. Vivemos num mundo de “especialistas sem espírito, folgazões sem coração” (Weber 2018: p.156)²⁷. A tal ponto se impregnam as relações económicas do capitalismo nas estruturas da consciência, nas instituições e nas relações de poder, que a forma económica do mercado “fornece uma grade (grid) de inteligibilidade” capaz de decifrar até as relações e comportamentos das esferas não-económicas (Foucault 2014).

“O dinheiro é, como notei há pouco, a reificação da pura relação entre as coisas como expressas no domínio económico [...] mas esta é só uma abordagem preliminar. Porque, em última análise, não são os objetos, mas as pessoas que levam a cabo estes processos e as relações entre objetos são na verdade relações entre pessoas [...] o dinheiro [...] deve o seu significado à completa dissolução da substância em movimento e funcionalidade, que deriva do facto do dinheiro ser a reificação das relações entre as pessoas, a encarnação da função pura” (Simmel 2011: p.188)

É procurando as afinidades entre as formas das relações mediadas pelo dinheiro e do seu significado, que Simmel pode partir para encontrar as afinidades de forma entre os fenómenos - e os seus conteúdos - mais díspares e aleatórios e apreender a verdadeira natureza da sua extensão nas relações espontâneas dos homens com tudo aquilo que o rodeia bem como os modos derivados de organização institucional que dele surgem. O dinheiro, reduzido a

²⁷ Numa tirada semelhante, diz-nos Ortega Y Gasset: “d[os] médicos e engenheiros, etc., que costumam exercer a sua profissão com um estado de espírito idêntico no essencial ao de quem se contenta com fazer uso de um automóvel ou comprar um tubo de aspirina sem a menor solidariedade íntima com o destino da ciência, da civilização” (Ortega y Gasset s.d: p.95).

função pura torna-se numa entidade abstrata, reduz toda a qualidade a quantidade²⁸ - como uma espécie de regressão dialética -, reduz o intelecto às operações formais, ao cálculo e à previsibilidade enquanto neutraliza qualquer ato da vontade²⁹, separa a cultura objetiva e subjetiva³⁰, e talvez, mais importante, promove o egoísmo e individualismo ético e social, desintegrando – ou atomizando- o tecido social³¹. A relação entre “quantificação” e neutralidade - e o método científico segundo o qual atua e se legitima- está sobejamente abordada por toda a Teoria Crítica, e é um dos seus pontos fundamentais.

A democracia liberal, fundada na ideia do homem como um fim em si mesmo, na igualdade quantitativa dos homens e na neutralidade ética, tem no direito privado burguês a sua formulação política mais clara. O sujeito em que se funda é essencialmente o sujeito motivado pelos “interesses privados”, servindo a lei como limite dos interesses em competição. A democracia liberal perde o seu fundo normativo com a “despolitização do público” e o “privatismo civil” que tem o seu reflexo na “cientifização da opinião pública” bem como nas formas de administração da reprodução material da vida (Habermas 1997; 2012). A transformação do fundo normativo das instituições políticas e a sua transformação em instituições autorreguladas por imperativos funcionais que aspiram somente à coordenação dos interesses privados e da reprodução da vida material, permitem uma manipulação aparentemente científica e neutra da sua validade (Habermas 1997; 2012; 2018). A neutralidade que é típica do pensamento moderno, com a sua crença na ciência e na razão formal encontra a sua razão na neutralidade da ciência e que separa o postulado grego da relação entre *theoria* e *praxis*, a separação entre conhecimento e interesse, entre Eros y Logos (Horkheimer 2019; Marcuse 2020; Habermas 2018a). Também a neutralidade ética, nos domínios político, social e psicológico não é mais que uma consequência e encontra no dinheiro pouco mais que um reflexo está intimamente relacionado com a sociedade administrada, que aparece como um “objeto independente do cognoscente”:

“A quantificação da natureza, que levou à sua explicação em termos de estruturas matemáticas, separou a realidade dos seus fins inerentes e, conseqüentemente, separou o verdadeiro do bom, a ciência da ética. Não importa agora como possa definir a ciência a objetividade da natureza e a inter-relação das suas partes. E parte do constitutivo que possa ser o papel do sujeito

²⁸ Podem ver-se especialmente acerca deste ponto, Simmel (2014: pp. 279-280 e pp. 298-302, pp. 448-453: “Dentro da esfera histórico psicológica, o dinheiro, pela sua natureza torna-se o mais perfeito representante da tendência cognitiva moderna: a redução de todas as determinações qualitativas a determinações quantitativas (Ibidem: p.298).

²⁹ P.ex: pp.469-473, 479-483.

³⁰ P.ex :pp. 483-506.

³¹ P.ex: p.375-382, 474-478.

como ponto de observação, cálculo e medida, este sujeito não pode julgar o seu papel científico como agente ético, estético ou político [...] ”A natureza das coisas”, incluindo a da sociedade foi definida para justificar a repressão e inclusivamente a supressão como perfeitamente racionais [...] o precário nexos ontológico entre *logos* e *eros* rompe-se e a racionalidade científica aparece como essencialmente neutra...fora desta racionalidade vive-se num mundo de valores e os valores da realidade objetiva fazem-se subjetivos...se o bom e o belo, a paz e a justiça não podem deduzir-se de condições ontológicas ou científico-racionais não podem pretender logicamente validade e realização universais. Em termos de razão científica permanecem como assuntos de preferência e nenhuma ressurreição de algum tipo de filosofia aristotélica ou tomista pode salvar a situação, porque é refutada à priori pela razão científica” (Marcuse, 2020, p. 163-164).

A sociedade pode aparecer assim como essencialmente manipulável, no sentido técnico-científico, como qualquer outro objeto da natureza. A sociedade, a vida, a subjetividade, aparecem como essencialmente administráveis, para lá de qualquer determinação ético-política, já que a própria natureza do progresso, que aparece como progresso tecnológico e económico, aparecem nos trâmites calculáveis e mensuráveis da razão técnico-científica essencialmente estratégico-instrumental (ou cognitivo-instrumental) (pode ver-se Giroux 2020: p.23)³². Manipulada é a ainda a crença na ciência e na tecnologia, “pela propaganda de uma filosofia da técnica e a admiração das energias administrativas, disfarçadas como parte da história da ciência natural” (Mills 2000: p.64). O que desaparece é a racionalidade comunicativa, fundada na ação comunicativa³³, na interação simbólica. Uma sociedade que ao “privatizar o bem” pode perder

³² A ação teleológica (instrumental) refere-se, tal como em Aristóteles, a uma racionalidade fundada numa “decisão entre alternativas de ação, endereçada à realização de um fim, dirigidas por máximas e baseada numa interpretação da ação”, podendo esta “ampliar-se e converter-se em ação estratégica quando o cálculo que o agente faz das suas possibilidades de êxito...supondo que o ator elege e calcula os meios e fins desde o ponto de vista da maximização da utilidade” Este tipo de ação e racionalidade refere-se estritamente à eficiência como seu critério (Habermas 2018: p.117).

³³Racionalidade e ações teleológicas e comunicativas, fundam-se essencialmente na distinção entre fim imanente e instrumentalidade, manipulação e entendimento e eficácia e consenso. A distinção entre racionalidade teleológica e racionalidade comunicativa, está bem captada no seguinte parágrafo: “Se partirmos do emprego não comunicativo de um saber proposicional em ações teleológicas, tomamos a pré-decisão a favor desse conceito de racional cognitivo-instrumental que através do empirismo deixou uma profunda impressão na auto-compreensão da modernidade. Este conceito leva consigo a conotação de uma autoafirmação com êxito num mundo objetivo possibilitada pela capacidade de manipular informadamente as condições de um contexto contingente e de adaptar-se inteligentemente a elas. Se partirmos, pelo contrário, do emprego comunicativo do saber proposicional em atos de fala, tomamos uma pré-decisão a favor de um conceito de racionalidade mais amplo que se enlaça com a velha ideia de *Logos*. Este conceito de racionalidade comunicativa leva consigo conotações que em última instância remontam à experiência central da capacidade de juntar sem coações e de gerar consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial dos seus respetivos pontos de vista [*reflexividade*] e graças a uma comunidade de convicções racionalmente motivada asseguram-se da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem as suas vidas...A uma afirmação só se pode chamar racional se o falante cumpre as condições que são necessárias para a consecução do fim locucionário de entender-se sobre algo no mundo com pelo menos outro participante na comunicação; e a uma ação teleológica só se pode chamar racional se o ator cumpre as condições que são necessárias para a realização da sua intenção de intervir eficazmente no mundo... Por ambas as linhas, pode a análise da racionalidade a partir dos conceitos de saber proposicional e de mundo objetivo; mas os casos a que nos referimos distinguem-se pelo tipo de emprego

o fundamento cultural comum que é a base da crítica e da interpretação intersubjetiva, reduz-se a uma sociedade administrada. As análises de Simmel do mundo da moda, da atitude da *blasé* ou indiferença generalizada nos centros urbanos, da despersonalização e falta de carácter crescente dos sujeitos, da forma como lemos a história ou no modo como fazemos ciência, da forma como entendemos a lei e organizamos as nossas instituições: o dinheiro é em Simmel, a partir do nascimento do capitalismo, um símbolo universal, abstrato, omnipresente; um meio transformado num fim em si mesmo, ou um meio em si mesmo – o capitalismo é bem mais que um fenómeno económico, é uma *forma de vida* com a sua gramática própria e instituições correspondentes (Jaeggi 2018). O dinheiro é o símbolo de uma racionalidade que trespassa toda a realidade; um retrocesso dialético de toda a qualidade à quantidade³⁴ que tem na indiferença para com o mundo o seu signo³⁵. Muito foi Simmel criticado pelo seu estilo ensaístico e pelos seus estudos sempre fragmentados, mas a verdade é que todos os pontos por Simmel percorridos seriam mais tarde sistematizados, consciente ou inconscientemente. Vemos em Weber semelhanças, seja na afinidade que procura entre o capitalismo e a ética protestante, na racionalização da sociedade e das suas instituições ou no desencantamento do mundo. Vemos o mesmo trabalho em Lukács, que reduz a sociedade à troca de comodidades e à total reificação das relações humanas. Também a teoria Crítica se apropriou da extensão da razão instrumental a todos os domínios sociais e das formas de vida por si propiciadas, bem como das distorções da praxis que esta produz. De facto, Simmel deu a chave para uma interpretação do mundo, da sua gramática e das instituições que lhe dão consistência:

“Uma sociedade racionalizada [...] tornou-se o advogado do egoísmo moderno e a asserção impiedosa da individualidade [...] Como resultado, só a ação interessada (self interested) pode ser genuína e lógica.[...] Não só o genuíno egoísmo ético mas o individualismo social também, aparecem como os corolários necessários do intelecto. Qualquer coletivismo que estabeleça uma nova unidade viva que transcenda os seus constituintes individuais parece ao intelecto sóbrio conter um impenetrável misticismo, já que não é reduzível ao mero agregado dos seus membros individuais [...] A universalidade do

do saber proposicional. Debaixo do primeiro aspeto do emprego é a manipulação instrumental, debaixo do aspeto do segundo é o entendimento comunicativo que aparece como *Telos* imanente à racionalidade” (Habermas 2018: p.34-35).

³⁴ Simmel, Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre outros, notam todos este retrocesso.

³⁵ Para Simmel, a atitude da indiferença está inteiramente ligada ao capitalismo, no qual o dinheiro, como valor abstrato, aparece como mediador último das relações humanas: “A essência da atitude do Blasé, é a indiferença relativamente às distinções entre as coisas. Não porque não é percebida, como no caso de uma incapacidade mental, mas antes porque o significado e o valor das distinções entre as coisas é experienciado como não tendo sentido (meaningless). Este humor psíquico é a reflexão subjetiva correta de uma economia do dinheiro completa, onde o dinheiro toma o lugar da multiplicidade das coisas e expressa todas as distinções qualitativas entre eles na distinção de um “quanto” (how much)” (Simmel 2015: pp. 329-330).

intelecto, já que é válida para qualquer intelecto, traz consigo a atomização da sociedade” (idem: pp.475-476).

O problema aqui, claro, não é a racionalidade técnico-científica ou o utilitarismo económico que se faz passar por ciência, nem sequer a relação de uma tal racionalidade com os processos administrativos que determinam as formas da reprodução material da vida. O problema está na separação da *theoria* dos interesses humanos, na separação de Eros e Logos, de ciência e prática, que é o problema fundamental da Teoria Crítica. O problema é que colocamos o progresso técnico-científico ao serviço das relações de poder estabelecidas, enquanto pela sua aparente neutralidade podem recusar qualquer crítica. A separação do conhecimento dos interesses humanos (2018a)³⁶, torna-nos escravos da tecnologia e da economia e dos poderes estabelecidos que as usam a seu favor, e não há progresso onde tecnologia e economia não servem o homem, como Polanyi (2019) ou Horkheimer bem notam:

“A individualidade pressupõe o sacrifício voluntário da satisfação imediata em função da segurança, da conservação material e espiritual da própria existência. Quando as vias para uma tal vida se encontram barradas, o incentivo para nós mesmos negarmos os prazeres momentâneos é diminuto [...] quanto mais intensa for a preocupação do indivíduo com o poder sobre as coisas, mais as coisas o dominarão, mais falho será de traços genuínos individuais e mais a sua vontade se transformará num autómato da razão formalizada” (2015: pp.144-145).

1.3. O capitalismo e as suas patologias: sobre as distorções da vida ética

“Apesar de todas as divergências de método e objeto, os vários autores [...] estão unidos na ideia de que as condições das modernas sociedades capitalistas produzem práticas sociais, atitudes ou estruturas de personalidade que resultam numa deformação das capacidades da nossa razão. É este tema que estabelece a unidade da Teoria Crítica na pluralidade das suas vozes. Tão heterogéneo quanto o trabalho que lhe está ligado possa parecer, o seu objetivo é sempre explorar as causas sociais das patologias da razão humana” (Honneth 2009: p.VII).

Talvez depois de Hegel, tenham sido os sociólogos os primeiros a compreender claramente as distorções da vida ética, de Tonnies e à distinção entre sociedade e comunidade,

³⁶ “Razão significava ao mesmo tempo a vontade da razão. Na autorreflexão, o conhecimento pelo conhecimento vem coincidir com o interesse pela maioridade. O interesse emancipatório visa a consumação da reflexão enquanto tal. Por conseguinte, a minha quarta tese enuncia-se assim: na força da autorreflexão, o conhecimento e o interesse são uma só coisa [...] As ciências retiveram da Filosofia uma coisa: a ilusão da pura teoria. Semelhança ilusão determina, não a sua prática investigativa, mas apenas a sua auto-compreensão [...] A honra das ciências consiste pois em aplicar infalivelmente os seus métodos sem refletir acerca do interesse que guia o conhecimento. Na medida em que as ciências não sabem metodologicamente o que fazem, tanto mais certas estão da sua disciplina, isto é, do progresso metódico dentro de um enquadramento não problematizado” (Habermas 2018 a: p. 144-145).

a Weber e a distinção entre civilização e cultura, a Durkheim e a distinção entre solidariedade mecânica e orgânica, ou mesmo a Habermas e a distinção entre sistema e mundo da vida:

“Introduzi o conceito sistémico de sociedade por via de uma objetificação metodológica do mundo da vida em termos de uma teoria da ação da perspectiva do participante à perspectiva do observador que essa objetificação leva consigo. Também esta justificação tem [...] a forma de uma justificação concetual; a sua finalidade é aclarar o que significa para a reprodução simbólica do mundo da vida que a ação comunicativa se revele por interações reguladas por meios, que a linguagem seja substituída por meios como o dinheiro e o poder na sua função de coordenar a ação [...] o assentamento da ação sobre um mecanismo de coordenação distinto e, portanto, sobre um princípio de socialização distinto, só terá como efeito uma coisificação, é dizer uma deformação patológica das estruturas comunicativas do mundo da vida quando o mundo da vida não possa colocar de lado as funções afetadas, quando não possa diferentemente do que parece ocorrer com a reprodução material, deixar sem dor estas funções em subsistemas de ação regulados por meios” (Habermas 2018: p. 905).

Vivemos numa sociedade contratual³⁷ (seja lá o contrato social -a constituição e os seus derivados legais e jurídicos-, o contrato de trabalho ou qualquer outro), que vê nestes os limites das responsabilidades, deveres³⁸ e obrigações para com os outros e a natureza. A democracia liberal constitui-se na formalidade destes limites que ordenam as relações sociais como um todo. Toda a crítica ética esbarra contra os muros desta formalidade que torna cada sujeito numa ilha social, enquanto o “certo” e o “errado” perdem eles mesmo o fundamento da sua legitimidade. O fundo axiológico da democracia liberal torna toda a opinião impenetrável à crítica (Mouffe). A racionalidade instrumental que lhes dá aso, não pode cumprir com as determinações de uma vida ética³⁹. A ideologia da meritocracia pode reinar praticamente

³⁷ Pode ver-se a crítica ao contratualismo em Hegel (2016: esp. §71-§80 e adds.). Pode ver-se uma breve leitura das críticas de Hegel aos contratualistas em Schechter (2012: pp.10-20).

³⁸ Os deveres e obrigações que aqui falamos, são semelhantes àqueles pressupostos por Hegel; não se referem ao dever formal e abstrato no sentido Kantiano, mas antes ao dever que nasce do contexto da vida prática e das suas determinações históricas que determinam a própria subjetividade moral. Não é de admirar que seja logo no início da terceira parte da *Filosofia do Direito* que Hegel rompa de vez com a formalidade da moralidade Kantiana. Não é também de admirar que ele coloque a sua “teoria dos deveres” dentro da esfera da vida ética. O dever neste sentido a condição da própria liberdade, ou como diz Hegel “no dever o sujeito entra livremente numa liberdade que é substantiva”. Deveres e obrigações, neste sentido, aparecem como a condição da libertação dos impulsos naturais e da subjetividade indefinida (ver especialmente Hegel 2016: §148 e add. e §149 e add; pode ver-se ainda esta leitura em Honneth 2010 pp.52-53 e p. 79).

³⁹ A relação entre o contratualismo e a ideia de liberdade negativa está bem exposta por Honneth (2014:pp 23-28), que fornece dois outros conceitos de liberdade -reflexiva e social- que merecem atenta exploração (2014: pp.13-63). Como é óbvio, o conceito de “vida ética” não se coadunará com este tipo de ideal de liberdade que tende em vigorar, mas antes, necessita de um conceito social de liberdade que é estrondosamente explorado por Neuhausser (2000). “Indivíduos atomizados e interessados que veem a sua relação com o Estado como antagonística e contratual não são livres em nenhum sentido substantivo para Hegel...O contrato é uma componente essencial da institucionalização da liberdade moderna, já que os indivíduos modernos são só instrumentalmente racionais dos meios que empregam na perseguição dos seus objetivos diários. Mas a razão instrumental só pode existir numa relação de subordinação a uma razão substantiva num estado genuinamente racional” (Schechter 2012 p. 15). O mesmo acontece nos contratos que se constituem na esfera ética da sociedade civil, para o qual Hegel tenta arranjar

sozinha no reino da normatividade (Honneth 2012), esquecendo todas as determinações empíricas do sujeito abstrato. Como é óbvio, seria insensato excluir sem mais o princípio axiológico da democracia liberal promovida pelo capitalismo, isto é, o princípio da liberdade, até porque este configura uma condição fundamental da vida ética, apesar do “direito abstrato” e a “moralidade” constituírem apenas formas imperfeitas de liberdade (Hegel 2016; Honneth 2010; 2014: pp. 86-95 e pp.113-120; Neuhouser 2000). O problema não está, claro, no princípio em si, mas nos modos determinados como penetrou a gramática das formas de vida e na forma como se institucionalizou. Não iremos como é óbvio optar pelos conservadorismos republicanos nem comunitaristas⁴⁰, já sobejamente criticados, ou posto de outra forma, optamos por uma abordagem crítica (Honneth 2009: pp. 26-30). O que não falta na literatura são referências às distorções da vida ética, ou da praxis no seu sentido mais lato, e de facto esse é o ponto unificador da teoria crítica, que partilha pressupostos de críticas como a de Marx e Lukács -ao mesmo tempo que ultrapassam a visão economicista e de classe- sem perder de vista as premissas hegelianas da vida ética (Honneth 2009). Como iremos ver posteriormente, apesar redução de uma crítica do capitalismo a uma dimensão ética não ser desejável, em termos metodológicos convém salientar a dimensão ética da crítica aqui proposta. Como Fraser e Jaeggi propõe (2018: especialmente pp.115-130)⁴¹, podem distinguir-se três dimensões da crítica ao capitalismo, a saber, a funcional, a moral e a ética. A crítica funcional está intimamente ligada com a disfuncionalidade sistémica, isto é, com a incapacidade de um determinado sistema de produzir aquilo a que se propõe, intimamente ligado com o critério da eficiência e, portanto, muito próximo de uma teoria dos sistemas. Um problema, claro, é definir aquilo que é proposto, de tal modo que a crítica funcional depende “das interpretações normativas” que lhe subjazem e que possam legitimar em primeira instância as “funções” que devem cumprir. Uma crítica exclusivamente funcional do capitalismo será sempre limitada enquanto não levar em conta as determinações éticas que lhe subjazem, e que hoje em dia estão totalmente toldadas pela “mentalidade de caixa negra” imposta pela democracia liberal (Fraser 2018). A crítica moral, por seu turno, concerne àquilo que é o certo ou o errado (como oposto

estruturas supra-individuais que regulem o mercado como as corporações ou a polícia (2016). Atualmente tem sido Honneth quem mais tem tentado resolver a atual desregulação do mercado a partir de uma reconstrução e adaptação das premissas hegelianas. Apesar de aparecer espalhado ao longo da sua obra, está notavelmente trabalhado em *Freedom's right* (2014: esp. pp.176-252) e *The I in We* (2012).

⁴⁰ Acerca das diferenças e semelhanças entre republicanos e comunitaristas podem ver-se por exemplo Honneth (2008) ou Benhabib (1996: pp-3-16).

⁴¹ Pode ver-se ainda relativamente ao tema os tipos de justificação normativa propostos por Jaeggi (2018: esp. Pp 105-117).

àquilo que é bem ou o mal) e está intimamente conectada com o facto de o capitalismo ter produtos moralmente “indefensáveis”. O problema da crítica moral prende-se com a incapacidade de lidar com as dinâmicas e contradições estruturais e sistemáticas que permitem esses efeitos. A crítica moral preocupa-se com aquilo que no capitalismo é errado em vez de aquilo que é especificamente errado com o capitalismo (Fraser e Jaeggi 2018: p.121). Noutras palavras, a crítica moral permite desacoplar as injustiças do quadro social e institucional que os produz, ou como diz Honneth “a concepção liberal de justiça prevalente hoje, usa o critério da identificação normativa da injustiça social, sem o desejo de explicar o quadro institucional da injustiça embecendo-o num tipo particular de sociedade” (Honneth 2009: p.20). Por fim, a crítica que de momento nos queremos focar é a crítica ética. De acordo com a crítica ética, o problema do capitalismo é a destruição dos componentes da “boa vida” que temos vindo a falar, que remontam à *praxis* de Aristóteles, passando pela vida ética de Hegel até à ação comunicativa de Habermas, entre várias outras nomenclaturas⁴². A crítica ética funda-se portanto no pressuposto de que o capitalismo e a sua racionalidade produzem e institucionalizam (no sentido fraco e forte) práticas que trazem consigo sintomas que podemos chamar de patologias sociais e psicopatologias, e não de um ponto de vista pontual, mas como algo estrutural e sistemático, isto é, imanente às suas dinâmicas específicas⁴³. Desde Hegel (2016) a Marx (2017), de Lukács (2017) a Honneth⁴⁴, de Durkheim (2012; 2015) a Horkheimer (2012; 2019), de Habermas (especialmente 1999; 2018) a Jaeggi (2014; 2018) ou Marcuse (1997; 2020), de Taylor (p. ex. 2009) a MacIntyre (p.ex. 2019), ou de Heidegger⁴⁵ a Arendt

⁴² Pode ver-se acerca das propostas da Teoria Crítica, bem como de Lukács, Honneth (2009: especialmente pp. 20-28).

⁴³ “Existe um consenso alargado e o conceito de negatividade não deve ser restringido de uma forma estreita a ofensas cometidas contra os princípios da justiça social, mas antes devem ser estendidos a violações das condições para uma vida boa ou bem-sucedida. Todas as expressões que os membros do círculo usam para caracterizar o atual estado da sociedade desenvolvem-se de um vocabulário socio-teórico fundado na distinção básica entre relações “patológicas e intactas”, “não patológicas”. Horkheimer fala primeiro da organização irracional da sociedade; Adorno fala depois da “sociedade administrada”; Marcuse usa conceitos como “sociedade unidimensional” e “tolerância repressiva”; e Habermas, finalmente, usa a forma da “colonização do mundo-da-vida social”. Tais formulações pressupõem sempre normativamente um estado “intacto” de relações sociais em que todos os membros são fornecidos de uma oportunidade para uma auto-atualização bem sucedida[...] A distinção das expressões só se torna manifesta quando a conexão obscura entre patologia social e racionalidade deficiente vem à luz” (Honneth 2009: p.22).

⁴⁴ Diríamos que este é talvez o grande tema de Honneth e pode ser encontrado ao longo da sua extensa bibliografia. Vemos a sua extensa obra como uma tentativa de reconstruir as premissas Hegelianas da “vida ética”, focando-se especialmente nas três esferas propostas por Hegel (família, sociedade civil e estado). Neste trabalho usamos alguns trabalhos como *Freedom’s Right* (2014); *Pathologies of Reason* (2009); *Reification* (2012); *The I in We* (2012a); *Reification* (2012) *Pathologies of Individual Freedom* (2010) e *a Luta pelo Reconhecimento* (2011).

⁴⁵ Até certo ponto podemos descrever a obra de Heidegger como uma crítica da razão moderna, seja nas suas incursões sobre o problema da técnica e da razão que lhe subjaz e que determina a forma como nos relacionamos como o mundo, até “patologias” como a “impessoalidade” ou “inautenticidade”. Se bem que as suas respostas não são talvez as que mais nos agradem, seria aqui errado não o incluir. Podem ver-se os problemas que trata desde as

(p.ex. 2001), longo é o catálogo dos sintomas que encontra no capitalismo e na democracia liberal a sua etiologia. O desaparecimento da ação (que só existe a partir de uma intersubjetividade, e de uma forma mais “eticamente espessa” a partir do reconhecimento recíproco que dele advém), na sua conotação eminentemente ético-política destrói o tecido social. Como Jaeggi coloca em poucas palavras, a crítica ética da “maleita da modernidade” prende-se com “uma vida má ou alienada, [uma vida] empobrecida e sem sentido; o capitalismo destrói os componentes essenciais da vida boa. [...] estas críticas apontam ao modo como o capitalismo altera a nossa vida quotidiana e o valor que as coisas têm para nós, assim como o modo como nos relacionamos com elas, com o mundo, e até connosco”⁴⁶ (Jaeggi e Fraser 2018: p.127).

Apesar de podermos fazer um longo catálogo das patologias que têm colocado em causa o mundo da vida, isto é, a dimensão simbólica providenciada pela ação comunicativa que garante a coesão entre as imagens do mundo (cultura), os valores e instituições da esfera social (sociedade) e os conhecimentos e competências individuais (personalidade)⁴⁷ não o iremos fazer. Iremos somente referir que as premissas do capitalismo e a sua organização degeneram numa integração sistémica ao invés de uma integração social (Habermas 2018). Sintomas tais como a anomia (Durkheim 2015; 2018), a reificação (Lukács 2017; Habermas 2018; Honneth 2012) ou a alienação (seja em Marx (2017)⁴⁸, em Arendt (2001), Habermas (2018) ou em Jaeggi (2014)), a indiferença (Simmel 2014; Taylor 2009; Lipovetsky 2018), o narcisismo (Taylor 2009; Lipovetsky 2018; Lasch 2018), a impessoalidade e inautenticidade (Heidegger), ou o

suas primeiras obras como *Ser e Tempo* (2006), até pequenas conferências como *Língua de tradição e Língua Técnica* (s.d) ou *o Conceito de Tempo* (2003).

⁴⁶ Em *Alienation* (2014), Jaeggi explora profundamente o tema.

⁴⁷ Cerca das patologias e psicopatologias, o melhor inventário é o de Habermas (pode ver-se especialmente o quadro em 2018: p.625; veja-se ainda Habermas 1999). Dada a complexidade do quadro, não iremos aqui propor-nos a estudá-lo, deixando-o meramente como referência, de facto, uma importantíssima.

⁴⁸ Apesar de muitos criticarem o conceito de Marx pela sua perspetiva materialista, afirmando que neste sentido o homem é reduzido à dimensão do trabalho (Arendt e Taylor), pode dizer-se que há de facto uma eticidade fundada na dimensão política do trabalho e que Marx não parte com as premissas da intersubjetividade. O teor humanista dos escritos económico-filosóficos (2017) atesta-o. Na sua *Introdução à Crítica da Economia Política* (1998a), Marx deixa-o entrever: “Não é senão no século dezoito, na “sociedade burguesa”, que as diferentes formas de solidariedade social confrontam o indivíduo como um mero meio para os seus fins privados [...] O homem é, no seu sentido mais estrito, um *zoon politikon*, não só um animal social, mas um animal que só se pode desenvolver como indivíduo dentro da sociedade. A produção por indivíduos isolados ... é um absurdo tão grande como o desenvolvimento de uma linguagem sem indivíduos que vivem juntos e falam uns com os outros” (1998a: p.2). Não só, e como já vimos, é o conceito de “político” em Arendt demasiado estreito, como talvez o seja também em Marx, pecando ambos por um conceito deficiente de “público”. Acusar Marx de romper com a eticidade própria da intersubjetividade não nos parece contudo o caminho adequado, já que Marx simplesmente considera a produção como a causa das relações políticas (pode ver-se Marx 1998: p.41): “[...] o trabalho representa [...] o fundamento da interação simbólica. A comunicação, em última instância, é a mediação primária do trabalho”, de tal modo que em Marx, também a linguagem aparece como o “meio de socialização da consciência gerada pelas condições históricas que determinam essa praxis” (Rüdiger 2011: p. 78)

conformismo (Fromm 2019; Arendt 2001; Dewey 1999). A atomização social pode ver-se no fundo de todas estas patologias, permitida pela racionalização dos diversos âmbitos da reprodução cultural, da integração social e da socialização⁴⁹ e acaba muito resumidamente naquilo que Honneth, na esteira de Hegel, chama de “sofrimento por indeterminação” (2012), que em Hegel (2016) só pode ser encontrada a partir o reconhecimento intersubjetivo que determina os conceitos abstratos de livre-arbítrio e subjetividade moral e é fundado sobre a participação dialógica nas esferas que compõe a vida prática (família⁵⁰, sociedade civil e Estado). O problema fundamental de Honneth é o do reconhecimento -ou da falta dele-, o de “uma sociedade em que já ninguém pode ser reconhecido pelos demais” (Débord 2012: p.135). Não é de estranhar que Honneth pegue nas críticas de Hegel do “direito abstrato” e da “moralidade”⁵¹, que apontam fundamentalmente ao sujeito natural e moral pressupostos em Locke, Kant e Fichte e que tem a sua continuação no romantismo de Rousseau, como formas imperfeitas de liberdade que se institucionalizaram e tornam parte integrante da gramática da vida e das práticas quotidianas (Honneth 2010; Neuhouser 2000). A autorrealização, contrariamente ao proposto pelos românticos, não pode ser encontrada através da relação monológica do “eu”⁵², em que se descobre a sua natureza própria, mas antes, a partir das práticas e relações intersubjetivas dos agentes sociais que fomentam o reconhecimento recíproco e permitem uma verdadeira autorrealização.

A “privatização do bem” e a racionalização da sociedade que a acompanha acaba com a possibilidade desta estrutura intersubjetiva e reflete-se na “negação concreta de toda a limitação e validade” (Hegel 2016: p.2), na incapacidade de “identificar a vontade do indivíduo com a vontade da sociedade” (Durkheim 1973: p.69), isto é, a incapacidade de superar a “diferença que existe entre a satisfação de interesses subjetivos (self-centred) e necessidades intersubjetivas” (Honneth 2010: p.52). Talvez quem melhor tenha descrito os sintomas desta

⁴⁹ “O processo de socialização decorre dentro de estruturas de intersubjetividade linguística e determina uma organização da conduta ligada a normas que requerem justificação, assim como sistemas de interpretação que garantem a identidade” (Habermas 1999: p.83). Quando passamos de uma integração social a uma integração sistémica, enfrenta-se com uma crise social motivada pela perda “da unidade dos sistemas de interpretação” (que garantem as normas pelas quais poderá guiar a sua ação. Esta perda do momento intersubjetivo da socialização está intimamente ligado com a atitude conformista (“a aceitação desmotivada de decisões”) que abordaremos de seguida.

⁵⁰ A tese de Hegel sofre, como diz Honneth, de uma sobre-institucionalização. Neste sentido, família refere-se aqui à totalidade das relações íntimas e Estado refere-se a toda a vida pública e não meramente ao aparato institucional (Honneth 2010: pp.63 e ss.)

⁵¹ Um outro bom trabalho fundado nas premissas Hegelianas é o de Neuhouser, *Actualizing Freedom: Foundations of Hegel Social Theory* (2000).

⁵² Contra esta interpretação de Rousseau, Neuhouser tem sido incansável. Podem ver-se os títulos de 2000 (pp. 55-81); 2013 e 2010 (pp.21-46).

indeterminação tenha sido Erich Fromm em *El miedo a La Libertad* (2019), onde argumenta que o individualismo, compreendido nas determinações que demos anteriormente, isto é, segundo a determinação negativa da mesmidade e de uma autenticidade monológica, isto é, um individualismo, que recusa qualquer determinação exterior, culmina em personalidades autoritárias, destrutivas e conformistas (Fromm 2019: 214-296). Difícil será negar uma tal observação nos dias que correm. Este novo individualismo fundado sobre uma liberdade positiva que irá propor, é fundado no ideal Hegeliano, pode ser descoberto em autores fundamentais nas nossas reflexões sobre educação, como Dewey (1999), Durkheim (1973), Honneth (2009), Marcuse (2020). A ideia de base desta nova liberdade é simples, a saber, que ela só pode chegar a ser verdadeira quando garantir uma verdadeira “liberdade para”, e isso só poderá acontecer quando o sujeito participar na determinação de um projeto social que o emancipe das relações de poder que o constroem:

“Tudo o que interessa é que se restitua ao indivíduo a possibilidade de exercer uma atividade genuína; que os fins da sociedade e os seus cheguem a ser idênticos, não somente ideologicamente mas na realidade; e que possa aplicar ativamente os seus esforços e a sua razão no seu trabalho, realizando-o como algo pelo qual possa sentir-se responsável enquanto representa uma atividade que possui sentido e propósito em função dos seus próprios fins humanos. Devemos substituir a manipulação dos homens pela cooperação ativa e inteligente, e estender o princípio do governo do povo pelo povo e para o povo, desde a esfera política formal à económica” (Fromm 2019: p. 383-384).

A redução da sociedade à administração contratual e jurídica das relações sociais substitui o fundo comunicativo que é pressuposto na vida ética. Segundo Hegel, “é através do trabalho da educação que a vontade subjetiva entra na posse da objetividade, que por si mesma é capaz e merecedora de ser a realização da ideia” (Hegel 2012: p. 100). A vida ética é antes de mais o remédio para esta indeterminação, este vazio, que só pode ser remediado “por formas de comunicação nas quais os sujeitos se reconheçam mutuamente como constituintes da sua própria liberdade” (Honneth 2010: p.50), e deve manifestar-se a “partir do carácter intersubjetivo dos padrões de ações que a constituem” (Idem):

“A esfera da vida ética deve consistir em práticas interativas que são capazes de garantir a autorrealização individual, o reconhecimento recíproco e os correspondentes processos de educação⁵³” (Honneth 2010: p.56).

A atomização social que é institucionalizada e toma parte na gramática da vida, acaba com as condições da possibilidade da vida ética e de um verdadeiro progresso no seu sentido

⁵³ Iremos ver no capítulo II o que significa educação – *Bildung*- em Hegel e constatar a sua proximidade com as premissas Aristotélicas.

histórico e dialético, que depende antes de mais dos processos comunicativos que orientam a nossa ação no mundo e que se podem estabelecer a partir de uma referência comum. Apesar de o reconhecimento aparecer aqui como fundo da vida-ética, não devemos entendê-lo num sentido demasiado estrito. Como Fraser tem apontado em vários trabalhos, há uma “imbricação funcional” entre os problemas distributivos e de reconhecimento que não deve ser simplificada (Fraser e Jaeggi 2018; Fraser 2010: pp.211-222; Fraser e Honneth 2018), já que reconhecimento e redistribuição não podem de modo algum ser entendidos separadamente. Os conceitos de liberdade -como liberdade negativa (fundamentalmente o sujeito do direito natural) e autonomia (como subjetividade moral) na sua raiz Kantiana- e autorrealização (de inspiração romântica) vigentes que penetram a subjetividade dos agentes sociais, não são mais que demonstrações da limitação de um conceito mais “positivo” de liberdade. Um tal conceito mais profundo de liberdade tem portanto que exceder as contemporâneas premissas do sujeito do direito formal e da gramática da autorrealização individualista e atualizar-se nos processos de reconhecimento social permitidos pela intersubjetividade⁵⁴ e a partir do qual é possível o desenvolvimento da identidade do sujeito. Um sujeito não é meramente uma pessoa (no sentido do direito abstrato), nem um sujeito moral; é antes de mais um *membro da sociedade* e só com ela e a partir dela se pode realizar. A verdadeira autorrealização é em Hegel definida como “ser-consigo-mesmo-em-um-outro” (*being-with-oneself-in-an-other*) (Neuhouser 2010). As técnicas de coordenação da reprodução material e de administração tanto da dimensão simbólica e pública da vida como da própria subjetividade subsistem o fundo da legitimidade da ordem social, ou noutras palavras, a transformação de um mundo da vida num sistema, isto é, das premissas dialógicas que constituem a vida ética, a cidade ou o mundo da vida⁵⁵. Por outras palavras, à medida que

⁵⁴ “A Teoria crítica pressupõe um ideal normativo de sociedade que é incompatível com as premissas individualistas do liberalismo [...] de facto, Habermas mantém a convicção (como Marcuse, Adorno e Horkheimer) que a atualização da liberdade individual está ligada a uma prática comum que é mais que a coordenação dos interesses individuais. Todos os conceitos de uma prática racional que têm aplicação numa Teoria Crítica são feitos de acordo com o seu uso pretendido a ações cuja implementação requer um grau superior de acordo intersubjetivo que aquele permitido pelo liberalismo” (Honneth 2009. P.27).

⁵⁵ De integração social falamos a respeito de sistemas de instituições em que se socializam sujeitos falantes e atuantes; os sistemas de sociedade aparecem aqui com o aspeto do mundo de vida estruturado por meio de símbolos. De integração sistémica falamos a respeito de rendimentos de autogoverno específicos de um sistema autorregulado; os sistemas de sociedade aparecem aqui com o aspeto da capacidade para conservar os seus limites e o seu património dominando a complexidade de um ambiente instável. Ambos os paradigmas, mundo da vida e sistema, têm a sua razão de ser; outro problema é associa-los. De baixo do aspeto do mundo da vida, tematizamos, numa sociedade, as estruturas normativas (valores e instituições). Analisamos acontecimento e estados na sua dependência a respeito das funções da integração social... enquanto os componentes normativos do sistema se consideram condições limitantes. De baixo do aspeto sistémico, tematizamos, numa sociedade, os mecanismos de autogoverno e a ampliação do campo de contingência. Analisamos acontecimento e estados na sua dependência a respeito de funções de integração sistémica... enquanto os valores normativos se consideram dados. Quando concebemos um sistema social como mundo de vida ignoramos o seu aspeto de autogoverno; se entendermos uma

a técnica vai substituindo a cultura na ordenação das relações sociais, da integração social e da socialização, as imagens do mundo que poderiam garantir a crítica e a interpretação intersubjetiva vão desaparecendo: a reificação, seja no sentido de uma mera coisificação (no seu sentido cognitivo como em Lukács⁵⁶) ou de uma falta de reconhecimento (Honneth 2012) vai distorcendo a prática no seu sentido eminentemente ético-político e impedindo os processos pelo qual o reconhecimento é possível, corroendo consigo a motivação do sujeito social (Habermas), ou se preferirmos nos termos de Jaeggi e Arendt, esvaziam de sentido a atividade humana. Os membros da sociedade alienam-se do mundo que deveriam construir e vêem-se reduzidos ao labor, ou ao processo da sua sobrevivência (Arendt)⁵⁷; alienam-se ainda dos significados e do sentido daquilo que produzem (*homo faber*) na medida em que o consomem⁵⁸. Alienam-se de si mesmos, do produto do seu trabalho e dos outros (Marx 2017). Tornam-se incapazes de se apropriar de si mesmos, dos seus papéis sociais e dos significados que conferem unidade ao mundo (Jaeggi 2014). Ninguém melhor que Marcuse define aquilo que aqui entendemos por alienação, a partir desta subjetividade administrada e corrompida pela “falsa consciência”, manipulada pelas mensagens sociais dos meios de comunicação e institucionalizada no direito:

sociedade como sistema deixamos de considerar o seu aspeto de validez, que é dizer, a circunstância que a realidade social consiste na facticidade de pretensões de validez aceites, muitas vezes contrafáticas” (Habermas 1999: p. 25-26).

⁵⁶ Pode ver-se Lukács (2017) e a interpretação de Honneth (2012).

⁵⁷ “Com a expressão *vita activa*, pretendo designar três atividades: labor, trabalho e ação. [...] O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as próprias necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. O trabalho é a atividade que corresponde ao artificialismo da existência “humana” [...] o trabalho produz um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. [...] A ação, a única atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria [...] é a condição de toda a vida política.” (Arendt 2001: pp. 19-20). Com estas dimensões estão relacionados o *animal laborans* (labor), o *homo faber* (trabalho) e o *bios politikos* (ação).

⁵⁸ É quando o produto do *homo faber* “passa a ser executado à maneira do labor [...] e os produtos de trabalho - objetos destinados ao uso - passam a ser consumidos como bens de consumo (Idem: p.282); “[...]o *homo faber*, o fazedor de utensílios e ferramentas para construir um mundo, e não, pelo menos originalmente- para servir o processo vital humano” (Arendt 2001: p.90). Um paralelo com o conceito de salvaguarda artística em Heidegger pode ser esclarecedor. A noção de durabilidade tem aqui todo o seu alcance se a relacionarmos com a noção de “salvaguarda” da obra em Heidegger (a melhor definição pode encontrar-se em 2008: p.54). É a relação entre a condição humana do trabalho -que tem como critérios a duração e a permanência -que permite a Arendt ver a relação entre o trabalho (a atividade da fabricação do *homo faber*) e a política (ver especialmente 2001: especialmente cap. IV, pp. 175-222, ver também pp. 259-265). Aqui encontra-se também a velha temática do mundo e da terra (e a fabricação como uma instauração de um mundo a partir da terra) (ver Heidegger 2008). Não é de admirar que tanto Arendt como Heidegger encontrem na arte, a forma de fabricação por excelência (Heidegger 2008; Arendt 2007). Neste sentido, Arendt vê o trabalho em duas dimensões: uma relacionada com o processo da vida biológica (o aspeto funcional do trabalho, que na sociedade moderna está estritamente ligada ao consumo), e outra relacionada com a própria esfera pública (que se refere à duração e permanência do objeto produzido, enquanto este é produto de uma individualidade com referência ao mundo (Arendt 2001: p.265).

“Alienação” é o elemento constante e essencial da identidade, o lado objetivo do sujeito – e não como nos querem fazer parecer, uma doença, uma condição psicológica... a publicidade da autoatualização... promove a existência de uma imediatidade que numa sociedade repressiva, é (para usar outro termo hegeliano), má imediatidade. Isola o individuo da dimensão onde ele se pode encontrar a si mesmo: da sua existência política, que está no núcleo da sua existência inteira. Em vez disso, encoraja a não conformidade e o desprezo de formas que deixam o verdadeiro motor da repressão da sociedade inteiramente intactos, que de facto fortalecem esse motor substituindo as satisfações da rebelião privada e pessoal, por uma ainda mais privada e pessoal e, portanto, uma oposição mais autêntica. A dessublimação envolvida neste tipo de autoatualização é ela mesma repressiva” (Marcuse 1997: p. 114-115).

Neste processo, os sujeitos “coisificam” tudo o que encontram reduzindo-o a um instrumento da sua satisfação, a uma “comodidade” (Lukács 2017), enquanto deixam de reconhecer o próximo como parte da sua própria realização, levando neste processo os significados dados à própria natureza (Honneth 2012). A indiferença corrói o tecido social e a impessoalidade nivela todas as possibilidades (Heidegger 2006: §25, §26, 27§; 2003: pp 39-45). A subjetividade administrada da racionalidade capitalista corrompe a autenticidade grega e a sua relação com a vida pública, embecendo-a na racionalidade instrumental, economicista, hedonista e materialista do capitalismo⁵⁹. Todo o compromisso social desaparece, todo o dever se torna num fardo, toda a vida pública perde o seu sentido. Quando autores como MacIntyre (1990) ou Habermas (especialmente 2018) falam de um empobrecimento cultural, referem-se exatamente à falta de um fundo comum, uma tradição, uma coerência cultural, ou de uma “metacomunicação” que é o garante de toda a comunicação e intersubjetividade⁶⁰ e reconhecimento. O empobrecimento cultural não se refere propriamente à perda de valores concretos, mas antes, à perda das condições da própria comunicação intersubjetiva que deve fundamentar normativamente o mundo da vida. A história, ou mais propriamente, a historicidade do mundo, refere-se essencialmente às sucessivas determinações ou interpretações ético-políticas que constituem a nossa relação com o mundo, aos significados

⁵⁹ A conformidade só se pode entender segundo “a suposição de que os homens se comportam ao invés de agir em relação uns aos outros, que está na base da moderna ciência da economia, cujo nascimento coincidiu com o surgimento da sociedade” (Arendt 2001: p.56).

⁶⁰ “O mundo ganha a sua objetividade pelo facto de ser considerado e reconhecido como um e o mesmo por toda a comunidade de sujeitos capazes de linguagem e ação. O conceito abstrato de mundo é a condição necessária para que os sujeitos que atuam comunicativamente possam entender-se no mundo. Com esta prática comunicativa asseguram-se o contexto comum das suas vidas, do mundo da vida que compartilham intersubjetivamente” (Habermas 2018: p.37. De facto, é a partir desta intersubjetividade que o próprio mundo se constitui e reproduz: “A ação, portanto, não só mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, comum a todos nós, mas é a única atividade que o constitui. [...] para os homens, a realidade do mundo é garantida pela presença dos outros, pelo facto de aparecerem (*itálico meu*) a todos [...] o espaço da aparência passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação” (Arendt 2001:248-249).

que damos à natureza e às coisas, e à forma como ordenamos a sociedade através da mediação e interação simbólica que garante a unidade do real. E isto é assim de Hegel a Marx, de Heidegger a Arendt e por aí em diante. O mundo, tal como a sua historicidade, pode ser definido com “um modo de conhecer e é entendido num sentido lato” (Heidegger s.d.: p.56).

A praxis *distorcida* é a praxis que não clarifica nem transforma, é mera “atividade” porque perde o seu potencial emancipador, é a mera atividade absorvida na coordenação e reprodução material, sem qualquer referência para uma possível interpretação ou crítica. A “privatização do bem” torna a própria democracia e as práticas impenetráveis a qualquer crítica ética, de tal modo que a suposta racionalidade do atual regime político-económico neoliberal carece da condição fundamental para se intitular racional, já que o traço essencial da racionalidade é a “susceptibilidade à fundamentação e à crítica” (Habermas 2018: p.31 e p.40). Leiam-se lá como lerem os vários autores aqui citados, uma coisa é certa; o que está aqui em causa é uma distorção da reprodução cultural, “a amnésia histórica” (Giroux 2020) que afeta os processos comunicativos e de entendimento linguístico essenciais à integração social - que garante a unidade de um sistema de interpretações (normas e valores) e que assim são suscetíveis de crítica e transformação-, que funcionam como base da motivação dos sujeitos (socialização). Seja qual for a leitura pretendida destas patologias, e muitas divergências há quanto à compreensão de conceitos como o de alienação ou reificação, a verdade é que todos têm em si a mesma raiz que pode ser encontrada desde Hegel e da sua crítica aos conceitos parciais e imperfeitos de liberdade como livre arbítrio (direito abstrato) e autonomia (subjetividade moral) que distorcem as condições de uma verdadeira autenticidade - ou autorrealização-, intimamente conectadas com uma racionalidade própria do capitalismo:

1.4. Os equívocos do capitalismo e as suas patologias: do homem ao animal

“À luz deste diagnóstico, Hegel estava convencido que as patologias sociais deviam ser entendidas como o resultado de uma incapacidade da sociedade de expressar com propriedade o potencial racional já inerente às suas instituições, práticas e rotinas quotidianas” (Honneth 2009: p.23).

“Existe uma conexão essencial entre liberdade e verdade, e qualquer equívoco acerca da verdade é, ao mesmo tempo, um equívoco acerca da liberdade” (Marcuse citado em Habermas 2014: p.339).

As leituras de Honneth de Hegel permitem-nos entender o capitalismo como uma forma de organização política e socioeconómica capaz de impedir o assomar do potencial racional das instituições, práticas e conceitos enquanto simultaneamente reproduz esses erros e impede a sua superação. A mentalidade “caixa negra” que nos fala Jaeggi refere-se a pouco mais que o

fundamento dessa possibilidade de superação e emancipação. Quando falamos em equívocos conceituais falamos essencialmente de conceitos que matriz das sociedades ocidentais contemporâneas, como os de liberdade, igualdade, autorrealização, individualismo, tolerância, público, privado, progresso⁶¹. Grande parte deles, não só se institucionalizam como tomam parte na gramática de vida dos sujeitos sociais e da sua cultura. A reprodução desses equívocos não é meramente acidental; ela é fomentada por um conjunto de entidades que trabalham sobre a subjetividade dos indivíduos através da criação de consensos manipulados e pela manutenção institucional do atomismo social. A democracia liberal refere-se neste sentido a um regime de administração e coordenação da reprodução material da vida, das tensões entre os interesses organizados e das pessoas privadas, mas mais ainda, esconde a sua natureza enquanto regime de ordenação simbólica das relações sociais, já que o seu fundo axiológico reconhece a impossibilidade de contestar ou criticar qualquer concepção de bem, de justo e de político (Mouffe 1996: pp. 245-256). O projeto da administração total é um projeto totalitário, é o projeto da “solidão (*loneliness*) organizada” (Arendt 2017), desta vez sob premissas não-terroristas⁶². A administração da subjetivação dos sujeitos através de mecanismos ideológicos (a produção de uma falsa consciência) e técnicas disciplinares (Foucault 1994; 2017) não é um mero exercício de extrapolação distópica. A racionalização dos domínios de ação impõem certas formas de subjetivação de acordo com o novo “regime de verdade” imposto pela moderna “Raison d’État”, ou posto de outra forma, reduzida a esta animalidade desprovida de interações simbólicas substantivas, a governamentalidade -referindo-se aqui ao projeto total que envolve os poderes económicos, políticos, e os meios de reprodução dos discursos desse poder-manipula a forma como os sujeitos se compreendem e a direção na qual se desenvolvem:

“Eu não acredito que devamos considerar o “estado moderno” como uma entidade que foi desenvolvida acima dos indivíduos, ignorando o que são e a sua existência, mas pelo contrário, como uma estrutura sofisticada na qual os indivíduos podem ser integrados de acordo com uma condição: que esta individualidade possa ser moldada numa nova forma e submetida a um conjunto de padrões específicos” (Foucault citado em Harris: p.29).

⁶¹ Podemos ler a leitura de Fraser sobre o capitalismo como ordem social institucionalizada, e que institucionaliza cisões conceituais fundamentais neste mesmo sentido (Fraser e Jaeggi 2018).

⁶² “Porque não só é “totalitária” uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-económica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses criados, impedindo portanto o surgimento de uma posição efetiva contra o todo [...] hoje em dia o poder político afirma-se por meio do seu poder sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato” (Marcuse 2020: p. 42-43).

O governo já não é coercivo e já não tem como outrora o poder sobre a vida e a morte, o poder já não é despótico ou violento⁶³, já não pode ser perverso ou bom, mas adequado ou ignorante (Foucault 20014: p.19), antes “opera através de uma mistura de regulação e persuasão através do governo e de um conjunto de profissionais e outros grupos que constituem a sociedade moderna”⁶⁴, através “de mensagens e atividades variadas de um conjunto de instituições, agências dos meios de comunicação e de imagens publicitárias” (Harris 2007: p.42)⁶⁵. O “encerramento do universo do discurso” (Marcuse 2020: pp.113-142), isto é, da intersubjetividade e da sua dimensão ético-política, promove um novo conformismo⁶⁶ sem precedentes, uma “Consciência Feliz”, reforçada até pelos conteúdos e pela função da linguagem que se fecha a toda a possível interpretação e crítica⁶⁷. A identidade entre sujeito e sociedade é ainda possível, mas uma identidade imediata, uma *mimesis*, e não uma identidade

⁶³ Entenda-se que o despotismo, a coerção e a violência continuam a reinar, mas hoje um despotismo administrativo não-terrorista, técnico e “iluminado”, próprio de uma sociedade capaz de alienar os seus elementos numa luta desmedida pela sobrevivência, como iremos observar adiante.

⁶⁴ O que acontece é como já referimos, um desacoplamento das instituições do seu momento normativo, para passar a assentar nas técnicas de legitimação cujo parâmetro é o da funcionalidade corroborada pela verdade instrumental-utilitária, pelo regime da verdade económica (Foucault 2014: p.20) ou como coloca Foucault, quando a “arte do governo em vez de procurar a sua fundação em regras transcendentais, modelos cosmológicos, ou ideais filosófico-morais, tem que procurar os princípios da racionalidade naquilo que constitui a realidade específica do Estado” (citado em Harris 2007: p.40). No último capítulo do primeiro volume da *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas irá propor que o estudo da reificação deve ser passado do âmbito de uma filosofia da consciência (como havia aparecido em autores como Lukács, Horkheimer e Adorno) para o âmbito de uma filosofia da linguagem enquanto teoria da ação comunicativa. Quando a prática quotidiana que deveria ser regida pela ação comunicativa que aspira ao entendimento através do consenso sobre valores é substituída por subsistemas que funcionam exclusivamente de acordo com uma razão cognitivo-instrumental- Habermas chama a estas instituições “institutos”, isto é, “instituições jurídica ou estatutariamente constituídas”- a ação social quotidiana perde a sua dimensão simbólica e passa a referir-se exclusivamente à coordenação da reprodução material desvinculada de normas e de conteúdo prático-moral. Assim, a crítica da razão instrumental falha ao ser tomada exclusivamente de um ponto de vista de uma filosofia da consciência, na medida em que é necessário abordá-la a partir de uma teoria dos sistemas que coordenam a ação social, enquanto crítica de uma razão funcionalista, já que são estes que permitem a substituição da linguagem pelos meios do poder e dinheiro enquanto meios de coordenação da ação social e da prática quotidiana. (Habermas 2018: pp.389-453).

⁶⁵ “Mas com a concentração do poder económico e político e a integração dos opostos numa sociedade que usa tecnologia como instrumento de dominação, o dissenso efetivo é bloqueado onde poderia emergir livremente: na formação de opinião, na informação e comunicação, no discurso e na assembleia. Debaixo da regra dos media monopolísticos – eles mesmos meros instrumentos do poder económico e político – uma mentalidade é criada para a qual certo e errado, verdadeiro e falso, são pré-definidos onde quer que afetem os interesses vitais da sociedade. (Marcuse 1997: p.95).

⁶⁶ Na leitura de Fromm (2019), o conformismo é uma doença psíquica provocada pela dor da liberdade negativa. A perda da base de motivação implicada pelos ideais individualistas de uma sociedade administrada encontra aqui a sua razão.

⁶⁷ “A comunicação funcional é só a capa exterior do universo unidimensional em que se ensina o Homem a duvidar, a traduzir o negativo em positivo para que possa seguir exercendo a sua função, diminuído, mas adaptado e com razoável bem-estar. As instituições da liberdade de fala e liberdade de pensamento não estorvam a coordenação mental com a realidade estabelecida. O que está a ocorrer é uma total redefinição do pensamento mesmo, da sua função e conteúdo. A coordenação do individuo com a sua sociedade chega até aqueles extratos da mente onde são elaborados os mesmos conceitos que se destinam a apreender a realidade estabelecida. Estes conceitos tomam-se da tradição intelectual e traduzem-se em termos operacionais: tradução que tem o efeito de reduzir a tensão entre pensamento e realidade, debilitando o poder negativo do pensamento” (Marcuse 2020: p. 130).

mediada como é pressuposto no exercício de uma intersubjetividade (Marcuse 2020: p.49; o conceito de *mimesis* foi recuperado por Adorno e Horkheimer (2016) e desenvolvido em obras posteriores de Adorno⁶⁸ e Benjamin).

Antes de avançarmos até uma crítica social mais profunda, podemos ver que por exemplo a forma como o individualismo entendido na contemporaneidade é um produto da forma como se institucionalizaram a liberdade e igualdade, e tem uma longa história intimamente ligada com a racionalidade e a ética do capitalismo. As éticas e os correspondentes conceitos de sujeito que fundam as premissas da sociedade dos séculos XVIII e XIX contém os elementos fundamentais da sociedade capitalista e do atual projeto político neoliberal. O individualismo que surge com Locke (a igualdade natural) e Kant (a autonomia como subjetividade moral) fundam as premissas fundamentais da ordenação capitalista. Este é um ponto sobejamente criticado, desde Hegel (2016) e Simmel (1971; 2014), passando pela Teoria Crítica (toda ela, mas especialmente autores como Honneth que se focam no problema do reconhecimento), pelos comunitaristas, como Taylor (2009) ou MacIntyre (2019), ou por republicanos, como Arendt (2001). Eles são também o fundamento dos modos imperfeitos de compreender a liberdade (como liberdade negativa) e igualdade (formal)⁶⁹, bem como ofertam o espaço a partir do qual se apropriam as teses dos românticos para desenvolver as formas distorcidas de autenticidade e autorralização na contemporaneidade e que de facto influem na forma como os sujeitos se individualizam ou subjetivam. Como Simmel e Habermas salientam, o direito enquanto instituição torna-se um reflexo do sujeito pressuposto em Locke, Kant e Fichte. Partindo do intelecto universal e abstrato (o sujeito moral de Kant e Fichte) e da igualdade natural dos indivíduos, que é válido para cada intelecto particular, funda a sua ética, ou filosofia prática, sobre o imperativo segundo o qual “o modo de acção que pode ser generalizado sem entrar em contradição consigo mesma, deve ser também a lei moral para todos independentemente da identidade” (Simmel 2004: p.480). Esta interpretação abstrata do sujeito culmina no individualismo da mesmidade [sameness] típico do século XVIII e que se

⁶⁸ *Mimesis* foi um conceito desenvolvido erráticamente por Adorno. Talvez a melhor expressão seja a encontrada em *Aesthetic Theory*, “a assimilação do eu ao outro” (1997: p.329).

⁶⁹ Um conceito mais “positivo” de liberdade, para lá da mera não-interferência tem sido procurado por vários autores, entre eles os fundamentais da Teoria Crítica. Salientamos aqui autores como Dewey (1999), Fromm (2019), Neuhouser (2000), Taylor (2009), entre outros, nomeadamente aqueles que se servem do conceito proposto na *Filosofia do Direito* de Hegel (2016), como Honneth (2010; 2014). Neuhouser (2000) encontra um conceito semelhante no comumente distorcido Rousseau em obras como o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (2020) e o *Contrato Social* (2004). As determinações imperfeitas dos conceitos de liberdade e igualdade que fundam o individualismo moderno e contemporâneo, podem de resto ser encontradas ao longo dos textos fundamentais da Teoria Crítica.

institucionaliza como direito privado burguês. O sujeito do direito é o sujeito abstrato desligado de todas as vinculações empíricas e sociais, ou nas palavras de Fichte “o sujeito racional deve necessariamente ser um indivíduo, mas não este ou aquele em particular” (citado em Simmel 1971: p.223). Simmel chamou-lhe o individualismo da “mesmidade” ou individualismo “numérico” típico do século XVIII, que culminou com a institucionalização política do direito privado burguês, que como Habermas nota desde as suas primeiras obras, é um direito tendencialmente desvinculado de normas, fundado sobre uma perspectiva naturalista e mecanicista da ordem social fundado numa ideia de liberdade entendida meramente no seu sentido negativo. Um tal ideal adapta-se na perfeição à sociedade concebida como um agregado de indivíduos que competem pela satisfação dos seus interesses privados. A “juridificação” das instituições do mundo da vida tem que garantir a cada momento a esfera da liberdade negativa pressuposta pelo capitalismo; torna-se num direito técnico e desmoralizado que tem que aprofundar-se cada vez mais nas estruturas comunicativas do mundo da vida; forma no seu todo um regime de dominação administrativo (Habermas 2018: vol.2). A primeira grande jornada da juridificação irá prender-se com esta formalidade do sujeito legal formal “da pessoa jurídica que pode fechar contratos, que pode adquirir, manejar e transmitir propriedade” (Idem: p.885). É permitida assim a síntese da liberdade e da igualdade que não poderia promover legalmente mais que a garantia da não-interferência, podendo assim a lei natural fundar-se sobre a “ficção metafísica de indivíduos isolados e idênticos”, sobre a neutralidade jurídica, o direito formal e a liberdade negativa é de facto o fundo sobre o qual assentam os ideais liberais da livre competição que dependem da separação dos domínios político e do económico e da reprodução simbólica da reprodução material (Simmel 1971: p.220).

O século XIX serviu-se da institucionalização do direito privado e dos seus conceitos imperfeitos de igualdade e liberdade para desenvolver mais profundamente os ideais de autorrealização. O ideal monológico de salvação do cristianismo (Dewey 1999; Taylor 2018) ganhou a sua forma prática com o protestantismo e a sua doutrina própria da salvação da alma (Dewey 1999; Taylor 2018; Weber 2018). O instrumentalismo proposto na ética protestante permitiu fundar a base motivacional do capitalismo e radicar a ética nas esferas privada e íntima “do sujeito privado”, contudo, teve que se livrar das suas roupagens metafísicas até se esvaziar no empirismo moral utilitarista (Habermas 2018: p.271). Não é de admirar que o individualismo do século XIX se tenha servido dos ideais românticos para forjar a sua própria ideia de autorrealização. As éticas da autenticidade aparecem como a desvinculação radical de toda a ligação empírico-histórica dos sujeitos ao mundo (aos outros, às coisas, ao espaço, etc.) e

mesmo as breves críticas da razão instrumental em Rousseau, “do entendimento sem regra e da razão sem princípio” (Rousseau em Taylor: p.489), parecem acabar por se adaptar funcionalmente ao princípio da igualdade numérica da razão formal e ao utilitarismo cada vez mais materialista e hedonista do sujeito do interesse privado. De acordo com o ideal romântico, a singularidade do homem cuja busca é imperativo moral, culminará na identidade com a humanidade. A igualdade dos desiguais como era concebida pelos gregos, isto é a autenticidade própria do aparecer em esfera pública é, contudo, passada para o âmbito privado, para o âmbito da “vida corrente”⁷⁰ - esferas íntima e privada -⁷¹, e transformada na relação monológica do sujeito que se procura a si mesmo, liberto dos grilhões da cultura e da sociedade e chamado a seguir a sua natureza. Um dos reflexos claros deste ideal de autenticidade pode ser encontrado na psicologia social de Goffman (1990). Os ideais de autenticidade, liberdade e igualdade continuam intimamente ligados, o que se altera é a compreensão de liberdade que hoje toma um sentido meramente negativo e com consequências desastrosas para o sujeito e a comunidade, como abordaremos adiante. Se a liberdade era para os gregos a libertação da esfera das necessidades da vida privada, a liberdade aparece hoje como o garante dessa esfera⁷². A

⁷⁰ Sobre a relação entre razão instrumental e autenticidade no sentido contemporâneo, bem como a relação entre autenticidade e as esferas íntima e privada, podem ver-se Taylor (2007) e Jaeggi (2014: especialmente pp.199-215).

⁷¹ A autenticidade referia-se antes de mais à capacidade do homem se desligar dos seus interesses particulares. Para os gregos, a autenticidade estava intimamente conectada com este aparecer em público: “Sempre que as pessoas julgam as coisas do mundo que lhes são comuns, nos seus juízos está implicado algo mais. Pela sua forma de julgar, a pessoa de certo modo revela-se a si própria, revela o tipo de pessoa que é, e essa revelação, que é involuntária, adquire a validade na media em que se libertou das meras idiossincrasias pessoais [...] é em público que o “quem se é”, mais do que as qualidades e talentos individuais que se possa ter, se torna manifesto” (Arendt 2007: p.233). A própria ideia de autossuficiência proposta pelo liberalismo, da soberania individual é totalmente contraditória com a natureza humana. Arendt, por exemplo já havia criticado a perspectiva do indivíduo soberano, esta ideia de soberania como autossuficiência fundada nos ideais da liberdade negativa e autonomia: “Se a soberania e a liberdade fossem a mesma coisa, nenhum homem poderia ser livre. Pois a soberania, o ideal da inflexível auto-suficiência e autodomínio, contradiz a própria condição humana da pluralidade. Nenhum homem pode ser soberano porque a Terra não é habitada por um homem, mas pelos homens” (Arendt 2001: p.286).

⁷² A ideia de liberdade, que outrora viveu na “esfera pública”, é passada para o domínio privado. Uma tal aceção seria completamente contraditória para os gregos. O termo privado só ganha toda a sua força quando entendido como “privação”. Como dizia Arendt, “para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído das coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do facto de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação objetiva com eles, decorrente do facto de se ligar e separar deles através de um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida” (Arendt 2001: pp. 73-74), Tal só é possível pela libertação das necessidades da vida privada, onde a instrumentalidade consome os objetos na sua referência às necessidades do labor: “A esfera da polis, ao contrário, era a esfera da liberdade, e se havia uma relação entre essas duas esferas era a de que a vitória sobre as necessidades da vida em família constituiu a condição natural para a liberdade na polis.” (Arendt 2001: p.45). Tal como hoje, a relação entre “igualdade”, “liberdade” e “autenticidade”, estavam intimamente ligadas. A igualdade era para os gregos, acima de tudo, uma “paridade”, “significava “ser isento da desigualdade presente no ato de comandar”. A “pluralidade” dos homens, é a condição do próprio mundo. É nesta “isonomia” da “pluralidade” que o homem se revela a partir da ação e do discurso. “A igualdade presente na esfera pública é, necessariamente, uma igualdade de desiguais que precisam de ser igualados, sob certos aspetos e por motivos específicos” (Arendt 2001: 265).

este tipo de individualismo, chama Simmel o individualismo da “singularidade” (Simmel 1971: p.224). O problema é que da crença metafísica da identidade do sujeito e da humanidade, só pode surgir um corolário prático dentro de uma sociedade cada vez mais diferenciada funcionalmente. Depois de garantidas as condições para “assegurar uma ilha de subjetividade, um segredo, uma hermética esfera de privacidade” (Simmel 2004: p.509), estão reunidos os requisitos para compreender o sentido de autenticidade a partir da alta modernidade. Na prática, enquanto o sujeito se tornava cada vez mais independente – mais livre de obrigações pessoais e mais abstrato, mais dependente ficava da sociedade impessoal. Quanto mais cresceu o grupo e mais se diferenciou funcionalmente, mais se enfraqueceram os elos comunitários⁷³ – às obrigações e dependências subjetivas sobrepuseram-se as obrigações e dependências impessoais e objetivas. O indivíduo é uma parte de uma totalidade funcional e objetiva, de proporções nunca vistas na história⁷⁴. A autenticidade aparece como a diferença radical, a incomparabilidade essencial, dentro da totalidade das dependências sociais, apesar de como Simmel aponta, ter dificuldade em sobreviver dentro desta impessoalidade – já que a identidade é sempre mediada pela diferença determinada. Os princípios formais e a transposição legal da individualidade como não-diferenciação passa a funcionar em paralelo com o princípio da individualidade como diferenciação e cuja expressão prática só é totalmente visível dentro do processo de divisão do trabalho (Simmel 1971: p.272).

“Claramente a doutrina da liberdade e igualdade [sameness] é a base da competição livre; e a doutrina da personalidade diferenciada é a base da divisão do trabalho. O liberalismo do século XVIII colocou o indivíduo sobre os seus dois pés, para que ele fosse tão longe quanto o pudessem levar. A teoria deixou a ordem natural das coisas a possibilidade de ver até onde a competição ilimitada entre indivíduos poderia produzir a harmonia de todos os interesses... Esta é a base metafísica sobre a qual o otimismo do século XVIII acerca da natureza justificava a competição livre. (...) Sobre o individualismo da singularidade, do aprofundamento da individualidade ao ponto da incomparabilidade essencial na *performance* da sua natureza, foi fundada a metafísica da divisão do trabalho. Os dois grandes princípios que operam inseparavelmente na teoria económica e prática do século XIX – competição e divisão do trabalho – aparecem assim como projeções económicas de aspetos metafísicos do individualismo social” (Simmel, 1971: p. 225).

⁷³ Este ponto pode ser encontrado em Hegel (2016), ainda antes de Simmel, mas também viria a ser encontrado em Durkheim ou Dewey, e é um dos pontos a partir do qual parte para as suas reflexões sobre educação (ver Jaeggi 2018: p.234).

⁷⁴ Por um lado, o dinheiro oferece a possibilidade da pluralidade de dependências económicas [...] enquanto por outro lado permite a remoção de elementos pessoais das relações humanas pela sua natureza indiferente e objetiva [...] E apesar de sermos cada vez mais dependentes da totalidade da sociedade através da complexidade das nossas necessidades por um lado, e da especialização das nossas capacidades por outro [...] Somos notavelmente mais independentes de cada membro específico da sociedade (Simmel 2004: 321-322).

Obviamente a interpretação de Simmel não podia antever as cada vez maiores distorções dos ideais de autenticidade e autorrealização que vigorariam no século XX. Não vale a pena aqui repetir as teses de Taylor (1998; 2009; 2019), Lasch (2018) ou Lipovetsky (2018). O ideal contemporâneo do individualismo e da autorrealização é um ideal bem distante do ideal grego de autenticidade e da ideia de autorrealização que vive na filosofia hegeliana: é um ideal assente na autorrealização nas esferas íntima e privada, no indivíduo desligado dos outros e das relações de reconhecimento que podem fundar o sentido da sua atividade sobre o mundo, é um ideal desprovido da espessura ética que pode regenerar as relações sociais distorcidas, é um ideal que não reconhece no próximo e na natureza uma condição substantiva da sua realização e liberdade mas somente um meio para mesma, um ideal que não reconhece a natureza socio-existencial do homem, mas somente o indivíduo enquanto mónada. O indivíduo realiza-se hoje não só na esfera do trabalho, como Simmel acreditava como também na esfera íntima, no consumo (Arendt 2001; Taylor 2009; Fromm 2017) e no “conforto mesquinho” (Taylor 2009), no hedonismo materialista, assente sobre as “maleitas” do individualismo, do desencantamento do mundo - permitido pelo predomínio de uma ordem social que só se reconhece como um agregado de indivíduos e em que cada um passa a reformular os seus objetivos em função da sua felicidade e bem-estar- e o desaparecimento da vida pública e do “político” que é proporcionado em grande parte por um erro de compreensão na distinção entre público e privado que está institucionalizado e constitui o “fundo axiológico” da democracia liberal com a conhecemos. As patologias e psicopatologias desta sociedade atomizada estão suficientemente descritas por Habermas, Honneth, Jaeggi, Horkheimer, Marcuse, Adorno, como vimos anteriormente. Não é de admirar que o utilitarismo, enquanto modo da racionalidade instrumental - estratégica que caracteriza o capitalismo, encontre o seu espaço na gramática da vida e nas instituições que as estabilizam nesta conjuntura. O utilitarismo não só se institucionaliza juridicamente e no aparato do estado, como penetra as estruturas de consciência social e dos indivíduos ficcionalmente isolados e independentes. O sujeito é uma mónada social que pode e deve perseguir os seus interesses e a sua conceção de bem (ainda que seja maior e visto exclusivamente em termos quantitativos) particular, escolhendo para tal os meios adequados a um tal fim autoproposto⁷⁵.

⁷⁵ O direito privado burguês revela-se como a institucionalização jurídica do instrumentalismo “dentro de um âmbito eticamente neutralizado” (Habermas 2018: p.262), isto é, como a “materialização institucional das estruturas de consciência” próprias do capitalismo nas formas de subsistemas regidos por meios (Habermas 2018: p.262), que descentralizam as imagens do mundo (cultura) e racionalizam as várias dimensões da ação social e individual (sociedade e personalidade). A relação entre utilitarismo e razão instrumental é quase redundante. A ação instrumental que domina o discurso, as práticas e instituições cuja função é a administração, “bem como

O individualismo não só passa a fazer parte da auto-compreensão do indivíduo, como se institucionaliza no direito, bem como na sociedade civil e na família. O sujeito formal que procura a sua autorrealização, é o sujeito que leva a cabo a razão instrumental nessa procura. Se o individualismo numérico do século XVIII e a ética instrumental dos utilitaristas havia permitido a separação radical das unidades sociais e a transformação das relações humanas em relações instrumentais, a ética da autenticidade aprofunda na verdade esse fosso ao reduzir-se à função social – e eventualmente passada para a esfera íntima. A racionalidade do capitalismo torna-se numa racionalidade utilitarista, hedonista, e materialista nos sentidos metafísico e económico. As éticas deontológicas, utilitarista e da autenticidade podem viver perfeitamente em conjunto debaixo de um tal esquema político e social apesar das aparentes contradições.

Numa tal determinação as ligações subjetivas-volitivas do sujeito ao grupo enfraquecem, abrindo espaço a uma relação puramente instrumental entre sujeitos, já que todas as “relações com os outros são em última instância, meras estações no caminho através do qual o ego chega a si mesmo” (1972: p.223)⁷⁶. As diferenças qualitativas da singularidade, separadas de uma dimensão estrutural da sociedade -isto é, da sua dimensão ético-política- e reduzidas à sua dimensão funcional, acabariam eventualmente por reduzir-se a quantidades. A democracia liberal é o corolário prático do capitalismo, das suas formas mais arcaicas até aos dias que correm. Entendemos aqui a democracia liberal como uma determinação ou regime ético-político, e não meramente como uma forma de governo. Apesar das críticas a esta aparente relação inextricável surgirem cada vez mais⁷⁷, o facto é que dentro do contexto histórico em que surge, a democracia é a solução para o problema historicamente imposto. Sendo o dinheiro essencialmente uma determinação abstrata, quantitativa e funcional, os pressupostos abstratos

penetra todas as [suas] orientações valorativas” (Habermas 2018: p.205) é acima de tudo “um modelo de ação interpretado em termos utilitaristas; supõe-se que os atores elegem e calculam meios desde o ponto de vista da maximização da utilidade ou das expectativas da utilidade” (Habermas 2018: p.117). O instrumentalismo proposto na ética protestante permitiu fundar a base motivacional do capitalismo e radicar a ética nas esferas privada e íntima “do sujeito privado”, contudo, teve que se livrar das suas roupagens metafísicas até se esvaziar no empirismo moral utilitarista (Habermas 2018: p.271). O que se perde com esta passagem é a possibilidade de um fundo comum de interpretação simbólica, sendo por isso que o utilitarismo enquanto doutrina ética está intimamente relacionado com a ação nas esferas íntimas e privadas, das “pessoas privadas” do direito burguês. Neste sentido, os utilitaristas, também procedem a uma quantificação do real já que ao fazerem “da felicidade o valor ético absoluto”, são obrigados a proceder a uma relativização e subjetivação do bem, já que “uma teoria ética da felicidade só é consistente quando todas as distinções éticas [...] são consideradas como distinções meramente quantitativas de uma e mesma – qualitativamente sempre a mesma- felicidade” (Simmel 2014: p.448).

⁷⁶ Diagnóstico feitos anos mais tarde por Charles Taylor, cujo breve livro ética da autenticidade pode ajudar a esclarecer.

⁷⁷ Talvez o trabalho mais provocador seja o de Arendt, afirmando que as aparentes grandes diferenças entre democracia e totalitarismo não são assim tão óbvias. Elas são antes de mais formas distintas de promover a conformidade e ambas têm um enorme aparelho técnico e gerencial diretamente ligados à manutenção da vida na esfera privada (2017).

da igualdade e liberdade negativas, a formalidade e neutralidade da lei e dos processos do aparato institucional, a neutralidade perante questões éticas e a “privatização do bem” (MacIntyre 1990), permitida pela sacralização da esfera privada, são meros reflexos da sua forma pura, que acaba por culminar numa democratização cultural transformada em empobrecimento cultural. O hedonismo utilitarista torna-se num hedonismo materialista, a “alta cultura” que guiava ainda idealmente os homens, “é absorvida pela cultura material” (Marcuse 2020: p.91) e os próprios ideais que guiavam nobremente as revoluções liberais como a liberdade e a igualdade, perdem o seu sentido no momento em que se institucionalizam e seguem o rumo da sociedade (Marcuse 2020: p.41).

“Para o individualismo liberal, a comunidade é só o terreno onde cada individuo persegue o seu conceito de bom viver que elegeu por si mesmo, e as instituições políticas só existem para prover a ordem que torna possível esta atividade autónoma. O governo e lei são ou devem ser neutras entre as concepções rivais da vida boa...Segundo a opinião liberal não é parte da função legítima de governo inculcar nenhuma perspectiva moral...na realidade, a força do ponto de vista liberal e individualista deriva em parte do facto evidente de que o estado moderno carece completamente de aptidões para ser educador moral de qualquer comunidade. Mas a História de como surgiu o Estado Moderno em si mesmo é uma história moral” (Macintyre, 2019, p. 242).

A apropriação distorcida deste ideal de autenticidade radica num outro erro fundamental perversamente institucionalizado mas que contém o fundamento axiológico da democracia liberal (Mouffe) -a distinção entre público e privado- e que resulta em termos práticos numa *incomensurabilidade moral* (abstinência ética) que dá ao discurso moral e ao processo político “um simulacro de racionalidade” (MacIntyre 2019: p.97).O grande mecanismo ideológico da sociedade concebida como um conjunto de mónadas sociais em competição na busca da sua autenticidade, reside exatamente na delimitação daquilo que é o público e aquilo que é o privado. Esta instância ética paradoxal de uma abstinência ética, funda-se sobre a salvaguarda da esfera privada e íntima e separa radicalmente os domínios público e privado. É nesta mesma divisão que a abstinência ética aparece como fundo ideológico⁷⁸, já que relega para a obscuridade tudo aquilo que rotula como “interesses” próprios das esferas privada e íntima e impede a publicização e discussão pública desses mesmos temas, relegando-os para a esfera económica e doméstica e que portanto não caem sob o escopo da intervenção do estado, algo

⁷⁸ “a doutrina da abstinência [ética], torna-se um má interpretação (self-misunderstanding) ideológica da tese da neutralidade liberal, que obscurece o facto que a seleção de possíveis decisões valorativas estão sempre já predicadas em certos aspetos dentro do quadro institucional das sociedades liberais” (2018: p.19)

que nem os avanços posteriores como o alargamento dos direitos políticos ou o aparecimento dos direitos sociais pôde de facto alterar (Fraser 1992: p.143-164; 2010: pp.17-148)⁷⁹.

“Debaixo do reinado de uma sociedade desregulada e privatizada, os problemas sociais tornam-se individualizados e removidos do index das considerações públicas. Enquanto os temas públicos colapsam em assuntos privados, torna-se mais difícil conectar os problemas individuais com considerações sociais mais alargadas. Ou, como C. Wright Mills o pôs, a imaginação sociológica enfraquece enquanto os problemas se tornam privatizados, e a vida e os problemas dos indivíduos se desconectam da história e dos assuntos público. Com os laços da sociabilidade entorpecidos, indivíduos atordoados e isolados negociam os problemas da vida como conseguem [...] As utopias do privatisimo da sociedade consumista oferecem ao público uma linguagem mercantilizada e produzem estreitos modos de subjetividade, definindo aquilo que as pessoas sabem e os modos do seu comportamento dentro do quadro dos restritos valores e interesses oferecidos por uma imposição do egoísmo. As

⁷⁹ Um dos grandes problemas da filosofia política contemporânea tem-se prendido com a definição daquilo que pertence à categoria de “público”, isto é, aquilo que é propriamente político e talvez seja esta de facto a sua questão mais premente. Uma boa compilação de ensaios acerca do tema pode ser encontrada em Benhabib, *Contesting the Boundaries of the Political* (1996). Também as diversas respostas dadas pelos autores vão exatamente de encontro a modelos alternativos a uma democracia liberal, que recupere os elementos comunicativos/deliberativos da democracia sem ceder ao comunitarismo. Convém salientar aqui também que apesar de usarmos bastante a ideia de público/político em Arendt, o seu conceito roça o ridículo nas sociedades contemporâneas. Como diz Habermas, “Arendt estiliza a imagem que tem da polis grega como a essência da própria política.” (Habermas 1977: 14) Não iremos aqui abordar o conceito de político de Arendt (e até certo ponto em Habermas (2012)), que é absurdo dentro de sociedades atuais. Os conceitos de político e de público são as grandes fraquezas nas teses de Hannah Arendt como Pitkin (1981) ou Benhabib (1992) apontam. Por público, deixamos já aqui claro, que entendemos algo muito mais amplo que Arendt, que se vê na obrigação de retirar do público tudo o que concerne aos interesses privados, retirando por exemplo todas as questões de redistribuição do espectro do político: “Interesses e opiniões são fenómenos políticos completamente distintos. Politicamente, os interesses só são relevantes como interesses de grupo e para a sua purificação parece suficiente que eles estejam representados de tal maneira que o seu carácter parcial esteja salvaguardado sob todas as condições [...] Opiniões, pelo contrário, nunca pertencem a grupos, mas exclusivamente a indivíduos, que “exercem a sua razão imparcial e livremente” [...] opiniões assomarão sempre que os homens, comunicarem livremente uns com os outros e tiverem o direito de tornar públicas as suas perspetivas.” (Arendt 1990: 227). As atuais teorias da representação dentro da filosofia política têm tentado contornar este problema. Claro que este problema é facilmente contornável, alguns conceitos utilizados para reformular o conceito de público, por exemplo nas atuais teorias da representação política, são os de “reflexividade”, “interesse esclarecido”, ou “perspetiva social”. O que interessa é que os interesses sejam submetidos às premissas do diálogo de tal modo que as identidades constituídas a partir dele clarifiquem a sua relevância pública. Barber parece oferecer-nos um conceito de público que tende a relacionar melhor as categorias de “público” e “privado”. Se para Arendt a categoria do “público” tem um sentido ontológico que exclui de si tudo o que é privado – economia, família, etc...-, Barber fornece-nos uma terminologia mais flexível, na medida em que define o “público” a partir de uma perspetiva consequencialista. “A política descreve o domínio da ação, mas nem toda a ação é política. Podemos mais propriamente restringir a política à ação pública; isto é, pela ação que é levada a cabo pelo público e que intenta ter consequência públicas [...] As condições mudam e com elas a noção de público. Uma política flexível obriga a que sejamos sensíveis a essa mudança e que estejamos constantemente dispostos a reformular o que é público e o que não é. [...] se o que afeta o público é político, então muito mais obviamente o que o público faz enquanto comunidade é político. Se todas as ações com consequências públicas são políticas, então todas as ações públicas também o são necessariamente. Quando eu ajo, a publicidade do meu ato só pode ser medida pela publicidade (ou privacidade) das suas consequências.” (Barber 1984:123-124). O conceito de “público” em Barber recolhe ao mesmo tempo a identidade com o “político” patente em Arendt – a sua maior força- ao mesmo tempo que flexibiliza a distinção entre “público” e “privado” na medida em que o toma a partir de uma perspetiva consequencialista. Nesta investigação abordaremos aquilo que pertence o domínio público com esta definição em mente. Gripsrud alerta-nos para a plurivocidade do conceito de público que não iremos aqui dissecar, mas que iremos trabalhar ao longo da investigação (Gripsrud et al.: xiv).

consequências envolvem não só o destroçamento dos laços sociais mas também a reprodução indefinida de estritos registos de carácter e responsabilidade individual como substitutos de uma análise dos problemas sociais” (Giroux 2020: p.102).

Talvez seja do interesse dos poderes económicos e políticos que o homem careça da imaginação sociológica de que falava de C. Wright Mills (2000), e da capacidade de interpretar “problemas” como “assuntos”, de distinguir relações estruturais de poder de relações acidentais. A tentativa liberal de acabar com o “paternalismo”, revela-se de facto como uma máquina de manipulação dos discursos que podem entrar na esfera pública. Também os processos que sustentariam a própria legitimidade democrática, isto é, os processos comunicativos da esfera pública onde se dá a formação discursiva da vontade, vê-se amplamente desvirtuado por técnicas administrativas de manipulação da opinião pública (exs: Habermas 1974, 1997, 2012; Marcuse 2020). A narrativa de Habermas (2012) acerca da despolitização do público continua a nosso ver a mais completa, e de acordo com a qual também os processos de formação de opinião seguiram um mesmo destino, sendo sujeitos a técnicas administrativas e subordinados aos imperativos do mercado e dos interesses privados (ex: Habermas 2012; Marcuse 2020).

Nada escapa à administração cuidadosa das relações sociais. Não é de admirar que a democracia seja cada vez menos definida em termos políticos e cada vez mais regida por questões económicas (Harris 2007: p.70), algo que não é tanto uma novidade, mas um desenvolvimento dos princípios subjacentes aos princípios capitalistas mais arcaicos. A democracia liberal está preocupada meramente em transmitir ao aparato do estado os interesses de uma sociedade civil autónoma, ou a coordenação dos interesses divergentes entre as “pessoas privadas” (Habermas 1996: pp.21-31). A democracia liberal refere-se neste sentido a um regime de administração e coordenação da reprodução material da vida, das tensões entre os interesses organizados e das pessoas privadas, mas mais ainda, esconde a sua natureza enquanto regime de ordenação simbólica das relações sociais, já que o seu fundo axiológico reconhece a impossibilidade de contestar ou criticar qualquer concepção de bem, de justo e de político (Mouffe 1996: pp. 245-256). O projeto da administração total é um projeto totalitário, é o projeto da “solidão (*loneliness*) organizada” (Arendt 2017), desta vez sob premissas não-terroristas⁸⁰. A administração da subjetivação dos sujeitos através de mecanismos ideológicos

⁸⁰ “Porque não só é “totalitária” uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-económica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses criados, impedindo portanto o surgimento de uma posição efetiva contra o todo [...] hoje em dia o poder político afirma-se por meio do seu poder sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato” (Marcuse 2020: p. 42-43).

(a produção de uma falsa consciência) e técnicas disciplinares (Foucault 1994; 2017) não é um mero exercício de extrapolação distópica. A racionalização dos domínios de ação impõem certas formas de subjetivação de acordo com o novo “regime de verdade” imposto pela moderna “Raison d’État”, ou posto de outra forma, reduzida a esta animalidade desprovida de interações simbólicas substantivas, a governamentalidade -referindo-se aqui ao projeto total que envolve os poderes económicos, políticos, e os meios de reprodução dos discursos desse poder- manipula a forma como os sujeitos se compreendem e a direção na qual se desenvolvem.

A perda da normatividade inerente à ação comunicativa, isto é, às relações sociais não distorcidas que fundam a legitimidade das instituições e das formas de vida, continua, contudo, a requerer um fundo normativo que lhe dê alguma substância, ou pelo menos, que justifique e legitime a atual ordem social, económica e política e que dê espaço ao Capital para trabalhar em liberdade, ainda que sobre o despotismo da fome e da dor. A institucionalização da tolerância chegou a um tal ponto que não há Constituição capaz democrática capaz de tirar espaço público a partidos e atores políticos menos democráticos. A relação da tolerância com a cisão público-privado é também clara. O valor que garante a unidade do discurso liberal, tende a neutralizar ainda mais as relações humanas, a reprimir o seu fundamento ético-político. O ensaio de Marcuse, *Repressive Tolerance* (1997), fala deste falso ideal de tolerância, que desligado do ideal proposto por Mill⁸¹, isto é, da relação interna entre verdade e liberdade que pode assegurar a sobrevivência de uma opinião pelo crivo público, acaba com a possibilidade de qualquer crítica a conceitos concorrentes de bem (1997: p.86-93). “A verdade”, diz-nos Marcuse, “é o telos da tolerância” (1997: p. 90). A passagem da determinação “ativa”- aquela que está sujeita às condições do debate, na posse de conhecimento e informação- da tolerância, para a sua determinação “passiva” (1997: p.82) torna a tolerância uma ferramenta política da repressão que permite a reprodução de formas distorcidas de racionalidade e das práticas e instituições condizentes⁸². A verdadeira tolerância vive, portanto, do processo intersubjetivo de

⁸¹ O argumento de Mill é essencialmente epistemológico: “Se todos os seres humanos, menos um, tivessem uma opinião, e apenas uma pessoa tivesse a opinião contrária, os restantes seres humanos teriam tanta justificação para silenciar essa pessoa, como essa pessoa teria justificação para silenciar os restantes seres humanos, se tivesse poder para tal. [...] Se a opinião for correta, ficarão privados de tocar o erro por verdade; se estiver errada perdem uma impressão mais clara e viva da verdade, produzida pela sua confrontação com o erro.” (Mill 2010: 51) A defesa de Mill dos princípios liberais não pode assim ser descontextualizada. Os princípios da neutralização e racionalização ética e da soberania do indivíduo sobre o seu corpo e a sua mente, e a negação de qualquer instância ética supra-individual nos seus ataques à “coerção moral da opinião pública” e de (quase) todas as formas da interferência do governo (Mill 2010: p.40-41), portanto, a defesa da liberdade negativa e da autonomia, deve ser compreendida de acordo com o ideal epistemológico que propõe.

⁸² “Estas condições invalidam a lógica da tolerância que envolve o desenvolvimento racional dos significados e impede o seu encerramento. Consequentemente a persuasão através da discussão e a apresentação igual dos opostos facilmente perdem a sua força libertadora enquanto fatores de compreensão e de aprendizagem; é muito

expurgação do erro e da falsidade. A tolerância é o corolário do direito liberal, e foi sem dúvida uma das grandes conquistas da humanidade; mais uma vez, o problema está na sua determinação, que em vez de uma força libertadora, torna uma neutralidade benevolente numa máquina de repressão⁸³. A partir do momento em que garante o aquilo que pode legitimamente ser pedido ao indivíduo pela sociedade (eminente relacionado com a reprodução da espécie), evapora-se a necessidade de qualquer cultura ou moralidade. Sabe-se que o grande princípio da sociedade e política liberal, é que ela “deve ser neutra nas matérias referentes ao que constitui a vida boa” (Taylor 2009: p.33)⁸⁴. Ora, a relação entre vida boa, justiça e política, é já tão antiga quanto a Política de Aristóteles. Mas a política de Aristóteles está já entendida sobre aquilo que é o político e o público para os gregos: a vida boa, só é alcançada na esfera pública, a partir da libertação dos interesses subjetivos que as necessidades impõem no processo biológico, isto é, no laborar (pode ver-se Arendt 2001: p.50), para lá da estreiteza de vista daquilo que é o “político”. Talvez o mais exato oposto desta perspectiva, ou pelo menos aquela que até agora constitui a proposta filosófica-política de justiça mais neutra na contemporaneidade é a proposta dos liberais contemporâneos como Dworkin ou Rawls: a justiça deve ser reduzida a um procedimento instrumental, fundado numa “racionalidade económica” -imparcializada pelo “véu de ignorância”, numa “posição original”, a partir do qual poderíamos estabelecer princípios para encontrar um ponto de equilíbrio entre os interesses

mais provável que reforcem a tese estabelecida e que repelem as alternativas. A imparcialidade ao máximo, igual tratamento e assuntos competitivos e conflituosos é de facto o requerimento básico para as decisões num processo democrático – é igualmente um requerimento básico para definir os limites da tolerância. Mas numa democracia como organização totalitária, a objetividade pode preencher uma função inteiramente distinta nomeadamente, promover uma atitude mental que tende a obliterar a diferença entre verdadeiro e falso, informação e doutrinação, certo e errado”. (Marcuse 1997:p. 96-97).

⁸³ “A força libertadora da democracia foi a hipótese que deu dissenso efetivo numa escala individual e social, a sua abertura a formas qualitativas diferentes de governo, de cultura, de educação, de trabalho – da existência humana no geral. A tolerância da discussão livre e ao direito igual dos opostos era definir e clarificar as diferentes formas do dissenso: a sua direção, conteúdo, aspetos. Mas com a concentração do poder económico e político e a integração dos opostos numa sociedade que usa tecnologia como instrumento de dominação, o dissenso efetivo é bloqueado onde poderia emergir livremente: na formação de opinião, na informação e comunicação, no discurso e na assembleia. Debaixo da regra dos media monopolísticos – eles mesmos meros instrumentos do poder económico e político – uma mentalidade é criada para qual certo e errado, verdadeiro e falso, são pré-definidos onde quer que afetem os interesses vitais da sociedade” (Marcuse 1997: p.95).

⁸⁴ “A incerteza da sorte nesta distinção não cancela a objetividade histórica, mas necessita de liberdade de pensamento e expressão como pré-condições para encontrar o caminho para a liberdade – necessita de tolerância. Contudo, esta tolerância não pode ser indiscriminada e igual no que respeita aos conteúdos expressos nem em palavra nem em ato; não pode proteger falsas palavras e ações erradas que demonstram que contradizem e que contrariam as possibilidades da libertação. Uma tal tolerância indiscriminada é justificada em debates inócuos, em conversação, na discussão académica; é indispensável na empresa científica, na religião privada. Mas a sociedade não pode ser indiscriminada onde a pacificação da existência, onde a liberdade e a felicidade estão elas próprias em jogo: aqui certas coisas não podem ser ditas, certas ideias não podem ser expressas, certas políticas não podem ser propostas, certos comportamentos não podem ser permitidos sem fazer da tolerância um instrumento da continuação da servidão” (Marcuse 1997: p.88-89).

particulares do indivíduo -aquilo que para si constituiria a vida boa- e o interesse da sociedade (Rawls 2017). Lexicograficamente, o princípio da liberdade nunca poderá ser sacrificado em nome do princípio da igualdade de oportunidades nem o princípio da diferença. O fundamental é proteger a liberdade (política, moral, religiosa...) do indivíduo -o seu aparente espaço privado. É por isso que a tolerância é o único valor que pode continuar a ser partilhado em comum. Os princípios da justiça “são o núcleo da moralidade política...eles definem um pacto de conciliação entre diversas religiões e convicções morais e as formas de cultura a que pertencem” (Rawls 2017: p.181)⁸⁵. Temos aqui a perfeita redução da “moralidade” política a um pacto de não-agressão radicado no valor da tolerância -único que pode continuar a ser aceite como universal. A noção de que o indivíduo é em última instância, inviolável, tem as suas raízes nos “direitos naturais” do homem, e a sua dívida para com Locke e Kant está bem expressa.

O perigo da tolerância está rapidamente exposto em Taylor, quando diz que “todas as opções são igualmente válidas porque são escolhidas livremente; e é a própria escolha que lhe confere valor”, é este “o princípio subjectivista subjacente ao relativismo brando” (Taylor 2009: p.50). O que a tolerância como valor tem de mais curioso, é sem dúvida, a sua quase oposição ao “juízo” e à sua dimensão política. E é nesta oposição que se funda a tolerância como permissivismo, neutralidade e indiferença -como, muitas vezes, um não-valor: quando “o acto de escolher é a razão essencial da escolha”, toda a “diferença significativa [...] torna-se insignificante.” A tolerância só pode existir enquanto “rejeita todo o valor exclusivo, [...] rebaixa todos os valores e os valores dos outros” (Reboul 2015: p.100). Que a tolerância e os seus paradoxos fundam a moralidade das instituições educativas, está mais que exposto por Reboul (2007: pp. 100-103). O lado negro da tolerância -o permissivismo, a neutralidade e a indiferença-, como aquele que reproduz o próprio narcisismo e a atomização social, e que produz o *animal laborans* elevando-o à esfera pública. O valor atribuído à tolerância, só encontra a sua manifestação mais pura como indiferença⁸⁶. O aparente processo de humanização, que a tolerância parece colocar em prática, anda de mão dada com a animalização do homem, segundo o qual “a vida aparece como valor supremo” e o “encontro do homem com

⁸⁵ Será interessante fazer a comparação com o ensaio de Taylor, *A Política de Reconhecimento* em *Multiculturalismo* (1998).

⁸⁶ Para Simmel, a atitude da indiferença está inteiramente ligada ao capitalismo, no qual o dinheiro, como valor abstrato, aparece como mediador último das relações humanas: “A essência da atitude do Blasé, é a indiferença relativamente às distinções entre as coisas. Não porque não é percebida, como no caso de uma incapacidade mental, mas antes porque o significado e o valor das distinções entre as coisas, é experienciado como não tendo sentido (meaningless). Este humor psíquico é a reflexão subjetiva correta de uma economia do dinheiro completa, onde o dinheiro toma o lugar da multiplicidade das coisas e expressa todas as distinções qualitativas entre eles na distinção de um “quanto” (how much). (Simmel 2015: pp. 329-330)

o homem se faz sob o signo da indiferença (Lipovetsky 2018: p. 263); este processo de humanização, da sociedade, é a expressão última “da dessocialização característica dos tempos modernos” (Idem: p.266)⁸⁷. A tolerância revela-se antes de mais como uma “incapacidade para o sim e para o não” (Idem: p.65). Todo o seu processo é o de “personalizar” a opinião, e colocá-la dentro do domínio da liberdade do indivíduo, enquanto a aliena simultaneamente do seu espaço. A tolerância e a vida colocadas como valores supremos de uma cultura, tendem a atomizar cada vez mais a sociedade à qual se dirige, sem a referência explícita a um passado, a uma cultura, pelo fenómeno da indiferença. A sociedade do consumo, pode assim “neutralizar todas as relações inter-humanas; a indiferença pelo destino e pelos juízos do outro adquire então toda a sua extensão” (Lipovetsky 2018: p.271). Qualquer reconhecimento social, tão fundamental para o sentimento de “auto-valorização” do indivíduo, que pode assim ele mesmo “individualizar-se” no seu sentido mais verdadeiro (Honneth 2011), é invalidado a partir da tolerância do narcisismo. A sacralização da opinião, a indiferença ao seu conteúdo, mina desde o início a própria possibilidade da “diferença” e da “pluralidade” que são a essência do político, já que a nossa “própria identidade depende essencialmente das relações dialógicas com os outros” (Taylor 2009: p.59)

1.5. A tirania da fome e da dor: reflexões sobre a sociedade dos homínídeos

“A fome amansará os animais mais ferozes, ensinará a honestidade e civilidade, obediência e sujeição, aos mais perversos. Em geral, só a fome pode tocá-los e aguilhoá-los [aos pobres] [...] a coerção da lei é acompanhada de grande agitação, violência e alarido; gera a má vontade e nunca logra produzir um serviço bom e conveniente- ao passo que a fome é não só um meio de pressão pacífico, silencioso e constante, como suscita também, sendo o motivo mais natural de entre os que impelem à diligência e ao trabalho, os esforços mais vigorosos, e, quando é saciada pela liberalidade de outrem, estabelece sobre alicerces seguros a boa vontade e a gratidão” (Townsend citado em Polanyi 2019: p.272).

“A fome é fome; mas a fome que é satisfeita com carne cozinhada e comida com faca e garfo é diferente da fome que devora a carne crua com a ajuda das mãos, unhas e dentes. Não só o objeto do consumo, mas também a forma do consumo é produzida pela produção; isto é dizer, o consumo é criado pela

⁸⁷ “Liberdade é auto-determinação, autonomia – o que é quase uma tautologia, mas uma tautologia que resulta de uma série de juízos sintéticos. Estipula a capacidade de determinar a nossa própria vida: determinar o que fazer, o que não fazer, o que sofrer, o que não sofrer. Mas o sujeito da autonomia não é nunca o sujeito contingente, privado, tal como é ou acontece ser; é antes, o sujeito como um indivíduo humano que é capaz de ser livre com o próximo. E o problema de tornar possível uma tal harmonia entre todas as liberdades individuais, não é o de achar um compromisso entre competidores, ou entre liberdade e lei, ou entre vontade geral e interesses privados, bem-estar privado e social numa sociedade estabelecida, mas de criar uma sociedade onde o homem não é mais escravizado por instituições que viciam a auto-determinação desde o início” (Marcuse 1997: 86-87).

produção não só objetivamente, mas também subjetivamente. A produção cria os consumidores” (Marx 1998a: p.9).

“A principal diferença entre a antiga sociedade a sociedade de massas é talvez que aquela desejava cultura, valorizava e desvalorizava objetos culturais como mercadorias sociais, em função dos seus próprios fins egoístas, mas não os “consumia”. Mesmo sob as suas formas mais desgastadas, essas coisas continuavam a ser coisas e conservavam um carácter objetivo [...] há cada vez mais tempo livre que é preciso preencher com entretenimento [consumo], mas este crescimento exponencial não altera a natureza do tempo. O entretenimento, como o trabalho ou o sono, faz irrevogavelmente parte do processo biológico da vida. [...] A cultura diz respeito a objetos e é um fenómeno do mundo; o entretenimento diz respeito a pessoa e é um fenómeno da vida. Um objeto é cultural na medida em que é capaz de perdurar; a sua durabilidade representa o oposto da funcionalidade [...] (Arendt 2007: p. 214 -217).

Talvez a maior patranha de uma sociedade organizada política e socialmente em torno de um sistema económico capitalismo, se possa encontrar nas teses dos seus “pais” e na sua conceção acerca da natureza e psicologia humana. Esta é uma das teses fundamentais de Polanyi (2019), que defende que o desaparecimento da *reciprocidade* das relações humanas coincide de facto com o surgimento do capitalismo, congelando-se em instituições que estabilizam essas conceções. Só com o capitalismo, a fome, a dor, a sobrevivência, passam a ser problemas individuais em vez de comunitários. Nunca a sobrevivência houvera afetado indivíduos, mas sempre comunidades⁸⁸. Com a organização capitalista, contudo, estes problemas tornam-se individuais. A sobrevivência passa a fazer parte dos sujeitos atomizados, sem outras ligações que não instrumentais. Natural será que nas condições de um Estado de Natureza Hobbesiano, o individualismo, a competição e a sobrevivência tomem o seu lugar. Mas este não é um Estado de Natureza, ele corresponde na verdade à sociedade política contemporânea, que conhece poucos deveres e obrigações que não os transcritos legalmente, onde reina a indiferença mútua, um ideal de autorrealização assente no consumo⁸⁹, numa sociedade civil que reduz o trabalho a um meio para esse fim, e em sujeitos incapazes de dar um sentido á sua própria atividade. O grande triunfo da sociedade contemporânea é o da transformação do “supérfluo” em “necessário”, que para lá das suas determinações objetivas históricas⁹⁰, aparecem como

⁸⁸ Os capítulos IV, V e VI, da segunda parte da *Grande Transformação* são aqui especialmente interessantes (2019: pp.175-209).

⁸⁹ Veja-se a citação acima de Arendt que relaciona o consumo com a sobrevivência. A sua tese é a de que a sociedade reduziu toda a sua atividade ao consumo, e que neste sentido, é uma sociedade em que meramente se sobrevive (2001) e é desligada das suas determinações humanas, isto é, políticas.

⁹⁰ Sejam quais forem as determinações daquilo que é consumido, o consumo em si faz parte do processo biológico da vida, tal como Arendt (2001) propõe. A alienação em Marx está também intimamente ligada com a redução do *sentido* do trabalho à mera subsistência física -sejam quais forem as determinações históricas objetivas da necessidade-, e portanto, à incapacidade de apropriar do sentido daquilo que produz, à transformação do trabalho expressivo em trabalho mecânico (Marx 2017: pp.145-158).

necessidades repressivas postas ao serviço de interesses particulares e não a necessidades humanas (Marcuse 2020: p.44-48). A perda da dimensão ético-política da vida que coincide com a “despolitização do público” e o “privatismo civil” (Habermas 2012), subordina a autenticidade à esfera do labor. Também a esfera do trabalho se vê reduzida a um meio para a autorrealização, em vez de ser um espaço de encontro entre “necessidades subjetivas” e “necessidades intersubjetivas” (Honneth 2010). À liberdade negativa, junta-se hoje a liberdade positiva, como a possibilidade “de escolher livremente entre uma variada gama de produtos e serviços”, recusando, contudo, esclarecer as condições que determinam o acesso a estes bens (Marcuse 2020: p.47) ou legitimando-o pelo princípio normativo da meritocracia (Honneth 2010). A tal ponto o consumo está ligado à identidade do sujeito contemporâneo que talvez não seja ridículo dizer que “encontramos a nossa alma num automóvel” (Marcuse 2020: p.47). A verdadeira e maior tirania, é a da dominação disfarçada “de opulência e liberdade” (Marcuse 2020: p.55). O que ela carece essencialmente é dos mecanismos que possibilitam a sua dimensão simbólica, uma esfera da intersubjetividade capaz de prover a atual ordenação das relações sociais com conteúdo normativo substantivo e um reconhecimento recíproco dos agentes sociais nas suas práticas sociais e rotinas.

Esta perda do fundamento prático que marca a existência humana, isto é, a dimensão ético-política, juntamente com o advento da razão instrumental, culmina numa animalização do homem e da sociedade. A relação entre capitalismo e a razão da “autoconservação” ou “sobrevivência” é já datada e está intimamente ligada à racionalidade instrumental (podem ver-se, por exemplo Horkheimer: 2012; 2015; 2019; 2019a; Adorno e Horkheimer 2016; Arendt 2001). “Só o homem é o objeto da cultura”, dizia Simmel (1971: p.229). Que existe uma dimensão que tem essencialmente que superar a mera existência socio-fisiológica pode começar por ser atestado por Mead, quando afirma que “o comportamento de todos os organismos vivos tem um tem um aspeto social básico” (Mead 2015: p.227). O facto de que toda a vida possui uma estrutura socio-fisiológica, atesta a impossibilidade de distinguir o homem do animal através da individualidade (física) ou da formação de uma sociedade. Claro que para Mead, a resposta se encontra na mente e na sua capacidade de universalizar. O “eu” só pode advir nesta universalidade expressa no “mim”⁹¹ - só assim o mundo se torna mundo, através da “interação

⁹¹ “Um mundo comum só existe... apenas se existir uma experiência comum (do grupo)” (Mead 2015: p.89). Esta experiência de grupo que constitui o mundo, só pode acontecer quando o indivíduo entra em interação simbólica com o outro que determina em parte o seu comportamento. As diferentes fase do si (self), o “eu” e o “mim”, correspondem a diferentes fases dessa interação, sendo que o “mim” é uma determinação do “outro generalizado”: “O “mim” e o “eu”, são fases diferentes do “si”; o “mim” que responde às atitudes organizadas dos outros, que nós assumimos definitivamente, e que determinam consequentemente a nossa própria conduta, desde que ela seja

simbólica” de que Habermas (1997; 2018) se apropriou e que constitui o cerne da ação comunicativa que está hoje colocada em causa. Um animal não tem esta estrutura que Mead chama mente⁹² e que nos permite aceder ao *outro generalizado*. E não tem, porque não há qualquer referência de significação universal. O que um animal encontra no contexto social é meramente uma relação do seu comportamento consigo mesmo na sua relação com o ambiente⁹³, ao seu labor e, no outro, meramente um meio da sua reprodução biológica: o que não existe é a possibilidade de uma intersubjetividade. Tal é de certo modo, o fenómeno da ascensão do social descrito por Arendt (2001). A racionalidade própria do capitalismo, a racionalidade estratégica-instrumental, tem pela sua natureza que se negar a dar uma resposta às questões ético-políticas que fundam o domínio prático-moral das práticas sociais da vida quotidiana: a racionalidade englobante do “capitalismo” é essencialmente uma razão da “sobrevivência” e não do “viver bem”, carece essencialmente da dimensão ético-política compreendida no seu sentido mais lato e que deveria guiar as práticas sociais, ou como diz Foucault: “o Homem durante milénios permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de política; o homem moderno é um animal na política do qual a sua vida de ser vivo está em causa” (Foucault 1994: p. 145). Como Savater afirma, “tudo pode ser privado e inefável -sensações, pulsões, desejos- menos aquilo que nos faz participar de um universo simbólico que chamamos humanidade” (Savater 1997: p. 16). De tal modo, o que está em causa em última instância é a própria humanidade do homem, a sua redução ao processo da vida biológica permitido pela decadência da vida pública, da sua dimensão prático-moral, ou ético-política, pela redução das relações humanas à instrumentalidade, pela falta de reconhecimento e reciprocidade, numa sociedade atomizada e assim forçada a ser pelas instituições e as práticas sociais que determinam o presente momento histórico e que parecem totalmente impermeáveis à crítica. Tudo o que o tornava o homem num homem, isto é, um animal distinto da natureza e dos deuses, um ser gregário que por ser um ser provido de linguagem é também um ser político⁹⁴, parece cada vez mais desvanecer-se. Se bem que a

de carácter auto-consciente. Agora, o “mim” pode ser tratado como dando a forma do “eu”. A novidade está na atividade do “eu”, mas a estrutura, a forma do “si” é convencional” (Mead 2015: p.209).

⁹² “Mente” refere-se aqui a uma dimensão estritamente humana, e está implicada na relação entre “significação” (*meaning*), a universalidade do “símbolo significativo” (especialmente a linguagem), que fundam a possibilidade da própria comunicação, e com ela, do si.

⁹³ Acerca deste assunto, da relação entre o animal e o ambiente, um trabalho esclarecedor, é o de Agamben (2011: especialmente, pp. 58-88).

⁹⁴ Segundo Aristóteles o homem é um animal racional (provido de logos, isto é linguagem) que o distingue essencialmente dos outros seres vivos, (EN 1098 a e pol 1953 a7) e político (EN 1097 b11 e Pol 1253 a2) que o distingue dos deuses. Toda a ação do homem tende para um mesmo fim, a saber, a felicidade (*eudaimonia*), que se distingue por ser autossuficiente, um bem em si mesmo, que não existe em virtude de um outro fim além de si

narrativa de Arendt (2001) é a que melhor descreve de um ponto de vista estritamente filosófico esta forma específica de relação (apolítica) com o mundo, este é um tema já amplamente estudado, e basta ver os trabalhos de Foucault ou Agamben, para compreender a íntima relação que se estabelece entre as suas teses tão diversas e díspares. Não estamos tão perto de uma pós-história como de um período pós-político.

A vida quotidiana e as práticas que a constituem puderam ser totalmente desligados da dimensão ético-política que deveria essencialmente constitui-la. O animal laborante é um animal agrilhado pelas necessidades da natureza, um animal incapaz de “ação” no sentido supra-definido, um animal incapaz de pressentir a dimensão eminentemente política da vida e de práticas condizentes guiadas pelo seu momento ético: o mundo foi reduzido à sociedade sem que esta tenha já resquícios de um público, ou posto de outra maneira, a sociedade reduz-se à “forma na qual a dependência mútua em prol da subsistência, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera existência são admitidas na praça pública”⁹⁵ (Arendt 2001: p.61): é uma sociedade animal, se tomarmos o ponto de vista de Mead. O que está em risco com este advento da razão instrumental é antes de mais o mundo da vida “como uma rede de cooperações mediadas comunicativamente” (Habermas 2018: p.632) que confere legitimidade às pretensões de validade das instituições- dos sistemas e subsistemas (a dimensão sistémica da reprodução material) - e garante a união entre os seus componentes, ou posto de outra forma, é o fundo normativo “que impõe restrições internas à reprodução [material] de uma sociedade” (Habermas 2018: p.635), isto é, que garante “o compromisso entre pretensões internas de validez e imperativos externos de sobrevivência” (Habermas 2018: p. 735). Este “enunciamento intersubjetivamente válido” (Habermas 2018: p.143) que decorre da reprodução simbólica através da linguagem como meio, dá cada vez mais

mesmo (1097 b20-25) se bem que a felicidade pode ser atingida de duas formas distintas, ora a partir das “disposições teóricas”, ora a partir das “disposições éticas” (EN 1139 a). Podemos distinguir dois domínios da ação – vida contemplativa e vida ativa. Neste sentido Aristóteles irá distinguir entre a excelência (virtude) nos dois planos: no que se refere às disposições teóricas, conta a sabedoria, a sensatez e o entendimento; no plano ético, a generosidade e a temperança (1103a 4-7). Podemos dizer que existem dois tipos de bem supremo que concorrem para a felicidade: aquela proposta no livro X da EN, e aquela proposta no livro I. No primeiro plano (vida contemplativa) a felicidade corresponde à sabedoria contemplativa, que estando na natureza humana como logos – característica que partilha com os deuses mas não pode ser totalmente atingida pelo homem. Aristóteles reserva com tudo a esta um lugar superior. No segundo plano (vida ativa) refere-se à “vida boa”, que corresponde à dimensão ético-política, que só pode ser atingida pelo homem enquanto ser político e que torna o humano naquilo que é especificamente (EN 1100 a11).

⁹⁵ Pode ver-se acerca da relação entre ética e política Aristóteles (2009: especialmente Pol. Livro VII). Talvez uma descrição acertada e de acordo com as leituras contemporâneas da atual democracia, tenha já sido dada por Aristóteles: “Mas se estas pessoas estivessem associadas em nada mais que matérias de trocas e alianças, teriam ainda falhado em atingir uma cidade. [...] é claro, portanto, que a cidade não é uma associação por residência num lugar comum, ou pela necessidade de prevenir injustiças mútuas e facilitar o comércio” (Aristóteles 2009: p. 105).

lugar às formas sistémicas que organizam a reprodução material da vida e que utilizam meios de coordenação como o dinheiro e o poder. A reprodução material da vida, “a vida corrente”⁹⁶ que desde os gregos havia sido meramente uma condição necessária inescapável da “vida boa” (Habermas 2018: p.634), e cujas formas tomadas eram um reflexo das decisões normativas fundadas comunicativamente, ou na “intersubjectividade de um entendimento linguístico” (Habermas 2018. p.611), entram desde o início da modernidade num processo de racionalização que lhes permite tornar-se independente dos processos comunicativos que a legitimavam, mecanismos estes que “regulam e controlam um tráfico social amplamente desligado de normas e valores [...] independentes dos seus fundamentos prático-morais” (Habermas 2018: p. 637).

De certo modo, o que o capitalismo permitiu enquanto organização social política e económica, e como veremos adiante, foi a atomização jurídica da sociedade propiciada pelo direito privado, e mais ainda a criação de uma gramática de vida fundada sobre os falsos conceitos de individualismo e liberdade que perdem de vista a natureza social e ética do homem. O velho *homo homini lupus* nunca foi uma máxima tão verdadeira como é hoje e a luta pela sobrevivência, ainda que a dor e a fome possam corresponder ao conforto e ao excesso, é a marca do sistema.

Não iremos aqui alongar-nos numa análise da biopolítica, como pode ser encontrada em Arendt (2001; 2017), Foucault (1994; 2009; 2011)⁹⁷, Agamben (1998; 2011; 2018)⁹⁸. Basta-nos manter que não só o político (com a dimensão ética que lhe é co-originária) se reduziu à organização e harmonização dos interesses privados da sociedade atomizada, como a sua função se reduziu fundamentalmente à coordenação e reprodução da vida material através de

⁹⁶ Taylor designa este processo por “afirmação da vida corrente”. Por “vida corrente”, Taylor designa “os aspectos da vida humana que concernem à produção e à reprodução [...] basicamente engloba o que precisamos de fazer para continuar e renovar a vida” (2018: p. 289) “isto é, a vida do labor e da família, do trabalho e do amor” (Taylor 2009: p.57). O que para os gregos havia sido a condição de acesso à liberdade, para os modernos e contemporâneos torna-se o ideal a atingir. Mais uma vez, a mudança pode ser notada no tipo de racionalidade que está associada a estas esferas, e cuja hierarquia é invertida – chamemos-lhe *phronesis/techné* ou ação comunicativa/ação cognitivo-instrumental.

⁹⁷ É na *História da Sexualidade – A Vontade de Saber Vol. I* (1994), que Foucault começa por abordar a questão da biopolítica em duas dimensões, a) anátomo - política, o controlo do corpo biológico como máquina e b) biopolítica da população definindo-a de forma lata como a “série de intervenções e controlos reguladores” dos processos biológicos do corpo-espécie (1994: pp.141-142), tema aprofundado posteriormente em *População, Território e Segurança*.

⁹⁸ “O conflito político decisivo que na nossa cultura governa qualquer outro conflito é o que existe entre a animalidade e a humanidade do homem. A política ocidental é, portanto, co-originariamente, biopolítica” (Agamben 2011: p.110).

Foi na esteira de Foucault, Heidegger e Arendt que Agamben veio falar da redução do homem a *zoë* -contraposto a *bios*. A tensão a que se referia era a da decisão política fundamental da contemporaneidade: qual a razão que delimita a esfera da actividade do próprio governo? “A actividade fundamental do poder soberano”, diz-nos Agamben, “é a produção da “vida nua”, como o elemento fundamental no limite entre a articulação da natureza e da cultura, *zoë* e *bios*” (Agamben 1998: p.181).

meios técnicos e tendencialmente desligados de normas, como já temos vindo a ver a partir de Habermas. Apesar de perdidas as estruturas que possibilitam uma ação comunicativa, ético-política, o consenso existe, mas um consenso manipulado, -uma “falsa consciência”, uma “Consciência Feliz”- acerca dos objetivos pelos quais devemos lutar, guiados pelos imperativos económicos e pela autorrealização (Harris 2007: p.42)⁹⁹. De tal forma a consciência contemporânea traduz o pensamento negativo em pensamento positivo, que qualquer crítica ou desvio relativamente ao padrão aparece como disfuncionalidade ou neurose (Marcuse 2020: p. 48). Os modos de controlo social são hoje mais eficazes que nunca, com “a transcrição progressiva das realidades individuais e sociais no código da subjetividade” (Lipovetsky 2018: p.109)¹⁰⁰. Os imperativos económicos invadem a sua subjetividade, a esfera do trabalho aparece como a condição da sua autorrealização na esfera-íntima, a autorrealização aparece intimamente ligada com o consumo e portanto, com a dimensão da reprodução biológica da vida. O homem contemporâneo é essencialmente um produtor-consumidor, mesmo para lá da esfera da produção económica¹⁰¹. O indivíduo passa a poder analisar as suas relações sociais, através da “generalização da forma económica do mercado, para lá das trocas monetárias [...] funciona como princípio de inteligibilidade e deciframento das relações sociais e dos comportamentos individuais” (Foucault 2014: p.243), por outro, as instituições passam a ser avaliadas segundo os critérios do sucesso económico e da sua eficácia e reduzem-se à organização da reprodução da espécie e da vida material. A autorrealização intimamente conectada com as formas distorcidas de autenticidade contemporâneas coloca tudo à sua disposição como um meio, instrumentalizando todas as relações humanas, desde a natureza aos homens, fazendo deles

⁹⁹ “A razão instrumental e institucionalizada isola e homogeneiza; juridifica sem redimir a promessa jurídico-política de transcender a liberdade mecânica e predatória. Assim produz um excesso grotesco de pensamento estandardizado e um controlo social alargado que é aceite pela maioria das pessoas de forma que parece um consenso democrático espontâneo. No século XX tal ocorreu primeiro como tragédia e depois como farsa: o racismo militarista autoritário do fascismo foi seguido pelo autoritarismo benigno implícito na indústria de produção de bens culturais, isto é, o que Horkheimer e Adorno se referem como a indústria da cultura” (Schechter 2012: p.95).

¹⁰⁰ “Mas talvez assim o termo “introspeção” já não descreve o modo como o individuo reproduz e perpetua por si mesmo os controlos exercidos pela sua sociedade. Introspeção sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos por meio dos quais um Ego transpõe “o exterior” em “interior”. Assim introspeção implica a existência interior separada e até antagónica às exigências externas; uma consciência individual e um inconsciente individual à parte da opinião e da conduta pública [...] Hoje em dia este espaço privado foi invadido e cercado pela realidade tecnológica [...] Os múltiplos processos de introspeção parecem ter-se ossificado em relações quase mecânicas. O resultado é, não a adaptação, mas a *mimesis*, uma imediata identificação do individuo com a sociedade e através desta, com a sociedade como um todo” (Marcuse 2020, p.48-49).

¹⁰¹ “O homem do consumo, desde que consuma, é um produtor. O que é que ele produz? Bem, muito simplesmente ele produz a sua satisfação.” (Foucault 2014: p.226).

instrumentos para a satisfação dos seus desejos (Taylor 2009)¹⁰². Somos constantemente forçados a ver-nos como “empreendedores”, “consumidores” e “capital humano”¹⁰³ (Foucault 2014: especialmente pp.215-233), e dentro da sociedade contemporânea do conhecimento e da aprendizagem, como consumidores de conhecimento e competências, empreendedores do nosso conhecimento e aprendizagens, sendo deles que depende essencialmente o nosso valor enquanto “capital humano” (Harris 2007). O sujeito base é ainda o proposto pelo liberalismo, o sujeito do interesse privado, o competidor/empreendedor do mercado, “o princípio de uma irreduzível, não-transferível, escolha individual atomística que é incondicionalmente referida ao sujeito” (Foucault 2014: p.272). Vemo-nos essencialmente como sujeitos de interesse privados e empreendedores que trabalham para a consecução da autorrealização fundada no consumo e na instrumentalização das relações com os outros e a natureza, a democracia como a arena que determina os limites mais básicos dessa busca e a sociedade como um espaço mediado pelo contrato e pela liberdade contratual -ou pela sua aparência ideológica. De facto, os imperativos da eficácia e do sucesso recusam questões éticas e morais, enquanto a programação neoliberal nos “encoraja a ver-nos aprendizes a tempo inteiro, empreendedores, cidadãos ativos e consumidores” (Harris 2007: p.142); o cidadão já não é um ser social, mas “um sujeito cuja liberdade [negativa] e a autonomia são centrais”, de tal modo que ser um cidadão é ser antes de mais um consumidor (Harris 2007: p.70). A este tipo de subjetivação ou programação neoliberal corresponde o chamado projeto de inclusão que domina o discurso político. Aparentemente democrático, o projeto de inclusão obriga-nos a tomar parte de uma sociedade que não é escolhida, mas imposta, por um consenso manipulado e transcrito na subjetividade, através dos ideais do individualismo e de formas distorcidas de autorrealização, através da manipulação das necessidades. O cidadão modelo, o cidadão flexível, o aprendiz a tempo inteiro, o responsável pelo seu conhecimento, o que se adapta à cada vez maior precariedade das condições económicas, sociais e políticas cujo produto ideal “é o trabalhador itinerante com um portefólio de competências transferíveis” (Harris 2007: p.42). O cidadão, o trabalhador, o homem, estão todos misturados numa amálgama que diluiu todas as barreiras

¹⁰² “[Existem dois modos] de considerar esta cultura: a) como efetivamente animada por um ideal de autorrealização, mas sendo este ideal tão egocêntrico como as práticas que dele decorrem; ou b) como a mera expressão da permissividade e do egoísmo, isto é, não é inspirada por qualquer ideal. Na prática, estes dois pontos de vista tendem a confluir e a tornar-se num só, porque o ideal proposto por (a) é tão rasteiro e permissivo que se torna quase impossível distingui-lo de (b) [...] Tendem a centrar a auto-realização no indivíduo, tornando as suas relações puramente instrumentais” (Taylor 2009: p.65-68).

¹⁰³ Neste sentido, enquanto capital humano, o homem “deve gerir o melhor possível o seu capital estético, afetivo, físico, libidinal. Aqui socialização e dessocialização identificam-se; no centro do deserto social ergue-se o indivíduo soberano, informado, livre, prudente administrador da sua vida” (Lipovetsky 2018: p.48).

entre o económico, o psicológico, o social, o privado e o político. Ser um cidadão é participar nesta máquina sem freio (Harris 2007: p.43).

O que está em causa nesta sociedade que se reduz a um agregado de sujeitos sociais na luta pela sobrevivência, é antes de mais a possibilidade do reconhecimento e da reciprocidade fundadas numa intersubjetividade que caracterizariam aquele estado da humanidade que Hegel definiu como “vida ética”. O que está em causa é o sentido da atividade humana, ou a falta dele, é a falta de empatia (reificação no sentido de Honneth) estrutural causada por uma organização política, social e económica que coloca os sujeitos numa posição em que a sobrevivência asoberba a possibilidade do pensamento e da crítica. A alguns guardará a sorte a uma vida confortável na opulência do consumo e das possibilidades sem fim que o meio puro e abstrato (dinheiro) permite; a outros uma vida pautada pela necessidade do comer na mesa e as impostas pela sociedade na luta pela sobrevivência original. Alguns gozarão ainda, como eu, de um mínimo de conforto e dignidade que hoje chamamos privilégio. E é nestes, como eu, que tiveram acesso a uma vida que permite uma educação sem sobressaltos ainda que com sacrifícios, daqueles que nunca sentiram a fome original e tiveram o privilégio de poder comprar um livro e lê-lo ociosamente que se pode saborear mais amargamente o fracasso da educação contemporânea. Escrevo acreditando que é possível estabelecer formas sociais fundadas na cooperação, formas de individualismo fundadas no reconhecimento do próximo e da humanidade como constituintes de uma possível autorrealização. Escrevo com a profunda crença que a verdadeira liberdade individual só existirá quando for partilhada por todos. Escrevo acreditando que a atividade dos homens e mulheres deste mundo só poderá ganhar o seu sentido quando se direcionar ao próximo, quando o trabalho deixar de ser uma questão de mera sobrevivência, quando a produção seguir os trâmites de um objetivo compartilhado. A luta não é entre liberalismo e comunitarismo ou outros coletivismos impostos e despóticos; a luta trava-se entre uma “vida nua” e uma vida verdadeiramente humana. Não adianta nada de novo: Dewey (1999), Durkheim, Taylor, Honneth, Neuhouser, Jaeggi, Adorno, Habermas, Horkheimer, Fromm, Marcuse, Marx, Arendt, Rousseau, Hegel, Freire, Giroux e por aí em diante, acreditaram todos num mesmo ideal – o de um mundo de homens que se reconhecem mutuamente, que agem reciprocamente, livres, libertos das necessidades da sobrevivência e das cadeias da opressão, esclarecidos acerca do sentido, dos conteúdos e do propósito da sua atividade neste mundo. Não fosse assim, ser-me-ia indiferente ser professor ou servente de pedreiro, nem me daria ao trabalho de ler e escrever dissertações, e aninhar-me-ia

confortavelmente nos enganadores luxos permitidos à classe trabalhadora, mas privilegiada à qual pertença.

Capítulo II – A Educação, ideologia e a reprodução das patologias do Capitalismo

Dedicamos o nosso primeiro capítulo a uma reflexão crítica acerca da sociedade contemporânea, à racionalidade que lhe é típica e aos equívocos que dão o mote a formas distorcidas da *praxis*, e que estão na gênese das patologias e psicopatologias sobejamente abordadas pelos autores anteriormente referenciados. O modo como estas se petrificam em instituições e práticas sociais e se reproduzem através delas e de discursos e consensos manipulados, que mantêm os homens separados e se tornam impermeáveis à crítica é o tema que se segue, mais especificamente, como as instituições educativas reproduzem o *status quo* institucional e “gramatical” que dá contorno às contemporâneas formas de vida e servem como técnica de legitimação da ordem social. Como autores da pedagogia crítica, tal como Freire e Giroux ou Gramsci, bem como da sociologia da educação, como Bernstein ou Bourdieu notaram, a escola é antes de mais um lugar da reprodução dos esquemas culturais e das práticas sociais dominantes, bem como são uma agente da socialização dos sujeitos, influenciando sob a forma como se compreendem a si mesmos e ao mundo influenciando de forma indelével na formação da sua subjetividade. O presente capítulo tenta explorar a forma como a educação está permeada pela ideologia dominante e é um agente fundamental na criação de uma “falsa consciência”. A educação, no seu sentido mais lato, é, como já referimos, um momento fundamental da socialização dos sujeitos sociais, da integração social e da reprodução cultural.

Os desenvolvimentos e patologias do capitalismo abordados no capítulo anterior revelam uma redefinição da sociedade e do sujeito bem como dos problemas que a acompanham. A escola é uma das instituições que vai sentir na pele essas transformações. A reorganização do seu discurso e das suas funções, impostas pela sua adequação aos princípios da abstinência ética da democracia liberal, juntamente com o advento da razão instrumental e funcional, são um ponto fundamental na reprodução cultural e social dos educandos e funcionam como um impedimento ao verdadeiro progresso e à remediação das suas maleitas. Neste capítulo iremos abordar algumas dessas transformações.

2.1. Escola, sociedade e reprodução ideológica

Há já uma longa tradição de filosofia e sociologia da educação que reconhece a dimensão ideológica da escola, dos quais podemos salientar Bernstein (2003, 2003a; 2003b; 2003c), Bourdieu e Passeron (2000), Giroux (1988; 2020), Freire (2018; 1976), entre outros autores de renome, como sejam Apple ou Young. A escola “é tudo menos ideologicamente inocente” (Giroux 1988: p. 86) e é de facto um dos pontos críticos no desenvolvimento da subjetividade das gerações vindouras e da futura sociedade; a aparente neutralidade do aparato técnico da escola esconde e reproduz facilmente “as crenças, valores e normas dominantes” (Giroux 1988: p.27), através de um “currículo oculto” que atua por detrás do currículo formal e que pode moldar facilmente as relações na sala de aula e na escola espelhando as disfuncionalidades de uma sociedade que se aguenta agarrada por uma solidariedade mecânica e sem piedade (Giroux 1988). O argumento de Giroux, bem como dos outros autores referidos no início do parágrafo, é o de que a escola reproduz as relações e discursos de poder dominantes na sociedade, criando uma “grelha” de inteligibilidade que molda a forma como os sujeitos sociais se relacionam com o mundo e que penetra na sua subjetividade, moldando os seus interesses de acordo com os poderes sociais estabelecidos¹⁰⁴. As escolas são, antes de mais, agentes de socialização (Giroux 1988; 2020; Bourdieu e Passeron 2000). Propostas como a de Giroux ou Freire, que ressalvam a natureza política da educação e da pedagogia estão totalmente de acordo com as nossas intuições. Abordar a dimensão ideológica obriga-nos a responder as duas questões: a) o que é a ideologia?, e que normas e crenças são reproduzidas na escola? Estas duas questões terão que nos obrigar a ver a escola como parte integrante da sociedade, e não como instituições autónomas da sociedade, como normalmente são abordadas pelos “técnicos” da educação:

“Existe uma falha em reconhecer a complexa e íntima relação entre a instituição da escola e as instituições económicas e políticas da nação. Quando as relações entre a escola e o resto da sociedade forem reconhecidas, as questões acerca da natureza e do sentido da experiência educativa podem ser vistas de uma perspetiva capaz de iluminar a relação normalmente ignorada entre conhecimento escolar e controlo social. Ao ver as escolas dentro do contexto social, os criadores dos estudos sociais podem começar a focar-se no ensino

¹⁰⁴ “As escolas não reproduzem meramente os interesses e relações sociais. Contudo, elas exercem formas de regulação política e moral [...] elas estabelecem as condições debaixo das quais os indivíduos e os grupos ...constroem as suas identidades e subjetividades [...] [este] poder deve ser entendido como um conjunto de práticas que produz formas sociais através dos quais diferentes conjuntos de experiência e modos de subjetividade são criados. [...] Elas servem para produzir e legitimar configurações de tempo. Espaço, e narrativa que dispõem os estudantes e professores a privilegiar certas perspetivas da ideologia, do comportamento, e a representação da sua experiência quotidiana” (Giroux 1988: pp.87-88).

tácito que ocorre nas escolas e ajudar a desocultar as mensagens ideológicas embutidas tanto nos conteúdos dos currículos formais como nas relações sociais dos encontros em sala de aula” (Giroux, 1988: p.22).

Reconhecer a ideologia que discorre nas instituições educativas obriga-nos a sair da escola e a reconhecer a totalidade das relações sociais impostas pelas instituições e transformadas em culturas, isto é, hábitos, normas, atitudes, valores que se enraízam na subjetividade dos agentes sociais, que definem as suas práticas sociais e os modos como compreendem a sua ação. Antes de começarmos a discutir a dimensão ideológica da educação e a sua relação com a sociedade, temos que deixar claro aquilo que entendemos por ideologia. O pequeno livro, *The Idea of Critical Theory* (1982) de Raymond Geuss é nesse aspeto sintético e esclarecedor. Estamos aqui interessados, claro, no “sentido pejorativo” da ideologia, e não no seu sentido descritivo ou científico¹⁰⁵. Ideologia não se refere portanto a um mero conjunto de crenças, hábitos e rituais comuns a uma determinada comunidade; ideologia refere-se antes de mais “a uma forma de consciência [que] incorpora crenças falsas, ou [que] funciona de uma forma repreensível, ou porque tem uma origem viciosa” (1982: p.21). Ideologia como “falsa consciência” é um conceito que pode ser abordado da perspectiva genética, funcional e epistémica, mas de uma forma geral, podemos dizer que ideologia se refere a uma determinada “imagem do mundo”, ou mundividência, que é essencialmente falsa, seja em virtude das suas propriedades epistémicas, genéticas ou funcionais. Falamos de “falsa consciência” quando os interesses, crenças e atitudes dos sujeitos que participam na sociedade são mascarados, ou não esclarecidos, funcionando como uma “repressão normativa” que legitima uma ordem social essencialmente coerciva e fundada sobre uma desigual distribuição de “poder normativo” (Geuss 1982)¹⁰⁶. Verdade e falsidade referem-se aqui não a conteúdos empiricamente demonstráveis, mas antes à correção normativa fundada numa “reflexividade” e não numa “descritividade” eticamente neutra. A grande tarefa da ideologia positivista é reprimir esta reflexividade, é tornar neutro, não-normativo, todo o conteúdo não empiricamente observável.

¹⁰⁵ Até aqui, a Antropologia como ciência, conseguiu despolitizar o conceito de Ideologia, reduzindo-o a um mero conjunto de comportamentos, hábitos e crenças típicos de uma cultura/sociedade, sem referência a qualquer conteúdo normativo. Pode ver-se acerca do tema (Geuss 1982: pp. 12-22) e Giroux (1988: p.76).

¹⁰⁶ Geuss distingue quatro estados “iniciais” distintos a partir do qual uma Teoria Crítica pode atuar, já que a ideia da teoria crítica, segundo o autor -e com o qual concordamos- é o de levar a sociedade de um estado “ideológico” (no sentido pejorativo, isto é, enquanto pelo seu funcionamento e fundamento epistémico, coage os agentes a agir de modo determinado e a ter crenças que toldam os seus verdadeiros interesses), a um estado emancipado de coerção (1982: pp.75-89). A consciência Feliz que Marcuse fala é o “pior” desses estados iniciais, ou “o grande fantasma que paira sobre a teoria crítica”. Geuss define-o como: “os agentes estão de facto contentes, mas somente porque foram impedidos de desenvolver certos desejos que no curso normal da vida teriam desenvolvido e que não conseguem ser satisfeitos dentro do quadro da presente ordem social” (Geuss 1982: p.83).

Neste sentido, a ideia de uma Teoria Crítica pode ser reconduzida à tarefa de uma *Ideologiekritik*, cuja função é esclarecer os interesses e crenças onde radicam os comportamentos e atitudes de uma sociedade essencialmente disfuncional e repressiva. O projeto da Teoria Crítica -tal como o de uma pedagogia crítica- é portanto o de levar a sociedade e os seus participantes, de um ponto de entorpecimento ideológico que determina as suas crenças, práticas e relações sociais, a um esclarecimento e reconhecimento dos seus verdadeiros interesses e dos interesses humanos, no qual se fundará a emancipação histórica da humanidade (Geuss 1988). Também uma pedagogia crítica radical, como a de Freire ou Giroux, e outras mais moderadas que tenham em conta o esclarecimento do conteúdo sociológico do currículo e das relações da sala de aula – e aqui podemos contar autores que vão de Durkheim a Dewey até Young- reconhece este pressuposto e coloca a questão dos seus fins em torno da emancipação social e individual.

O *modus operandi* da ideologia contemporânea é, contudo, um modo muito específico do positivismo científico, a saber, o seu modo tecnocrático, amplamente discutido ao longo da tradição da Teoria Crítica e que tem hoje cerradas críticas dentro da sociologia e filosofia da educação. As ideologias no “sentido estrito” (Habermas 2018a: p.66) são produtos essencialmente modernos - ou burgueses -, e fundam-se sobre a separação processada pela razão científica entre factos e normas (crítica epistémica), por um lado, e teoria e prática, pelo outro, que legitimam uma ordem social que mascara os interesses de uma classe (crítica genética), distorcendo as estruturas comunicativas do mundo da vida (crítica funcional). O que está aqui em causa é a separação do projeto social do seu fundo normativo, a partir de uma ciência que funciona antes de mais como crítica das “legitimações tradicionais da dominação” e que se justifica a si mesma “a partir das críticas às ideologias” (Habermas: 2018: p.66). O projeto científico da modernidade marca o início da “ideologia” neste sentido estrito, mas que se desenvolveria para a sua forma mais subtil e, portanto, mais impenetrável à crítica, a partir da cientificação da técnica (Habermas 1997). A ciência, que aparece antes de mais como “crítica”, funda-se sobre os pressupostos da neutralidade e da descritividade só pode reconhecer conteúdo cognitivo àquilo que é empiricamente observável, testável, corroborável, podendo assim relegar qualquer discussão normativa para o terreno das “preferências” e recusando-lhe qualquer legitimidade epistémica (Geuss 1988). A ciência enquanto ideologia pode carregar consigo uma nova racionalidade social, uma racionalidade que pela sua natureza não reconhece o fundo normativo que legitimava até então as instituições e práticas sociais, ou pode pelo menos ocultá-las sobre o seu próprio discurso de neutralidade. À oposição “trabalho” - “interação”, como

aparece ainda nas obras do jovem Habermas (1997; 2018a) e que se referem à estrutura comunicativa da sociedade, corresponde à oposição racionalidade teleológica/racionalidade comunicativa, e de um ponto de vista de uma teoria da prática -ou da ação- à oposição ação teleológica/ ação comunicativa. A sua tese é a de que esta distorção das estruturas comunicativas do mundo da vida não podem ser encontradas numa mera filosofia da consciência, mas deve ser passada para uma filosofia da linguagem, isto é, o advento da razão instrumental não pode ser compreendido totalmente a partir do sujeito, mas deve ser passado ainda para uma teoria dos sistemas -das instituições sociais e à sua determinação enquanto institutos - que distorcem profundamente a estrutura comunicativa da sociedade. A grande diferença é, portanto, a passagem das teses de autores como Adorno e Horkheimer ou Lukács, de uma consciência subjetiva até uma “intersubjetividade” manipulada, e que só é uma “intersubjetividade” em aparência. Esta distorção das estruturas comunicativas do mundo da vida tem um forte impacto nas instituições educativas, de tal modo que o próprio “discurso” se torna uma ferramenta técnica do poder (Giroux 1988: pp 86-107), com a “sintaxe” (Marcuse) que lhe é própria; uma ferramenta técnica e despolitizada na sua forma, que permite além disso a passagem dos conteúdos e conhecimentos como eticamente neutros:

"Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (Foucault 1996: p. 44).

O que a separação entre factos e normas/valores permite, é a mais subtil das ideologias, já que opera simultaneamente a distinção entre teoria e prática – tema fundamental do manifesto fundador da *Teoria Crítica*-, ao colocar a o conhecimento científico numa esfera transcendente da objetividade e ao separá-la dos interesses humanos, que deixam de ter qualquer estatuto epistemológico, e por outro, permite o desaparecimento das instituições sociais da cultura, que perdem o seu fundo legitimatório que deveria ser fundado sobre normas reconhecidas pelos participantes sociais. Sistema é aquilo que Habermas chama às instituições que perderam esta dimensão normativa fundada sobre a interação simbólica dos agentes sociais e que foi reduzida à mera coordenação da ação e da reprodução da vida material. O que se perde com estas distinções operadas pela ideologia científica é o fundamento ético-político, ou prático-moral, da existência humana e das suas relações sociais, sendo reduzidas as instituições sociais a meros sistemas administrativos de uma sociedade que é essencialmente um campo de batalha entre interesses privados. A socialização e integração social dos agentes sociais, que deveria ser fundada sobre a reprodução simbólica da cultura e do seu conteúdo normativo, é substituída por

uma integração sistémica, e a própria escola que é uma instituição essencial na socialização dos sujeitos reduz-se também a uma integração que é cada vez mais típica de um mero sistema administrativo de formação de consensos manipulados, da encriptação de mensagens normativas aparentemente neutras na subjetividade de educandos, de mónadas sociais cada vez mais distantes e que reproduzem as forma distorcidas de *praxis* que marcam uma sociedade organizada em torno de um sistema económico capitalista. A eficiência que é o critério de todo o sistema remete-se hoje à capacidade de “treinar” os sujeitos sociais para a sobrevivência na luta económica e pouco mais, recusando qualquer determinação ético-política que lhe forneça uma base de legitimidade não manipulada. Não só a escola é um projeto político, também o é a própria pedagogia, as relações na sala de aula e na escola -ainda mais que os conteúdos e conhecimentos transmitidos- e a formação de professores, já que todas elas carregam consigo uma normatividade dissimulada que penetra na consciência de educandos e educadores, e daqueles com que eles se relacionam (Giroux 1988; 2020). Podemos “ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias, sem que por essa razão nos tornemos mais educados” (Arendt 2007: 206). Recusar a dimensão ético-política da escola reduzindo-a a um sistema técnico-administrativo não é educar, é treinar. O grande fracasso da educação contemporânea não se revela tanto num erro do desenvolvimento da inteligência, mas da empatia social que deveria marcar as relações sociais e permitir uma saudável comunicação entre os seus membros fundada sobre a reciprocidade e o reconhecimento da sua íntima interdependência e capaz de dar um sentido (motivação) à sua atividade no mundo:

“Isto pode chamar-se treino em oposição ao ensino educativo. As mudanças consideradas encontram-se nas ações externas e não nas disposições mentais ou emocionais do comportamento [...] Podemos encontrar uma pista no facto de o cavalo não participar, na realidade, na utilidade social a que se destina a sua ação. Alguém pode utilizar o cavalo para assegurar um resultado vantajoso e que seja também vantajoso para o cavalo se este o praticar – terá comida, por exemplo. Mas o cavalo, provavelmente, não ganha nenhum novo interesse. Permanece apenas interessado na comida e não no serviço que presta. O cavalo não é um parceiro numa atividade conjunta. Se o fosse teria, ao tomar parte na ação comum, os mesmos interesses que os restantes na sua realização. Iria partilhar as mesmas ideias e emoções. Ora, em muitos casos – demasiados casos – a atividade dos seres humanos imaturos é simplesmente desenvolvida para adquirir hábitos que são úteis. É treinado como um animal, em vez de educado como um ser humano. Os seus instintos permanecem ligados aos seus objetos originais de dor e prazeres. Mas para alcançar a felicidade ou para evitar o desgosto do fracasso, tem de agir de acordo como os outros. Noutros casos, participa na atividade comum. Neste caso, o seu impulso original modifica-se. Não só age de forma harmoniosa em relação às ações dos outros, mas ao fazê-lo desperta nele as mesmas emoções e ideias que animam os outros. [...] O passo complementar é tornar o individuo participativo e parceiro na atividade

comum para que sinta o êxito dos demais como se fosse o seu próprio êxito, o fracasso dos outros como seu fracasso” (Dewey 2007: p. 30-31).

Existe uma longa literatura que trabalha sobre o problema do positivismo e da sua racionalidade técnico-científica (instrumental-funcional) e o modo como esta afeta as relações sociais e a subjetividade dos sujeitos sociais:

“A premissa central a partir da qual a cultura do positivismo racionaliza a sua posição acerca da teoria e do conhecimento é a noção da objetividade, a separação dos valores do conhecimento e da investigação metodológica. Não só os factos são vistos como objetivos, mas o investigador, ele mesmo, vê-se como engajado numa investigação livre de normas, distante do desarrumado mundo das crenças e dos valores. Assim, parece que os valores, julgamentos, e a investigação baseada na normatividade podem ser dispensados já que não admitem nem a verdade nem a falsidade. [...] As questões que concernem à construção social do conhecimento e aos interesses constitutivos por trás da seleção, organização e avaliação dos “factos brutos” são enterradas debaixo da suposição que o conhecimento é objetivo e livre de normas. A informação e os dados recolhidos do mundo subjetivo da intuição da perspicácia, filosofia e o enquadramento teórico não científico não é conhecido como relevante. Os valores então, aparecem como *némesis* dos factos, e são vistos na melhor das hipóteses como interessantes e não pior das hipóteses como respostas subjetivas e emocionais” (Giroux 2020, p.27).

Seria, contudo, irracional considerar o positivismo como uma mera forma de atividade intelectual. Ele perfaz toda uma “cultura” (Habermas 1997; Giroux 2020) e molda profundamente a subjetividade, as relações sociais, com a natureza e com o mundo. A cultura tecnocrática e a sua ideologia manifestam-se no seu fundo normativo como a “supressão da eticidade” (Habermas 1997). O positivismo da ideologia técnico-científica pode pairar num limbo próprio para lá de todas as determinações valorativas, históricas e culturais. O que se esquece é a íntima relação entre *theoria* e *praxis*, distinção que só pode ser separada através da cisão entre factos e normas. Como autores como Horkheimer, Marcuse, Habermas ou Arendt notaram, e como era preocupação da Teoria Crítica, o que acontece é um desacoplamento da teoria e da prática. Como Giroux coloca, na cultura do positivismo “a teoria [que era no pensamento clássico] vista como o meio pelo qual os homens se podiam libertar dos dogmas e opiniões e encontrar uma orientação para a vida ética [...] a teoria era vista como uma extensão da ética e estava ligada à busca pela verdade e pela justiça” (2020: p.27), é hoje colocada fora das suas determinações histórico-culturais, dos interesses humanos e da ação política, “através da sua alegada postura supra-histórica e supra cultural [...] que é tida como historicamente [eticamente] neutra” e “as suas suposições inviabilizam a necessidade de uma teoria da ideologia, da ética e da ação política” (Giroux 2020: p.29). A este processo corresponde um

“empobrecimento cultural”, uma “amnésia histórica”, a redução de todos os problemas sociais a “problemas técnicos”, ao desaparecimento de uma vida pública capaz de determinar o futuro social, “à negação da ação humana fundada na perspicácia histórica e comprometida com a emancipação”, deixando como substituto “uma forma de engenharia social análoga às ciências físicas aplicadas” (2020: p.29).

O verdadeiro poder da ideologia técnico-científica é a sua capacidade de suprimir a crítica normativa, reduzindo os problemas sociais a problemas meramente técnicos. Com a sua separação do contexto histórico e cultural, com a sua redução da verdade e da falsidade ao método científico e ao não reconhecimento do conteúdo cognitivo das determinações normativas, pode facilmente negar qualquer questão ética. A supressão da história e da cultura inviabiliza a possibilidade do próprio progresso enquanto emancipação no seu processo dialético, podendo criar assim uma “sociedade unidimensional”. O que está aqui em causa é a perda da dimensão política da ação humana, da perda do seu fundo ético, fundada sobre dois importantes eixos: a ideologia da técnica e da ciência e o empobrecimento cultural. Não iremos propor neste trabalho nada de novo. De facto, os processos indicados no título deste capítulo introdutório podem ser encontrados em Habermas excedem largamente os trâmites da educação, sendo o sistema educativo uma mera manifestação:

“Os processos de entendimento em torno dos quais se centra o mundo da vida, necessitam de uma tradição cultural em toda a sua latitude. Na prática comunicativa quotidiana têm que combinar-se e fundir-se entre si interpretações cognitivas, expectativas morais, manifestações expressivas e valorações e, através da transferência de validade que a atitude realizadora permite, construir um todo racional. Esta infraestrutura comunicativa vê-se ameaçada por duas tendências que se compenetraram e reforçam mutuamente: *uma reificação (coisificación) induzida sistemicamente e por um empobrecimento cultural*” (Habermas 2018: pp. 848-849).

A coincidência histórica do capitalismo (ainda que na sua primeira fase mercantil) com estes processos e dinâmicas sociais e culturais, não é mera coincidência. Compreender as instituições educativas contemporâneas implica, portanto, compreender de que modo o capitalismo altera por completo o quadro institucional e as relações sociais. O contemporâneo ideal liberal -que não só faz parte da gramática da vida como foi institucionalizado numa constelação pós-ideológica sob o jugo da técnica- da abstinência ética como núcleo normativo da democracia liberal encontra também nele os seus germes. Escusado será dizer, com uma tradição tão rica e diversa dos seus críticos que remonta a Marx, passando pela sociologia de

Weber ou Simmel, pela crítica da anomia de Durkheim¹⁰⁷, pela comodificação/reificação das relações humanas de Lukács, pela crítica da razão instrumental e, posteriormente, funcional da primeira geração da teoria crítica e dos seus principais representantes como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Habermas à crítica republicana de Arendt ou outros existencialistas como Heidegger ou Jaspers, ao nascimento da biopolítica de Foucault, até à segunda e terceira gerações da teoria crítica que tem como mais altos representantes Habermas e Honneth, que no seu âmago está uma forma de racionalidade que culmina numa forma *praxis distorcida* (para roubar o termo a Honneth) que premeia instituições e *formas de vida* desintegrando por completo o tecido social. Em todos encontramos um mesmo problema: a ampliação da razão instrumental intimamente - ligadas ao processo de autoconservação e reprodução material do indivíduo e da sociedade - a todos os âmbitos da vida pessoal e social que degenera em patologias e sociopatologias para todos os gostos e que substituem os critérios de legitimidade por critérios de eficiência, não só nas instituições estatais, como nas instituições sociais.

Associado a este processo está o empobrecimento cultural que nos remete para a dimensão ética/normativa e que não se refere propriamente à perda de conteúdos concretos, mas antes à perda de uma de uma meta-comunicação, de um solo comum, na qual se pode fundar a própria comunicação e uma verdadeira *praxis*. O que se perde é o fundo que torna possível a própria racionalidade comunicativa, o fundo que é possível interpretar, criticar e reinterpretar, a dimensão verdadeiramente prática -ou prático-moral em termos Habermesianos- da vida humana. Sendo que o nosso trabalho versa sobre os limites da prática docente, é conveniente compreender as instituições educativas dentro do seu contexto, já que elas não só impõe determinações sistémicas à mesma, como moldam de forma mais ou menos clara, as práticas não vinculativas dos professores na escola¹⁰⁸ e servem de marco referencial que ajuda a sustentar a reprodução de *formas de vida* para os alunos na sua relação com a comunidade.

Antes de abordarmos a forma como o positivismo penetra as instituições educativas, teremos, contudo, de ver como a sua função é hoje fundada sob um conceito parcial e

¹⁰⁷ Iremos ler a filosofia e sociologia da educação de Dewey e Durkheim (conclusão), como uma “cura” dos problemas sociais por eles abordado ao longo da sua obra. Podemos dizer, que ambos fornecem uma leitura das patologias e equívocos contemporâneos abordados em obras afastadas do tema da Educação, como sejam a *Divisão Social do Trabalho* ou *Do Suicídio* (Durkheim) ou *Individualismo, Velho e Novo* (1999), o *Público e os seus Problemas* (2010) (Dewey). Este é o sentido em que e deve ler as obras sobre educação de ambos os autores, já que nelas encontraremos a educação como possibilidade de superação das patologias e dos equívocos que devem ser esclarecidos, tendo como objetivo um verdadeiro progresso e emancipação da humanidade, através do desenvolvimento do carácter do educando enquanto sujeito social.

¹⁰⁸ O processo não é unidirecional. As formas de vida marcam também o comportamento e prática do professor na escola. Talvez a forma mais adequada seja a de ver a relação instituições/práticas sociais como interdependentes e circulares.

“equivocado” de homem que carrega consigo falsas noções de liberdade. Fá-lo-emos a partir de uma breve análise e contextualização histórica do desenvolvimento das instituições educativas.

2.2. A transformação funcional da educação: do homem ao hominídeo

“Pode ser o caso que a vida cada vez mais se organize em torno dos princípios do mercado, mas confundir a democracia com as relações do mercado esvazia o legado da educação, que é inerentemente moral e não comercial” (Giroux 2020: p. 13)

Concebida no seu sentido mais lato, qualquer instituição social (seja económica, doméstica, religiosa, etc.) é educativa, já que “o próprio processo de viver em comunidade é educativo” e que a educação consiste em “aumentar e aperfeiçoar a experiência”¹⁰⁹ (Dewey 2007: p.24). Neste sentido, “a vida como um todo pode ser entendida como um processo educativo” a partir da qual, o indivíduo, “participando nas diferentes esferas” – neste caso família, sociedade civil e Estado- aprende a dominar o “esquema cognitivo e as razões, situadas dentro do horizonte dos “sentimentos”, da razão instrumental e da razão”, respetivamente (Honneth 2010: p.62). Este conceito de educação é por exemplo semelhante à *Bildung*, de Hegel, ou à ideia de experiência em Aristóteles¹¹⁰ que é um processo involuntário de formação decorrente das necessidades naturais do indivíduo e que está assente na própria prática nas esferas da família e da sociedade civil¹¹¹. Podemos distinguir entre “educação formal” e “educação indirecta”, sendo esta última “acidental” e revestindo-se de um carácter mais “prático” (Dewey 2007: p.24). O que tratamos aqui é das instituições “educativas formais”, cuja educação é “intencional”: falamos, portanto, das instituições, educativas como “ambientes arquitetados, com referências expressas, para influir nas disposições mentais e morais dos seus membros” (Dewey 2007: p.34). Como dizia Durkheim, “o homem que a educação [formal] deve realizar em nós, não é o homem tal como a natureza o fez, mas tal como a sociedade quer que seja” (Durkheim 2015: p.102) e que a educação é “a socialização metódica da jovem geração” (Idem: p.53).

¹⁰⁹ Iremos trabalhar posteriormente sobre o conceito de experiência.

¹¹⁰ Uma tal distinção entre educação formal e informal pode já ser encontrada de forma ainda rudimentar em Aristóteles: “Sendo a excelência dupla, como disposição teórica [do pensamento compreensivo] e como disposição ética, a primeira encontra no ensino a maior parte da formação e desenvolvimento, por isso requer experiência e tempo; a disposição permanente do carácter resulta, antes, de um processo de habituação” (EN 1103 a14-20).

¹¹¹ Pode ver-se acerca deste ponto Neuhauser (2000: cap. V).

A tentativa de Dewey, Durkheim e Mead, como iremos ver no próximo capítulo, é fazer da escola não um mero local do desenvolvimento da disposição teórica, mas antes uma comunidade de experiência, capaz de permitir aos educandos o desenvolvimento de ambas as disposições, não sendo de admirar que se refira a esta dimensão ética como o desenvolvimento do carácter e colocando-a como ponto charneira da educação (Dewey 2007; 2009: p.55-64; Durkheim 1973; 2015), criticando Aristóteles exatamente na medida em que separa a inteligência do carácter (Dewey 2007: pp 296-297), ou se preferirmos utilizar vocabulário Aristotélico, na media em que separa *theoria* e *praxis*, conhecimento e experiência (que está na base do desenvolvimento das “disposições éticas” ou de carácter). De um ponto de vista meramente descritivo e introdutório, será aceitável colocar assim a questão das instituições educativas. Mas o que significa hoje “educação”? Que ambientes arquitetamos nós para introduzir as gerações vindouras ao mundo? E qual a sua função? Esta é uma questão que não pode nem deve ser abordada unilateralmente. De facto, compreender o que significa “educação” - e também “educar” - requer uma abordagem histórico-hermenêutica cuja natureza do presente relatório não pode captar com a devida e merecida atenção¹¹². Não nos iremos escusar, contudo, a fazer uma interpretação da mesma dentro das grandes instituições contemporâneas, a saber, a democracia e o capitalismo. Iremos defender que a educação, em linha, com a evolução histórica dos domínios económico, político, sociológico, sociopsicológico e cultural, tem seguido o processo da “afirmação da vida corrente”, na famosa expressão de Charles Taylor no seu *Sources of the Self* (2018). Por “vida corrente”, Taylor designa “os aspectos da vida humana que concernem à produção e à reprodução [...] basicamente engloba o que precisamos de fazer para continuar e renovar a vida” (2018: p. 289), ou como colocaria Hannah Arendt, a redução do homem ao “animal laborante” (2001).

Hoje, mais que nunca, as instituições educativas -intencionais ou formais, na expressão de Dewey- têm um papel fundamental na formação das novas gerações. O espaço estratégico ocupado pelas instituições educativas (escolas, universidades, centros de formação...), entre a família e a sociedade (Durkheim 2015: 60-62; Reboul 2017: p37-42), ou, concebido num sentido mais lato, no seu sentido cultural-ontológico, para o mundo (Arendt 2007: p.199), especialmente tendo em conta a fase do processo histórico em que nos encontramos, requer que nos detenhamos. A escola pensada especialmente a partir do século XX é já o reflexo do homem

¹¹² Deixamos aqui nota do trabalho de Andy Hargreaves, *Professorado, Cultura y Postmodernidad* (2005), que humildemente consideramos ser o melhor esforço de entender estas mudanças das instituições educativas da modernidade à pós-modernidade, dando um fio condutor bem fundado histórica, sociológica e filosoficamente e sempre pautado pelos devidos estudos empíricos. Citá-lo-emos ao longo do presente relatório.

concebido fora das suas relações sociais eticamente mais espessas, para a sua redução ao animal laborante, ao homem produtor, na luta pela sobrevivência. Atentemos na forma como a escola passa ter um lugar preponderante nesta formação. A partir do século XX, com a progressiva polarização da esfera privada (sociedade civil) e da esfera íntima (família) e a ascensão do Estado Social, a deterioração da família nuclear patriarcal¹¹³ mina a “capacidade que tinha de determinar os comportamentos dos seus membros” (Habermas 2012: p.276; pode ver-se ainda Horkheimer 2012: pp.10-15¹¹⁴), passando cada vez mais o indivíduo “a ser socializado por meio de instâncias extrafamiliares, de forma direta pela sociedade” – e cada vez mais cedo (Habermas 1999: pp.105-129; 2018; 2012: 278; ver também Reboul 2017: p.37), sendo, talvez, a mais importante, a escola. A família enquanto instituição continua, contudo, a primeira das instituições educativas como já Hegel reconhecia, perfazendo “o espírito ético [que] na sua imediatidade, contém o momento natural... [que contribui] para a sua educação como pessoas autónomas” (Hegel 1992: pp.121- 122; pode ver-se ainda Hegel 2016, especialmente: pp.90-95) cuja “função consiste [portanto] em formar os hábitos, as emoções e os sentimentos da criança, em educá-la antes de todo o ensino intelectual e conceptual” (Reboul 2017: 37). Esta deterioração da família patriarcal e invasão de instâncias extrafamiliares de forma cada vez mais precoce na vida das crianças, por um lado, e por outro a ascensão do Estado Social, são dois momentos fundamentais (mas não únicos) na promoção de crescente atomização da sociedade e a conseqüente alienação do homem. O que substitui essa educação ética da família constitui hoje uma incógnita, como veremos neste e no próximo capítulo, já que a esfera privada do educando deve ser salvaguardada a qualquer custo - pelo primado do princípio da liberdade transformado em neutralidade absoluta - e ser mantida longe de imposições normativas

¹¹³ Como é óbvio não estamos aqui a fazer um elogio da família patriarcal. O que acontece no decorrer do século XX, especialmente com a força dos movimentos feministas, é que a “primeira” educação que estava a cargo das famílias, ainda dependia em grande parte da capacidade da mãe permanecer em “casa”. Basta ver a história do salário mínimo para compreender em que se tornou o potencial emancipador da luta pelos direitos das mulheres. Com a sua capacidade de aceder ao mercado de trabalho e com a redução dos salários que agora já não dependiam exclusivamente da figura paterna, cada vez mais as crianças se separaram de figuras familiares historicamente relevantes no desenvolvimento da criança, aprofundando consigo a cisão institucionalizada entre produção e reprodução (material e simbólica) da vida. Um tal ponto é feito por Fraser e Jaeggi (2019). O que defendemos é portanto, não a família patriarcal, mas a criação de condições para essa fase fundamental do desenvolvimento da criança de acordo com um modelo de família sem relações de poder, mas capaz de atender às necessidades éticas e emocionais que só os pais podem fornecer.

¹¹⁴ Veja-se que Horkheimer nota perfeitamente que existe este movimento duplo e simultâneo, da perda da capacidade da família para determinar os membros mais jovens, e o surgimento dos ideais de tolerância na educação. Ambos estão, segundo ele, associados à compreensão do sujeito como sujeito da “sociedade civil”, ao “empregado” e às determinações jurídicas que o acompanham. Tanto as relações familiares como as relações educativas “formais” passa a ser guiadas por esta determinação de homem que é essencialmente a que o compreende como sujeito da “sociedade civil”, sendo que o seu “resultado é um ser humano esculpido num molde diferente” (Horkheimer 2012: pp. 11-12).

exteriores à família. O que está aqui colocado em causa é o ponto basilar do desenvolvimento do indivíduo. As relações de “amor” (Honneth 2011: p. 131), fundamentais para a “autoconfiança” do indivíduo e para o “alargamento das suas interações sociais” (Honneth 2011: p.143), formando “a base indispensável para a participação na vida pública” (Honneth 2011: 148), depende cada vez mais das instituições educativas. A “coragem” de aparecer na esfera pública, como nos fala Arendt, é talvez o correlato emocional desta pré-disposição anímica que o reconhecimento nos permite: “a coragem é indispensável porque na política o que está em jogo não é a vida, mas o mundo” (Arendt 2007: p.168). Não dizemos, claro, que a escola pode -ou sequer deve- ter a função de substituir a instituição familiar. Muito pelo contrário, acreditamos, que a “cultura do narcisismo”, enraizada “na prática quotidiana, no mundo do trabalho e na vida política” (Taylor 2009: p. 68) e o “fracasso da própria iniciativa democrática” (Idem: p.116) encontrem talvez aqui a sua origem psíquica. Contudo, a escola e a família correspondem a momentos distintos da educação moral, “contrariamente à noção popular de que [a educação moral], cai dentro da jurisdição da família, julgo que a tarefa da escola no desenvolvimento moral da criança é da maior importância” (Durkheim 1973: p. 18), até porque a família, pela sua natureza, não pode fornecer ao indivíduo a condição da impessoalidade própria da moralidade (aprofundaremos isto mais adiante). É um facto que a escola continua a ser um ponto distinto da educação. Ela não pode arrogar-se de qualquer forma a ser semelhante à família. Podemos atentar nos três argumentos dados por Comenius (2016: capítulos 6, 7 e 8), a saber, a falta de especialização dos pais enquanto agentes educativos em primeiro lugar; em segundo, a falta de um ambiente didático adequado onde as crianças se possam desenvolver motivadas em conjunto e, por fim, a falta de mecanismos adequados para garantir que o progresso para a universalidade não é toldado pelas vistas parciais dos pais. A escola é, portanto, não só um elemento distinto da família, como é o elo fundamental entre o educando e o mundo. Se há família compete educar os apetites e os sentimentos, à escola compete sublimar o que nele há de humano através da “transmissão de conhecimentos, competências e valores” que podemos partilhar esclarecida e universalmente (Reboul 2015).

Resumidamente, podemos dizer que o que se perde em grande medida é uma parte do desenvolvimento ético do sujeito, não só pela crescente desintegração da família e do tempo da família no desenvolvimento da criança, mas mais ainda (na escola) pela reserva da esfera privada do aluno que tem progressivamente que ser mais e mais salvaguardada até ao momento em que qualquer questão ética (no seu sentido mais lato) se torna simultaneamente política e

nesse mesmo sentido inabordável. Assim, a escola, perde também a sua função original, que seria a de mediar a passagem entre a esfera privada da família e o mundo.

“A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que não o seja verdadeiramente” (Arendt 2007: p.199).

No fim de contas, uma tal transformação é permitida por diversos fatores. E primeiro lugar, a desintegração da família patriarcal; com a família vai perdendo cada vez mais a capacidade de fornecer aquela educação ética imediata aos seus ascendentes; em segundo lugar, com a crescente divisão do trabalho a partir especialmente da revolução industrial, cada vez mais a formação dos jovens para a sociedade civil - entendida estritamente como âmbito económico e dos interesses particulares- tem que ser passada para as instituições educativas. Por fim, a escola, pelas determinações políticas e éticas da democracia liberal, vê-se obrigada a imiscuir-se de qualquer educação moral, reduzindo aquilo que se propõe criar, o “bom cidadão”, “ao membro eficiente e diligente da sociedade, capaz de votar de forma inteligente e disposto a obedecer às leis” - a formulação normativa mais abstrata encontrada (Dewey 2009: p.22-23), ou mesmo o cidadão como mero produtor, consumidor e empreendedor típico do projeto neoliberal (Foucault 2014; Harris 2007). A redução da ética educativa a este sujeito abstrato corresponde à desresponsabilização ética da escola, não tomando assim “a criança como um todo orgânico, intelectualmente, socialmente e moralmente, assim como fisicamente”. Quando a escola se deixa de se dirigir ao homem como um todo e passa a referir-se exclusivamente ao mercado foge à sua verdadeira função, que é permitir à criança descobrir-se “como um membro da sociedade no seu sentido mais lato”, e temos nós que exigir às escolas “aquilo que for necessário para permitir à criança reconhecer inteligentemente, todas as suas relações sociais e tomar parte em sustê-las” (Dewey 2009: p.22).

O que aqui iremos defender é que esse ideal da escola como a mediadora entre a família e o mundo, o privado e o público, tinha que se perder a partir do momento em que a neutralidade ética da democracia liberal foi evoluindo. A escola situa-se hoje não entre a família e o mundo, mas entre a família e o mercado, sendo que este foi reduzido a um agregado de interesses privados, tendencialmente desregulado normativamente¹¹⁵ e com poucos resquícios de uma

¹¹⁵ Esta desregulação é muito mais radical em Habermas que em Honneth (especialmente 2012a; 2014) ou Fraser e Jaeggi (2018). A tentativa de Honneth (2014), de pensar um mercado inserido numa “vida ética” continua até ver a sua mais completa e talvez uma das poucas tentativas. O tema é abordado ao longo de outras obras suas.

comunicação não distorcida entre os seus agentes, que em nada se assemelha a um mundo -no sentido de Arendt- ou a um mundo-da-vida (Habermas), mas tão somente a um sistema legalmente ancorado que estipula direitos deveres e obrigações dos sujeitos do interesse privado na sua luta pela mais ou menos bem sucedida pela sobrevivência. Antes de mais, as escolas como as conhecemos foram uma ferramenta política fundamental na manutenção da soberania dos estados nação e permitiram a contenção de contradições que se viviam na esfera económica (sociedade civil ou esfera privada) sob a égide ideológica da meritocracia. Como Dewey observa, as instituições educativas serviram para “neutralizar as forças centrífugas criadas pela justaposição de diferentes grupos dentro de uma unidade política” (2007: p.37). O liberalismo, enquanto “máscara dos interesses burgueses” (ou falsa consciência) reservava a uma única elite o domínio político que fundamentava socioeconomicamente o Estado. Os requisitos de acesso à esfera pública com funções políticas eram os mesmos que legitimavam o direito ao voto – propriedade e formação. O princípio do Estado de Direito burguês, que tentava dissolver a dominação “não tornava, afinal, a dominação nada supérflua” (Habermas 2012: 185). O pleno usufruto dos direitos civis – isto é o direito privado burguês, ou os “direitos subjetivos” como Hegel lhe chamaria (1992: p.133-134) - e especialmente dos direitos políticos que estavam dependentes da educação bem como da propriedade. Cremos que seja essa a razão pela qual Marshall (apesar do seu olhar se focar em Inglaterra) situar a evolução dos direitos civis no século XVIII, políticos no século XIX e sociais no século XX, observa que a educação já era obrigatória e gratuita no fim do século XIX (Marshall 1967: p.75): ela é um “serviço de tipo único” e “distingue-se daquelas da legislação industrial” (Marshall: p.73). Na medida em que os (direitos civis) reconhecem a capacidade de todos entrarem na luta económica e ganharem a sua relevância pública (direitos políticos), a educação é um pré-requisito para uma igualdade substantiva¹¹⁶:

“Na medida em que os grandes núcleos da população estão desprovidos de uma educação elementar, o acesso aos meios educativos apresenta-se como um pré-requisito sem o qual nenhum dos restantes direitos reconhecidos pela lei serve de nada aos iliteratos” (Bendix 1974: p.90).

A educação entra assim na lógica da justiça distributiva, e é a primeira instituição a fornecer um bem sob a forma de “direito social”, sendo um prenúncio do Estado de bem-estar social, que teria em torno da educação um discurso público e político que girava em torno do vocabulário da emancipação (Harris 2007). Neste processo podemos já entender que a educação

¹¹⁶ Pode ainda ver-se acerca deste ponto Harris (2007).

e as suas instituições iriam passar por uma grande transformação e teriam que se readaptar a um novo papel. Como ferramenta de contenção de tensões sociais imanentes à esfera da “sociedade civil”, entendida como “a área do mercado capitalista que destrói a intersubjetividade que ligava os diferentes sujeitos através dos seus efeitos competitivos, mas que era, por seu turno, a que provia melhores chances de realizar os interesses individuais”, isto é, “a esfera de relações entre cidadãos mediada pelo mercado, que é um meio de destruição imediata da vida ética, ao mesmo tempo que permite a individuação radical” (Honneth 2010: p.59), ou a “tragédia do ético”, como Hegel lhe chamaria. Como é óbvio, o potencial emancipador do acesso ao espaço público, acabou por ficar escondido atrás das ferramentas que permitiam a luta na sociedade civil, especialmente numa sociedade composta por sujeitos penetrados pelo utilitarismo, o hedonismo, o materialismo económico e metafísico; numa sociedade em que a “despolitização do público” convive com o “privatismo civil” institucionalizado. A educação que era essencialmente reservada a uma elite “predestinada por natureza a comandar as questões sociais”, era essencialmente uma educação “cultural ou liberal”, uma educação radicalmente separada da esfera do trabalho -base onde se funda a atual crença ou mito da “inutilidade das humanidades (Dewey 2007: p.221). As concessões da educação às massas só se podem fazer através da mudança da educação liberal, para uma educação eminentemente voltada para a eficiência social, para a esfera do trabalho: uma educação “utilitária” (Dewey 2007). Enquanto a primeira era socialmente inútil, a segunda perde “o poder emancipador da imaginação ou o poder do pensamento” (Dewey 2007: p.221)¹¹⁷. O projeto emancipador da educação pública e gratuita para todos é um projeto ideológico, já que a própria educação teve que recusar-se o seu potencial emancipador de acesso à esfera pública (mundo) reduzindo o seu critério à utilidade da sociedade civil (mercado). Deixemos claro que o problema não está propriamente na funcionalidade virada para o mercado. A questão passa por tomar a “eficiência social” como a única dimensão da educação, enquanto se reduz a cidadania à capacidade de aceitar e participar as determinações do contrato social e se despreza a dimensão cultural da educação que permite uma clarificação da experiência social e individual do educando (Dewey 2007: pp.108-117; 2009: pp 21-23), perdendo o seu potencial político, crítico e emancipador. A escola não serve a humanidade,

¹¹⁷ Curiosamente, a Escola Secundária Domingos sequeira tem uma história que mostra como esta interpretação é bastante plausível. Fundada no fim do século XIX (1888), a Escola teve sucessivos nomes, mas só em 1979 acabaria por perder designações eminentemente utilitárias. Escola Industrial, Escola de Ofícios, Escola de Lavoros Femininos, Escola Comercial, contam-se entre os seus nomes. Pode consultar-se o projeto educativo 2018-2022 (p.17).

serve os sujeitos na sua luta pela sobrevivência, e acima de tudo, serve melhor uns sujeitos que outros, e reproduz uma sociedade que de neutra nada tem. A educação é um projeto político que se faz passar por científico, seja para a opinião pública, seja na academia. A luta entre educação “tradicional” e “progressiva” apresenta-se como uma falsa dicotomia, seja nos seus princípios, sejam nos seus fins e ambas se tornam igualmente dogmáticas, e impenetráveis à crítica, mesmo quando a última enfatiza a “liberdade” do educando. Ambas perdem de vista a natureza da educação e o seu tempo: o presente (Dewey 2015: pp.17-22; 2007: pp.74-84). O homem tem que realizar a sua natureza na sociedade, mas sempre da perspectiva do agente ou do participante, e não do mero espectador (Dewey 2007: p.118). A definição de educação de Reboul capta-o na perfeição:

“O fim da educação é permitir a cada um realizar a sua natureza no seio de uma cultura que seja verdadeiramente humana. Se tal fim parece utópico, é o único que resguarda a educação tanto do abandono como do doutrinamento” (Reboul 2017: p.28).

Por detrás da retórica da emancipação, contudo, outro projeto se mostrava. A escola tem antes de mais que garantir “as premissas da produção dentro da economia global” (Habermas 1999: p.99) tendo a sua função que se reduzir “ao incremento da produtividade do trabalho por via da qualificação” (Habermas 1999: p.51; p.102). De facto, a escola aparece como uma condição de fundo do processo capitalista, isto é, da reprodução da força de trabalho (Fraser e Jaeggi 2018: pp. 31; Althusser 2020: pp.5-8; Habermas 1999; Giroux 1988). Portanto, a ideia de que a educação permitiria a emancipação através de um acesso à esfera pública e à participação política nos processos de decisão saiu malogrado, e o que não falta são autores (como Habermas, Marcuse, Honneth, Taylor, entre outros) que reconhecem os problemas trazidos pelo estado de bem-estar social -intimamente ligado com o alargamento da educação às classes baixas- para a deterioração da vida pública. O estado social foi e é ainda hoje um remendo de papel sobre um capitalismo selvagem capaz de minar a possibilidade de qualquer consciência intersubjetiva e laços de solidariedade entre os oprimidos. Quando este conseguiu empurrar os conflitos de classe para a periferia através da administração mais ou menos cuidadosa da distribuição de bens essenciais à reprodução da vida, a consciência de classe pôde dissolver-se até se perder totalmente o fundo comum que garantia ainda uma determinação ético-política dos conflitos sociais. Ainda para mais propulsionada pelo fundo ético da democracia liberal que teve que imiscuir-se da formação moral -da sua tarefa ético-política-, a escola acaba hoje por reduzir-se a um “campo de treino para um futuro emprego” (Postman 2002: p.47). Uma educação virada para os interesses económicos (os interesses privados) é uma

educação muito longe da ser democrática (Nussbaum 2019; Hargreaves 2012: 49-89), e como já Habermas entre outros tinha notado, existe uma tensão estrutural entre os processos de integração do capitalismo e da democracia, “que competem pelo primado de princípios distintos de integração social” (Habermas 2018: pp. 869-870). Do educando espera-se que seja uma unidade autónoma na luta económica pela reprodução material ou como diz Horkheimer, que sejam “indivíduos bem-sucedidos que conseguem aguentar-se na contemporânea batalha da vida” (2012: p.11). A separação radical de utilidade e cultura refletem-se no trabalho mecânico, isto é, no trabalho sem “interesse” no seu significado pessoal e social (Dewey 2007: pp.172-180). A educação passa a ser tomada meramente como um “meio da subsistência”, ou um “meio para a subsistência” (Dewey 2007: p.208). O que desaparece nesta instrumentalidade é o “interesse”, a “preocupação” o “propósito” imanente da atividade que caracteriza a racionalidade típica do capitalismo (Dewey 2015: p.61; ver mais), seja na relação ensino aprendizagem, seja nas futuras relações sociais do aluno. A educação é hoje vista de um ponto de vista meramente instrumental, especialmente na sua relação com o crescimento económico, um ideal que parece alcançável, mensurável, transparente, calculável (Harris 2007; Postman 2002; Nussbaum 2019; Hargreaves 2012), seja do ponto de vista do bem público (como os decisores políticos e cidadãos)¹¹⁸, seja do ponto de vista dos participantes da educação que o veem como um bem privado (investigadores e profissionais da educação, alunos, famílias) (Harris 2007: p.10). Nas palavras de Nussbaum, da educação foram retiradas todas as questões fundamentais, como a “distribuição e igualdade social [...] as condições prévias para uma democracia estável [...] a igualdade racial e a relação de género [...] a melhoria de outros aspectos da qualidade de vida de um ser humano que não se relacionam com o crescimento económico” (2019: p.52). Como dizia Giroux (2009: p.52), a escola já só pode “ensinar dois papéis: o de consumidor e o de vendedor”.

É caso para dizer, que para fugir ao paternalismo que Mill falava (2010), acabamos por cair no paternalismo psicótico do pai que não deixa o filho sair da casa para não beber, não fumar nem ir por maus caminhos. E talvez seja esta a forma mais eficaz de manter as engrenagens do sistema oleadas -tapar os olhos à realidade social. Em certo sentido, o que encontramos no discurso político e social é a realização de alguma fábula das abelhas de um Mandeville ou na utopia da mão invisível de Adam Smith. Que o crescimento económico

¹¹⁸ Basta para o caso ver os preâmbulos do 75/2008 ou 137/2012, para compreender todas estas disposições: desde a noção de eficiência, à de progresso social relacionado com o crescimento económico, bem como à ideia da educação como bem público e privado.

invadiu o discurso educativo nacional e internacional pode ser visto em muitos trabalhos. O ideal do progresso da humanidade proposto pelos iluministas desde Condorcet, intimamente ligado a uma crença inabalável na razão científica e que em Kant e Rousseau estava intimamente ligado à educação parece ter-se estreitado. Numa breve análise aos discursos internacionais¹¹⁹ que direcionam as políticas educativas não só dos países ocidentais, mas também, e cada vez mais, as políticas de muitos países em desenvolvimento, Moutsios (2010) observa que o ideal de progresso é uma função do ideal de crescimento económico. Um dos problemas, claro, mesmo com uma noção tão estreita e mensurável de progresso, é que não existe qualquer prova que relacione cabalmente estas duas noções (Postman 2002: 35-54). Acresce ainda o facto, de tais discursos aparecerem na maioria dos casos com uma forte narrativa humanista na forma de relatórios institucionais que mascaram a realidade e que distorcem as suas verdadeiras intenções (Valenzuela e Damião 2018: pp.11-33). Não é, portanto, de estranhar que muitos gostem de ler a crise atual da educação como uma crise funcional¹²⁰.

Pode dizer-se que a grande viragem na educação se prende com a transição de uma perspetiva simbólica para uma perspetiva material, tal como o processo de desenvolvimento do capitalismo proposto por Habermas. Ainda que por breves momentos, durante o processo de transição, a escola tenha guardado o discurso da emancipação no seu sentido verdadeiramente político, a retórica da educação como “bem público” serviu perfeitamente as premissas das

¹¹⁹ Produzidos por instituições políticas e económicas tendencialmente não escrutináveis e fechadas a processos democráticos de participação, como sejam a OCDE, o FMI ou o Banco Mundial (Jaeggi e Fraser 2018: 75-79). Talvez a análise mais interessante deste fenómeno, seja a de Suzy Harris (2007), que explorando o discurso internacional e nacional subjacente não só às políticas, mas também aos discursos sociais, económicos, entre outros, dá uma visão ampla do projeto educativo neoliberal, tanto em termos de políticas, como na forma como afeta as práticas dos seus participantes. Apesar de o se focar especialmente em Inglaterra, este processo é, como a autora faz questão de notar, um processo internacional com um caminho bem definido.

¹²⁰ É interessante ver que já em 1900, quando a educação compulsória já estava de facto institucionalizada por quase toda a Europa, Simmel tenha escrito que “não existe nenhuma vantagem que pareça àqueles das classes baixas, tão desprezível, e perante a qual se sentem tão privados ou desamparados, como o privilégio da educação” (2004: p. 477), apesar de “procura[r] eliminar as diferenças de nível mentais, e precisamente por via da criação de uma certa igualdade, assegurar a cada um a possibilidade previamente negada de fazer bom uso das suas capacidades individuais” (Simmel 1971: p.286). Talvez aquele que de forma mais poética o tenha colocado atualmente, tenha sido Sloterdijk: “É um sobressalto sensível diante do frio hálito de uma realidade na qual saber é poder e poder, saber. A velha social-democracia anunciara o *slogan* “saber é poder” como uma judiciosa receita prática. Pretendia-se afirmar que uma pessoa devia aprender qualquer coisa como deve ser, para, mais tarde, vir a melhorar a sua situação. Era ditado por uma fé pequeno-burguesa na escola. Essa fé está hoje em decomposição. Só entre os nossos jovens médicos cínicos há uma linha clara que liga o curso ao nível de vida. [...] inúmeros são os que já não estão dispostos a acreditar que começar por “aprender qualquer coisa” levará mais tarde a melhorar a situação. Neles, creio, cresce um pressentimento que no antigo *kinismós* era certeza: que uma pessoa tem de começar a ter uma vida melhor para depois poder vir a aprender qualquer coisa razoável. [...] no fundo já ninguém acredita que a aprendizagem de hoje resolve os problemas de amanhã; é quase certo, pelo contrário, que os desencadeia” (Sloterdijk 2011: pp.14-15).

necessidades da reprodução da força de trabalho imposta pelo capitalismo e apareceu aos seus participantes essencialmente como um bem privado (Habermas 1999: p.105). Se a educação tinha estado intimamente ligada ao processo de reprodução simbólica do mundo, ela passa essencialmente a estar ligada ao processo de reprodução da vida material. Se para Arendt a educação era aquilo que se interpunha entre a família e o mundo (na sua aceção cultural, ética e política), a educação passa agora a interpor-se entre a família e o mercado. A redução do homem à dimensão do trabalho (daquilo que constituíra outrora a esfera privada) -evolução esta acompanhada pelas instituições educativas começada no século XVII, teve o seu apogeu em Marx como Arendt (2001: especialmente cap. III e IV) ou Taylor (2018: p.294) observaram.

Especialmente com a separação da esfera privada (do trabalho) e da esfera íntima (da família), a educação vê-se mais que nunca na obrigação de formar para o mercado, já que essa educação era tradicionalmente apoiada na família e as escolas têm agora que suprir este vazio. As escolas têm como função “preparar os jovens para fazerem uma entrada competente na vida económica de uma comunidade” (Postman 2002: p.44) De facto, a dimensão do trabalho - intimamente relacionada com a “reprodução material” da vida biológica do indivíduo e da espécie (sociedade)¹²¹-, tal como proposta por Arendt, não é em si mesma problemática. Problemático é o desaparecimento da sua relação com a dimensão pública e moral – “estritamente ligada com a natureza das sociedades” (idem: p.57) - é cada vez mais esvaziada de qualquer moralidade, no sentido que Durkheim lhe empresta (como ação em nome do interesse coletivo)¹²². Os velhos ideais da *paideia*, que oscilaram sobre a ideia de uma formação integral dentro de uma “vida boa” -isto é a vida comunitária- dos gregos, à educação teológica medieval, tinham explícitas referências a uma compreensão do homem na sua dimensão coletiva e um fundamento ético-político claro. Por mais Agostiniana que fosse a compreensão da fé, “a divindade continuava ainda a ser a expressão simbólica da coletividade” (Durkheim 1973: p. 105). Agora, vista como uma ferramenta de harmonização de conflitos dentro da

¹²¹ A própria educação passa a ser vista como um “investimento” (Foucault 2014). Os “investimentos educacionais” são a parte fundamental da formação de capital humano (Foucault 2014: p.229) e mais concretamente, dentro da racionalidade governativa que a comanda, como um investimento para a reprodução da espécie da qual o indivíduo faz parte. Vivemos numa “economia feita de unidades-empresariais, uma sociedade feita de unidades-empresariais” da qual a mais pequena é o indivíduo concebido como “capital humano”, e “cujo princípio de deciframento, ligado ao liberalismo e à sua programação é a racionalização da sociedade da economia” (Foucault 2014: 225). De facto o biopoder e a biopolítica surgem exatamente dentro deste contexto que impõe as necessidades da eficiência da produção, da qual a educação passa a fazer parte: “O seu primeiro momento [da biopolítica] corresponderia à necessidade de constituir uma força de trabalho (portanto, nada de “gastos inúteis”, nada de energia desperdiçada, todas as forças devem ser investidas exclusivamente no trabalho) e garantir a sua reprodução (conjugalidade, reprodução controlada dos filhos)” (Foucault 1994: p.116).

¹²² Iremos explorar noção de moralidade em Durkheim na conclusão do trabalho.

sociedade civil, dentro de uma ética da liberdade negativa que só o mercado podia satisfazer, a educação formal tem que ser ver retirada de qualquer substância ética e ser um meio de distribuição equitativa de conhecimentos e competências para uma luta justa nesta esfera. A *paideia* referia-se não a uma mera “transmissão de saberes ou instrução” mas, pelo contrário, à “construção da pessoa, ou formação” no seu sentido comunitário. Não iremos aqui fazer um elogio da *paideia*, já que como Durkheim muito bem notou, ela era fundada sobre uma “moralidade papagueada”, uma “exortação emocional” (1973: 94) que funcionava como mecanismo ideológico do conservadorismo de uma ordem social historicamente necessária mas bacoca, devendo antes a moralidade ser contrabalançada, estimulada e legitimada através de “procedimentos da razão” (1973: pp.12-13) e devendo “as nossas escolas comprometer-se com uma educação moral completamente racional, excluindo todos os princípios derivados da religião” (Durkheim 1973: p19). Criticar a educação como ela surge no capitalismo não é aqui tentar voltar ao passado e cair nalguns erros comunitaristas, até porque no passado, a reprodução simbólica foi acima de tudo violência simbólica descarada, da forma com Bourdieu usa o termo (2000).

A tese fundamental deste ponto é muito simples. A transformação da função da educação prende-se com a transformação de um conceito de homem que surge com o advento do capitalismo e se institui no direito privado¹²³, da sua psicologia, da sua natureza, aprofundando uma racionalidade que se universaliza originalmente com um modo de organização económica que passa a funcionar como a “forma” onde se dão as relações sociais, como Simmel, Polanyi, Lukács e os autores da Teoria Crítica bem observaram. Chame-se a esse sujeito *homo oeconomicus*¹²⁴, *animal laborans*, sujeito do direito privado ou o que se pretenda. A redução do homem ao sujeito do interesse privado e aos conceitos de liberdade que lhe são imanentes, à luta pela sobrevivência na sociedade civil, está encriptado no fundo da educação e revela-se antes de mais na sua atual função. Uma educação que não aparece ao educando e aos atores que a rodeiam como um fim em si mesma, mas como um meio para o sucesso na luta económica está destinada a ser uma educação que perde o verdadeiro do que significa ser humano. O homem que a educação vê é aquele que Dewey criticou na sua pequena conferência (2009), é acima de tudo o homem que carrega em si todos os equívocos que fundam uma sociedade enferma, o homem que vê meramente a liberdade como não-interferência, o

¹²³ Será aqui interessante uma breve análise do capítulo “O Conceito de Homem” em *Critique of Instrumental Reason* (Horkheimer: pp. 1-34).

¹²⁴ Pode ver-se Foucault (2010) acerca do conceito e da sua evolução, bem como a sua coincidência com o capitalismo e o nascimento da biopolítica.

homem que não reconhece a desigualdade para além da igualdade formal, o homem que vê a tolerância como o direito absoluto de ter a sua opinião sem a debater, o homem que reconhece o progresso na possibilidade de acesso ao novo *iphone*, mas que perde essencialmente tudo aquilo que constitui o cerne da sua existência humana, o ser um animal gregário, um ser político, um ser ético, que vive numa comunidade de seres capazes de decidir aquilo que constitui o bem, a justiça, e que reconhece no outro a condição da possibilidade da sua realização.

A redução social da educação a um instrumento na luta pela sobrevivência só pode ser compreendida a partir do fenómeno da crescente divisão do trabalho, que criam um habitat dentro do qual “os indivíduos que o compõe, são de tal modo diferentes uns dos outros, que não há quase mais nada de comum entre eles, a não ser a igualdade do homem em geral” (Durkheim 2015: p.101). Uma tal educação não pode ser mais que animalésca, reduzindo o homem ao sujeito da sociedade civil e promovendo uma verdadeira “tragédia do ético”. Apaga assim a verdadeira dimensão que caracteriza o homem desde os gregos, a dimensão política, a dimensão ética, a dimensão cultural: numa palavra, a sua natureza histórica. Reduz o homem à sua animalidade, retirando do social a sua natureza ética, cultural e política, fazendo dela um mero espaço a-histórico, unidimensional em que a existência se confunde com a sua atividade na luta pela sobrevivência (Freire 2018: pp. 94-98) Como tanto Dewey como Durkheim insistem, o fim da educação não é a criação do sujeito com aptidões particulares para a luta na esfera económica. É neste sentido que Durkheim afirma que a educação, não se pode referir à natureza, nem servir para facilitar o “jogo das funções naturais” (Idem: p.105), não se refere a um instrumento de facilitação da reprodução biológica do labor da vida, mas à constituição desse “outro”, como ser social transversal a um grupo; “constituir este ser em cada um de nós, tal é o fim da educação”¹²⁵. A

¹²⁵ Semelhante visão é a de Dewey e Mead. Ao longo da sua obra, Dewey vai propondo uma definição semelhante de indivíduo e sociedade e em *Experience and Education* (2015: pp.51-60) parece quase parafrasear os fins da educação que também são propostos por Mead. A subjetividade da experiência (particular) só o é, na relação com a “objetividade” - universal que o símbolo toma dentro do próprio processo social e remete-se sempre e em última instância, a ele (Mead 2015: especialmente pp. 1-135). Mead encontra na educação um ponto basilar do desenvolvimento destas estruturas do si (self), especialmente na passagem da consciência à consciência de si que só é possível através da interação simbólica: “já que existe, não está lá desde a nascença, mas assoma no próprio processo da experiência e atividade social” e que a consciência de “si” “é o resultado das suas relações com o processo como um todo e com os indivíduos dentro desse processo” (Mead 2015: p. 135). Não é a consciência que distingue realmente o homem do animal (Mead 2015: p.51-74); visto do seu ponto de vista mais rudimentar, “a consciência, como o termo é geralmente utilizado, tem simplesmente uma referência ao campo da experiência, mas a auto-consciência refere-se à capacidade de chamar a nós mesmos um conjunto definido de respostas que pertencem a outros membros do grupo.” (Mead 2015: p. 163). A criança não tem, à partida um “si”, e muito menos um carácter e uma personalidade (I) definida (Mead 2015: 159). A educação está conotada com “a passagem na vida da criança de tomar o “papel do outro”, à [totalidade da] sua organização, que é essencial para a consciência de si na forma mais pura do termo” (Idem: p.152). Reflete, portanto, a passagem da mera consciência, à consciência de si através da passagem do sujeito e da sua experiência particular, ao “outro generalizado” (generalized other), à “atitude comum de toda a comunidade” (Idem: p. 154).

educação não tem, portanto, “o indivíduo e os seus interesses como objeto único ou principal”, mas “é antes de mais o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência” (Idem: p.103). O mesmo diz Dewey, segundo o qual, “o que a alimentação e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (2007: p.27). A incapacidade de ligar o conhecimento à experiência redundará sempre numa educação instrumental reduzida aos imperativos da sobrevivência da sociedade concebida enquanto mero agregado de sujeitos isolados:

“a educação não é um meio para a subsistência, mas identifica [-se] com o ato de viver uma vida frutífera e inerentemente significativa, o único valor final que pode ser estabelecido é somente o próprio processo de viver. Isto não é um fim ao qual as disciplinas e atividades sejam meios subordinados; é um todo no qual são ingredientes” (Dewey 2007: p.208).

O sujeito proposto na educação, é o ser da experiência mais própria da vida, o “ser social” -o ser moral. É neste sentido também, que Durkheim distingue a “educação comum” da “educação especializada”, sendo que é à primeira que se reporta como “verdadeira educação”, ou a única que merece “plenamente ser chamada por esse nome”. Esta “homogeneidade” necessária a qualquer sistema social (2015: p.53) deve, contudo, ser completada com a natureza própria de cada um. Por isso, a “o educador deve ter em conta o embrião da individualidade que há em cada criança” e “deve por todos os meios possíveis, procurar favorecer o seu desenvolvimento” (Idem: p.84). Será neste germe de individualidade que o indivíduo poderá encontrar a melhor forma de servir a sociedade, a partir da identidade da sua agência com os interesses humanos a partir dos quais se reconhece e determina. É da posição de sociólogo que Durkheim nos fala, e é essa que lhe permite conceber uma perspectiva não-essencialista do homem; quando nasce, o homem “é um ser egoísta e a-social”, sendo necessário que se lhe junte um “outro, capaz de levar uma vida social e moral” (2015: p. 105). Mais uma vez, a dimensão sociológica -contrariamente à determinação de Arendt- não é meramente a da sociedade concebida como um sistema administrativo de reprodução da espécie, mas antes a sociedade como agente moral, ou como nós preferimos colocar aqui, como agente ético-político em permanente transformação e aperfeiçoamento. De acordo com Dewey e Durkheim, a sociedade não é aquele engenhoso aglomerado de gente na luta pela sua subsistência; ela é antes de mais uma autoridade moral, e define-se como uma entidade psíquica e moral¹²⁶, e

¹²⁶ “Para lá do indivíduo só existe uma entidade psíquica, um ser moral empiricamente observável ao qual as nossas vontades se podem juntar: isto é, a sociedade. Não existe nada que não a sociedade que possa fornecer o objetivo do comportamento moral. Mas para fazê-lo, o conceito de sociedade tem que satisfazer algumas condições. A primeira é que a sociedade não seja reduzida a uma simples coleção de indivíduos” (1973: p.65).

antes de mais aquela como aquela entidade que permite ao sujeito reconhecer-se como membro e determinar-se a partir da sua determinação. O que uma educação fundada sobre o pressuposto de mediar entre o lar e o mercado permite é a expurgação de todos estes caracteres que tornam o homem num homem, um ser moral, um ser político, um ser social¹²⁷.

2.3. A ideologia do positivismo e as crises da educação: técnica, amnésia histórica e tolerância repressiva

Na sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas marca o início da racionalização dos sistemas educativos no fim século XV, fenómeno que chamou de “pedagogização da educação”, que “torna possível um sistema educativo exonerado de mandatos imperativos da igreja e da família” (2018: p.630) e que com o passar do tempo se foi tornando na verdade livre de qualquer imperativo prático-moral. Podemos ver na Didática Magna (1649) de Coménio um esboço bem desenvolvido deste processo e que a par de uma narrativa humanista da educação que visava a formação total do homem (a utopia de ensinar tudo a todos), tinha já a tentativa de racionalizar as instituições educativas, com um conjunto de conhecimentos e competências transversais, com métodos claros e bem definidos e uma organização centralizada. A par de “ensinar tudo a todos”, havia já a tendência para a racionalização do sistema educativo e das práticas dos seus intervenientes, bem como uma exortação das ciências para lá das artes e da teologia, apesar do seu *telos* continuar a ser a salvação da alma. A partir da modernidade propriamente dita, contudo, a narrativa humanista que sobra é mais um adereço, que uma

¹²⁷ A escola, pelas determinações políticas e éticas da democracia liberal, vê-se obrigada a imiscuir-se de qualquer educação moral, reduzindo aquilo que se propor criar, o “bom cidadão”, “ao membro eficiente e diligente da sociedade, capaz de votar de forma inteligente e disposto a obedecer às leis” – a formulação normativa mais abstrata encontrada (Dewey 2009: p.22-23), ou mesmo o cidadão como mero produtor e consumidor típico do projecto neo-liberal (Foucault 2014; Harris 2007). A redução da ética educativa a este sujeito abstrato (da sociedade civil) corresponde à desresponsabilização ética da escola, não tomando assim “a criança como um todo orgânico, intelectualmente, socialmente e moralmente, assim como fisicamente. Quando a escola se deixa de se dirigir ao homem como um todo e passa a referir-se exclusivamente ao mercado foge à sua verdadeira função, permitir à criança descobrir-se “como um membro da sociedade no seu sentido mais lato”, e temos nós que exigir às escolas “aquilo que for necessário para permitir à criança reconhecer inteligentemente, todas as suas relações sociais e tomar parte em sustê-las” (Dewey 2009: p.22).” A criança não é meramente um eleitor e um sujeito da lei; ele é também um membro de uma família, por seu turno também responsável, pelo cuidado e treino de uma futura criança, deste modo, assegurando a continuidade da sociedade. Ele é também um trabalhador engajado em alguma ocupação que irá ser útil à sociedade e que lhe assegurará a sua independência e respeito próprio. Ele será um membro de uma vizinhança e comunidade particulares e deve contribuir para os valores da vida, além da decência e graça da civilização onde quer que esteja [...] Para a criança tomar propriamente o seu lugar em referência às várias funções significa aprender ciência, Arte e História; significa ter as competências fundamentais dos métodos de inquirição e as ferramentas fundamentais das relações e comunicação; significa um corpo treinado e sólido, um olho e mão perspicazes; significa hábitos de indústria e perseverança; em poucas palavras hábitos de diligência” (Dewey 2009: p. 23-24).

determinação substancial. Com a racionalização da ação educativa, a “formalização da educação significa não só um tratamento profissional, mas também uma refração reflexiva, da reprodução simbólica do mundo da vida” (Habermas 2018: pp.629-630). Não é que as normas - que deveriam justificar e legitimar o funcionamento e a finalidade do sistema educativo - tenham meramente desaparecido, mas antes que a sua justificação passa a ser essencialmente convencional e funcional excluindo tanto quanto possível a dimensão ética. A escola, cuja função deveria ser essencialmente a da reprodução simbólica (dimensão ético-política) e da integração social que promovia uma socialização do indivíduo, vê-se atacada pelas formas de integração sistémica que “instrumentalizam a estrutura comunicativa do mundo da vida” (Habermas 2018: p.677). Iremos ler a crise da educação essencialmente como uma crise da reprodução cultural, que tem numa perspetiva sociológica da história o seu possível remédio, e é esta perspetiva que o positivismo, através da crescente racionalização da educação e das suas instituições, que vão desde administrações complexas, às relações ensino-aprendizagem cada vez mais tratadas em termos técnicos e científicos, tem invalidado.

“A deliberação não é requerida, é redundante, porque os fins e valores já estão dados, que é ser eficiente, performar. A eficiência é o critério da técnica que tende para um procedimentalismo. Questões acerca do conteúdo do currículo são ignoradas e substituídas pela questão “o que funciona?”. Performatividade requer que tudo seja comensurável com tudo o resto de tal modo que todos possam ser medidos contra o mesmo standard. É standardizadora ao mesmo tempo que é neutralizadora. A educação está constringida àquilo que pode ser dada expressão, àquilo que pode ser medido, standardizado e quantificado. [...] No ensino, o que é crucial é a produção da qualidade de ensino, com objectivos e fins claramente documentados e inequívocos, com resultados de aprendizagem e um sistema de avaliação transparente. O sistema requer standardização, e a diversidade tem que ser standardizada em nome da performatividade. A excelência tornou-se um termo chave e o único critério da excelência é a performatividade” (Harris 2007: p.52).

Talvez ninguém melhor que Giroux tenha estudado os efeitos perversos da cultura do positivismo sobre o funcionamento das instituições educativas e da forma como esta molda a mundividência de educandos e educadores (1988; 2020), vendo-o como uma consequência da perda do fundo ético-político da educação. A neutralidade é o corlário de uma educação que tem que se imiscuir da sua tarefa ética pela acomodação ao direito privado. As contradições desta acomodação são bem exploradas por Habermas, e o seu fundo ideológico também se deixa entrever. A escola torna-se num sistema de competição e rendimento cuidadosamente administrado pra garantir as premissas da neutralidade, enquanto pode desligar-se do “direito à cultura” e virar-se para a esfera económica. A escola espelha as patologias da sociedade, seja a partir dos conteúdos normativos que subjazem ao currículo formal (currículo oculto), seja a

partir das dinâmicas da escola e da sala de aula. Aquilo que deveria ser um mundo da vida transforma-se num sistema administrativo, ou como diz Habermas, “o meio “direito” colide com a forma da ação pedagógica. A socialização escolar é decomposta no mosaico de atos administrativos impugnáveis. A subsunção da educação debaixo do meio “direito”, determina que os implicados no processo pedagógico sejam abstratamente incluídos, enquanto sujeitos jurídicos individualizados num sistema de competição e rendimento. A abstração consiste em que as normas do direito escolar regem sem fazer distinção entre as pessoas afetadas e sem ter em conta as suas necessidades e interesses, seccionando com ele as suas experiências e desfazendo assim os contextos em que se desenrolam as suas vidas. Isto tem que representar uma ameaça para a liberdade pedagógica e para a iniciativa do professor. A compulsão a um asseguramento quase judicial das qualificações e a sobrerregulamentação dos currículos conduzem a fenómenos como a despersonalização, o estagnar das inovações, a supressão da responsabilidade, o imobilismo, etc. [...] o marco de um regime escolar de acordo com o estado de direito que transforme de maneira efetiva o que era o direito privado do estado num direito genuinamente “político” não deveria ocupar-se do direito como meio, mas por procedimentos consensuais de regulação dos conflitos, por procedimentos de decisão em que se considere os implicados no processo pedagógico livres e capazes de defender os seus interesses e de regular os seus próprios assuntos” (Habermas 2018: p. 902-904).

Podemos dizer que a razão que guia as instituições educativas está perfeitamente encapsulada na citação precedente. A consequência mais óbvia deste discurso é a da sacralização da técnica no sistema educativo¹²⁸. A qualidade do sistema educativo pode hoje ser facilmente aferida por um PISA, ou por um ranking nacional das escolas. Nada mais que performatividade e eficiência pode determinar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Cada vez mais as políticas e as práticas são arrastadas neste papagueio (Harris 2007; Giroux 2020; Boudieu e Passeron 2000). Um dos sintomas é o progressivo empobrecimento da filosofia da educação sobre a égide da pedagogia e das ciências da educação (ex: Reboul 2015: pp. 60-64; Giroux 1988; Harris 2007), processo que Habermas faz remontar ao século XV e denomina de “pedagogização da educação” (2018: p.630). A educação já só pode tratar daquilo que “é”, e não pode colocar a questão normativa o “que deveria ser” (Reboul 2015: p 94). Que não há

¹²⁸ “Poderiam considerar-se puramente profanos os valores técnicos, utilitários, económicos, que se resumem pela ideia da eficácia [...] a partir do momento em que se toma a eficácia por fim último, ela própria se torna sagrada. O pendor da nossa civilização técnica é fazer da eficácia um valor absoluto; sim um destino que nos impele a ser cada vez mais “realizadores”, mais “competitivos”, mais “produtivos”, sem saber para quê e para quem. A própria educação é arrastada para este destino” (Reboul 2015: p.109).

educação sem valores reconhece-o também Reboul; que existe um padrão normativo que jaz sob a conceção utilitarista da educação -como é devidamente notado por David Justino e Maria das Neves- e que o atual projeto educativo “encerra uma moral [...] disfarçada quando não mesmo ocultada ou pretensamente descartada” (2018: p. 9)¹²⁹. A técnica¹³⁰ - com a racionalidade própria que lhe está associada e que é a força da motriz das instituições educativas- e a *performatividade* (Lyotard) e a eficiência são os únicos critérios do seu sucesso aos olhos do público, dos administradores e dos agentes que determinam as políticas educativas.

A técnica só pode conhecer o critério da eficiência. Em primeiro lugar, só a técnica pode responder, pela sua natureza, aos imperativos da abstinência ética neoliberal, e está totalmente de acordo com uma razão desvinculada de qualquer imperativo que transcenda o seu objeto. Por outro lado, a eficiência promove uma cada vez maior separação entre conhecimento e interesse, entre *theoria* e *praxis*. O aluno e o professor têm cada vez mais que preformar de acordo com *standards* mensuráveis, calculáveis, que caibam em dados estatísticos objetivos, universalizáveis, abstratos, “científicos a cada momento, em direção a um futuro que lhe é desconhecido e acima de tudo, cada vez mais indiferente¹³¹. A aparente neutralidade ética é, contudo, um projecto político, como os autores da Teoria Crítica reconheceram de Horkheimer a Jaeggi, mas também como aqueles que se ocupam da pedagogia crítica não cessam de enfatizar. O utilitarismo que invadiu as instituições escolares -como pelo menos desde Dewey já era sabido- e que já não é sequer um utilitarismo ético, mas economicista¹³², e pôde permear cada vez mais profundamente as relações e práticas sociais, não sendo a educação uma exceção.

“Mais profundamente todos estes indicadores repousam numa definição implícita de produtividade do sistema educativo, que referindo-se exclusivamente à sua racionalidade formal, externa, reduz o sistema das suas

¹²⁹ A dimensão ideológica da educação já é tratada há muito tempo. Obras interessantes que o referem são a de Althusser (2020), Bourdieu e Passeron (2000) e Bernstein, bem como os já citados Paulo Freire ou Giroux. Podemos até afirmar sem grandes dúvidas, que a escola tende a promover o último bastião normativo do mercado, o princípio da meritocracia (*achievement principle*) (Honneth 2014), se tivermos em conta aquilo que Dewey já houvera visto nos inícios do século XX, a saber, que a escola promove o individualismo e relações de competição (2009: pp.35-38) e que está mais que explorado pelos autores atrás citados.

¹³⁰ Este é um tema abordado por tantos autores que será quase aleatório fazer uma escolha de referências nesta fase do trabalho.

¹³¹ “Os falsos standards do julgamento que são criados quando o trabalho é estimado, não com referência a uma necessidade e responsabilidade presentes, mas com referência a um resultado externo, como passar um exame, ser promovido, entrar no secundário... [...] incorrem na perda de um poder moral que assoma da constante impressão que nenhuma ação tem valor em si mesma, mas só como preparação para outra coisa qualquer. Mais ainda, como regra, ver-se-á que o sucesso remoto é um fim que apela mais nos quais o desejo egoísta de passar à frente dos outros é já um motivo demasiado forte. Aqueles cuja ambição pessoal já é tão forte que insta imagens brilhantes de futuras vitórias podem ser tocados; outros com uma natureza mais generosa não respondem” (Dewey 2009: p.37).

¹³² Postman (2002) chama-lhe o Deus da Utilidade económica.

funções a uma delas, sendo ela mesma sujeita a uma abstração redutora, a medição tecnocrática do output educacional assume um modelo empobrecido do sistema que não sabendo de outros objetivos que não aqueles derivados do sistema económico, responde otimamente, em quantidade e qualidade, e com o custo mínimo à procura técnica por treino, isto é, as necessidades do mercado de trabalho. Para alguém que aceite esta definição de racionalidade, o sistema educativo mais racional será um que, subordinando-se totalmente aos requerimentos da calculabilidade e da previsibilidade, produz ao mais baixo custo competências específicas diretamente ajustadas às tarefas especializadas e garante os tipos e níveis de competência requeridas para uma determinada data pelo sistema económico, usando para este fim pessoal especialmente treinado em manusear as técnicas pedagógicas mais adequadas, deixando de parte divisões de sexo e classe para eliminar tanto quanto possível as reservas intelectuais e banir todos os vestígios de tradicionalismo para substituir uma educação na cultura desenhadas para formar homens de gosto, uma educação capaz de produzir especialistas *made to measure* de acordo com o calendário” (Bourdieu e Passeron 2000, p. 181).

A dissociação da educação do seu âmbito cultural, e a sua transcrição de acordo com os princípios do direito privado e do utilitarismo economicista serve de facto os interesses de um segmento populacional, mas a sua neutralidade não pode servir a todos por igual, ou como coloca Habermas, “a juridificação de âmbitos de ação comunicativamente estruturados não deve ir mais além da implantação dos princípios do estado de direito, da institucionalização jurídica da estrutura externa, seja da família, seja da escola. O uso do direito como meio deve substituir-se por procedimentos de regulação dos conflitos que se ajustem às estruturas da ação orientadas para o entendimento: por processos de formação discursiva da vontade individual e coletiva e por procedimentos de negociação e decisão orientados para o consenso. Esta exigência, todavia, pode resultar de certo modo aceitável para âmbitos privados, como é a família, e estar em linha com as orientações educativas específicas do estrato médio da população. Mas para o âmbito público como é a escola, a exigência análoga de que se desjusticialize e desburocratize tem que chocar com estas resistências. A exigência de uma pedagogização mais profunda do ensino e de uma democratização das suas estruturas de decisão não é compatível sem mais com a neutralização do papel do cidadão e muito menos com o imperativo do sistema económico de desligar a escola do direito fundamental à educação e à cultura e conectá-la de forma direta e exclusiva com o sistema ocupacional [...] A proteção jurídica de pais e alunos frente às medidas pedagógicas (classificações finais, repetições de cursos, etc.) ou frente aos atos da escola e do ministério da educação que podem considerar-se restritivos dos direitos fundamentais (medidas disciplinares) consegue-se ao preço de uma profunda justicialização e burocratização dos processos de ensino e aprendizagem” (Habermas 2018: p. 901-902).

“Para que serve a educação? Interesse e eficiência é uma resposta técnica, uma resposta acerca de meios, não de fins. E não oferece nenhum caminho para uma consideração de filosofia da educação. De facto, bloqueia o caminho para uma tal consideração, começando por responder à questão de como devemos proceder em vez de questionar porquê. Não deve ser necessário dizer, por definição, que não pode existir uma filosofia da educação que não verse sobre para que serve aprender” (Postman 1993: 171).

Só de acordo com o predomínio da razão instrumental/estratégica/ funcional, seja de um ponto de vista das estruturas da consciência, seja do ponto de vista do sistema, podemos recusar verdadeiramente a questão dos fins da educação e torná-la tão neutra quanto pretendem os princípios do capitalismo e da democracia liberal, salvaguardando a todo o custo a possibilidade de qualquer deliberação e a impermeabilidade a qualquer crítica (que não seja funcional) e justificada pela necessidade de resguardar o educando de qualquer interferência externa no desenvolvimento do seu carácter. A única coisa que há que melhorar, são os métodos, os meios, os procedimentos, ficando excluída qualquer interpretação substantiva de que direção deve tomar a educação, ou como diz Harris, “as políticas educativas estão somente preocupadas com a melhor forma de medir a performance não só dos alunos, mas dos professores e das escolas, nacionalmente e internacionalmente” (Harris 2007: p.142).

O que está em causa hoje em dia, não é tanto o critério da técnica como modelo legitimador da razão pedagógica. O problema reside hoje, no meio do projeto neoliberal da educação, em fazer o sistema performar, em criar o produto que se propõe. A crise da educação é, como já vimos, hoje, uma crise lida a partir da funcionalidade do sistema, e é essa que está em causa, já que não há hoje uma relação empírica clara entre educação e crescimento económico, nem entre a pretensa igualdade de oportunidades que supostamente deveria criar do ponto de vista do sujeito privado (pode ver-se por exemplo Harris 2007:p.13). Nas palavras de Harris, “ a maioria da discussão é caracterizada pela inexistência das questões educativas fundamentais [...] é tido como garantida a resposta a essas questões; a única tarefa que resta é como melhorar o sistema, e isto pode ser atingido através da definição de metas e standards através dos quais podemos julgar a performance de professores e alunos” (Harris 2007. P.105). Obviamente a forma mais fácil de olhar para a questão é a de colocar em causa não os fins da educação mas os seus meios, um discurso que serve perfeitamente o atual projeto político-económico (Harris 2007).

A dimensão humanista-cultural da educação não desaparece de documentos fundamentais que guiam as práticas docentes e organizam os processos das instituições educativas. Basta ver o tão lido quanto o *Relatório Delors* (1998) ou *O Perfil do Aluno à*

Saída do Ensino Secundário (2017), para encontrar o diálogo da tradição com o futuro, como a base da educação humanista. As mensagens utópicas de uma sociedade emancipada contrastam com a realidade: as humanidades perdem o seu fulgor, e alguns como Savater (1999) até falam da sua morte, os conhecimentos do passado são substituídos por competências para o futuro. O que se perde nesta passagem é o “coração da própria educação”¹³³. A racionalidade instrumental que penetra as instituições educativas encontra aqui um belo exemplo. Não é de admirar que nas aprendizagens essenciais de filosofia, as competências venham antes dos conteúdos, nem o *Perfil do Aluno*, parece acanhar-se nesse aspeto. Os conteúdos perdem aquilo que os distingue, serem um fim em si mesmos. Eles não servem o esclarecimento do aluno, perdendo-se totalmente na sua instrumentalidade.

A crise cultural é uma consequência óbvia da cultura positivista (como vimos no ponto anterior há uma íntima relação entre empobrecimento cultural, positivismo e razão instrumental) e que Giroux denomina de “amnésia histórica” (2020). No fundo desta crise radicam por um lado uma crise da autoridade e por outro uma crise da verdade. Ao separar teoria da prática o positivismo que invade entre outras, as instituições educativas, pode reduzir a dimensão reflexiva de uma educação crítica a uma mera questão de utilidade. O conhecimento torna-se ele mesmo instrumental e perde-se o verdadeiro fundamento e razão do conhecimento histórico. O que interessa é a eficiência, *output* do ensino, a estatística e o cálculo do sucesso e do insucesso. Como Giroux aponta, o que interessa à educação não é propriamente a história como uma sucessão de eventos, mas antes a história como contexto de compreensão das práticas sociais e dos seus significados, mas também “como base para o pensamento crítico e negativo” e como forma de “imaginar um mundo e futuro diferente” (Giroux 1988: p.133; 2020). Uma perspetiva semelhante é a defendida por Dewey ao longo das suas obras sobre educação, defendendo ambos os autores a reposição de uma “educação técnica a-histórica por uma perspetiva sociopolítica” (Giroux 1988: p.33). Esta dimensão histórico-cultural da educação é o fundamento de qualquer pedagogia que se arrogue crítica e humanista, que se arrogue formar verdadeiros cidadãos e não iliteratos no sentido que Giroux (1984: p.84 e ss.) lhe empresta. O que desaparece com esta quebra da reprodução cultural é antes de mais a possibilidade do

¹³³ “O que é mais destrutivo e precisa de ser removido [...] é a cultura da performatividade. Esta não fala de valores nem de propósitos, mas está somente preocupada com manter e melhorar [aumentar a performatividade] do sistema. O procedimentalismo e o gerencialismo devem ser postos de parte para abrir espaço à discussão acerca da substância do currículo. O que eu quero dizer com isto é que a ênfase do currículo está em aprender competências. Enquanto estas competências podem ser importantes a preocupação com elas vem à custa de outra coisa – qualquer coisa que é difícil de articular, mas que está no coração daquilo acerca do qual a educação versa” (Harris 2007: p. 143).

próprio progresso, como defendem autores como Marcuse, Habermas, Giroux, entre outros, já que o progresso já não é visto no seu sentido histórico-dialético, a partir de uma verdadeira *praxis* emancipadora que envolve a reflexão, mas é reduzido a uma questão meramente técnica, de melhoramento. A relação entre educação e progresso está hoje posta em causa:

“Há um ponto crucial que liga a *praxis* e a consciência histórica. Porque temos que nos virar para a História para compreender as tradições que moldaram as nossas biografias individuais e relações intersubjetivas com os outros humanos [...] tornar-se consciente dos processos históricos de autoformação indica um começo importante na quebra com as suposições tomadas como garantidas que legitimam os arranjos institucionais. Assim, o pensamento crítico requer uma forma de compreensão hermenêutica que é fundada historicamente. Similarmente deve-se lembrar que a capacidade para uma crítica historicamente fundada é inseparável daquelas condições que permitem a comunicação coletiva e o diálogo crítico” (Giroux 2020: p.44).

A grande tarefa da educação continua por cumprir: a educação conserva em dois sentidos fundamentais. Antes de mais conserva o mundo, é responsável por ele, e é a partir dessa responsabilidade que o professor granjeia a sua autoridade- uma tal autoridade não poderá existir na esfera pública; por outro lado ele deve conservar o educando da própria esfera política, onde só poderá entrar quando já for educado (Arendt 2007: pp.199-200). A tarefa da educação é a de emancipar o aluno, de lhe fornecer a condição fundamental para o seu possível contributo futuro: um ponto de referência para o seu próprio juízo. Compreender totalmente o que Arendt quer dizer, quando diz que os educandos devem ser protegidos da esfera política, requer que nos detenhamos num ponto: com isto, Arendt não afirma que aquilo que é transmitido não seja a dimensão política (a própria cultura e a historicidade que é sempre a sucessão de determinações ético-políticas que lhe subjazem) da humanidade; ela deve antes, esclarecer o passado, mostrar aquilo que se esconde por detrás da realidade e determinar o sujeito e as relações sociais a partir da qual se pode compreender. É aqui que se revela totalmente a importância da dimensão histórica -política-cultural- da educação. A educação não ajuíza sobre os juízos: ela apresenta-os como as hipóteses e decisões históricas que perfazem a forma como nos relacionamos com a realidade¹³⁴. Ela apresenta a verdadeira dimensão política do real, não confrontos de direita ou esquerda, mas antes as determinações onto-epistemológicas que determinam a nossa perceção e relação com o mundo. Uma tal historicidade não se refere assim

¹³⁴ “Refiro-me à ideia que educar significa tornar-me consciente das origens do conhecimento e dos sistemas de conhecimento [...] Se todas as disciplinas forem ensinadas com uma dimensão histórica [...] o professor será livre para ensinar o que são as histórias: hipóteses e teorias acerca do porquê das mudanças ocorrerem” (Postman 1993: 188-191).

meramente à história, mas antes às humanidades e aos seus vários campos - história, geografia, filosofia (que faz parte da história intelectual (Dewey 2007: p.189)) que vão “morrendo” lentamente- e que mesmo resistindo perdem a sua verdadeira função, a organização e clarificação da experiência social. A educação das humanidades, que deveria preencher a função de ligar o passado e o futuro (Arendt 2007, Dewey 2007; Giroux 2020; Freire 2018) perde o seu verdadeiro sentido: “A história trata do passado, mas este passado é a história do presente” (Dewey 2007: p.187). A História apresentada aos educandos (seja ela intelectual ou outra) é hoje uma história “morta”, uma história que não clarifica o presente, uma história que “não é apresentada do ponto de vista sociológico” (Dewey 2009: p.45)¹³⁵ e é totalmente desligada da experiência social dos alunos. A história, entendida no seu sentido lato é parte fundamental da organização da experiência, não só individual, mas especialmente social; é ela que permite a intersubjetividade e o progresso garantido a unidade do mundo. A educação tradicional e a educação progressiva (ou o que quer que chamemos ao que temos hoje) compadecem-se de um mesmo problema. Uma vive da história fazendo dela o presente, a outra esquece-se da história e só vê o futuro. Nem uma nem outra clarificam o fundamento do real (Dewey 2015: pp.76-79). A tendência da educação contemporânea para o relativismo acarreta consigo a possibilidade de qualquer progresso ou emancipação, já que é nela que se deve encontrar os germes do futuro”¹³⁶, ou como coloca Reboul no âmbito da enferma tendência para o relativismo da educação contemporânea, “uma cultura viva é aqui nova a partir de uma tradição; é uma tradição que evolui sem se renegar” (Reboul 2017: p.99). O que se perde com a história, é o fundo dialético do real e das suas sucessivas superações. E uma educação que se arrogue esse nome, bem como uma prática docente que se possa chamar prática, tem que recuperar o fundamento ético-político que se confunde em última instância com a dimensão histórico-hermenêutica da realidade que constitui o cerne da experiência individual e social do

¹³⁵ Sobre a importância da história, entendida no seu sentido lato, na educação em Dewey, deixamos as seguintes referências: 2007 (pp.82-90); 2009 (pp.41-55); 2015 (pp.73-88); s.d. (pp.96-101) e s.d.a (104 e ss.).

¹³⁶ “Problemas tornam-se reconhecíveis como problemas somente contra o contexto do horizonte cultural de interpretação e do horizonte de expectativas normativas” (Jaeggi 2018: p.234); “Mudança social [...] como um processo de aprendizagem torna-se progressivamente mais rico e diferenciado enquanto se mantém aberto. Transformações sociais históricas podem ser compreendidas como processos de aprendizagem com a referência aquela posição que pode ser caracterizada como melhor ou pior que a posição a ser superada e então como representante de progresso ou retrocesso relativamente a essa posição [...] noutras palavras emancipação é o desenvolvimento prático dessas autodeterminadas condições de vida, torna-se evidentemente a medida intrínseca da racionalidade das formas de vida e da sua crítica, ainda que a medida tome a sua orientação a partir da ocorrência de processos de transformação histórica” (Jaeggi 2018: p. 311-312).

educando. O que permanece ainda do mundo para que possa ser conservado é a grande questão de Arendt:

“A verdadeira dificuldade da educação moderna reside pois no facto de [...] ser hoje extremamente difícil garantir esse mínimo de conservação e de atitude de conservação, sem a qual a educação não seria possível. [...] A crise da autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado [...] No mundo moderno, o problema da educação reside pois do facto de, pela sua própria natureza, a educação não poder fazer economia, nem da autoridade nem da tradição” (Arendt: pp.201-204)¹³⁷.

O fenómeno da atomização social está intimamente relacionado com esta quebra da reprodução cultural e que se manifesta no fenómeno da alienação, da reificação e das restantes patologias sociais e psicopatologias. Compreendido em toda a sua abrangência, uma distorção da *praxis* permitida pela perda do fundo ético-político que radica na intersubjetividade. A escola que deveria mediar a passagem entre o privado e o público vê-se, pela “abstinência ética” promovida pela técnica defraudada das suas legítimas aspirações e expectativas. Reduzimo-nos a uma mera aliança em prol da subsistência -eis o problema que iremos abordar. Quando falamos hoje em dia em “cultura”, já não falamos de uma universalidade, ou de uma dimensão política como aquela entendida pelos gregos, por Arendt, por Freire ou Giroux. Falar hoje de cultura é falar de qualquer alguma coisa radicalmente diferente: “em breve já não haverá uma única actividade que não passe a exibir o rótulo de “cultural”” (Lipovestky 2018: p.36). Quando olhamos para autores como Debord podemos entender o verdadeiro problema: a história do mundo é a história da cultura, que é por sua vez a história da luta entre tradição e inovação (2012: tese 181), mas também que a inovação só conserva o seu sentido na negação real da própria cultura (2012: tese 210), podemos até questionar-nos: a que tradição se refere ainda a inovação, e qual a sua validade? A isto refere-se o facto de aquilo que denominamos cultura, ter sido progressivamente alheado de um público (a dimensão intersubjetiva do mundo da vida que confere legitimidade ao quadro institucional), para passar a referir-se a uma atividade biológica (o labor) (Arendt 2001), ou para utilizar a expressão de Habermas, passamos de “um público que raciocina sobre cultura a um público que consome cultura” (Habermas 2012: pp.282-303). As premissas do progresso histórico como processo dialético, seja de um ponto de vista idealista, materialista, crítico, ou qualquer outro, pode ser totalmente reprimido com a

¹³⁷ A crise da autoridade reflete o primado da tolerância e a privatização da “verdade”. O que a escola hoje carece é acima de tudo de liderança como “autoridade moral e intelectual”, coisa que o professor enquanto mero “técnico” não consegue oferecer (Giroux 1988: p.137).

invasão do positivismo e a “amnésia histórica” que marcam a nossa sociedade contemporânea e as suas instituições. Com a “supressão da consciência histórica”, progresso passa a referir-se meramente a uma questão técnica, como aponta Giroux (2020: p.23-24)¹³⁸. As dificuldades em definir cultura na contemporaneidade, podem ser facilmente atestadas se a compreendermos a partir de um “desvio”, já que um “desvio” teria que se referir a uma dimensão comum já existente, a partir da qual a inovação se pudesse “desviar”. Tomamos como nossa a perspectiva de Hannah Arendt sobre a educação. A nossa premissa de partida é que a educação tem como função essencial o processo da renovação do mundo. A educação, diz-nos Arendt, “é o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir a responsabilidade por ele [...] o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo, deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de fazer algo de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa da renovação do mundo comum” (Arendt 2007: p.206). O conceito e os fins da educação propostos por Arendt referem-se ainda, pelo menos no seu conteúdo geral, à ideia de *paideia*: não a uma mera “transmissão de saberes ou instrução”¹³⁹, mas, pelo contrário, à “construção da pessoa, ou formação” e está eminentemente conotada com as noções de civilização e cultura, com a dimensão intersubjetiva a partir da qual se constitui o conteúdo ético-político determinado. Iremos partir do pressuposto geral que só atendendo à relação entre mundo (a dimensão ético-política da sua historicidade) e educação no sentido supradefinido, podemos aspirar a algum fim (sem conotação instrumental), que sirva verdadeiramente o desenvolvimento integral do indivíduo. Não podemos “educar sem ensinar”, contudo “[podemos] ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos

¹³⁸ “Enquanto o progresso significava nos Estados Unidos dos séculos XVIII e XIX estava ligada ao desenvolvimento moral e disciplina no interesse da construção de uma melhor sociedade, o progresso no século XX foi arrancado à sua preocupação como o melhoramento da condição humana e tornou-se aplicável unicamente ao domínio do crescimento técnico e material. O que outrora foi considerado humanamente possível, a questão que envolvia fins e valores humanos, está agora reduzido à questão daquilo que é tecnicamente possível [...] inerente a esta noção de progresso e à sua racionalidade tecnocrática está uma lógica que nega a importância da consciência histórica [...] apesar das suas próprias reivindicações, racionalidade positivista contém uma Filosofia da História que rouba à História as suas possibilidades críticas” (Giroux 2020: p. 23-24). A alteração das concepções de progresso, que têm uma rica história filosófica e que ganham uma força especial com o iluminismo e os positivistas, tem cada vez mais perdido o seu fundamento dialético, histórico e normativo. Sendo um conceito plural e com uma história rica, nós remetemos aqui para o conceito “pragmático-dialético” de Jaeggi (2018: pode ver-se especialmente pp: 217-219; 290-299; 310-313), que é uma extraordinária ajuda para compreendermos a noção de progresso dentro de uma teoria crítica, dando-nos bons critérios para determinar a existência ou não de progresso – a sua tese é a de que o capitalismo pela sua natureza e pelas formas distorcidas da prática que impõe impede o progresso.

¹³⁹ A distinção entre educação e ensino, transmissão, instrução e até depósito é uma temática datada. Saint-Simon afirmava que “O aperfeiçoamento da educação propriamente dita é mais importante para o bem-estar social que o da instrução” (citado em Dommanget 1974: 166).

dias, sem que por essa razão nos tornemos mais educados” (Arendt 2007: 206). Talvez melhor que em qualquer lado, se veja esta crise da tradição na construção dos currículos cada vez mais fundados sobre competências¹⁴⁰ que sobre conteúdos. A instrumentalidade que penetra a educação revela-se de dois modos distintos, não só nos seus processos, mas também na sua natureza. O que se perde é a relação entre o conhecimento e a prática, daí o termo “formal”, o que só por si revela bem a instrumentalidade da educação (Dewey 2007: p.69). A educação já não é um fim em si mesmo, mas antes um meio para o sucesso económico e a autorrealização que andam de mãos dadas nos dias que correm. Fundamental é o *know how*, completamente de acordo com o suposto homem da esfera económica, “o portador de um portefólio de competências transferíveis”. Nem as humanidades resistem a este processo, e as suas virtudes aparecem hoje como instrumentos exigidos pelo futuro trabalho.

Em segundo lugar, e intimamente relacionada com uma crise da cultura e da tradição (ou da historicidade em toda a sua abrangência ético-política), aparece uma crise da verdade, intimamente relacionada com o falso ideal da tolerância e fundada sob o princípio da abstinência ética. De facto, a perda do fundamento ético-político da educação, apoiada pelo apogeu da tolerância repressiva, torna possível a permuta de uma educação fundada numa interação simbólica, para uma educação radicada num sistema auto-regulado, que exclui de si as questões e as respostas que poderiam conferir-lhes a sua legitimidade. O perigo da tolerância está rapidamente exposto em Taylor, quando diz que “todas as opções são igualmente válidas porque são escolhidas livremente; e é a própria escolha que lhe confere valor”, é este “o princípio subjetivista subjacente ao relativismo brando” (Taylor 2009: p.50). O que a tolerância (o seu equivocado conceito contemporâneo) como valor tem de mais curioso, é sem dúvida, a sua quase oposição ao “juízo” e à sua dimensão política. É de facto este permissivismo com equivalência quantitativa de todos os juízos que domina educação¹⁴¹. E é nesta oposição que se funda a tolerância como permissivismo, neutralidade e indiferença¹⁴² - como, muitas vezes, um

¹⁴⁰ “Uma teoria que esteve em voga [...] é conhecida como teoria da disciplina formal. Tinha em vista o ideal correcto e o resultado da educação deveria ser a criação de aptidões específicas para as realizações. Uma pessoa treinada é aquela que pode fazer melhor as coisas que são mais importantes para ela [...] “melhor” significa com maior facilidade, eficiência, economia, prontidão” (Dewey 2007: p.69).

¹⁴¹ Lipovetsky, por exemplo, vê esta indiferença na escola: “A indiferença cresce. Em lado algum o fenómeno é tão visível como no ensino [...] Hoje o discurso do mestre está banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos media, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de ceticismo desenvolto ante o saber” (Lipovetsky 2018: p.67) O processo de indiferença não se revela só na “dessubstancialização do outro” como “mero figurante” (Lipovetsky 2018) nas relações sociais, mas também na própria indiferença perante os conhecimentos transmitidos e pela autoridade do emissor, o que tem importantes implicações no funcionamento das escolas.

¹⁴² Pode ver-se a íntima relação entre as três tendências da educação (para o positivismo, o relativismo e a indiferença) em Reboul (2015: p.93-103).

não-valor: quando “o acto de escolher é a razão essencial da escolha”, toda a “diferença significativa [...] torna-se insignificante.” Este processo tem o seu correlato nas práticas educativas, na cientifização da própria educação (ciências da educação) que procura o que “é”, sem poder colocar a questão normativa o “que deveria ser” (Reboul 2015: p 94). Reboul diz-nos que não há educação sem valores – “não há educação sem um certo sagrado” (2015: p.109).

A tolerância (passiva) enquanto aparece como valor guia das escolas, retira de si o debate de tudo o que não seja meramente funcional. A dimensão ética da educação pode desaparecer do vocabulário ocultado por detrás desta tolerância. Neste sentido, nota Reboul:

“Poderiam considerar-se puramente profanos os valores técnicos, utilitários, económicos, que se resumem pela ideia da eficácia [...] a partir do momento em que se toma a eficácia por fim último, ela própria se torna sagrada. O pendor da nossa civilização técnica é fazer da eficácia um valor absoluto; sim um destino que nos impele a ser cada vez mais “realizadores”, mais “competitivos”, mais “produtivos”, sem saber para quê e para quem. A própria educação é arrastada para este destino” (Reboul 2015: p.109).

A aparente contradição da ausência de valores, não é, na verdade, uma contradição. O que a tolerância permite como valor, é a sacralização da eficácia, que é sempre referida ao sujeito privado - como já atestamos na relação entre a “esfera privada” e instrumentalidade em Arendt -, e à própria relação de meios e fins que toma na sua relação com a sociedade, os indivíduos que a compõe e os seus objetos. A negação de questões substantivas acerca do fim da educação, traz consigo a salvaguarda do espaço sagrado da privacidade do aluno. A eficiência pode assim tornar-se facilmente o único critério da educação, cuja única função é a de produzir Consciências Felizes (Marcuse) e produtores-consumidores socialmente eficientes, ou pelo menos de fracassados resignados. A escola revela-se assim como uma verdadeira instituição do “aparato ideológico do Estado” (Althusser), reproduzindo não só as condições necessárias à reprodução da economia, como criando as consciências adequadas ao seu projeto. A escola é um aparelho de administração da reprodução material da vida e da subjetivação social. A alienação do homem e do mundo e a sociedade atomizada pela ascensão do social são os corolários da relação entre a tolerância e a razão instrumental. A eficácia e a razão instrumental referem-se à negação de qualquer valor em si. Uma tal relação pode ser totalmente atestada por Horkheimer:

“ [o pensamento] é um instrumento para todas as ações da sociedade, mas não deve estabelecer modelos de vida individual ou social [...] A razão nunca dirigiu realmente a realidade social, mas agora foi tão completamente purgada de qualquer inclinação ou preferência que, por fim, acabou por renunciar até à tarefa de emitir juízos sobre as ações e o modo de vida do homem” (2015: p.15).

Vemos que a tolerância e a aparente eliminação da normatividade é também levada a cabo pela própria objetividade da razão instrumental das ciências da educação, que têm que se imiscuir de qualquer juízo valorativo. Que a tolerância e os seus paradoxos fundam a moralidade das instituições educativas, está mais que exposto por Reboul (2007: pp. 100-103) e Giroux (2020). O lado negro da tolerância -o permissivismo, a neutralidade e a indiferença-, como aquele que reproduz o próprio narcisismo e a atomização social, e que produz o *animal laborans* elevando-o à esfera pública, pode ser claramente observado nos fenómenos que a educação produz. A Verdade já não importa e cada um tem direito à sua, que é uma forma eufemística de traduzir a máxima contemporânea “opiniões são como os cus”.

“Não há educação se não há verdade a transmitir, se tudo é mais ou menos verdade, se cada qual tem a sua verdade respeitável, e não pode decidir racionalmente entre tanta diversidade. [...] a busca racional da verdade, melhor dizendo, das verdades sempre fragmentárias [...] tropeça na prática pedagógica em dois obstáculos, não pequenos e interrelacionados. A sacralização da opinião, e a incapacidade de abstração. [...] As opiniões convertem-se na expressão irrefutável da personalidade do sujeito, como se o importante fosse a “quem pertencem” e não em que se fundam [...] este subjetivismo irracional cai prontamente em crianças e adolescentes, que se acostumam a supor que todas as opiniões são iguais e um sinal de uma personalidade autónoma. [...] Aprender a discutir e a justificar o que se pensa, é parte irrenunciável de qualquer educação que aspire ao título de humanista” (Savater 1998: pp-59-60).

A crise da educação como crise da cultura (onde radicam as crises da verdade e da autoridade), só pode ser lida à luz do valor da tolerância. Todo o seu processo é o de “personalizar” a opinião, e colocá-la dentro do domínio da “liberdade” negativa do indivíduo, enquanto a aliena simultaneamente do seu espaço¹⁴³. Só assim se podem compreender brilhantes fenómenos como o da objeção de consciência contra as aulas de Cidadania. Já não se nega somente o passado, nega-se simultaneamente o presente e a realidade. A crise da autoridade na educação, é antes de mais, a crise da negação de uma história comum (do mundo),

¹⁴³ Ortega Y Gasset explica-o sinteticamente: “O homem-médio encontra-se com ideias dentro de si mas carece da função de as idear. Ter uma ideia é crer que se possuem as razões dela, e é, portanto, crer que existe uma razão, um mundo de verdades inteligíveis. Idear, opinar é a mesma coisa que apelar a tal instância, sujeitar-se a ela, aceitar o seu código e a sua sentença, crer, portanto, que o diálogo em que se discutem as razões das nossas ideias é a forma superior da convivência [...] As ideias deste homem médio não são autenticamente ideais, nem a sua posse é cultura. Não vale falar de ideias ou opiniões onde não se admite uma instância que as regula, uma série de normas a que cabe apelar na discussão. Estas normas são os princípios da cultura [...] o “novo” na Europa é “acabar com as discussões”, e detesta-se qualquer forma de convivência que a implique por si mesma, desde a conversa no parlamento, passando pela ciência. Isto quer dizer que se renuncia à convivência da cultura, que é uma convivência sob normas, e se retrocede a uma convivência bárbara” (Ortega y Gasset s.d: pp.84-85), o que o leva a defender com razão “O homem hoje dominante é um primitivo, um *Naturmensch* emergindo no meio de um mundo civilizado. O civilizado é o mundo, mas o seu habitante não o é: nem sequer vê nele a civilização, senão que a usa como se fosse natureza” (Ortega y Gasset s.d: p.91).

pela qual o professor seria o responsável (Arendt 2007). A autoridade tem o seu fundamento nesta responsabilidade. Esta falta de uma relação com um passado -enquanto unidade histórica do mundo- pode ser visto na própria estrutura fragmentária do currículo (Postman 1993; Giroux 1988, 2000), que como diz Postman (1993) não tem sequer um conjunto de ideias ou valores que permeiem todas as suas partes (1993: p.186). “Educamos para não morrer”, dizia Savater (1997: p. 40), e talvez o grande sintoma da enfermidade da nossa cultura seja exatamente “a quase total perda de uma autêntica preocupação com a imortalidade” (Arendt 2001: p.70). A crise da educação deve ser equacionada no contexto de uma crise da cultura (Arendt 2007), onde tanto a competência como a autoridade do professor são erodidas quando deixam de se referir a uma tradição. A relação entre autenticidade, tolerância e crise da verdade, estão intimamente intrincados com os processos de subjetivação contemporâneos, mediados pela administração cuidadosa do processo vital e das crenças que perfazem a “falsa consciência”. As deturpações dos conceitos de liberdade enquanto livre arbítrio e subjetividade moral, formam o atual núcleo do “conceito de homem”, o sujeito atomizado, materialista, hedonista -o sujeito do interesse próprio das esferas privadas e íntima (Horkheimer 2012: pp.1-34). As crises que a escola atravessa são pouco mais que os epifenômenos dos equívocos e conceitos imperfeitos, de individualismo, liberdade, progresso, autorrealização e tolerância, e é por isso que a escola está destinada a falhar a sua missão fundamental: a formação do caráter do educando (Dewey).

“A educação oferece ainda outro exemplo duvidoso e abstrato de tolerância disfarçado de correção ou verdade: está epitomado sob o conceito de auto-realização, da permissividade de todos os tipos de liberdade à criança, à constante preocupação psicológica com os problemas pessoais do estudante. Um grande movimento decorre contra os males da repressão e a necessidade de ser autêntico. Frequentemente posta de lado está a questão daquilo que deve ser reprimido antes de alguém poder ser ele mesmo. O potencial individual é antes de mais um potencial negativo, uma porção potencial da sua sociedade: de agressão, de sentimento de culpa, ignorância, ressentimento, crueldade, que viciam os seus instintos naturais. Se a identidade do eu é para ser mais que a realização imediata do seu potencial (indesejável para o indivíduo enquanto ser humano), então requer repressão e sublimação, transformação consciente. Este processo envolve em cada estágio (para usar os termos ridículos que aqui revelam a sua concretude sucinta) a negação da negação, a mediação do imediato, a identidade não é mais nem menos que este processo [...] [a nova ideia de auto-realização] Isola o indivíduo da dimensão onde ele se pode “encontrar a si mesmo”: da sua existência política” (Marcuse 1977: p. 113-115).

2.4. A crítica da razão pedagógica: performance, eficiência e ideologia na perspectiva dos seus participantes

Como abordamos no ponto 2.2, existe uma íntima relação entre a racionalidade do capitalismo, o positivismo e a “morte da consciência histórica”, a “repressão de uma sociedade do seu passado...uma memória que foge da mente pelas suas dinâmicas sociais e económicas” (Giroux 2020: p.22). O foco na técnica e na razão instrumental permite esta separação entre as dinâmicas da sociedade e os seus conteúdos normativos profundamente privatizados, permite, portanto, uma quebra da reprodução simbólica/cultural (dimensão intersubjetiva) e com ela uma “amnésia histórica” que caracteriza o atual contexto socio-histórico. A amnésia histórica não se refere aqui a uma questão privada, a um desinteresse individual, ela é a marca de água do sistema, como Marcuse, Lasch ou Habermas atentaram com propriedade. A “repressão histórica” é a forma por excelência da “repressão da eticidade”. A cultura positivista foi acima de tudo capaz, nas suas instituições e em particular no sistema educativo, de reproduzir ideologicamente a cisão entre factos e normas, teoria e prática, interesses pessoais e interesses humanos, a partir do fundo ideológico técnico-científico, de um “um conhecimento divorciado do seu contexto cultural e político”, permitindo assim uma seleção de informação e conhecimento que se fazem passar por “universais, objetivos, a-históricos” e que fornece “a justificação formal e a legitimação dos arranjos institucionais, formas de conduta e crenças dominantes” (Giroux 2020: p. 39). A prática emancipadora e a sua dimensão histórica, como em Marx, Arendt, Freire, Giroux ou Gramsci, pode desaparecer totalmente da sintaxe social, quando, ao separar-se da teoria, se reduz tão meramente à atividade técnica. Tal pode ser visto não só nos conteúdos expressos, mas essencialmente nas formas que tomam as relações na escola e em sala de aula. Oferecendo uma “aparência de naturalidade”, o positivismo conseguiu transformar a opressão violenta através “da distribuição de um elaborado sistema de normas e imperativos” que não só manipulam e a consciência “como saturam e constituem a experiências diárias que moldam o comportamento dos seus agentes” (Giroux 2020: p.22). É na “black box mentality” do capitalismo e da democracia liberal, que o objetivismo pode reproduzir totalmente a falsa aparência de neutralidade e instituir ainda mais profundamente “a incomensurabilidade ética” de uma sociedade que apaga a sua história comum através de um sistema técnico de administração das relações sociais:

“A relação entre a cultura alargada do positivismo e o processo educativo é, na sua essência, a relação entre ideologia e controlo social [...] a cultura do positivismo minou a natureza crítica da pedagogia, reduziu-a ao estreito foco da utilidade matemática, enfraqueceu o propósito democrático da educação e o

papel dos educadores enquanto intelectuais públicos, críticos e engajados. Dada a importância da educação em prover a cultura formativa necessária aos estudantes para o desenvolvimento das capacidades para conectar a razão e a liberdade, a ética e o conhecimento, e a crença na mudança social, os educadores devem reclamar a educação como um projeto emancipatório, profundamente radicado na possibilidade do pensamento crítico, da agência [política] e da própria democracia. Uma tal tarefa é acerca de reclamar a ênfase do iluminismo na razão, na liberdade e na esperança educada, bem como de engajar a educação como um lugar de luta, um que não pode ficar congelado na racionalidade vazia, despolitizada que guia a cultura opressiva do positivismo” (Giroux 2020: p.47).

Os efeitos da cultura do positivismo, assente na técnica, nos conceitos guia das sociedades democrática, nas relações sociais, na subjetividade dos indivíduos e na forma como a escola os reproduz estão sobejamente abordados nos capítulos precedentes. Obviamente, o fio condutor do presente relatório está na forma como a cultura do positivismo permite a sobrevivência da “mentalidade caixa negra” das democracias liberais e que tão bem serve os interesses do capital. Talvez nunca máxima *divide et impera* tenha tido a sua expressão prática como hoje. As tentativas de redefinir a educação têm-se prendido essencialmente com as técnicas, nisto nem os novos humanismos, progressismos e construtivismos têm vantagem sobre o tradicional behaviourismo, deixando o sujeito à mercê de uma “profunda subjetividade” incapaz de superar os erros estruturais da educação (Giroux 1988: pp.43-53). Críticas semelhantes são as de Dewey ao longo das suas obras à educação tradicional e progressista. Enquanto a educação não se livrar dos seus ideais parciais de liberdade, igualdade, tolerância, autenticidade e progresso e se vir na obrigação de acomodar o privatismo civil a um bem que é essencialmente público, não poderá superar as suas contradições fundamentais. Enquanto a educação se reduzir a um instrumento, a um meio para a sobrevivência individual numa sociedade que destroçou os seus laços sociais, também a democracia está em risco, como autores como Arendt, C. Wright Mills, Dewey, Freire e Giroux reconhecem. A experiência de vida do indivíduo é a sua experiência social, e nada para além dela.

O que é reproduzido pelas atuais instituições educativas são falsos conceitos de liberdade, individualismo e de autonomia, é o espírito competitivo e dessocializante, é o sujeito desligado de todos os vínculos sociais. O que a escola reproduz é “a transformação das relações sociais em relações contratuais [...] a constante necessidade de prestação de contas, e a perspectiva de que os homens são empreendedores autónomos, que têm a capacidade de expressar os seus desejos e resolver os seus problemas... O que é ofuscado é o facto de que a individualidade só pode ser concebida em termos de alteridade, que necessariamente implica ser capturado em relações de obrigação e dependência” (Esposito em Harris 2007: p.63).

Neste ponto abordaremos essencialmente como o seu funcionamento das instituições educativas se pauta pelo positivismo e um conceito redutor de homem permitindo assim a reprodução dos equívocos onde e fundam a distorções de uma “vida ética”, bem como a manutenção de relações de poder estabelecidas. Fá-lo-emos não só da perspectiva do professor, como também do aluno e da instituição, cuja racionalidade confere, através da técnica, a aparência de uma legitimidade universal e democrática. De um ponto de vista alargado, a educação tolda as questões éticas de duas formas distintas: por um lado, permite uma definição puramente técnica e funcional da educação, por outro limita o escopo da sua intervenção social ao reduzir todos os possíveis assuntos à esfera privada do aluno, tendo a escola que se limitar a reproduzir conhecimento “científico”. Iremos abordar a forma como o funcionamento das instituições educativas influi na subjetividade dos educandos, por um lado, promovendo o individualismo, a competição, e uma ideia de universalidade e igualdade que esconde as desigualdades que corroem a vida democrática, e, por outro, o modo como o enquadramento institucional e ético das escolas limitam profundamente o trabalho do professor, roubando-lhe não só a liberdade de ensinar, mas ainda mais, alienando-o do significado e da nobreza de educar.

Obviamente, a crítica das instituições educativas não é nova, apesar de se optar, por norma, por uma crítica funcional, tomando como ponto de partida o insucesso da escola em atingir os *standards* externos impostos. Um ótimo exemplo é o do bem-intencionado Andy Hargreaves, cujo trabalho na compreensão da educação na contemporaneidade é de maior importância. As saídas propostas por Hargreaves (2005; 2012; 2012a; 2018), a adaptação institucional a modelos organizacionais pós-modernos com o correspondente alívio burocrático e descentralização das decisões, adequados a uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem; o investimento no “capital humano” (formação inicial e contínua de docentes) e a constante atualização de metodologias fundadas em evidências científicas; uma maior autonomia das escolas e uma maior articulação com a família e a comunidade; uma flexibilização curricular capaz de responder à crescente incapacidade de definir metas coerentes com uma sociedade em contínua mudança e às diferenças específicas entre alunos, uma cultura mais colaborativa e novas lideranças fundadas nos princípios da sociedade de aprendizagem, está totalmente em linha com os últimos desenvolvimentos legais, não só em Portugal, mas por todo o mundo (especialmente o ocidental).

O projeto educativo da Escola Domingos Sequeira para o quadriénio 2018-2022 é pouco mais que uma enumeração destes pontos. Se de facto Hargreaves nos parece muito bem-intencionado, afirmando inclusivamente que educar na sociedade do conhecimento não é educar

exclusivamente para uma economia do conhecimento, a partida de novos modelos empresariais para definir um novo modelo de escola, deve deixar-nos de pé atrás. O problema é que ao invés de adaptar as escolas ao mundo contemporâneo, as escolas devem fazer parte da mudança desse mesmo mundo. Por um lado, estes novos modelos intimamente ligados com o capitalismo de redes aprofundam e mascaram problemas sociais estruturais bem como demonstram novas contradições: uma tendência cada vez maior para uma despersonalização, com a constante necessidade de personalidades flexíveis capazes de responder aos constantes desafios postos pelo mercado, o aprofundamento da ideia de que somos empregados/empreendedores (*enterployes*), a reinterpretação do ideal romântico de autenticidade dentro do quadro profissional, lideranças cada vez mais desprendidas de estatutos, trabalhos baseados em projetos colaborativos (muitas vezes impostos, como o trabalho colaborativo), a cada vez maior indeterminação entre sistema e mundo da vida, não só pela colonização dos imperativos sistêmicos e da racionalidade instrumental que lhe está associada em esferas do mundo da vida, mas também uma cada vez maior necessidade de utilizar as competências informais do mundo da vida na esfera do mercado, processo que tem promovido cada vez mais uma instrumentalidade nas relações fora da própria esfera do trabalho e nas relações da esfera íntima, entre outros (Honneth e Hartmann em Honneth 2012: pp.169-188).

O que nunca desaparece no meio de tudo isto é o conceito de eficiência, que continua claro a depender de *standards* em linha com o utilitarismo economicista. O discurso da sociedade do conhecimento é um dos pontos charneira do projeto educativo contemporâneo, que se tem adaptado a estas críticas, atirando as culpas do insucesso para cima da organização escolar. A redução do problema a um problema técnico, permite, uma vez mais, a ocultação da questão fundamental, nomeadamente, acerca dos fins da educação. O problema da educação não é sistémico, mas estrutural, e só mudando radicalmente aquilo que entendemos por educação podemos resolver o problema do insucesso, já que o próprio insucesso é uma medida normativa apesar de pretensamente científica.

O discurso da sociedade do conhecimento é um dos pontos charneira do projeto educativo contemporâneo, onde o próprio conhecimento se torna instrumental, e se torna o “bem económico” fundamental (Harris 2007: p.142). O sujeito imaginado na educação, para lá de outras determinações que estudaremos adiante, é o do sujeito ativo da aprendizagem, o empreendedor autónomo e a tempo inteiro do seu conhecimento, capaz de responder constantemente a novas situações numa sociedade cada vez mais precária e em constante mudança: este é o modelo do

aluno (Harris 2007: 58-65)¹⁴⁴; a vida tornou-se “uma questão de constante qualificação, requalificação e de ser flexível”, e o modelo do educando, o futuro “trabalhador itinerante com um portefólio de competências transferíveis” (Harris 2007: p.142). Ensinar é tradicionalismo, o que interessa é aprender, e mais propriamente, aprender a aprender¹⁴⁵. As questões políticas debatem-se hoje em termos de inclusão/exclusão, um processo que nos é mais imposto que escolhido e que está intimamente ligado com este processo de constante aprendizagem ao qual estamos sujeitos na luta pela sobrevivência: é democrático só em aparência (idem), bem como o é o projeto educativo neoliberal, que a todos deve servir por igual, e que a todo impõe os mesmos *standards* de performatividade e eficácia (Harris 2007: p.142). A comunidade reduz-se hoje a esta liberdade imposta, que é a liberdade de participar no mundo sob o ideal da liberdade negativa (ou mero livre arbítrio) e da opulência. A escola é uma parte fundamental do processo de subjetivação, e reproduz não só pelo seu discurso como pela própria experiência educativa. A escola reproduz cada vez mais o discurso da sociedade do conhecimento que está intimamente ligada à linguagem da autoconservação (*zoe*) (Harris 2007). O sujeito tem que ser capaz a cada momento de se autogovernar e gerir a sua vida, carreira, conhecimento e relações, o que pressupõe, contrariamente ao ideal colaborativo do capitalismo de redes, uma cada vez maior atomização do tecido social e uma incapacidade de criar relações não-instrumentais, apesar da cada vez maior promoção da parcerias (por exemplo entre instituições escolares e atores ou instituições da comunidade) bem como de ambientes de colaboração¹⁴⁶, que na maior parte das vezes não se pautam de facto por uma racionalidade comunicativa como parte de um processo democrático de discussão de fins, mas tão somente por imperativos de eficiência e performance (Harris 2007: pp 74-84):

“Empoderar o indivíduo dando-lhe maior controlo sobre a sua aprendizagem, maximizar a disponibilidade de oportunidades de aprendizagem, podem privá-lo até das necessidades mais básicas. Amizade e comunidade dependem não em dar-lhe mais liberdade de escolha, mas em algo completamente diferente. De facto, podem requerer que renuncie à sua capacidade de controlo, na compreensão de que

¹⁴⁴ A velha lengalenga da escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI, que pede constantemente uma adaptação das escolas à realidade social dos alunos, e a uma realidade em constante mudança, reflete-se depois na necessidade de fundar uma educação sobre as “competências” necessárias dos alunos para se “adaptarem” ao mundo em constante mudança. O fundo da educação torna-se o indivíduo “itinerante com um portefólio de competências transferíveis”. Se dúvidas hajam, basta contrastar a retórica humanista da introdução do *Perfil do Aluno* (2017), com o realismo adornado do seu prefácio.

¹⁴⁵ “[O discurso da sociedade do conhecimento é] ao mesmo tempo um efeito e um instrumento da vitória do animal laborante. O discurso objetifica e problematiza a realidade educativa em termos de “aprender” e “aprender a aprender” e não em termos de ensinar; e este aprender (a aprender) é ao mesmo tempo considerado o princípio organizador da sociedade, significando entre outras coisas que todos os membros (e cidadãos) de tal sociedade são primeiramente definidos como aprendizes a tempo inteiro ... Este discurso por um lado expressa o que eu quero chamar “a lógica da vida nua”... enquanto por outro lado molda a lógica e trá-la à existência” (Masschelein cit. em Harris 2007; p. 58).

¹⁴⁶ Que redundna na maior parte das vezes numa “colegialidade artificial”, como Hargreaves (2005) lhe chama.

não é um indivíduo flutuante e livre de encargos. O discurso da sociedade do conhecimento atual, encoraja-o a pensar que é, e que é como deveria ser” (Blake et. Al. Citado em Harris 2007: p.62).

Os modos como funcionamento das instituições educativas afetam a forma como nos compreendemos e as relações que estabelecemos com os outros, é o que vamos ver de seguida, da perspectiva do professor e do aluno. E o grande problema reside na forma como o funcionamento das instituições educativas, pautado pela ideologia técnico-científica, permite uma deturpação funcional das suas estruturas comunicativas. A sala de aula, e qualquer espaço pedagógico, que deveriam ser espaço de cultura e do que ela pressupõe, diálogo livre e não coagido, que visa o esclarecimento e o entendimento, vê-se totalmente invadida por imperativos técnicos focados na eficiência. O positivismo cinde com a teoria e a prática, permitindo às instituições educativas reprimir a sua função eminentemente ético-política, já em causa pela acomodação das mesmas ao privatismo civil (privatização do bem) fundado sobre um conceito de homem parcial e imperfeito. A distinção epistemológica processada pela cisão prática/teoria revela-se, como já vimos, de modos distintos. Por um lado, a ideologia positivista permite a separação entre conhecimento objetivo e hermenêutico ou reflexivo, não outorgando ao segundo qualquer estatuto epistemológico e reduzindo-o a um mero subjetivismo (Geuss: 1982; Giroux 1988). Uma tal posição permite uma equivalência entre teoria e factos, separando-o radicalmente de normas, isto é, do conjunto de crenças e valores referidos não à esfera privada do aluno, mas à esfera de crenças, valores e práticas compartilhadas -àquilo que determinamos como cultura e que se refere essencialmente à dimensão intersubjetiva e que determina a forma como os sujeitos se apreendem a si, ao próximo, e à totalidade das suas relações com aquilo que compõe o real (mundo). A cisão permite assim, uma aplicação “prática” meramente técnica do conhecimento separada de qualquer dimensão normativa e intersubjetiva.

É neste ponto que se funda a perspectiva “a-histórica e técnica” das atuais relações pedagógicas e do conhecimento, reduzindo-o à sua instrumentalidade¹⁴⁷, a “matérias mortas” que não entram não se reconhecem na experiência da vida do aluno, na sua experiência cultural e

¹⁴⁷ “A posição de Fromm relativamente a esta instrumentalidade que premeia as instituições educativas é interessante. Segundo o autor, a diferença reside na forma de apropriação do conhecimento, como mero meio, mas sem que o mesmo passe a fazer parte da estrutura da personalidade do educando: No modo existencial do ter os estudantes assistem às aulas, escutam as palavras do mestre e compreendem a sua estrutura lógica e o seu significado. Da melhor maneira possível, escrevem nos seus cadernos de apontamentos todas as palavras que escutam; assim mais tarde poderão saber de memória as suas notas e ser aprovados no exame; mas o conteúdo não passa a ser parte do sistema individual de pensamento, não o enriquece nem o amplia. [...] os estudantes e os conteúdos da aula continuam a ser estranhos entre si, mas cada estudante passa a ser proprietário de um conjunto de afirmações feitas por alguém. No modo de ter os estudantes só têm uma meta: reter o “aprendido”. [...] ter conhecimento é tomar e conservar a posse do conhecimento disponível; conhecer é funcional e serve como um meio no processo de pensar produtivamente” (Fromm 2017: pp. 51-60). Voltaremos a este tema adiante.

social¹⁴⁸. Assim, a forma da apresentação do conhecimento nas instituições educativas é completamente destituída de qualquer relação com a vida do aluno, e mais especificamente, com aquilo que constitui o centro da vida humana, a sua experiência social. Uma das consequências claras desta separação entre teoria e prática é a forma como é estruturado o contexto comunicativo da relação pedagógica. Por outro lado, há uma “colonização” das estruturas comunicativas da sala de aula que passam a ser determinadas por imperativos meramente funcionais, que visam a performance e a eficácia, mas sem qualquer fundo normativo que as legitime. Deste ponto de vista tanto o aluno como o professor são sujeitos a um contexto comunicativo capaz de moldar a sua experiência educativa, influenciando simultaneamente na sua subjetividade. Esta distorção das estruturas comunicativas da sala de aula impõe modos restritos da relação ensino-aprendizagem, e de uma relação educador-educando incompatível com a essência de um ensino que se quer democrático e crítico (Giroux 1988, 2020; Freire 2018). Vamos simplesmente abordar alguns epifenómenos que resultam desta distorção da estrutura comunicativa da sala de aula.

2.4.1. A experiência escolar do aluno na construção da subjetividade

“Nós precisamos de examinar criticamente não somente “como um estudante adquire mais conhecimento” (a questão dominante no nosso modelo fundando na eficiência), mas “porquê e como aspetos particulares da nossa cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimentos factuais e objetivos”. Como, concretamente, pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes na sociedade? Como é que as escolas legitimam estes *standards* parciais e parciais do conhecimento como verdades inquestionáveis? Estas questões devem ser feitas em pelo menos três áreas da vida da escola: 1) como as regularidades rotineiras das escolas contribuem para a aprendizagem destas ideologias; 2) como as formas específicas do conhecimento curricular refletem estas configurações; e 3) Como é que estas ideologias são refletidas nas perspetivas que os educadores usam eles mesmos para guiar e dar sentido à sua atividade” (Apple, citado em Giroux 1988: p.46).

A escola, pelo seu funcionamento e discurso, é um local de “reprodução” cultural e social, como vários autores reconhecem, desde Freire, a Giroux, de Bernstein a Bourdieu, para citar alguns. A escola é uma instituição ideológica em dois sentidos fundamentais, no conteúdo e na forma. A tendência da técnica e do positivismo para estabelecer objetivos, preocupando-se primordialmente com o “sucesso” e a eficiência do sistema, descarta estas questões. Tal como acontece com as restantes estruturas sociais, a própria sala de aula aparece como “uma estrutura

¹⁴⁸ A dimensão histórica de todas as disciplinas deveria fornecer esta ligação entre o conhecimento e a experiência, já que a história fornece o referencial de interpretação da vida prática do aluno. Ao invés ela é reduzida a uma mera sucessão de eventos (Dewey, citado no ponto 2.3; Giroux 1988: esp. p.133; 2020: esp. pp.19-53; Postman: citado no ponto anterior).

distorcida da comunicação”, em que o próprio discurso aparece e diálogo aparecem como tecnologias do poder¹⁴⁹. O próprio conhecimento distribuído e a forma como é apresentado determina “o tipo de encontro que ocorrem em sala de aula”, e de facto é esse o verdadeiro conhecimento que passa no currículo oculto por detrás do currículo formal (Giroux 2020 p. 41; 1988). A sua função é essencialmente a formação de um consenso manipulado, ideológico (Giroux 1988: p.76-77). Os temas que abordaremos nos tópicos que se seguem são meramente ilustrativos do processo de subjetivação que aqui falamos. Neste ponto iremos observar como a escola promove a reprodução de algumas características de uma vida ética distorcida nos alunos, e mais propriamente, como promove ideologicamente por meio de técnicas disciplinares e administrativas, o individualismo, a competição e o predomínio da razão instrumental:

“O que é claro é que os modos de educação neoliberais tentam moldar os estudantes segundo os mantras de orientação mercantil do interesse egoísta, da competição desenfreada, do individualismo irresponsável e do *ethos* do consumismo. Às novas gerações é agora dito para investirem nas suas carreiras, encherem os seus currículos e procurarem sucesso a qualquer custo. É precisamente esta substituição da esperança educada por um projeto distópico e agressivo neoliberal que hoje caracteriza o assalto à educação pública nas várias partes do mundo” (Giroux 2020: p. 221).

Uma das características da racionalidade que se foca na instrumentalidade e na eficiência é que tem a aparência de neutralidade, e pode neste sentido viver bem com as democracias liberais e o princípio meritocrático que a guia. Esta abstinência sob a égide da técnica esconde na verdade a manutenção das relações de poder sociais vigentes através da criação de um modelo de legitimidade universal que despreza as diferenças de género, de classe, de raça e por aí em diante.¹⁵⁰ De facto, a democratização da educação veio acompanhada de todo um fundo ideológico que ainda se esconde debaixo das noções de *standard*, performatividade e eficiência, um fundo

¹⁴⁹ “O discurso como tecnologia do poder ganha a sua expressão concreta nas formas de conhecimento que constituem o currículo formal assim como nas relações sociais da sala de aula que penetram elas mesmas no corpo e no espírito [...] dentro destes conjuntos de práticas pedagógicas socialmente construídas existem forças que trabalham ativamente para produzir subjetividades consciente e inconscientemente que expõem um “sentido” particular do mundo” (Giroux 1988: p. 88).

¹⁵⁰ “Nada está melhor desenhado que o exame para inspirar o reconhecimento universal de legitimidade dos veredictos académicos das hierarquias sociais que legitimam, já que leva aqueles que se auto iluminam a contar-se a si mesmos entre aqueles que falham enquanto permite aos eleitos entre um pequeno número de candidatos elegíveis a verem-se a si mesmos como a prova do mérito que os levaram a ser preferidos sobre os outros em quaisquer circunstâncias. [...] Ao delegar completamente o poder de seleção à instituição académica as classes privilegiadas parecem subordinar-se a uma autoridade perfeitamente neutra o poder de transmitir poder de uma geração para a outra e assim renunciar ao privilégio arbitrário a transmissão hereditária de privilégios” (Bourdieu & Passeron 2000; p.162-167).

que toma a todos por igual e que leva muitos a aceitar a subordinação pelos efeitos negativos impostos pela performatividade na autoimagem do educando:

“A grande desilusão é que todos os pupilos – pretos e brancos, classe trabalhadora, pobres e classes médias, rapazes e raparigas – vão receber o currículo da mesma maneira. Na verdade, vai ser lido de diferentes formas de acordo com a forma como os pupilos estão colocados nas relações sociais e cultura. Um currículo comum, numa sociedade heterogénea, não é uma receita para a coesão, mas para a resistência e renovação de divisões [...] Os estudantes são encorajados a ver-se a si mesmos em formas particulares através dos vários sistemas que operam para comparar, para classificar e medi-los” (Harris, 2007: p. 95-98).

A dimensão ideológica da educação já é tratada há muito tempo. Obras interessantes que o referem são o de Althusser (2020), Bourdieu e Passeron (2000) e Basil Bernstein ou Paulo Freire (2018), e Giroux (1988; 2020). Podemos até afirmar sem grandes dúvidas, que a escola tende a promover o último bastião normativo do mercado, o princípio da meritocracia (achievement principle) (Honneth 2012), até ao ponto de haver quem considere a estrutura da sala de aula como a de um local de trabalho¹⁵¹, se tivermos em conta aquilo que Dewey já houvera visto nos inícios do século XX, a saber, que a escola promove o individualismo e relações de competição (2009: pp.35-38). Os métodos pedagógicos, que incluem à partida os sistemas de vantagem/desvantagem vigentes na sociedade, tendem a promover não só a exclusão do aluno em termos institucionais, mas também a sua autoexclusão, na medida em que são mecanismos pelos quais os alunos formam a sua própria autoimagem (Bourdieu e Passeron 2000; Harris 2007; Giroux 1988, 2020). A democratização do ensino não é capaz de reverter esta tendência, criando tão somente outros mecanismos de exclusão. Como exemplo, Bourdieu e Passeron usam a universidade, que apesar de ser cada vez mais aberta às classes inferiores, não dá hoje nenhuma verdadeira garantia de acesso a cargos sociais mais elevados, como houvera feito outrora. De acordo com Suzy Harris, a própria aplicação cega de *standards* descurando as várias diferenças, de classe, cor, sexo, etc., é em si mesmo um mecanismo através dos quais os alunos vão criando a sua autoimagem e aceitando tacitamente a sua posição social. O ethos competitivo das escolas também vai promovendo e reproduzindo estes mecanismos (2007: pp.94-104). Esta independência dos *standards* e a sua indiferença relativamente ao “capital cultural” (Bernstein)¹⁵² dos alunos é um tema recorrente.

¹⁵¹ “Segundo a perspectiva dos alunos, a sala de aula tornou-se um espaço de trabalho em miniatura no qual o tempo, o espaço, o conteúdo, e a estrutura são determinados por outros. As recompensações são extrínsecas, e toda a interação social entre professores e estudantes é mediada por uma hierarquia de estruturas organizadas. A mensagem subjacente aprendida neste contexto aponta menos para as escolas ajudarem estudantes a pensarem de forma crítica acerca do mundo no qual vivem, do que para escolas que atuam como agentes do controlo social” (Giroux 1988: p. 33).

¹⁵² A expressão “capital cultural” é de Bernstein e refere-se aos códigos linguísticos e de comportamento exibidos pelos alunos. Como é óbvio, o “capital cultural” variam com as diferenças de classe, género, raça, que são

Também Giroux (1988: p45-50) e Bernstein seguem uma linha semelhante. Bernstein por exemplo defende que a escola transmite os valores dos “bons trabalhadores industriais”, como “o respeito à autoridade, a pontualidade, o asseio, a docilidade e a conformidade” (Giroux 1988: p.29), o que aplicado à sociedade contemporânea se refere essencialmente ao sujeito pressuposto na sociedade do conhecimento. Mudam-se os tempos mudam-se as características. A organização da escola é uma reprodução da sociedade, e a avaliação dos alunos é ela mesma enviesada pelos comportamentos socialmente aceites e não meramente pelo conteúdo cognitivo da educação¹⁵³:

“Os estudantes são recompensados por exibir disciplina e subordinação, intelectualmente e em oposição a comportamento emocionalmente orientado, e trabalho árduo independente de motivação intrínseca para a tarefa; mais ainda estas características são recompensadas independentemente de qualquer conquista escolar [cognitiva]” (Bowles & Gintis citado em Giroux, 1988: p.33).

Intimamente ligada a esta dimensão ideológica dos *standards* e da performatividade está o individualismo, já que a escola pelo seu próprio funcionamento incrementa a competitividade nos próprios processos pedagógicos. De facto, reproduz-se com ela a norma que guia a sociedade civil, a saber a do “achievement principle”, ou meritocracia, “que assegura aos educandos a gratificação do “ganhar e perder [...] e justifica recompensas externas e a noção de que alguém vem sempre em último” (Giroux 1988: p.29). Quando cada aluno tem que lutar para fazer mais que o próximo, quando o ensino não se foca no diálogo e não visa o esclarecimento, mas é uma relação unilateral entre professor e aluno, quando todos são medidos contra o mesmo critério externo, o individualismo tem todas as condições para florescer. Mais uma vez, a escola torna-se no ambiente perfeito para desenvolver o individualismo e a competição, com todas as determinações já abordadas do sujeito contemporâneo. O sujeito na escola é o empreendedor do seu conhecimento, o competidor no mercado ao qual se dirige à partida:

perpetuadas pelos *standards* educativos. Uma definição rudimentar é fornecida por Giroux: “capital cultural representa certos modos de falar, agir, vestir, movimentar e socializar [...] certas formas de conhecimento, práticas linguísticas, valores, e por aí em diante” (1988: p.5).

¹⁵³ “De facto, a criança aprende na escola [...] a criança aprende que o professor é a figura de autoridade na sala de aula, mas que é subordinado a um diretor. Assim a estrutura da sociedade pode ser aprendida a partir da hierarquia do poder dentro da estrutura da escola. Similarmente, a criança da classe trabalhadora aprende o seu papel na sociedade. Por um lado, a escola impressiona os seus estudantes como um todo com a sua impotência já que não têm o conhecimento requerido para se tornar cidadãos e trabalhadores. Por outro lado, a hierarquia das ocupações e classes é reproduzida pela hierarquia das notas e pelas mensagens dentro das notas. A promoção aos sucessivos anos de escolaridade é a recompensa por ter dominado comportamento político e social assim como material cognitivo prescrito. Mas dentro dos anos de escolaridade, particularmente nas grandes escolas urbanas as distinções entre os estudantes são feitas na base da inteligência imputada e que, por seu turno, é determinada pela capacidade provável da criança ser bem-sucedida segundo os standards colocados pelo sistema educativo” (Aronowitz citado em Giroux 1988: p.30).

“Ainda não reconhecemos totalmente o quão essencialmente individualistas os métodos [contemporâneos] são e o quão inconscientemente, tão certa como efetivamente eles operam na forma como a criança julga e age [...] Infelizmente [...] a motivação é distintamente egoísta. O medo é um motivo que quase certamente opera; não necessariamente medo físico ou o medo de represálias, mas medo de perder a aprovação dos outros; ou medo de falhar, tão extremo que chega a ser mórbido e paralisante. Por outro lado, imitação e rivalidade, também operam só porque todos estão a fazer o mesmo trabalho e são julgados (seja na recitação ou no exame com referência à classificação e promoção) não do ponto de vista da sua contribuição pessoal, mas do sucesso comparativo, o sentimento de superioridade sobre os outros é excessivamente estimulado enquanto as crianças tímidas ficam deprimidas. As crianças são julgadas com referência à sua capacidade e atingir o mesmo standard externo. Os mais fracos perdem gradualmente o seu sentido de poder e aceitam a sua posição de contínua e persistente inferioridade. [...] A criança é prematuramente lançada na região de competição individualista [...] Só consigo dizer que a introdução de qualquer método que apele aos poderes ativos da criança, às suas capacidades na construção, produção, e criação, marcam uma oportunidade de virar o centro ético de gravidade de uma absorção que é egoísta a um serviço que é social” (Dewey 2009: p. 33-37)¹⁵⁴.

Competição, individualismo e razão instrumental estão, como vimos logo na primeira parte do trabalho, intimamente ligados. De facto, tais técnicas permitem a programação do educando através “da colonização da razão pela performatividade” e cuja consequência é a “incapacidade de pensar de determinadas formas que são vitais no processo educativo, já que são as formas da perseguição da verdade ela mesma” (Standish citado em Harris 2007: p.60). A educação atual é uma educação que promove *resultados*, mas não *fins* (Dewey 2007: p. 98). O contemporâneo conceito de educação é estruturalmente instrumental, já que a conceção gira em torno da ideia de bens externos (Dewey 2007: pp:98-106). O individualismo é também o produto desta experiência e do discurso da sociedade do conhecimento, que enfatiza os princípios meritocrático e da performance como guias, onde o sujeito se vê como empreendedor a tempo inteiro, e o produtor das condições do seu sucesso em competição com o próximo (Harris 2007). Ao apresentar todo o conhecimento como um meio, e totalmente desligado de qualquer genuína experiência social do aluno, a escola permite a reprodução da racionalidade instrumental. A educação é desvirtuada, e não aparece nem ao aluno nem ao professor como um fim em si mesmo, mas antes como objetivos externos e impostos; é neste que se focam pais, professores e alunos, e a sua prevalência no discurso educativo atual é “responsável pela ênfase que se dá à noção de preparação para um futuro remoto e por tornar o trabalho do professor e do aluno mecânico e escravizado” (Dewey 2007: pp.97-106):

¹⁵⁴ Pode ver-se mais acerca do tema em Giroux (1988: pp.35-38).

“Os falsos standards do julgamento que são criados quando o trabalho é estimado, não com referência a uma necessidade e responsabilidade presentes, mas com referência a um resultado externo, como passar um exame, ser promovido, entrar no secundário.... [...] incorrem na perda de um poder moral que assoma da constante impressão que nenhuma ação tem valor em si mesma, mas só como preparação para outra coisa qualquer. Mais ainda, como regra, ver-se-à que o sucesso remoto é um fim que apela mais nos quais o desejo egoísta de passar à frente dos outros é já um motivo demasiado forte. Aqueles cuja ambição pessoal já é tão forte que insta imagens brilhantes de futuras vitórias podem ser tocados; outros com uma natureza mais generosa não respondem” (Dewey 2009: p.37).

2.4.2. A proletarização e alienação do corpo docente

O professor é cada vez mais um técnico de administração do conhecimento imposto pelos currículos à prova de professores, um “funcionário do império”; cada vez o seu papel é mais difuso, cada vez tem que prestar mais contas à comunidade escolar e extraescolar; cada vez mais o seu trabalho cai na rotina e não tem em conta os contextos do ensino (p. ex. Giroux 1988; 2020; Reboul 2015; Hargreaves 2005). É-lhe quase impossível fazer uma reflexão acerca do que ensina, como ensina, e porque ensina (Giroux 1988: p.122), e os modelos de formação de professores contemporâneos não só não facilitam esta tarefa, como até certo ponto a impedem (Giroux 1988; Hargreaves 2005). O que está em causa é a desprofissionalização dos professores, cujo trabalho cai cada vez mais na rotina enquanto se desresponsabiliza sobre a sua tarefa de ensinar. Este *deskilling* (Giroux) não é meramente autoimposto, ele é imposto pelas condições de trabalho e as exigências impostas aos professores pelas instituições educativas, mas também por uma formação que é essencialmente técnica e que se recusa a abrir à discussão dos fins da educação e a incluir a perspectiva dos próprio professores e aspirantes às suas possíveis determinações (Giroux 1988).

Também nas decisões curriculares, que são o núcleo do seu trabalho, não têm qualquer palavra, sendo elas deixadas nas mãos de técnicos completamente desligados do contexto da prática (Giroux 1988). A cultura técnica do positivismo absorveu todas as potencialidades do trabalho do educador; não lhe resta tempo para refletir acerca daquilo que ensina, porque ensina, como ensina, quem ensina e a quem ensina. O que mais nos interessa, contudo, é a forma como o funcionamento da escola afeta a prática docente. Em *Profesorado, Cultura y Postmodernidad* (2005: especialmente segunda e terceira partes, pp. 117-264), Hargreaves faz um estudo sistemático dos vícios institucionais da educação e da forma como afetam esta prática, recorrendo não só à filosofia e sociologia da educação, bem como a dados empíricos relevantes para corroborar as suas teses, que vão desde a forma como a burocracia afeta a relação do professor com o tempo e proletariza a prática, à forma como o quadro institucional afeta a vida emocional do professor, e como a escola como organização promove o individualismo nas culturas docentes. O

que estamos aqui especialmente interessados em abordar é a forma como o trabalho do professor é consumido por imperativos externos, técnicos, burocráticos e administrativos e que redundam numa alienação num dos sentidos que Jaeggi usa (2014: pp.68-98). Para Jaeggi, “o problema não é que desempenhamos papéis (*social roles*), mas antes a forma como os desempenhamos” (Jaeggi 2014: p.92). Absorvido na dimensão técnica, instrumental, administrativa do trabalho docente, o professor não pode de facto identificar-se, apropriar-se do papel social, perde qualquer possibilidade de ver em si a sua relação com o seu papel, de alterá-lo, de explorá-lo, a partir das suas determinações dadas. De facto, a linguagem da administração torna-se a mais poderosa forma de controlo da liberdade e do trabalho do docente (Giroux 1988). A linguagem administrativa das instituições educativas, a sua rigidez, tornam-no refém das determinações da sua atividade:

“A apropriação bem sucedida do papel social pode ser medida, então, pelo grau pelo qual alguém se identifica com uma certa situação ou papel [...] Envolvimento, interesses e identificação contrastam com a atitude que podemos chamar de instrumentalismo: um desengajamento que não é uma expressão da indiferença das normas do papel [...] O que é crucial aqui é deficiência específica no tipo de interesse que resulta quando nos engajamos no comportamento com uma atitude meramente instrumental. O interesse instrumental em algo é um interesse no qual o que fazemos é meramente um meio para um fim [...] a rigidez que vem com tal postura mostra a falta de identificação enquanto alguém que se identifica ou engaja com o seu papel de forma mais espontânea normalmente exhibe um padrão de comportamento mais alargado na prática do papel: ela retém o carácter distintivo e as suas idiossincrasias que não são reprimidas, mas que podem em vez disso serem incorporadas no papel” (Jaeggi 2014: p. 93-94).

Como Giroux nota, os “professores são vítimas das suas condições laborais [...] que são determinadas pelos interesses e discursos dominantes que providenciam a legitimidade ideológica e promovem de práticas hegemónicas em sala de aula”, impedindo-os de “assumir a posição de educadores críticos”, (Giroux 1988: p.91). Cada vez mais as relações são mediadas pelo regime administrativo escolar e as suas relações institucionais, seja com outros professores, alunos, direção e mesmo com os outros participantes indiretos da sociedade civil, como os pais e outras instituições são absorvidas neste processo. A escola tornou-se um meio administrativo mediado pelo direito, transformou-se num “instituto”¹⁵⁵, ou com diz Habermas, “a escola controlada pela justiça e a administração converte-se num “instituto” do estado bem feitor que organiza e distribui a formação escolar como mais uma prestação social” (Habermas 2018: p. 903)¹⁵⁶. A administração

¹⁵⁵ Como já vimos anteriormente, Habermas refere-se a um “instituto”, como uma instituição marcada pelos imperativos funcionais sistémicos e tendencialmente desvinculado de normas,

¹⁵⁶ “Entre a forma jurídica em que a justiça e a administração exercem as suas competências e um trabalho educativo baseado somente na ação orientada ao entendimento existem diferenças estruturais que Frankenberg sublinha bem: “como característica dominante da dimensão política ou jurídica do trabalho pedagógico podemos assinalar: 1) a discrepância entre as normas de comportamento e as situações concretas da ação. 2) a dupla sanção

pode colonizar o mundo da vida no sentido que Habermas usa, mas aquele que também Hargreaves pede emprestado, e pode referir-se ao processo “pelo qual os administradores fazem seu ou colonizam o tempo dos professores para os seus próprios fins [...] a colonização administrativa do trabalho é ainda mais notável e significativa quando se produz a apropriação, para fins administrativos, das “áreas fechadas ao público”, privadas, informais, e a vida dos docentes e as convertem em áreas abertas, formais e públicas” (Hargreaves 2005: p.135). Cada vez mais o professor vê a sua atividade escrutinada, cada vez mais os mecanismos de escrutínio (accountability) invadem o seu trabalho, cada vez mais é obrigado a prestar contas à administração, aos pais, à comunidade, por mecanismos formais e informais. Os regimes de prestação de contas (accountability) são um tema muito interessante que pode ser encontrado tanto em Hargreaves (2005) como em Suzy Harris (2007) ou Giroux (1988). De acordo com esta última este regime é uma das características fundamentais do projeto educativo neoliberal, que já não é um mero instrumento do sistema, mas que constitui o sistema ele mesmo e que está cada vez mais entranhada não só na sociedade como nos professores, aparecendo já não como imposição mas como disposição. De acordo com a autora, um modo de contornar este problema, é transformar a racionalidade instrumental do escrutínio numa racionalidade comunicativa (Harris 2007: pp.47-48). Este regime de prestação de contas “coloca a ênfase nos bens racionais instrumentais da eficiência e não nos bens internos da excelência” e passou no regime neoliberal não a ser um “evento”, mas a ser incorporado como uma disposição” (Harris 2007: p.45)¹⁵⁷. O professor está tão invadido por estes imperativos que se torna quase impossível uma apropriação significativa do seu papel.

A invasão desta esfera informal do trabalho docente não só o coloca sobre *stress*, “pelo controlo e as restrições requeridas no “cenário da aula”, nas reuniões oficiais com os colegas, pela presença de superiores”, mas funciona também como um bloqueio á autonomia da prática “pelas

a que está sujeito o encargo pedagógico que o estado faz ao professor. Este encargo está sujeito, por um lado, à competência da administração na hora de marcar as diretrizes e, por outro, à faculdade de concretização que têm os tribunais administrativos. 3) A falta de um deslinde claro do espaço da ação pedagógica da ação dos professores; 4) As ameaças de sanção abertas ou encobertas contra o comportamento contrário às regras. Ao emaranhado que constitui já por si o direito escolar atual há pois, que ajustar a imprevisibilidade das ordens ministeriais determinantes para a prática pedagógica”. Estas diferenças estruturais têm que causar insegurança no professor e provocar reações que Frankenberg descreve como um ficar por debaixo do espaço da ação pedagógica, que é dizer, como uma sobre-acomodação às normas vigentes ou como uma disfarçada desobediência a elas [...] (Habermas 2018: 902-903).

¹⁵⁷ “Os estudos sobre o trabalho dos professores incluindo os dados mencionados no capítulo anterior põe a manifesto as importantes e cada vez maiores exigências de rendição de contas com o passar dos anos. Completar formulários, as reuniões, as entrevistas com os pais, sistemas mais exaustivos de redação de informação, orientações curriculares definidas com maior rigidez têm-se expandido e proliferado. Os professores têm de prestar mais atenção e de modo mais consciente às expetativas externas assim como também ao conjunto, mais amplo, de pessoas e grupos de interesses, que têm que enfrentar” (Hargreaves 2005: p. 174-175).

dificuldades impostas pela direção, alunos e pais” e que não permitem um descanso para uma “nova série de representações” que é sempre pedida a cada momento (Hargreaves 2005: p.136). Por outro lado, esta formalidade não permite o estabelecimento de verdadeiros laços de confiança e solidariedade entre os professores, uma base que permite uma discussão não constrangida sobre o seu trabalho e sobre o qual se pode fundar uma ação comunicativa dirigida ao entendimento, bem como uma apropriação dos significados da sua prática e o desenvolvimento autónomo de projetos educativos. Esta sobrecarga administrativa não permite uma gestão autónoma do tempo e da atividade, que é sempre imposto; o tempo docente é o tempo técnico-racional, administrativo, monocromático (Hargreaves 2005: p.138-139):

“Esta tendência administrativa na definição e controlo baseia-se no mundo monocromático e genericamente masculino das relações mercantis, orientado para o aumento da produtividade, à eliminação do “gasto” e ao exercício do controlo e da vigilância” (Hargreaves 2005: p.140).

Intimamente associado a este fenómeno administrativo, está a “intensificação” do trabalho docente, que torna o trabalho do professor cada vez mais difuso, mais técnico, apresentando cada vez mais exigências, mas que na verdade não correspondem a uma profissionalização do trabalho, mas antes a uma proletarização (Larson 1980). A tese geral é a de que “o seu trabalho cai cada vez mais na rotina e perde o seu carácter especializado, parecendo-se mais ao dos operários manuais, e menos aos profissionais autónomos, a quem se confia o exercício do poder e a perícia do juízo com liberdade de critério em aula” (Hargreaves 2005: p.143). A autonomia do professor cada vez mais se perde no exercício do ensino, “os programas prescritos, os currículos impostos e os métodos de instrução passo a passo controlam [-nos] cada vez mais” (Hargreaves 2005: p.143; pode ver-se ainda Giroux 1988). A intensificação do trabalho, que implica uma “diversificação forçada da perícia e da responsabilidade” -muitas vezes para cobrir a falta de pessoal imposta pelos famosos desinvestimentos públicos neoliberais, ou por escolinhas que são na verdade empresas no mercado e só procuram o lucro- acarreta uma redução da qualidade do serviço. Pior ainda, muitos professores tendem a vê-lo como uma crescente profissionalização do seu trabalho, quando na verdade corresponde tão meramente a uma intensificação técnica do mesmo (Hargreaves 2005: p.145). A intensificação do trabalho e a constante necessidade de prestação de contas afetam profundamente a própria vida emocional dos professores, muitas vezes com sentimentos de culpa, já que o professor facilmente sente que não consegue cumprir com as expectativas sobre ele impostas. (Hargreaves 2005: p.164-183). Por outro lado, a sobrecarga crónica provocada nos professores, torna-os reféns de currículos pré-fabricados à prova de professores, de materiais

externos que são instrumentos da atividade pedagógica¹⁵⁸, que funcionam como uma compensação do tempo que não têm para a preparação da sua atividade. A autonomia docente desaparece, a docência proletariza-se, reduz-se à mera utilização de meios e ao preenchimento automático de papéis.

“Um das expectativas maiores, umas exigências mais amplas, uma crescente demanda de rendição de contas, mais responsabilidade no trabalho social, múltiplas inovações e o importante trabalho administrativo atestam os problemas de sobrecarga crónica de trabalho que prevê a tese. As pressões, o stress, a falta de tempo para relaxar e, inclusivamente, para falar com os colegas são efeitos mencionados pelos professores, que, de novo, muitos concordam, coincide com o processo da intensificação” (Hargreaves 2005: p.163-164).

Por fim, o funcionamento aqui definido em poucas linhas, acaba por redundar numa cultura docente fundada sobre o individualismo. Não é que o individualismo seja mau por si, e de facto a individualidade é um recurso para uma educação criativa; o problema é que o individualismo neste sentido não existe nas escolas; o que existe é antes um individualismo imposto pela intensificação do trabalho, pela constante necessidade de prestação de contas e pela falta de tempo para criar laços de solidariedade com os outros participantes educativos: o individualismo é na maior parte das vezes uma condição imposta mais que procurada e relaciona-se com o próprio ambiente escolar, desde o espaço físico às restrições temporais, até às exigências administrativas (Hargreaves 2005: pp.177-208).

Sendo esta uma análise limitada do modo como a ideologia positivista e as funções da educação contemporânea influem no modo como os sujeitos se concebem e a si e à suas relações, acreditamos que seja claro que o atual ensino promove formas distintas de subjetivação que perpetuam os equívocos onde radicam as atuais patologias e psicopatologias típicas do capitalismo, tanto da parte do aluno, como da parte do professor. A escola não só reproduz as distorções da vida ética, ela é em si mesma um espaço que contém é fundado sobre essas distorções. Muito mais poderia ser abordado a partir dos autores da pedagogia crítica, em especial relativamente ao modo como o professor se concebe na sua atividade. Ficaré, contudo, para uma próxima investigação, deixando nós aqui, simplesmente, alguns exemplos que ilustrem o que temos vindo a defender ao longo do trabalho.

¹⁵⁸ Basta ver-se as aulas pré-fabricadas com materiais que vão desde a planificação, a *powerpoints* e atividades, que são atualmente produzidos pelas editoras, mas também por outras instituições relacionadas com as escolas.

Capítulo III - Os limites da prática: uma reflexão sobre o contexto ensino-aprendizagem

3.1. O microcontexto da prática

O que há a apontar à Escola Secundária Domingos Sequeira? Absolutamente nada. Dificilmente poderia ter encontrado uma escola que oferecesse tantos recursos humanos e materiais, uma escola que oferecesse as mesmas condições para o desenvolvimento da prática docente. Tanto docentes como auxiliares e trabalhadores administrativos sempre mostraram diligência e disposição na resolução de problemas com que me deparasse. Fui muito bem recebido pelo grupo de filosofia, e se não fui mais foi por culpa própria e falta de tempo. Posso dizer que fui muito bem recebido por toda a comunidade escolar.

Em termos de recursos materiais não há absolutamente nada a apontar. A escola está bem equipada, tanto em sala de aula -todas com computador, e uma boa parte delas com tela e projetor - como fora dela, o que vai desde as salas de professores, que são ótimos e úteis locais de trabalho, bem como biblioteca, auditório, serviços administrativos, etc. De facto, em termos de equipamentos e espaço, duvidamos que muitas escolas concorram como a Secundária Domingos Sequeira. O acesso à internet, que é hoje fundamental à prática docente, fora e dentro do contexto de sala de aula, nunca apresentou problemas de maior. Saliento aqui as salas de trabalho dos professores que estão equipadas com boas impressoras, o que em muito facilitou a minha tarefa, já que dependi na maior parte das aulas de materiais preparados em casa para entrega aos alunos em contexto de aula. A plataforma utilizada (Inovar) para a gestão do trabalho do professor com as turmas (desde presenças, a repreensões e a avaliações, em aula e fora dela) é uma plataforma amiga do utilizador e tem a vantagem de transmitir automaticamente os dados das turmas nos serviços administrativos e ao diretor de turma.

Apesar do seu tamanho enquanto organização, é uma escola que terá cerca de mil alunos, um corpo docente e técnico robusto¹⁵⁹, ambiente da Escola Secundária Domingos Sequeira é muito equilibrado, e para tal contamos não só um corpo docente empenhado e auxiliares diligentes, mas também um ambiente e background sociocultural relativamente uniforme dos alunos, que pude ir constatando não só por observação mas também pelas palavras da professora Elsa Rodrigues. De certo modo, a turma z, com a qual desenvolvi o meu estágio deve servir como uma boa amostra

¹⁵⁹ Pode consultar-se o projeto educativo, pp.18-19. Apesar de um corpo de assistentes operacionais robustos, a quantidade a formação aparecem nos planos de melhoria da escola.

representativa desse facto. Como tive oportunidade de conversar com a professora Elsa Rodrigues, a turma z é uma turma “mediana” dentro do contexto escolar, quer em termos de sucesso educativo quer em termos de comportamento. De facto, e sendo uma turma mediana dentro do contexto particular em que se insere, só posso dizer que foram muito cooperativos no desenvolvimento do estágio e que regra geral se mostraram relativamente empenhados e interessados em sala de aula. A turma z era uma turma de 29 alunos (entrou mais um posteriormente à data em que foi feita a caracterização da turma, disponível em anexo). Não sendo muitas as informações, dadas pelos alunos, podemos reparar em alguns pontos fundamentais: é uma turma composta por 18 raparigas e 11 rapazes, dos quais apenas 1 ficou retido num ano de escolaridade e era também o único que tinha tido negativas no ano anterior (3), o que atesta perfeitamente uma noção de “mediano” muito contextualizada. Não há caso nem de necessidades educativas especiais nem de ensino articulado. Todos tinham nacionalidade portuguesa e tinham o português como língua materna à data, e as idades variavam entre os 14 e os 16 anos, sendo que apenas um dos alunos tinha os ditos 16. É uma turma tipicamente de classe média: dos 29 alunos apenas 5 tinham apoios e subsídios escolares (ASE) e somente 2 tinham escalão A, o que pode ser compreendido se virmos o grau de formação dos pais (especialmente das mães) e a sua empregabilidade. Podemos, portanto afirmar, que é uma turma relativamente homogénea e que fornecia um bom ambiente educativo, quer para os alunos, quer para os professores, salvo exceções que são típicas e que devem na verdade ser esperadas de formas muito mais regulares na atividade futura.

Tanto em termos materiais (espaço e recursos) como em termos humanos, a Escola Secundária Domingos Sequeira é um garante um ótimo espaço para o desenvolvimento da experiência de ensino. Apesar das limitações de tempo, pela distância e por adequação ao meu horário profissional e aos compromissos com a Universidade de Coimbra, consideramos que foram compensadas pelo ambiente. A sensibilidade da professora Elsa Rodrigues ajudou imenso no meu desenvolvimento enquanto futuro docente, e nunca poderei agradecer de mais a liberdade e flexibilidade que me garantiu ao longo deste ano. Apesar de não me ter conseguido envolver tanto quanto gostaria nas atividades e na vida escolar, sempre tive compreensão por parte da professora orientadora e do grupo de Filosofia. Talvez tenha perdido algumas partes importantes da experiência educativa neste sentido -por exemplo, em termos burocráticos e administrativos que constituem, como já referimos, uma parte significativa do trabalho docente-, mas por outro lado, pude focar-me totalmente naquilo que considero, como qualquer professor, o coração da prática, a relação ensino-aprendizagem. Assim, mais de 90 % do meu trabalho foi em planificação, preparação e sala de aula, sendo organizador de uma só atividade referente ao dia mundial da

filosofia, e tendo dado uma ajuda à professora Elsa Rodrigues na organização da atividade referente à disciplina de Cidadania. Tinha ainda planeadas duas outras atividades que devido à situação atual não puderam ser realizadas: uma visita de estudo em que iria como acompanhante à Assembleia da República, e a organização de um dia dentro do Plano Nacional de Cinema (PNC), que contaria com a visualização de um filme- *Verão Danado*- e com a presença e conferência com A&Q do realizador, Pedro Cabeleira, que seria dirigida especialmente aos alunos a terminar o ensino secundário e aos alunos de artes.

3.2. A filosofia no Ensino Secundário: um breve e modesto reparo do seu contributo para o desenvolvimento do aluno

Talvez não houvesse postura mais arrogante, que arrogar-me definir o conceito de Filosofia e partir daí para uma dissertação do seu lugar e dos seus métodos pedagógico-didáticos específicos no Ensino Secundário. Nem creio que deva ser essa a tarefa. Contudo, faz todo o sentido colocarmos a questão: qual o seu valor ético, e para que pode eventualmente servir? As tentativas de definir a filosofia são muito bonitas na academia, mas de pouco servem a uma prática docente no Ensino Secundário. Assim, nós iremos tentar livrar-nos dos essencialismos que têm definido a filosofia como uma disciplina “à parte”, e vamos partir da intuição de Dewey de que todas as disciplinas são igualmente fundamentais no desenvolvimento ético do aluno -desde que dadas desde a sua perspectiva histórica, social e política- e que constituem um todo interligado. O que nos propomos é fazer uma pequena delimitação normativa ético-funcional, deixando de parte os limites difusos que a separam de outras ciências sociais e da natureza que tanta discussão têm gerado. Contudo, e como é óbvio, há algo de “incomparável” na filosofia para que lhe possamos chamar filosofia, mas cremos que é acima de tudo uma diferença temática e metodológica que não deve excluir de si o contacto com “ciências” e outras áreas das humanidades que lhe são tão próximas como a sociologia, a antropologia, a política, a economia, a história, entre outras.

De um ponto de vista funcional, não há como a distinguir de outras disciplinas, se tivermos em conta a premissa de Dewey, de que a função social da educação é a de direcionar o conhecimento que dele advém para os fins e “significados sociais” das atividades humanas. Com isto dizemos claro, que a função da filosofia, tal como da aritmética, ou do latim, ou de qualquer outra disciplina, é a de aprofundar o significado e promover o crescimento e a clarificação da experiência quotidiana. Encontramos também aqui o seu valor ético, tal como já foi referido, já que só a partir desta união entre conhecimento e prática direcionada para os fins sociais, pode uma disciplina afirmar ter valor ético. De um ponto de vista ético, também a filosofia, tal como qualquer

outra disciplina, só pode angariar o seu significado nesta clarificação das relações sociais que constituem o enquadramento e o contexto da atividade do educando¹⁶⁰. Qualquer disciplina que atenda “à natureza social” da sua matéria de estudo, tem neste sentido o seu fundamento ético-funcional claramente delineado.

Mas o que distingue então a filosofia de qualquer outra disciplina? Em termos formais, absolutamente nada; a sua diferença refere-se meramente à natureza dos seus conteúdos, e à forma específica como clarifica a experiência social. É aqui que encontramos a sua natureza histórica, como sucessão das determinações ético-políticas que perfazem o modo como hoje nos relacionamos com o mundo, isto é, com a forma e os significados que determinam as nossas relações com os homens e com a natureza. A natureza da filosofia é, portanto, histórica no seu sentido mais lato, refere-se a “um modo de conhecer” (Heidegger s.d: p.56). A filosofia é tão somente uma das partes daquilo que Dewey chama a “história intelectual”. Assim, a história não deve ser compreendida num sentido meramente materialista, isto é, não deve ser vista como o conjunto de processos de transformação histórica das sociedades e da cultura de um ponto de vista materialista; ela deve ser abordada a partir dos conjuntos de transformações intelectuais que a sustentam, e entre elas encontra-se a nobre filosofia. Não fará sentido pois, pensar a filosofia longe da história económica, política ou social. Não fará sentido estudar a democracia sem estudar Aristóteles, Locke, Rawls, entre outros. Não fará sentido estudar o capitalismo como regime social, económico, político e cultural sem estudar a ética sobre a qual se fundam as relações com o homem e a natureza, sem estudar, Smith, Mill, Kant, Rousseau, e por aí em diante. E o mesmo serve para a história intelectual, que será história morta sem os correspondentes processos e transformações materiais. Portanto, e pelo menos no Ensino Secundário, a filosofia tem que sair do seu trono e largar a sua petulância e exclusivismo. Neste sentido, os intentos da filosofia assemelham-se ao intento de um dos manifestos fundadores da Teoria Crítica (Horkheimer 2019), a saber, de transformar o conhecimento em praxis, de unir o empírico ao teórico, de clarificar as ideologias que fundam as relações e de transformar o mundo; a teoria crítica “não tem outra instância específica que o interesse, vinculado a ela mesma, na supressão de toda a injustiça social”¹⁶¹ (Horkheimer 2007: p.77). Neste sentido, toda a educação é essencialmente crítica, e a filosofia é tão somente uma das formas como a crítica pode promover o crescimento da experiência, através

¹⁶⁰ Veja-se especialmente Dewey (2007: pp.162-164).

¹⁶¹ Dewey 2007: p.96; ver p.81 progresso, igualdade e liberdade

da reflexão e autodeterminação coletivas. Esse é o sentido de uma educação verdadeiramente democrática.

“Seguindo esta linha, a História teria, muito naturalmente valor ético na educação. É necessária uma percepção inteligente das formas atuais da vida em sociedade para um carácter cuja moralidade seja mais do que uma inocência incolor. O conhecimento histórico ajuda a fornecer tal percepção. É um instrumento de análise da textura da atual trama social, de se conhecerem as forças que teceram o padrão. A utilização da história para cultivar uma inteligência sociável constitui o seu significado moral. É possível utilizá-la como uma espécie de reservatório de anedotas a que se pode recorrer para inculcar lições morais especiais acerca de virtudes e vícios. Mas tal ensino não é tanto um uso ético da história quanto um esforço para criar impressões morais por meio de um material mais ou menos autêntico. Na melhor das hipóteses, produz um entusiasmo emocional temporário; na pior, uma indiferença insensível às qualidades morais. O auxílio que a história pode prestar para uma compreensão mais inteligente e empática das atuais relações sociais, em que os indivíduos participam, é uma permanente e construtiva vantagem moral” (Dewey 2007:190).

A verdade é que nós, especialmente professores do ensino secundário, já não educamos crianças, educamos jovens que convém começarem a desenvolver-se para serem seres sociais, e isso requer tocar em pontos mais “sensíveis”, requer clarificarmos a sua experiência e guiá-la na direção mais adequada sem lhes roubar a liberdade. A tendência para o relativismo é tão perigosa como o “paternalismo” do culturalismo, especialmente quando lidamos com jovens que já crescem numa sociedade altamente individualista e tecnológica, uma geração que já cresce em redes sociais e que desenvolve muitas vezes a identidade a partir delas. Falamos em paternalismo quando tentamos falar da natureza ética da escola, mas a verdade é que os jovens cada vez mais têm acesso a influências externas e estão constantemente expostos a informação que muitas vezes não sabem filtrar, organizar e interpretar. Recusar à educação a sua natureza ética é deixar os jovens sem direção, é deixá-los por compreender a sua ligação ao próximo, é deixá-los perdidos nesta selva que é o capitalismo e a democracia liberal, é tirar-lhes todo o horizonte de significância da sua ação, hoje e no futuro. Essa é também uma forma de paternalismo, e de todas a mais perigosa, é o paternalismo psicótico que se recusa a mostrar e clarificar a realidade àquele que depende de nós e sobre o qual recai a nossa responsabilidade ética. A disciplina, a superação das vontades imediatas, a verdadeira liberdade que é a liberdade da ação esclarecida debaixo de um contexto interpretado com rigor e em direção a fins que não sejam meramente individuais, o sacrifício da vontade, é a condição de uma vida ética fundada sobre o reconhecimento do próximo. O que está aqui em causa é como reconceber a disciplina como autocontrolo e não como controlo externo, e para isso o professor tem que ligar os conteúdos à vida, tem que ser um crítico do real e esclarecê-lo, tem que guiar as energias da do intelecto e da imaginação do aluno, e transformá-las em

disposições autónomas para a prática. Só poderá fazê-lo quando tomar como seu o papel que a técnica que lhe tomou e recuperar a dimensão ético-política da educação que constitui o centro da existência e da ação humanas.

3.3. Os limites da prática docente

Sendo fiéis às nossas convicções, tentamos entender aqui com as várias determinações históricas a partir das quais se desenvolveu o atual regime neoliberal, abordamos no 2º capítulo as transformações introduzidas nas funções da educação, na forma como o discurso foi sendo construído em torno das questões educativas, e o modo como o próprio funcionamento da escola aparece como uma determinação desses discursos e funções e limita a prática pedagógica. Podemos afirmar sem grandes pudores que a nossa crítica é essencialmente uma crítica imanente, já que ela lida com as contradições estruturais e sistémicos que limitam a prática e que a impedem de se superar. O mesmo é dizer que o nosso problema não se prende com uma diferença entre os fins a que se propõe e aquilo que de facto atinge, mas antes, com as contradições que se referem à impossibilidade de aquilo que são as práticas educativas no seu sentido mais lato não poderem sequer atingi-los. Contudo, e como veremos na conclusão, há fins que a educação deve aspirar, por mais plurais e experimentais que eles possam ser, e cujas atuais limitações não nos permitem atingir. É com estes fins em vista que iremos observar aquilo que chamamos os limites da prática. Mais uma vez, teremos especialmente em conta aquilo que constituiu a nossa prática, a saber, a lecionação. A sala de aula é hoje completamente colonizada por imperativos funcionais, e é isso que pretendemos provar de seguida.

Em primeiro lugar, desde o início que nos sentimos reféns das aprendizagens essenciais e das avaliações externas, apesar de a disciplina de filosofia gozar de um estatuto distinto (opcional). A verdade é que para nós, esse é um estatuto de menor importância, já que nos vemos obrigados a lecionar debaixo da possibilidade qualquer aluno poder vir a submeter-se à examinação, de tal modo, que basta um querer fazê-lo, para o professor ter que guiar toda a sua prática de acordo com este fim. Especialmente numa escola que tinha uma média nos exames de filosofia bem superior à média nacional, a exigência da performance é ainda mais vincada. Os exames nacionais funcionam antes de mais o critério universal da eficácia do sistema e a sua publicidade é o marketing de qualquer escola. Neste sentido, as aprendizagens essenciais limitam totalmente a prática, já que é sempre necessário segui-las a qualquer custo. Apesar de parecerem instruções relativamente simples, a prática permitiu observar que elas facilmente preenchem aquilo que se propõe, a saber, a totalidade do ano letivo. Apesar de a turma z, ser de todas as turmas em que a professora Elsa

Rodrigues lecionava, aquela que ia mais adiantada em termos de conteúdos, a verdade é que não levávamos propriamente um avanço relativamente ao estipulado nas aprendizagens essenciais, bem pelo contrário. Todo o tempo tem que ser cuidadosamente contado, planeado, em nome da eficácia. Toda a conversa de uma maior autonomia das escolas é oca enquanto todas tiverem que se submeter a um critério externo. Mas não só a autonomia da escola, também a autonomia e a liberdade pedagógica do professor estão em causa, já que esse será o critério pelo qual o seu trabalho será avaliado em última instância, e para o cumprir terá sempre que submeter as suas capacidades e particularidades aos imperativos do sistema. Esta é a sua prestação de contas por excelência.

Assim chegamos ao segundo ponto. O professor tem que planejar cuidadosamente o seu tempo. Não há lugar para grande espontaneidade em contexto de sala de aula. Especialmente nós, alunos estagiários, vemo-nos na obrigação de produzir uma enormidade de materiais que explicitem rigorosamente os planos. A nossa avaliação revela perfeitamente os modelos de prestação de contas e a sua natureza quantitativa. Em primeiro lugar, o rigor que é exigido às planificações não faz qualquer sentido, já que não permite qualquer diálogo em sala de aula que é a verdadeira base da educação. No nosso caso, que tínhamos três blocos semanais de 50 minutos, tínhamos no máximo 40 minutos úteis de aula, mais registo de presenças, sumário, introdução do tema, explicação de objetivos; tudo isto numa turma com 29 alunos que apesar de apresentar um comportamento adequado, dá sempre espaço a algum burburinho. Cumprir com a planificação requer uma sobresimplificação didática e não dá espaço a desvios. Talvez esse seja o maior desafio enquanto professor -cumprir com o programa, adequando-o à natureza das turmas, em espaços curtos de tempo, e sem perder o rigor. A planificação é a ferramenta por excelência de um sistema eficaz e um dos modos do controlo e da “tecnificação” do estagiário e a forma de transformar a sua autonomia numa disposição à prestação de contas. A planificação é obviamente um trabalho fundamental na preparação de aulas e na lecionação, o verdadeiro problema está em ela não servir o professor, mas antes em o professor ter que a servir em nome da eficácia e da performance, que lhe é imposta pela examinação externa, e no caso do estagiário, para a sua avaliação final dentro de um contexto formativo que se imiscui ele mesmo de qualquer questão ou discussão ética ou normativa acerca de si mesma. A única liberdade do professor é a de escolher os meios -ou métodos- mais adequados para levar a cabo a tarefa proposta pelo sistema. No meu caso, optei sempre por planificações simples e tão abertas quanto possível, até porque acredito profundamente que o fim proposto na planificação não deve servir como imposição, mas como guia, e a aula deve ter o seu término onde a sua dinâmica a levar. Só podemos seguir na perfeição aquilo que nos é

imposto pagando o preço mais caro, que é aquilo torna a educação em algo mais que instrução. O trabalho do professor é muito mais reativo que ativo, é o professor que tem que se adaptar à turma e agir de acordo com as questões levantadas, a dinâmica que ela toma. O verdadeiro processo pedagógico, um onde possamos falar de uma “relação” ensino-aprendizagem, não poderá nunca ser uma relação unilateral. Se o professor tem que guiar os alunos em direção a algum fim, ele tem que apanhar o aluno no caminho que este tomou e redirecioná-lo. Pode parecer uma afirmação paternalista, mas se nos opusermos poderemos facilmente entregar os alunos ao *google*, já que a tarefa do professor é guiar o aluno em direção ao ideal social proposto sempre em qualquer filosofia da educação, até nas mais neutras e ideológicas.

Por outro lado, o tempo que tive para preparar as aulas não se compara ao tempo que um professor com cinco ou seis turmas tem, tendo que responder o planeado à natureza e à dinâmica de cada turma, ao atraso ou avanço que elas possam levar. Mais ainda se tivermos em conta a quantidade de responsabilidades, que vão da correção de testes e da avaliação, às reuniões com encarregados de educação, administração e professores, a quantidade de trabalho burocrático e a cada vez maior difusão de tarefas. E não há qualquer quantidade de experiência que possa dar ao dia mais horas. Apesar de não me terem sido impostas tais tarefas, é com elas que devo contar na futura prática, e isso leva-me a colocar em questão a qualidade do trabalho que possa desenvolver e a temer pela minha saúde mental. Não é de admirar que muitos professores acabem por deixar as suas planificações e atividades envolvidas em sala de aula nas mãos de entidades externas. Eu próprio cheguei a dar um caderno de exercícios que não foi produzido por mim, apesar de ter tentado produzir todos os materiais usados pelos alunos em contexto de aula e fora dela.

Em quarto lugar, as limitações temporais também não abrem grandes espaços à diversidade de métodos e estratégias, especialmente um professor que tenhas as convicções que tenho acerca da educação, e que toma em conta que não só a escola como a sala de aula, deve ser uma “sociedade em miniatura”. Por um lado, qualquer tentativa de trabalhar com métodos cooperativos, como por exemplo com trabalhos de grupo, está totalmente fora de questão. A própria organização do espaço, no nosso caso, 30 carteiras individuais, iria requerer tempo que já não há à partida, mais as questões de organização de grupos que suscitam sempre tanto burburinho, mais distribuição de materiais. A própria disposição e organização da sala aparece ao professor como uma heterotopia. Fazê-lo iria sempre requerer um planeamento a longo prazo, distribuído por várias aulas e sempre sob o perigo de não cumprir com as exigências do programa e de ter que retificar posteriormente as imprecisões e erros dos grupos de trabalho. Não há espaço nem tempo para tal. Em segundo lugar, mesmo aquele que é o trabalho de grupo por excelência, o diálogo e a discussão com as

premissas que lhe subjazem, podem colocar em risco a planificação das aulas. A sala de aula é hoje um ambiente arquitetado, cheio de imposições externas, que não deixa espaço às dinâmicas pressupostas em Dewey. A eficácia, a performance e o utilitarismo são os seus guias. A turma tem constantemente que pôr à prova o seu conhecimento. O problema mais óbvio é o desinteresse dos alunos pelos conteúdos, onde não se podem reconhecer, que lhe são impostos e que não têm qualquer relação com a experiência social e própria de todos e cada um. Falar de Kant ou de uma botija de gás é indiferente. A instrumentalização do conhecimento começa antes de mais na arquitetura da sala de aula, que não dá espaço a uma relação viva e dinâmica entre professor e alunos, nem entre alunos. O conhecimento, que deveria constituir parte do modo como guiam a sua existência e clarificar as suas práticas é completamente desligado da experiência. Para o professor e para o aluno, os fins já estão dados: preformar, ser eficaz, utilizar economicamente o tempo e os recursos. Os imperativos que colonizam a sala de aula, colonizam também a consciência dos alunos e dos professores. O professor só pode ensinar verdadeiramente a partir da estimulação do interesse do aluno no objeto de estudo, e um tal interesse tem que ver no conhecimento um fim em si mesmo, não uma mera aprendizagem no modo existencial do ter, mas uma aprendizagem no modo existencial do ser, roubando as expressões a Fromm. Estas limitações determinam o professor como um aplicador de técnicas e não como aquilo que deveria ser, um intelectual público e socialmente engajado.

Chegamos agora ao ponto que verdadeiramente nos preocupa. A forma como a negação da dimensão política da escola limita a prática docente. Uma das contradições já abordadas por esta neutralidade política da educação é aquela notada por Habermas, a saber, que pela adequação dos limites das funções educativas às determinações da garantia da liberdade pressuposta no direito privado, ou seja, pelos imperativos de “desjusticializar” e desburocratizar a escola, a escola tem pelo contrário que garantir uma estrutura administrativa mais robusta que nunca para garantir esta adequação. Só a cientifização da gestão da escola e da apresentação dos seus conteúdos pode garantir uma tal neutralidade, e esta é uma contradição estrutural e insuperável. Mas nem é isto o pior. O pior é que para o garantir ela tem necessariamente que se recusar a tarefa que propõe, a de educar para uma cultura, para a responsabilidade social, para “um ideal social” ou seja, tem que perder a base humanista que ainda hoje se arroga. Quem quiser dar uma vista de olhos rápida num documento como o *Perfil do Aluno*, irá encontrar exemplos que corroboram esta tese. A troca do pensamento reflexivo pelo pensamento descritivo condena a educação na sua totalidade, não fugindo a isto a relação ensino-aprendizagem. O professor é reduzido a um técnico que formará futuros técnicos. A relação educativa serve apenas a autoconservação da vida e individual e social,

e para lá disso é tudo -como dizia uma senhora- perversão, satanismo e socialismo. A escola não só é essencialmente uma instituição política, já que todo o projeto educativo tem que partir de um ideal social -e parte, contrariamente à neutralidade que o atual projeto se arroga- como a atividade educativa é essencialmente política. É claro que tanto como Durkheim ou Arendt defendemos que a escola não pode pertencer a um partido, até porque um partido é sempre uma forma parcial da análise do real. Contudo, obviamente, um partido também parte sempre de um ideal social, sendo, portanto, natural que as perspectivas de partido x ou y, coincidam com a dimensão política do projeto educativo que devem ser encontrados na relação ensino-aprendizagem. O que nos opomos aqui é à ideia de que não podemos chamar as coisas pelos nomes. Tudo o que não se refere exclusivamente à experiência privada do indivíduo é político, e todas as relações sociais são políticas. Negar essa dimensão política da ação e da existência humana é negar o centro de toda a vida humana, e não podemos sacrificar essa dimensão da educação sem sacrificar as suas bases humanistas.

Tendo em conta o horizonte alargado em que entendemos a dimensão política, que é sempre e simultaneamente uma dimensão ética, guiamos a nossa prática segundo uma perspectiva crítica, e isto não é dizer nada de extravagante como possa parecer. Considerarei com a devida petulância, que a minha prática foi marcada pelo rigor, pela simplicidade e pela coerência, o que uma vista de olhos no meu *dossier* pode atestar após o que será dito adiante. Não considero que a minha prática tenha sido extraordinária, bem pelo contrário, mas considero que foi adequada à minha experiência e mais importante, às minhas convicções acerca da educação. Admitirei, contudo, um erro fatal que só após alguma reflexão me consegui aperceber: tendi a tornar aquilo que deveria ser uma crítica ética numa crítica moral. Este erro pode explicar-se em parte pelas limitações das práticas abordadas nos parágrafos precedentes. Já o abordaremos com mais rigor. Para já, temos que estabelecer os limites da educação repensando os limites entre aquilo que é político e aquilo que é privado, aqueles limites que são bem mais difusos que aqueles demarcados pelo projeto educativo neoliberal. Por outro lado, temos que demarcar claramente as responsabilidades da escola e da família no desenvolvimento do educando e saber até que ponto o professor deve contas à família, até que ponto a liberdade do seu trabalho pode ser colocada em causa pelo respeito à “esfera privada” do aluno. Depois de vermos alguns exemplos práticos sobre aquilo que chamamos o político, teremos que ver até que ponto o meu trabalho se pode considerar ético de acordo com a definição contemporânea que vigora no discurso e nas práticas educativas.

Como já dissemos, o nosso trabalho foi guiado pela crença que toda a verdadeira educação é política. Uma educação que não tenha em conta as formas de vida e as instituições que as

“congelam” não se pode apelidar de educação. Terá que se reduzir à criação de técnicos e especialistas que buscam uma mera posição de vantagem na luta pela sobrevivência. Educar os mais jovens sem ter conta o sentido social da sua futura atividade, isto é, os propósitos das suas ações, seja no trabalho, na família, na comunidade, ou enquanto cidadãos na sua aceção mais pura, enquanto participantes de uma determinação coletiva da vontade, não podemos falar de educação. Este é o maior limite da educação contemporânea e da prática da docência: onde começa e onde acaba a esfera privada do aluno? Poderá a responsabilidade ética da escola ser compatível com os limites da privacidade como a entendemos hoje? Poderemos nos dias que correm falar de uma verdadeira tarefa pública da educação, ou requer a educação um “ideal social” com mais conteúdo? O que o atual “ideal social” da educação fica muito longe de cumprir com as premissas de uma verdadeira vida ética, ela já não pode guiar os alunos a um verdadeiro “ideal”, já que reduz o educando a uma mónada social, a um animal na sua luta pela sobrevivência na selva que é o capitalismo, tanto no seu discurso como no seu funcionamento.

Depois de retirada a liberdade pedagógica ao docente, resta-lhe fazer o que pode com um currículo pobre e guiado mais por competências que pelo conhecimento propriamente dito. Em todo o caso, lá arranjamos uma forma de o adaptar às nossas convicções, apesar das limitações de uma tal acomodação serem claras. O que fizemos foi usar os conteúdos em questão e problematizá-los dentro do atual contexto social, trazendo o político para a aula. O que fizemos no fundo, foi instrumentalizar esses conteúdos e usá-los como ponto de partida para aulas mais fundadas na discussão de temas contemporâneos, já que acreditamos que o diálogo -de acordo com as suas premissas- é em si a forma por excelência de constituir uma pequena sociedade, com as condições que lhe subjazem. Podemos aqui escolher qualquer aula que tenhamos dado como exemplo. Deixamos três.

Exemplo 1: argumentação como ponto de partida para a discussão do populismo¹⁶².

Escola Secundária Domingos Sequeira
Ficha De Apoio de Filosofia nº6 | 10º F | Unidade 1 – Lógica Formal e Argumentação



Outras Falácias Informais		
Definições	Forma lógica	Exemplo
<p>Ad hominem (ataque ao homem)</p> <p>Acontece quando para se refutar uma conclusão, se ataca o seu arguente.</p>	<p>X afirma A. X é B. Logo, A é falso</p>	<p>“A pequena Greta emite barbaridades com impressionante frequência, o que no caso dela é compreensível. Afinal, estamos a falar não só de uma adolescente, mas de uma adolescente que falta às aulas, que sofre de um problema mental devidamente diagnosticado e que é explorada pelos pais com fins económicos.”</p> <p>Alberto Gonçalves em Observador</p>
<p>Boneco de palha</p> <p>Deturpar o argumento ou ideias – o boneco de palha- do interlocutor, para o atacar.</p>	<p>A afirma que X. B Transforma X em Y. B ataca Y.</p>	<p>“O feminismo é um movimento político socialista, anti-família, que encoraja as mulheres a deixarem os maridos, matarem as suas crianças, praticarem bruxaria, destruir o capitalismo e a tornarem-se lésbicas”</p> <p>Pat Robertson</p>
<p>Falso Dilema</p> <p>Apresentam-se duas alternativas como sendo as únicas possíveis e conclui-se da verdade de uma a falsidade de outra e vice-versa.</p>	<p>Ou A ou B e nada mais. Se A é verdadeiro, então B é falso.</p>	<p>Querem ciência ou querem apocalipse? Uma coisa é sermos ecologistas, um valor moral em si mesmo. Outra coisa, bem diferente, é fazermos da ecologia um culto milenarista que promete literalmente o apocalipse e que diaboliza qualquer pensamento heterodoxo.</p> <p>Henrique Raposo, Expresso</p>
<p>Falácia da derrapagem</p> <p>A conclusão resulta de um suposto e improvável encadeamento de passos ou situações.</p>	<p>Se A, então B. Se B, então C. Se C então D. Logo se A, então D</p>	<p>“O rock ativa a droga, que ativa o sexo, que ativa a indústria do aborto. A indústria do aborto, por sua vez, alimenta uma coisa muito mais pesada, que é o satanismo.”</p> <p>Dante Mantovani – Presidente da Fundação das Artes no Brasil</p>

Nesta aula (anexos 1 e 2), tal como nas anteriores do módulo de argumentação, escolhemos sempre exemplos e exercícios ligados à atualidade política. Apesar de nos termos contido, e termos mantido sempre o critério de Popper do *paradoxo da tolerância*, usamos sem pudor tweets, entrevistas e outras tiradas de atores públicos e políticos como Trump, Bolsonaro, Ventura, bem como de alguns colunistas de jornais como o observador, o I, e o Sol. Ou seja, mesmo diminuindo ao máximo a possibilidade de qualquer atrito com a atual ética docente e o respeito pela privacidade do aluno, com um critério relativamente bem aceite, nunca nos pudemos coibir de utilizar posições políticas de atores importantes da política contemporânea, ligados na sua maioria

¹⁶² Para consultar mais exemplos ver anexo 1.

a movimentos neoliberais conservadores. A questão que se coloca é a de saber até que ponto isto é um caminho eticamente aceitável nos dias que correm, o que apesar de tudo acredito não impor grande problema. O que foi discutido em aula foi o populismo a partir da questão da retórica, e de que forma os alunos se devem precaver contra os vícios da retórica populista. A pertinência ético-política da questão é óbvia, já que o populismo tem crescido de forma esmagadora por todo o mundo e em especial para os alunos, na Europa e em Portugal. A grande limitação de uma tal abordagem que tem antes de mais que se subjugar a conteúdos bem definidos que são o critério da performance dos alunos e dos educandos e da eficiência do sistema, é que uma tal “crítica” será sempre superficial. Neste sentido a crítica não se pode desenvolver, e tem que se manter à tona enquanto “crítica moral”, deixando por explorar aquilo que é verdadeiramente importante, a saber, as condições de fundo que determinam as formas das relações humanas e de que forma essas condições são o motor do populismo. Portanto, a crítica nunca tem espaço para se tornar numa “crítica ética” e “imanente”, uma crítica que se arrogue explorar as contradições estruturais de uma sociedade onde o populismo ganha “pernas para andar”. De certa forma, não saímos da dimensão ideológica da técnica. Submetido aos critérios da performance e da eficiência, o professor nunca pode de facto ser livre de lecionar, dispor dos seus conhecimentos e dos seus interesses, e adequá-los a uma educação verdadeiramente crítica e ao contexto social dos alunos. Neste sentido, o professor, como já dissemos, nunca pode deixar o seu lado técnico. O tema tem que se subordinar aos objetivos gerais e específicos e qualquer ideia de que o professor possa desviar-se é pura demagogia, tendo em conta os constrangimentos temporais, o tamanho ridículo das turmas que torna todo o processo ensino-aprendizagem extremamente lento mesmo numa “boa” turma, a própria natureza de cada turma que tem as suas restrições próprias, e por aí em diante. Isto culmina naquilo que Dewey chamava a lecionação de “conteúdos mortos” e o conseqüente desinteresse generalizado, especialmente em disciplinas como a filosofia -e no geral, as humanidades-, no qual os alunos não encontram nenhuma “utilidade” futura e que além do estereótipo social¹⁶³ se vê completamente desligado da realidade social. Quem foi um Kant para um aluno? Foi aquele que escreveu não sei o quê sobre o dever, e é isso que têm que saber para o exame. A filosofia está muito longe de encontrar o seu verdadeiro lugar dentro da educação enquanto não constituir o contexto presente onde o aluno compreende a sua atividade.

¹⁶³ Curiosamente, na caracterização de turma haviam duas questões interessantes: que disciplina gostas mais? E que disciplina gostas menos? Só houve um aluno que respondeu a uma destas questões, e curiosamente, à segunda retorquiu com “filosofia”.

Exemplo 2: Eurocentrismo numa perspectiva contemporânea¹⁶⁴.

"A cultura consiste no conjunto das relações que os homens de uma civilização mantêm com o mundo. A sociedade consiste mais particularmente nas relações que esses mesmo homens mantêm uns com os outros."- C. Lévi-Strauss (2012), A Antropologia Face aos problemas do Mundo Moderno, p.120

Texto 3 – A cultura: património não-genético

"Embora haja muitas definições de cultura, ninguém duvida de que os conceitos culturais não podem ser transmitidos através de herança genética, de modo que, logo desde o nascimento, cada criança tem que começar a aprender a cultura do seu grupo. [...] A partir do primeiro momento do nascimento, um bebé começa a sentir o impacto de uma cultura: da maneira em que vem ao mundo; na maneira em que o cordão umbilical é cortado e amarrado; e na maneira como é enfaixado ou vestido [...] para designar o processo pelo qual as relações individuais se vão ajustando aos padrões de cultura de uma sociedade, escolhemos o termo de enculturação"- M. Titiev (1985), *Introdução à Antropologia Cultural*, p.272-273

ATIVIDADE 2)



Figura 1- Monte Rushmore/ Six Grandfathers: construído em terra indígena roubada, após a descoberta de ouro na região. É considerado um monte sagrado e com valor religioso por várias tribos indígenas.



Figura 2- Incêndio na catedral de Notre-dame. Local histórico e religioso (Paris, França)

Excerto: "Preocupação e tristeza está a ser sentida por todo o mundo. Agora imaginem que os danos causados a este monumento histórico eram causados por um gasoduto/oleoduto, ou por fracking, ou pelo mero desenvolvimento. Este é o tipo de preocupação e tristeza que as gentes indígenas sentem quando as suas terras e locais sagrados são roubados ou destruídos" – Casey Douma, activista.

A partir das imagens e do texto:

a) Identifica a crítica feita pela activista; b) Identifica a atitude defendida; c) Justifica recorrendo aos conceitos de cultura, relativismo e etnocentrismo.

Aproveitamos aqui para dar o exemplo referente à aula assistida. Obviamente, e apesar do exemplo escolhido ter uma denotação política clara, não levanta grandes problemas éticos, até porque parece não ter qualquer ligação a agentes de fações políticas concretas. Apesar de tudo, estou certo que quando um encarregado de educação mais conservador descobrir que se fala de relativismo cultural e interculturalidade e se rebaixa a perspectiva eurocêntrica, poderá haver pano para mangas. Este não é um facto que devamos estranhar, se bem que possa sempre ser sujeito às mesmas questões que o tema precedente. O próprio manual atesta que há uma tendência normativa relativamente ao eurocentrismo, já que ele não se enquadra no valor que guia o próprio discurso educativo, a tolerância. Contudo, quem somos nós para defender o relativismo cultural ou a interculturalidade em detrimento do eurocentrismo? Que direito temos nós de apregoar os valores neles propostos? Já é sabido que muitas famílias e gente de um certo lado do espectro político (daqueles que defendem o direito à “oposição de consciência”) tende a ter alguns problemas com estes relativismos contemporâneos, e facilmente um tal tema pode tornar-se numa séria questão política para alguns que não gostam assim tanto de “emigrantes”, de homossexuais, de pretos, e por aí fora, e dou-me aqui ao luxo de ser “politicamente incorreto”. Acreditamos claro, que o programa tem claras direções políticas, das quais os agentes que o construíram são provavelmente inconscientes, mas que fazem parte do discurso das instituições europeias e que determinam de forma clara as políticas educativas nacionais e os seus programas. Podemos ver isso no *one-two*

¹⁶⁴ Ver anexo 2 para consultar os materiais produzidos no âmbito da aula assistida.

punch que é Rawls/Nozick¹⁶⁵ e o relativismo. Com todo o respeito por Rawls enquanto pensador que possa ter, claramente a sua teoria da democracia é a que mais se adequa àquilo que temos contemporaneamente sem ferir suscetibilidades. Além disso, e reconhecendo a sua obra como fundamental dentro da filosofia política, a sua escolha tem que parecer relativamente aleatória, já que muitas outras desde então lhe têm feito frente com excelentes argumentos e que representam alternativas viáveis, ainda que algumas utópicas, a uma democracia falida e esgotada como é a nossa. A conceção individualista e contratualista da democracia e a ideia de tolerância sem limites estão totalmente de acordo com os guias neoliberais progressistas que são aqueles que de facto têm poder nas instituições internacionais que constroem o discurso em torno da educação. Arrisco-me aqui a fazer futurologia, mas mais uns anos e o capitalismo irá bater na sua grande contradição. De um lado uma parte da opinião pública a pedir uma educação mais conservadora (ou menos “marxista cultural”) e por outro um sistema político-económico que provavelmente terá que fazer umas cedências a teorias “culturalistas” daquelas bacocas. Já se ouvem aqui e ali ecos desse descontentamento.

Voltando à reflexão sobre esta aula em particular quero salientar dois pontos. Em primeiro lugar, por uma daquelas tiradas desviadas, o professor Alexandre Franco-Sá chamou-me a atenção para os limites da ética docente que eu posso ter tocado, referindo-me a Trump, Ventura e Bolsonaro como racistas e xenófobos. A conversa surgiu no contexto do aparecimento da Covid19, estando eu a chamar a atenção aos miúdos para os perigos dos discursos racistas e xenófobos que poderiam surgir com o aparecimento do vírus, referindo de forma superficial como isso estava ligado com os conteúdos do dia, e de como muitas vezes o eurocentrismo, tal como o racismo, pode viver de forma inconsciente em nós até ser “despertado” e ganhar expressão. No fundo, não disse mentira nenhuma, já que foi exatamente isso que fizeram Ventura, Trump, Bolsonaro e os seus fiéis apoiantes, criando teorias da conspiração em torno dos “chineses” e referindo com algum escárnio os seus hábitos alimentares. Aceito perfeitamente a crítica do professor, já que a crítica se prendia não com o conteúdo, mas com a forma como foi apresentado. Contudo, e como se pode ver no *dossier* ou no primeiro exemplo, já tinham havido conversas e discussões em aulas anteriores e em que havíamos falado mais contextualizadamente acerca destes atores políticos e as suas posições. Para terminar, aproveito para discordar relativamente a um ponto que tivemos em conversa pós aula assistida, a saber, que não poderia chamar de qualquer forma racista a um ator

¹⁶⁵ Os miúdos tendem a fixar as críticas de Nozick melhor que as dos comunitaristas, até porque parece que já de fábrica com aversão a impostos, e funciona bem melhor em almas que ainda guardam o seu individualismo sem critério e rebeldia.

que é somente xenófobo (Trump). Aqui defendo-me afirmando que o facto de ter construído uma campanha em torno do discurso xenófobo, não faz dele menos racista. Trump nunca se envergonhou de tornar público o seu racismo, quer em discursos mais formais quer por meios mais informais como o Tweeter, e mesmo que não o fizesse, acho que compactuar ativa e passivamente com instituições que são claramente racistas fazem dele um “bom racista” que merece o rótulo dado. Mais uma vez, compreendo perfeitamente a crítica endereçada pelo professor, referindo-a eu aqui porque que no fundo funciona como um ótimo exemplo que corrobora a minha tese acerca dos limites éticos da prática impostos pelas instituições, mas não posso aceitá-la. Compreendo ainda que a aula assistida é sempre um evento, que não tem a devida continuidade, e que, portanto, seja difícil a quem avalia compreender certos momentos e interações que dependem da confiança já angariada com a turma e com as discussões e conteúdos anteriores.

Por fim vamos falar da forma como tentamos trabalhar mais uma vez o aspeto político do etnocentrismo e a forma como o tentei ligar à experiência social dos alunos. Como é óbvio esta foi uma aula algo distinta, e senti-me mais constrangido pela situação e pelo contexto, não tendo conseguido explorar os conteúdos exatamente como gostaria, acima de tudo porque me senti mais na obrigação de preformar e cumprir os objetivos do que em despertar a discussão e fomentar o diálogo. Contudo, a ideia que levei, depois de na primeira aula ter explorado a natureza dos valores para o relativismo e para o etnocentrismo, recorrendo a algumas imagens mais “chocantes” da cisão homem-selvagem que fundou o colonialismo¹⁶⁶, foi a de tentar mostrar que o “eurocentrismo” é algo que vive nas estruturas da nossa consciência, ou que perfaz a forma inconsciente com que nos relacionamos com o mundo. A atividade proposta para este fim era simples, a saber, comparar as reações sociais no caso do incêndio da catedral de Notre-Dame e a expropriação de terra a indígenas. Infelizmente, esta foi uma atividade que acabou por não funcionar como pretendido, já que, como já foi referido, acabamos por ocupar os nossos já curtos 50 minutos, sob a pressão da performance e da eficiência, culpa que coloco exclusivamente em mim, não tendo dado tempo para a discussão pretendida. Contudo, e o que quero salientar, é que levei - independentemente do contexto e ainda que de forma moderada - as minhas convicções para a aula, apesar deste tema gozar de uma aceitação geral que se recusa determinações políticas realmente fraturantes, com as que levei para as aulas de argumentação.

¹⁶⁶ Foi dada continuidade a este tema no ensino à distância. Quando introduzi Rawls a partir de Locke, aproveitei para explicar a sua importância na distinção homem-selvagem e como o Estado de Natureza foi uma das teorias que legitimou o colonialismo e as suas barbaridades. Deixei um vídeo interessante para verem em casa que ficará disponível na webgrafia.

Exemplo 3: Ensino à distância: sobre interação, didática, e transposição dos limites éticos para “casa”.

Como é óbvio, e dada a extensão do documento produzido para o ensino à distância, este não vai constar em anexo. Contudo, esta foi uma experiência que requer alguma reflexão. Irei salientar três pontos que me parecem fundamentais. Em primeiro lugar, aproveitarei para falar de didática, em segundo, sobre os problemas óbvios da falta de interação no ensino à distância, e por fim, acerca do escrutínio a que estamos sujeitos com o ensino à distância e da forma como limita a liberdade da docência. O tema em questão foi a teoria da justiça de Rawls e os seus críticos, Nozick e Sandel.

Em primeiro lugar a questão da didática. Acima de tudo, e por mais voltas que queiram dar à questão da didática e das didáticas específicas, não há nestas, conteúdo que mereça reflexões tão aprofundadas. Quer se queira quer não, a didática, na prática, é a arte de embelezar e simplificar documentos, de apresentar conteúdos de forma clara, e de arranjar jogos e joguinhos, métodos e métodozecos, para levar a água ao seu moinho e não raramente caindo em estapafúrdia infantilização. O seu fim é simples e técnico: tornar a transmissão eficiente, e é por isso que hoje está tão na ordem do dia. Passe-se por cima da arrogância que pode gerar algum atrito, e ver-se-á que uma tal afirmação condiz na perfeição com o lugar da didática na prática propriamente dita do docente. Tendo eu guiado a minha prática de forma relativamente conservadora, acho que se pode compreender de certa forma a minha posição. Claro que para todas as aulas levei fichas preparadas com rigor e algum trabalho, com quadros e esquemas bonitos, com exemplos adequados, e lá cedi, mais tarde ou mais cedo ao maldito PowerPoint; mas também optei sempre por levar a palavra dos autores, que muitas vezes se perde nestas brincadeiras e que tantas vezes se veem perdidas nas aulas de filosofia. A didática foi uma cartolina na minha primária, foi um acetato no segundo e terceiro ciclos, e foi um PowerPoint no secundário, e pouco mais que isto. Hoje é todo um mundo novo. Ora, se nas aulas presenciais que são movidas acima de tudo pela palavra oral às quais as estratégias e métodos serviam apenas de muleta, o mesmo não se passou com o ensino à distância. E aqui se vê os problemas do excesso de didática e a forma como os alunos reagem quando se deparam com meia dúzia de páginas escritas. E não serviu para o atenuar nenhum embelezamento, nenhum quadro, nenhum esquema, 20 cores, linhas de diferentes espessuras ou o que quer que fosse. O que nos leva à segunda questão.

Se em contexto de aula presencial ainda conseguimos melhor ou pior estimular o interesse de alguns na turma, isso deve-se à interação, ao dar e receber, ao diálogo e à discussão, à espontaneidade, que é aquilo que desaparece com o ensino à distância. É cansativo para o professor que fala sozinho, é frustrante por não haver respostas, é ingrato porque nem a reação da maior

parte dos alunos vemos (e com razão quase todos tinham a sua câmara desligada, já que é o seu espaço privado e no contexto que é as diferenças podem ser sempre perigosas). Pior ainda, temos que apanhar com a nossa cara de frente o que chega a ser incómodo com alguma frequência. Talvez isto sirva para relembra a importância do professor, hoje que até já se fala em substituí-los por computadores. Mais ainda, mostra a importância da presença, do corpo, das expressões, da palavra cara-a-cara e da interpelação do professor aos alunos. De facto, sem essa interação toda a didática desaparece em pouco tempo, e temos que escolher entre mastigar bem todos os conteúdos e pô-los na boca dos alunos, ou então perder a sua atenção. A interação é a alma da sala de aula, tal como o é para um mundo da vida saudável e não distorcido por imperativos técnicos. Se hoje já é difícil fazê-lo numa sala de aula que é cada vez mais invadida por imperativos técnicos, e técnicas infantilizantes de ensino que redundam na incapacidade de aprender de forma disciplinada, então à distância é quase impossível fazê-lo. Por outro lado, e acreditando que a união dos conteúdos à experiência dos alunos é a forma de didática por excelência, já que só assim podemos despertar o verdadeiro interesse no sentido que Dewey lhe empresta, tal só pode acontecer quando os conteúdos são antes de mais aceites pelo aluno. E se algumas e ricas discussões consegui tirar em aula, o mesmo não aconteceu no ensino à distância, em que foram dadas um conjunto de atividades que relacionavam os conteúdos com a experiências, em que abordei temas como a Covid19, o racismo estrutural e o privilégio, o programa do Chega!, entre outros. Talvez tivessem resultado daqui discussões interessantes, mas a verdade é que não foi isso que aconteceu, e os únicos alunos que decidiram completar as atividades (cuja realização era opcional), foram aqueles que estavam insatisfeitos com a nota. No fim de contas, e concluindo esta breve reflexão sobre didática, acreditamos que o verdadeiro fundo da didática está na interação não distorcida entre alunos e entre alunos e professor e na capacidade despertar ou não o interesse do aluno sobre os conteúdos relacionando-o com a sua experiência. Enquanto os conteúdos forem “conteúdos mortos” e desligados da experiência do aluno, a simplificação será infantilização em vez de acessibilidade, os métodos serão meras técnicas de doutrinação em vez de meios para o crescimento da experiência. No meio disto tudo, só uma interação espontânea, um dar e receber constantes, uma adaptação e reação à dinâmica da turma, dos educandos e às suas subtilezas que entram pelos olhos e pelos ouvidos, pode garantir uma verdadeira aprendizagem, uma verdadeira estimulação do interesse, e guiar os alunos na direção pretendida. Não há relação com a experiência social do aluno, enquanto a aula não é ela mesma uma experiência social viva e dialogante, enquanto a turma não for um organismo vivo e interativo e se reduzir a um “agregado” de alunos.

A última reflexão refere-se ao escrutínio -ou meramente à possibilidade de- a que o professor é sujeito com o ensino à distância. Quer queiramos quer não, do outro lado está uma casa habitada, há um possível ouvido, há possíveis olhos, há possíveis julgamentos, e provavelmente existiu nas condições em que decorreu, algum tempo para acompanhar de forma mais continuada as aprendizagens por parte dos encarregados de educação, o que nos obriga a ter muito mais cuidado com os materiais produzidos, com as palavras ditas, já que qualquer descuido que caia em má orelha pode sair por má boca e colocar em causa o profissionalismo e a ética do docente. De forma consciente ou inconsciente, a possibilidade deste *outro* afeta a liberdade do professor. No meu caso notei especialmente na produção de materiais, e fui chamado à atenção por ambos os orientadores, acerca desses limites. Não o alterei porque os materiais produzidos assim foram em plena consciência e seria uma hipocrisia sacrificá-los, tendo em conta que estiveram em linha com o restante trabalho desenvolvido ao longo do estágio. É claro que tive em conta a forma como poderiam possivelmente interferir com algumas suscetibilidades, o que não aconteceu. No fim de contas, e seja lá como for, a verdade é que o ensino à distância reduz substancialmente a já pouca liberdade de ensinar, torna a relação ensino-aprendizagem muito menos espontânea, mesmo que já seja por si uma atividade quase monológica, e limita o professor de forma consciente e inconsciente. Talvez para um “técnico” da educação, não se faça tanto sentir o problema. No fim de contas, o ensino à distância foi uma péssima experiência, que espero que não se repita se algum dia chegar a lecionar. É antididático e limita profundamente a liberdade do professor, que assim perde até o espaço onde ainda se podia resguardar minimamente de uma prestação direta de contas -apesar de a ter que as prestar constantemente com planificações, avaliações, e outras ferramentas do sistema- e que limita até a própria linguagem.

Exemplo 4: Uma atividade extracurricular ou um resumo do nosso trabalho¹⁶⁷.



Figura 1: Panfleto (com duas dobras) realizado no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Filosofia (frente). Elaborado pelo autor.

A primeira vez que tive a oportunidade de falar perante alunos não foi em contexto de aula. Na verdade, foi numa aula aberta a toda a comunidade escolar para comemoração do dia mundial da filosofia. Como é óbvio não foi perfeito, longe disso, e a minha voz ainda tremelicava com o microfone na mão. Curiosamente, consegui mesmo assim algumas reações muito interessantes e irei aqui falar de seguida de uma ou duas intervenções mais interessantes que me fizeram compreender de uma forma muito mais que intelectual e mais profundamente que nunca, o sentido social da docência, o seu significado para o mundo, a sua responsabilidade ética e a sua missão. O título foi “A filosofia e o outro – A ética da responsabilidade”, e deixo desde já claro que pela natureza do contexto, sacrifiquei o rigor pela ideia.

Curiosamente não me facilitei o trabalho, e tentei fazer o que nas aulas simuladas do primeiro ano não correu especialmente bem, introduzindo a aula aberta com o conceito de “mundo” em Heidegger. De certa forma fi-lo como desafio, isto é, para saber se era capaz de transformar uma citação difícil numa ideia clara. A ideia era muito simples, dar a entender que a nossa compreensão da realidade, a forma como nos relacionamos com os outros e com as coisas dependem já das nossas conceções prévias que atuam ao longo do nosso crescimento pelos processos de enculturação e socialização. No fundo, que o sujeito é sempre um sujeito

¹⁶⁷ Ver anexo 3 no qual consta a apresentação preparada no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Filosofia.

radicalmente situado e dependente dos outros, e a nossa ação nunca é uma ação no vazio simbólico. Recorri a alguns exemplos para o explicar, mas saliento aqui o do monopólio, que me pareceu resultar muito bem, obtendo algum feedback positivo de dois professores que estavam presentes.

Expliquei, fundamentalmente, que quando lançamos os dados já há um conjunto de regras que aceitamos obedecer sem questionar e que é por elas que nos guiamos, e que só fazem sentido, quando todos aceitamos segui-las e na presença de pelo menos dois jogadores. O monopólio é em si um mundo. Acrescentei a definição de mundo da vida de Habermas, para chegarem um bocadinho mais longe, e os resultados foram muito satisfatórios. Pedi para darem um exemplo daquilo a que corresponderiam a cultura, a sociedade (instituições e normas) e a personalidade e houveram algumas respostas acertadas. O mais interessante foi de facto terem descoberto que o monopólio se baseava numa cultura individualista e competitiva, e que era isso que de facto o tornava um jogo. Retorqui explicando que a criadora do monopólio o criou com o intento de criticar o nosso mundo e o seu sistema económico e que na verdade haviam dois sets de regras - um que se fundava sobre a partilha e a cooperação, e aquele que havia chegado até nós e se tornou tão popular. Alguns alunos mostraram-se surpresos, o que é sempre agradável para um pedaço tão insignificante de trivía.

Parti daqui para falar de algumas das nossas maleitas do nosso mundo individualista e competitivo, que tende a aceitar o princípio da meritocracia, tanto na esfera privada como íntima, falando daquilo que Taylor chamou de “cultura do narcisismo”, da incapacidade de nos engajarmos com outros, de aceitar compromissos sociais e pessoais, fortes e duradouros. Dei alguns exemplos engraçados para o mostrar, desde citações de autoajuda a tiradas da Oprah, que tão bem atuam no espírito dos mais jovens, e hoje cada vez mais também, nos mais velhos. Parti daqui para a cultura da indiferença e da desresponsabilização, dando exemplos de figuras que se insurgiram contra ela, e abordando a questão do “cuidado” em Heidegger. Mostrei-lhes um vídeo sobre o privilégio ao qual os alunos reagiram muito bem - é por isso que é fundamental ver as expressões dos alunos e o contacto presencial- e quero acreditar, os deixou a pensar no assunto. Por fim terminei a falar da importância do próximo na constituição da nossa própria identidade. Obviamente esta foi uma aula interativa, e apesar de nem sempre os alunos terem dialogado tanto quanto gostaria, vi que uma boa parte deles estava realmente a prestar atenção e a pensar no que estava a ser dito. Não irei aqui referir cada intervenção feita, porque houve uma em particular que me deixou com um sorriso na boca. Antes disso passei a dar exemplos práticos da nossa dependência do próximo, e quão longe podem estar aqueles que afetamos com as nossas ações. A ideia foi simples, mostrar como os nossos hábitos individuais quotidianos influenciam milhares de

vidas. Falei da exploração infantil das lojas de roupa e de como as baterias dos nossos telemóveis são razão suficiente para uma guerra e um golpe de Estado (calhou exatamente na altura dos golpes de Estado na Bolívia e no Equador). A intervenção que mais gosto me deu não foi uma reação pessoal, mas coletiva. A certa altura, um aluno decide intervir, passo-lhe o microfone, e decide afirmar que não quer saber de quem lhe faz a roupa, desde que goste dela e seja “barata”. A indignação foi geral e não particular e motivou a intervenção de alunos e professores. Lá consegui pôr água na fervura, e interpelei calmamente o aluno. Disse-lhe que ele tinha todo o direito à sua opinião e que era exatamente isso que era suposto a aula fazer, gerar discussão e pontos de vista diferentes, mas que para termos uma opinião temos que saber justificá-la. Disse que não tinha nada que se explicar.

Entretanto, uma colega mais exaltada, faladora e com genica de ativista pediu o microfone e começou a picar o dito miúdo. Pedi-lhe para me dar a palavra e lancei uma questão para o ar. Porque é que acham que estas empresas continuam a existir? A mesma miudita surpreendeu-me, dando exatamente a resposta que queria, a saber, que muitas vezes a satisfação das nossas necessidades nos obrigava a consumir produtos mais baratos, e que muitas vezes nem podíamos realmente escolher o que comprar. Obviamente aí falei sobre alguns problemas estruturais do capitalismo, como a acumulação do dinheiro nas mãos de poucos influenciava a nossa liberdade e como a nossa ação muitas vezes era mais constringida do que parecia. Diria que este foi o único momento em que me fiz aquilo que propus, a saber, uma verdadeira crítica ética da nossa forma de vida e das nossas instituições. Terminei a palestra falando do rosto em Lévinas e de reconhecimento, da importância de sentir a nossa relação com o próximo ainda mesmo antes de sequer julgarmos as pessoas. Terminei apresentando rostos de órfãos, de refugiados, de sem abrigos, e com a estrondosa frase de Samuel Beckett, “Dançamos primeiro, pensamos depois. É essa a ordem natural”.

3.4. Para uma emancipação da prática docente: alguns requerimentos institucionais

Termino a minha reflexão sobre o estágio com algumas condições institucionais que me parecem fundamentais para uma prática verdadeiramente livre e que não negue a sua dimensão ético-política.

- a) É necessário que as escolas se livrem de critérios externos e que sejam postas em rankings a partir de *standards* nacionais e internacionais. A escola só deve alguma coisa à sociedade

- e o seu resultado só pode ser aferido a médio-longo prazo. A prestação de contas deve fundar-se na racionalidade comunicativa e envolver todos os participantes.
- b) Os critérios da qualidade de uma escola devem ser exclusivamente internos e livrarem-se também eles de *standards*. A escola é um projeto que é ele mesmo político, e o seu projeto educativo deve coincidir com uma autodeterminação coletiva daqueles que realmente educam, não pode ser deixada às mãos de uma administração que está longe da prática docente. O projeto educativo tem que ser proposto com a participação de todos os intervenientes, mas especialmente daqueles que metem as mãos na massa. Defendemos um pluralismo experimental.
 - c) As metas internas não podem depender de *standards*. Os *standards* são medidas de performance e eficiência que pela sua natureza fomentam a competitividade e o individualismo, influenciando negativamente sobre a autoimagem do aluno. Ensinar é fundamental, e não podemos reduzir a educação à linguagem da sociedade do conhecimento e do “aprender a aprender”. É fundamental contudo que os alunos tomem parte na construção do conhecimento. A educação como processo aberto e experimental, e cujo fim é exclusivamente mais educação, tem que ter em conta sua premissa fundamental.
 - d) A liberdade do professor depende da liberdade do aluno. Enquanto o aluno for refém de *standards* o professor também será. A avaliação por *standards* é o meio por excelência da reificação.
 - e) A escola deve funcionar como uma “pequena sociedade”, com o melhor do nosso mundo mas excluindo os seus vícios. O educador não deve ter que prestar contas à família. Um projeto educativo claro e bem constituído deve fornecer a base de escolha para os encarregados de educação, famílias e tutores. A escola é não só um projeto ético político, como tem um ideal social, adequá-la ao direito privado é perder o seu fundamento. A escola é um bem público, e como tal não pode aceitar prolongar vícios privados.
 - f) As escolas privadas devem ser abolidas. Não só a escola não pode aceitar uma posição no mercado, como ele mesma deve seguir um princípio de integração distinto do mercado. Os pais e alunos não são consumidores e a escola não é uma empresa. A proliferação de instituições privadas e público-privadas colocam em risco a qualidade do ensino público. O sol quando nasce, nasce para todos e é impensável considerar que numa sociedade democrática hajam projetos educativos que só são acessíveis a alguns e que influenciam o seu futuro por mero estatuto.

- g) Os interesses privados não podem entrar na escola e muito menos determinar partes do currículo. A articulação com a sociedade civil deve obedecer a rigorosos critérios e a escola deve filtrar todos os interesses externos que não coincidam com os interesses humanos e democráticos.
- h) O currículo deve ser tendencialmente aberto. Deverão existir diretrizes, mas toda a escolha é essencialmente aleatória e deve reagir às necessidades e interesses da turma/alunos. A relevância para a crítica social deve ser o seu único critério. O professor deve ser livre de manejar o currículo de acordo com as linhas do projeto educativo, mas é antes de mais um intelectual. Os mecanismos de prestação de contas deverão envolver antes de mais uma racionalidade comunicativa.
- i) A burocracia deve ser tão reduzida quanto possível. O professor não é um administrador e deve focar-se na relação ensino-aprendizagem, devendo ser autónomo e administrar o seu trabalho sem que isso coloque em causa a qualidade do ensino. Nada há de mais importante para qualquer projeto educativo que a confiança entre todos os seus participantes. Só uma determinação coletiva das metas educativas pode promover essa confiança e livrar o professor da burocracia.
- j) A escola deve ser livre para recrutar os seus recursos humanos. Sendo um projeto autónomo e coletivamente determinado, a escola deve escolher os recursos humanos que considera mais adequados para o levar a cabo.
- k) A escola só deverá depender do Estado para a aprovação do seu projeto. É necessário estabelecer linhas claras que delimitem o que é ou não aceitável de um ponto de vista ético. Todo o projeto educativo tem antes de mais que se enquadrar num projeto verdadeiramente democrático e participativo. A democracia tem que viver na família, na sociedade civil, no mercado e nas instituições políticas. Todo o projeto educativo tem que promover esse ideal e nada menos que esse ideal.
- l) O ideal será constituir mais escolas com estruturas mais pequenas. Se existir uma pluralidade de projetos educativos, todos devem ter hipótese de usufruir deles e não ser prejudicados pela distância geográfica. Além disso, escolas mais pequenas permitirão uma melhor integração de todos os seus participantes e fomenta relações de confiança difíceis e estabelecer nos grandes estabelecimentos de ensino.
- m) Os limites éticos da escola são os limites da verdade e da correção. Antes de se comprometer com a tolerância, a escola tem que comprometer com a verdade.

Conclusão - Da educação dos hominídeos à vida ética: da teoria à prática

“O que a alimentação e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (Dewey 2007: p.27).

“Pensar e sentir estão relacionados na ação com os outros é um comportamento social” (Dewey 2007: p. 29).

É difícil dizer ao certo quando o homem se tornou um animal e se esqueceu que a vida e ação humanas são essencialmente fenômenos políticos. A transformação do homem de um ser prático num animal laborante é talvez o maior retrocesso da história da humanidade. A incapacidade de nos apropriarmos dos sentidos e significados próprios da realidade, facto bem patente na reificação e na alienação do real, na anomia que corrói o tecido social, na indiferença e no anonimato, no conformismo, bem como na “depressão generalizada” fundadas sobre crise da motivação e da educação, encontram nesta perda o seu fundamento. No fundo, todos aqueles que ainda se preocupam com uma verdadeira filosofia da educação têm propostas que atacam estas questões, umas mais claras que outras, mas sem dúvida todas tocam em pelo menos alguns dos problemas até aqui abordados. A dimensão ético-política da educação refere-se tão somente à questão da dignidade humana e o conceito de dignidade, tal como o de necessidades é um conceito sujeito a diversas determinações históricas. Ser digno não é produzir o suficiente para comer, vestir-se e resistir às intempéries sociais e naturais; ser digno deve hoje ser ter oportunidade de participar em igualdade nas determinações históricas do homem, significa libertar-se das relações de poder, significa uma inclusão empoderada na sociedade através da participação nos processos que conferem legitimidade às instituições sociais e políticas; significa tomar as rédeas do progresso tecnológico e científico e pô-los ao serviço da humanidade. Dignidade tem que significar reconhecimento e reciprocidade, tem que significar identidade de interesses individuais e humanos, tem que significar dar um “propósito” as atividades quotidianas. A tarefa da educação é hoje a de reanimar os verdadeiros ideais da autonomia, da liberdade, da inclusão, da emancipação, do progresso e da tolerância. A redução da dimensão política a “convicções privadas” explica em parte este desaparecimento e mostra-se na verdade como um mecanismo ideológico. Trate-se de temas como a sexualidade, populismo, ou racismo na escola e lá vêm os conservadores falar de “marxismo cultural” (nome que dão ao neoliberalismo progressista). A política reduziu-se à cisão direita/esquerda, económica e/ou cultural, ao invés de referir-se simplesmente àquilo que sempre se referiu - ao modo de organização da vida humana fundada sobre uma interpretação -hermenêutica e reflexiva - partilhada do real. Negar essa dimensão hermenêutica da real que constitui essencialmente a nossa existência individual e social, é negar a

possibilidade de qualquer intersubjetividade, podendo o político reduzir-se à reprodução material da vida e perder de vista as contradições imanentes ao atual projeto político-económico em brincadeiras superficiais de SJW's (não é de admirar que a maior vitória histórica do feminismo fosse a de precarizar ainda mais as condições da reprodução material da vida (Fraser e Jaeggi 2018). Diga-se de passagem que o ambiente político vivido, tem dado lugar a fraturas de difícil solução, seja do lado dos populistas, ou das políticas de identidade, já que ambos representam um e mesmo problema -referem-se à formação monológica de identidades de um ponto de vista essencialista e negam as premissas hegelianas sobre as quais se deveriam fundar: o reconhecimento que supera a imediatidade pela mediação da intersubjetividade (Fraser 2000; Young 1996 e 1997; Urbinati 2000 e 2007; Mansbridge 1996, 2003; Warren e Castiglione 2006; Hayward 2009; Mouffe 2010 etc.). Talvez as identidades hoje coubessem todas bem numa prateleira de um supermercado digital em forma de memes ou prints, e a estrutura mais ou menos da robusta da nossa identidade esteja numa partilha que tem o reconhecimento dependente de um like ou retweet -eis o reconhecimento quantificado numa identidade reificada, como Fraser lhe chamaria. Privatizamos de tal modo a experiência do mundo a partir da ideologia da tolerância e do “privatismo civil” que nem a ciência escapa à corrosão da sua legitimidade. A informação aparece por todo lado, igual, indiferente às suas fontes e ao seu fundamento, e todos se arrogam ter uma opinião. Podemos escolher tudo aquilo que queremos ver e desprezar tudo o que não nos convém: a dissonância cognitiva é um dos grandes sintomas de uma realidade doente. Escrever mais de 120 caracteres é arrogância, citar um autor é suficiente para mobilizar uma rebelião numa rede social. A autoridade do professor é coisa do passado, e com ela vai a responsabilidade que deveria ter sobre o mundo. O professor pode lecionar indiferente à realidade que o cerca e ao destino da humanidade. Criticar o real e a experiência do real é coisa de um psicótico. Dizer Marx numa frase é ser um comunista apoiante de assassinos que ainda para mais havia era de ir para a Venezuela. Falar de privilégio ou de machismo, já deve ser por esta altura suficiente para o Ventura convocar mais uma manifestação na Avenida da Liberdade. E um miúdo que queira faltar às aulas de cidadania não pode chumbar já que tem todo o direito de não querer levar o cérebro lavado por ideologias de extrema-esquerda (e nem vale a pena mostrar o programa, que a conversa continua a mesma). Não é que não se possa falar de pobreza, discriminação, problemas ambientais, ou outras coisas parecidas -e mesmo assim já se chateia gente que chegue- (aprendizagens essenciais): podemos falar até de um ponto de vista moral, o que está posto de parte é tratar das dinâmicas e das contradições que lhe são imanentes e que produzem tais aberrações. O que falta é a crítica ética, até ao ponto da palavra “capitalismo” já ter sido abolida das instituições educativas de alguns

países (Fraser e Jaeggi 2018). A cidadania reduz-se ela mesma à responsabilidade individual e não à participação política -refere-se à participação imposta no sistema que aparece sobre o disfarce de opulência e liberdade. O cidadão é o consumidor consciente, o empreendedor que conhece os termos do contrato, o que sabe que vai apanhar uma multa se não apanha o cocó do cão e que de tempo a tempo lá vai pôr uma cruz num boletim que tem muitos quadrados e pouca escolha¹⁶⁸: uma cidadania que não é tanto ativa quanto ativada, uma coisa que se liga e desliga enquanto se aceita ou não participar nas condições do contrato da sociedade inclusiva (Harris 2007). Recicla e não bebas pela palhinha e os passarinhos em breve cantarão e os golfinhos vêm por aí a saltar por cima de um arco-íris. O círculo, está completo: do poder conciliador da razão capitalista e da sua tolerância, da sua indiferença e nivelamento emocional surge o bruto contemporâneo, não o cidadão que participa na esfera pública, mas uma massa de sujeitos privados com convicções que se intersejam por mera coincidência e frustração patológica. Argumentos já não se combatem com argumentos, argumentos combatem-se agora com facas (Simmel 2014: p.465).

“As massas fazem barulho, os cidadãos deliberam; as massas comportam-se, os cidadãos agem; as massas colidem e intersectam-se, os cidadãos engajam-se, partilham e contribuem. No momento em que as massas começam a deliberar, a agir, a partilhar e a contribuir, eles deixam de ser uma massa e passam a ser cidadãos.” (Barber 1984: 154-155).

Apesar de esta conclusão carecer da estrutura comum de uma conclusão, este é um desfecho necessário do presente trabalho. Depois de uma tão pessimista visão da educação cabe-nos propor um ideal ou uma definição que a supere. A primeira parte é, portanto, uma reflexão acerca desse ideal ou dessa definição. A segunda parte coloca-se a questão: é uma definição viável, isto é, aplicável, tendo em conta o presente contexto institucional da prática pedagógica? Como é óbvio, a resposta é um rotundo não. E é um rotundo não porque as presentes crises da educação que foram abordadas ao longo do trabalho não podem ser vistas como meros epifenómenos contornáveis, mas porque a educação e o funcionamento das instituições educativas contemporâneas (a escola pública em específico) é radicado sobre

¹⁶⁸ A escola, pelas determinações políticas e éticas da democracia liberal, vê-se obrigada a imiscuir-se de qualquer educação moral, reduzindo aquilo que se propor criar, o “bom cidadão”, “ao membro eficiente e diligente da sociedade, capaz de votar de forma inteligente e disposto a obedecer às leis” –a formulação normativa mais abstrata encontrada (Dewey 2009: p.22-23), ou mesmo o cidadão como mero produtor e consumidor típico do projecto neo-liberal (Foucault 2014; Harris 2007). A redução da ética educativa a este sujeito abstrato corresponde à desresponsabilização ética da escola, não tomando assim “a criança como um todo orgânico, intelectualmente, socialmente e moralmente, assim como fisicamente. Quando a escola se deixa de se dirigir ao homem como um todo e passa a referir-se exclusivamente ao mercado foge à sua verdadeira função, permitir à criança descobrir-se “como um membro da sociedade no seu sentido mais lato”, e temos nós que exigir às escolas “aquilo que for necessário para permitir à criança reconhecer inteligentemente, todas as suas relações sociais e tomar parte em sustê-las” (Dewey 2009: p.22).

conceitos que representam contradições estruturais e sistemáticas e incompatíveis com um tal ideal. O que defendemos neste trabalho é que a escola reproduz patologias e sociopatologias típicas das sociedades capitalistas onde reina uma democracia liberal que tem como fundo axiológico uma “incomensurabilidade ética”. Gostaríamos de voltar à questão acerca daquilo que pode significar vida ética e o lugar da educação dentro dela. Teremos que repetir aquilo que já dissemos:

“A esfera da vida ética deve consistir em práticas interativas que são capazes de garantir a autorrealização individual, o reconhecimento recíproco e os correspondentes processos de educação” (Honneth 2010: p.56).

Fundado sobre o pressuposto Hegeliano da educação (*Bildung*), a proposta de Honneth reconhece, igualmente, a educação como parte fundamental da vida ética. Relembre-se que a educação correspondia em Hegel à cultura (2016: §187), isto é, à aprendizagem que decorre da experiência prática do sujeito e corresponde ao processo através do qual “passamos da existência direta e individual, àquela que é espiritual e universal”, processo que envolve “a luta contra a mera subjetividade, desejo imediato, vaidade subjetiva e capricho” (Hegel 2016: p.100 (§187)). A emancipação “é a sua missão absoluta”, mais propriamente, a emancipação do sujeito da sua liberdade “indeterminada” (livre arbítrio), mas também da própria sociedade em direção a uma “liberdade social”. A educação é o processo que representa a “libertação” da indeterminação individual e social (idem). Tomando mais uma vez a premissa de fundo da ideia de uma “vida ética”, o que está em causa é a capacidade do sujeito reconhecer o sentido da sua atividade e do próximo na “objetividade”, na ideia, no espírito, ou usando termos mais simples, naquilo que partilhamos (cultura) e que determina o sentido e o propósito da nossa atividade quotidiana e da nossa vida prática. Podemos dizer que é neste reconhecimento que a liberdade do sujeito ganha “a sua determinação”, superando o seu momento meramente negativo. O que a educação permite, é uma liberdade “substantiva”, uma subjetividade determinada a partir da cultura na qual o sujeito está sempre inserido -mas cuja racionalidade lhe escapa. A autorrealização (autenticidade), aparece neste sentido não meramente como capricho e não interferência, mas pelo contrário, como a liberdade determinada pelo contexto prático fundado sobre a intersubjetividade. A autorrealização a partir da disciplina não aparece, contudo como uma determinação externa, mas como a “disposição subjetiva que é requerida...para participar” na legitimação das próprias instituições sociais e formas de vida¹⁶⁹. A educação, neste sentido, é o processo interativo através

¹⁶⁹ Consideremos o que foi dito no primeiro ponto deste trabalho, a saber, que a cultura é aquilo que garante uma “interpretação” comum do mundo, um quadro de referência a partir do qual o sujeito pode guiar a sua ação em

do qual é possível o reconhecimento sobre o qual se funda uma “vida ética”: é a condição da sua possibilidade, “um elemento inerente do absoluto” (Hegel 2016: p.100 (§187)). Neste sentido, a “vida ética” não se refere, mais uma vez, a determinações meramente individuais, mas a uma totalidade de relações práticas não distorcidas assentes num reconhecimento recíproco e esclarecido (tornado disposição) capaz de guiar a atividade individual em harmonia com os interesses e necessidades sociais.

Contudo, em Hegel, a educação é um “processo involuntário” que ocorre através das necessidades impostas pela própria vida (Neuhouser 2000: p.148-150). Não é nova a separação entre escola e carácter, que traz desde Aristóteles a separação entre *theoria* e *praxis*¹⁷⁰. Também em Hegel a educação não se refere ao processo da educação intencional, mas antes ao processo do desenvolvimento do carácter adquirido através da experiência. Não é que Dewey não reconheça o lado “mais prático” da educação informal, como já referimos, contudo, a escola deve ser “um ambiente arquitetado” de forma a sublimar e expurgar os vícios morais de instituições como a família, o mercado, ou qualquer outra em que o indivíduo participe¹⁷¹. Pode ver-se por exemplo a crítica que Dewey faz a esta falsa dicotomia de origem aristotélica (1007: pp.226-228). Ora, não existe qualquer motivo para que não possamos fazer da educação intencional um mesmo espaço de “enculturação”, e mais ainda um espaço de esclarecimento do modo em que se dão nossas relações sociais e formas de vida, isto é, fazer da educação mais que um processo involuntário, e de facto podemos encontrar uma tal proposta nas teses de Dewey e Durkheim (e até certo ponto Mead, que não foi tão sistemático na sua abordagem da educação) sobre a educação. A escolha dos autores que compõe este último capítulo não dependeu nem da sorte nem do génio, e basta para tal a sua utilização na Teoria Crítica contemporânea (e dos problemas que têm abordado), em

referência ao próximo e que confere legitimidade às pretensões de validade das instituições e das formas de vida que caracterizam as sociedades. A liberdade para participar nesta legitimação não se pode guiar por uma mera liberdade negativa, requerendo antes que o sujeito compreenda o contexto da sua ação.

¹⁷⁰ Repetimos aqui a já citada passagem de Aristóteles da *Ética* a Nicómaco: “Sendo a excelência dupla, como disposição teórica [do pensamento compreensivo] e como disposição ética, a primeira encontra no ensino a maior parte da formação e desenvolvimento, por isso requer experiência e tempo; a disposição permanente do carácter resulta, antes, de um processo de habituação [...]” (EN 1103 a14-20).

¹⁷¹ “A principal urdidura do carácter é formada, independentemente da escolarização, por estas influências. O que o ensino consciente e deliberado pode fazer é, no mínimo, libertar as capacidades então formadas para um amplo exercício, purificá-las de algumas das suas impurezas e fornecer objetos que tornam a sua atividade mais produtiva em significado. [...] Mas as escolas permanecem, obviamente, o exemplo típico de ambientes arquitetados, com referências expressas, para influir nas disposições mentais e morais dos seus membros [...] Em segundo lugar, é tarefa do meio escolar eliminar, o mais possível, as características inadequadas do ambiente existente que influenciam os hábitos mentais. Este cria um meio purificado para a ação. A seleção tem como objetivo não só simplificar, mas também remover o que é indesejável. Toda a sociedade vive sobrecarregada com o que é trivial, com a matéria morta do passado e com o que é positivamente perverso” (Dewey 2007: pp.34-36).

Habermas¹⁷², Honneth¹⁷³ ou Jaeggi¹⁷⁴. Basta considerar que Dewey é o ponto de partida de Jaeggi (2018), na sua “reconstrução da vida ética a partir de uma teoria da prática”. Existem razões suficientes para afirmar que Dewey e Durkheim - e posteriormente Freire e Giroux- fundaram a sua pedagogia sob os mesmos pressupostos hegelianos. Contudo, e contrariamente a Hegel, Dewey, Durkheim, Freire e Giroux pretendem fazer da escola “comunidades de experiência”, “sociedades em miniatura” (Dewey s.d.)¹⁷⁵. De acordo com Dewey, o grande problema da educação contemporânea está no facto de separar os conhecimentos (teoria) do contexto prático do aluno, rompendo assim com a sua dimensão ética¹⁷⁶. Quando olhamos para a obra de Dewey e Durkheim compreendemos o verdadeiro sentido da sua preocupação com o tema da educação. As distorções da vida ética e os equívocos que a acompanham, que falamos logo no primeiro capítulo, estão no centro da sua obra. Desde *The public and Its Problems até Individualism, Old and New* ou em Durkheim, *The Social Division of Labour* ou *On Suicide*, encontramos os mesmos problemas que os autores acreditam que a educação pode resolver. A anomia, a atomização¹⁷⁷, o individualismo sem critério, o falso ideal de autorrealização desvinculado da dimensão social da vida¹⁷⁸, a reificação, a alienação, a instrumentalidade das relações sociais¹⁷⁹, a indeterminação

¹⁷² Basta ver a importância de Mead e Durkheim naquela que é talvez a obra mais importante da Teoria Crítica (Habermas 2018: cap. V: p. 457-583). Habermas chega inclusivamente a referir-se à ação comunicativa como interação simbólica (1997).

¹⁷³ As referências a Durkheim e Mead são abundantes na sua obra. Relativamente à conceção democrática de Dewey pode ver-se especialmente artigos como *Democracy as reflexive Cooperation* (1998).

¹⁷⁴ Pode dizer-se que a “crítica” da sua reconstrução prática da vida ética é fundada na reflexividade da investigação em Dewey (2018).

¹⁷⁵ Pode ver-se ainda Durkheim: A “educação através da experiência direta afeta os elementos morais e intelectuais da cultura [...] para introduzi-la na escola será suficiente fazer dela parte do contexto, apresentá-la às crianças nos seus vários aspetos de tal forma a imprimi-los na sua consciência” (Durkheim 1973: p. 97).

¹⁷⁶ De tal modo que as instituições educativas contemporâneas nem se podem determinar tanto como imorais, quanto como “amorais”: “Ações morais perseguem interesses impessoais [...] objetivos morais, são aqueles definidos em termos do interesse coletivo [...] relações morais são relações entre consciências [...] Se o interesse pessoal não tem valor moral para mim, também não tem entre os meus companheiros seja qual for o seu número, e conseqüentemente, o interesse coletivo se for só a soma de interesses pessoais é amoral [...] Numa palavra deve existir no verdadeiro sentido da palavra um ser social. Só nesta condição é a sociedade [também através da educação] capaz de levar a cabo a função moral que o indivíduo não consegue” (Durkheim 1973: p. 59-69).

¹⁷⁷ “Para lá do indivíduo só existe uma entidade psíquica, um ser moral empiricamente observável ao qual as nossas vontades se podem juntar: isto é, a sociedade. Não existe nada que não a sociedade que possa fornecer o objetivo do comportamento moral. Mas para fazê-lo, o conceito de sociedade tem que satisfazer algumas condições. A primeira é que a sociedade não seja reduzida a uma simples coleção de indivíduos” (Durkheim 1973: p.65);

¹⁷⁸ “Alguém que viva não exclusivamente por e para si mesmo, que mergulha no mundo e permite-lhe premejar a sua vida – tal pessoa certamente vive uma vida mais rica e vigorosa que o egoísta solitário que se retira e aliena a si mesmo dos homens e das coisas. É por isto que um homem que é genuinamente moral – não a fraca e medíocre moralidade que não vai além de certas restrições elementares – um homem com uma moralidade ativa e positiva cultivará uma personalidade forte [...] não existe nenhum golfo entre a sociedade e o homem [...] a nossa melhor parte é somente uma emanção da coletividade” (Durkheim 1973: p.73).

¹⁷⁹ “Os indivíduos também não formam um grupo social porque trabalham para um fim comum. As partes de uma máquina trabalham em conjunto para um resultado comum, mas não constituem uma comunidade. Se, contudo, todas elas tivessem conhecimento do fim comum e todas tivesse interessadas em alcançá-lo, regulando cada qual

fundada sobre um conceito deficiente de liberdade¹⁸⁰, a transformação do dever em meras relações contratuais¹⁸¹, são temas presentes ao longo das suas obras, mas que ganham um otimismo nas

a sua atividade específica então iriam formar uma comunidade. Porém, isto iria envolver comunicação. [...] O consenso exige comunicação [...] Somos assim forçados a reconhecer que, mesmo do grupo mais social, existem muitas relações que não são ainda sociais [...] Os indivíduos usam-se uns aos outros para obter resultados desejáveis sem atenderem às disposições emocionais ou intelectuais e ao consentimento daqueles que são os atos. Tais usos expressam a superioridade física, ou de posição, habilidade, aptidão técnica e domínio de ferramentas, mecânicas ou físicas” (Dewey 2007: p. 23).

¹⁸⁰ “Não existe maior erro que considerar tal liberdade [negativa] como um fim em si mesma. Ela tende a ser destrutiva das atividades cooperativas partilhadas que são a fonte natural da ordem. Por outro lado, ela torna a liberdade que devia ser positiva em algo negativo. A liberdade de restrições, o seu lado negativo deve ser prezado como um meio para uma liberdade que é poder: poder de determinar propósitos, de julgar sabiamente, de avaliar desejos pelas consequências que resultam de agir de acordo com eles [...] Os impulsos e desejos naturais constituem em qualquer caso ponto de partida. Mas não existe crescimento intelectual [crescimento da experiência] sem reconstrução, sem reinterpretação dos impulsos e desejos na forma como eles se mostram primariamente. A reconstrução envolve inibição do impulso no seu primeiro estágio. A alternativa à inibição imposta exteriormente é a inibição pela reflexão e julgamento individuais [...] O ideal da educação é a criação de autocontrolo [...] Pode ser uma perda em vez de um ganho escapar do controlo de outra pessoa simplesmente para encontrar a nossa conduta ditada por impulsos imediatos e caprichos [...] Uma pessoa cuja conduta é controlada desta forma tem no máximo a ilusão de liberdade. Na verdade ela é dirigida por forças sobre as quais não tem qualquer controlo” (Dewey 2015: p.63-65); “Mais uma vez, são as regras, graças à autoridade e força de que se revestem, que nos protegem das forças morais e morais que nos corrompem a cada passo. “Regras” e “liberdade” estão longe de ser termos exclusivos ou antitéticos. A última só é permitida em virtude da primeira... Esta é uma verdade que convém ser lembrada por estes dias... porque vivemos precisamente numa dessas alturas críticas em que a autoridade é enfraquecida pela perda da disciplina tradicional” (Durkheim 1973: p.54). Relembre-se que autoridade moral corresponde à legitimidade no sentido Habermesiano, como o próprio Habermas refere (2018).

¹⁸¹A crítica de Durkheim ao conceito de autonomia de Kant, cabia perfeitamente no 2º capítulo da Filosofia do Direito, e é a partir deste conceito que podemos ver as premissas por detrás dos fins da educação propostos por Durkheim. A sua teoria do “dever” assemelha-se à de Hegel, bem como a sua ideia de “autorrealização” necessita antes mais de “determinação” fundada sobre a disciplina e o “compromisso social” (1973) (de resto tal com em Dewey a ideia de controlo social como autocontrolo), que a salve do mero livre arbítrio e de uma conceção parcial de liberdade. Autonomia é escolher livre e racionalmente os nossos fins contra os nossos impulsos naturais e desejos, que nos fornece “um objectivo com o qual nos possamos comprometer, um ideal ao qual nos possamos dedicar” (Durkheim 1973: p.101); autonomia não é ainda assim mera subordinação, autonomia é agir tendo em conta os fins sociais para lá dos meros interesses pessoais, é ação esclarecida, é a transformação do dever em disposição, que é o fundamento de uma verdadeira vida ética. É “através desta racionalização que a vontade humana se orienta para fins supra-individuais, e ao mesmo tempo o dever do sujeito não é eliminado, mas ligado a uma fonte superior da qual emana” (Durkheim 1973: p.104). “O dever é moralidade desde que obrigue. É moralidade concebida como uma autoridade que devemos obedecer, simplesmente porque é uma autoridade. O bem é moralidade concebida como algo desejável que atrai a nossa vontade espontaneamente e aumenta o nosso desejo por ela. Agora podemos facilmente ver que o dever é de facto a sociedade que impõe regras em nós, que especifica o limite das nossas inclinações naturais; enquanto o bem é a sociedade, enquanto constitui uma realidade mais rica que a nossa individualidade e na qual não podemos estar envolvidos sem nos enriquecermos [...] a moralidade aparecemos sob um duplo aspeto: por um lado como lei imperativa [...] por outro, como um esplendido ideal ao qual aspiramos espontaneamente” (Durkheim 1973: p.96). Também em Dewey podemos encontrar a mesma perspetiva: Recuperar a educação significa recuperar esta função de controlo, mas desta vez não como coação, mas antes a partir da própria participação na vida social a partir da qual o sujeito se pode compreender, “na qual todos os indivíduos tenham uma oportunidade para dar o seu contributo, e pela qual se sintam responsáveis” (Dewey 2015: p.56). Na cooperação e participação que forma uma verdadeira sociedade enquanto comunidade de interesses comuns e partilhados, “o controlo é social, mas os indivíduos são parte da comunidade, não estão fora dela”. Assim sendo, controlo social não é uma imposição externa, mas antes fundado numa compreensão intersubjetiva do real. A função da educação é clarificar a experiência social do aluno, de tal modo que se sinta responsável pelo destino da comunidade, da qual faz parte, e cujos interesses coincidem por autocontrolo e não por imposição. O que a escola precisa ainda mais é de direccionar os sentimentos sociais, “já que tal como o material do conhecimento é dado pelos sentidos, o material do conhecimento ético só pode ser dado pela sensibilidade emocional” (Dewey 2009: p.59): “Pensar e sentir estão relacionados na ação com os outros é um

suas obras sobre educação que não é equiparável em quaisquer outras. De facto, o problema de que ambos partem para as suas teses acerca de educação, é essencialmente a incapacidade da identificação entre as vontades do sujeito e a sociedade, que se reduz a mero agregado de sujeitos. E no fundo dessa distorção está a perda da dimensão histórico-cultural onde jaz a possibilidade de uma conexão entre teoria e prática (Dewey 2007, 2009, 2015, s.d; Giroux 1988, 2020; Freire 1978, 2018). Neste sentido, a impossibilidade de reconectar a teoria (os conteúdos do conhecimento) com a dimensão da experiência (social) do aluno, impede essencialmente uma coincidência entre os “interesses privados” e os “interesses sociais”, ou os “interesses subjetivos” e “necessidades intersubjetivas”, que aparece como condição fundamental de todo o reconhecimento (Hegel, Honneth). A separação entre teoria e prática (sob a ideologia positivista) funda a cisão com a dimensão moral da educação, na medida em que desconecta o conhecimento dos interesses alargados da sociedade, impedindo com ele o reconhecimento recíproco dos seus agentes. Uma quebra na reprodução cultural, representa antes de mais, uma quebra com a dimensão partilhada que constitui o centro da existência humana¹⁸², onde está essencialmente guardada a possibilidade de um tal reconhecimento recíproco¹⁸³:

“Existe o perigo permanente de o material de instrução formal ser meramente a matéria de ensino nas escolas, isolado dos assuntos relacionados com a experiência

comportamento social” (Dewey 2007: p. 29) . Uma escola com funções éticas tem que despertar este interesse simultaneamente racional e emocional (ou pré-cognitivo), que é a base de todo o reconhecimento e da possibilidade de uma vida verdadeiramente ética: “O controlo básico reside na natureza das situações nas quais o jovem participa. Nas situações sociais, o jovem tem de relacionar e adaptar o seu modo de agir ao dos restantes. Isto direciona a sua ação para um resultado comum e oferece um entendimento comum aos participantes. Acontece porque o significado é o mesmo para todos, mesmo quando os atos são diferentes. Esta compreensão comum dos meios e fins da ação é a essência do controlo social. Este é indireto, ou emocional ou intelectual, e não direto, ou pessoal. Além disso, é intrínseco à disposição do indivíduo e não externo e coercivo. O objectivo da educação é alcançar este controlo interno através da identidade de interesses e compreensão [...] Para uma absoluta eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os instruídos participem, de forma a adquirirem um sentido social das suas próprias capacidades e dos materiais e ferramentas que utilizam” (Dewey 2007. p. 51).

¹⁸² “A cultura é aquilo que é mais próprio do homem, é aquilo que o torna um ser distinto, um ser político e social. A cultura positivista que reina nas escolas pode separar radicalmente esta dimensão... em vez de entendermos a cultura como um armazém de factos, comportamento e práticas imutáveis, devemos lê-la como inextricavelmente relacionada com os produtos da persuasão, aprendizagem, agência e liderança. A cultura reporta-se à produção e legitimação de determinadas formas de vida transmitidas pelas escolas através do currículo aberto e oculto, para legitimar o capital cultural de grupos dominantes enquanto marginaliza a voz dos subalternos” (Giroux 2020: p.67).

¹⁸³ “A separação entre formação e carácter continua nas nossas escolas, como um resultado do divórcio entre conhecimento e prática [...] Informação é genuína ou educativa enquanto apresenta imagens e concepções determinadas dos materiais postos no contexto da vida social. A disciplina só é genuinamente educativa enquanto representa a tradução da informação no poder do próprio indivíduo de tal modo que ele os coloque debaixo do controlo dos fins sociais. Cultura se for para ser genuinamente educativa e não meramente polimento externo ou um adorno fatídico, representa a união vital de informação e disciplina. Marca a socialização do indivíduo na sua perspetiva acerca da vida” (Dewey 2009: pp: 39-42).

da vida. Nesta perspectiva podem perder-se os permanentes interesses sociais. Nas escolas, é dada ênfase aos interesses que não foram transferidos para a estrutura da vida social, mas que se mantêm, em grande parte, como matérias de informação técnica expressa em símbolos. Chegamos, assim, à noção vulgar de educação: a noção que ignora a sua necessidade social e a sua identidade com toda a associação humana que afeta a vida consciente, e que a identifica com a transmissão de informação acerca de matérias distantes e com a transmissão da aprendizagem através de signos verbais, a aquisição da alfabetização [...] Quando a aquisição do conhecimento e das capacidades intelectuais técnicas não influenciam a formação do carácter social, a vital experiência comum perde significado, enquanto o ensino, até certo ponto, cria apenas “peritos” no conhecimento – isto é, especialistas egoístas” (Dewey 2007: p. 26).

Ou em Durkheim:

“O indivíduo e a sociedade são seres com diferentes naturezas, mas longe de ser um antagonismo inexprimível entre os dois, longe de ser o caso que o indivíduo se consiga identificar a si mesmo com a sociedade correndo o risco de renunciar parcial ou totalmente à sua natureza, o facto é que ele não é verdadeiramente ele mesmo, ele não entende a sua verdadeira natureza, exceto na condição de fazer parte da sociedade [...] Sempre que a sociedade perde aquilo que normalmente tem, o poder de promover a identificação das vontades individuais consigo mesma, sempre que o indivíduo se dissocia a si mesmo dos objetivos coletivos em vista a procurar somente o seu próprio interesse, nos vemos o mesmo resultado e fenómeno, e as taxas de suicídio sobem. O homem é mais vulnerável à autodestruição quanto mais separado da coletividade ou o mesmo é dizer quanto mais autocentrada é a sua vida” (Durkheim 1973: p. 68).

A redução da função educativa “à eficiência social” (Dewey) ou “instrumentalismo social” (Giroux), só pode ser profundamente compreendida como um equívoco acerca do conceito de ético, que foi, como já vimos, progressivamente privatizado pela racionalização do mundo da vida que acompanhou o desenvolvimento económico, político e social do capitalismo e que está em linha com o conceito parcial e imperfeito de homem (e os equívocos que o acompanham acerca da liberdade, autorrealização, tolerância...) sobre o qual se funda o edifício do atual projeto educativo. Uma tal “privatização” permitiu a desresponsabilização¹⁸⁴ ética da escola que corria o

¹⁸⁴ A escola, pelas determinações políticas e éticas da democracia liberal, vê-se obrigada a imiscuir-se de qualquer educação moral, reduzindo aquilo que se propor criar, o “bom cidadão”, “ao membro eficiente e diligente da sociedade, capaz de votar de forma inteligente e disposto a obedecer às leis” –a formulação normativa mais abstrata encontrada (Dewey 2009: p.22-23), ou mesmo o cidadão como mero produtor e consumidor típico do projeto neoliberal (Foucault 2014; Harris 2007). A redução da ética educativa a este sujeito abstrato (da sociedade civil) corresponde à desresponsabilização ética da escola, não tomando assim “a criança como um todo orgânico, intelectualmente, socialmente e moralmente, assim como fisicamente. Quando a escola se deixa de se dirigir ao homem como um todo e passa a referir-se exclusivamente ao mercado foge à sua verdadeira função, permitir à criança descobrir-se “como um membro da sociedade no seu sentido mais lato”, e temos nós que exigir às escolas “aquilo que for necessário para permitir à criança reconhecer inteligentemente, todas as suas relações sociais e tomar parte em sustê-las” (Dewey 2009: p.22). “Não podem existir dois padrões de princípios éticos, um para a vida na escola, e outro para a vida fora dela. A conduta é uma, então os princípios da conduta são um. A tendência

risco de assim entrar em conflito como as estruturas do direito legal, e que foi reforçado sob a ideologia do positivismo que permitiu a “desnormatização” do conhecimento transformado doravante em factos, neutros, científicos, descritivos. O que uma tal determinação de “ético” permite é uma repressão da sua dimensão política¹⁸⁵, que está sempre presente na dimensão da experiência da vida do aluno e que é sempre a experiência partilhada do ser social¹⁸⁶. Uma educação ética é tão simplesmente uma educação que pretende retomar a ideia de que a experiência do sujeito é sempre a experiência partilhada da vida, a partir do qual se pode apreender a si e ao sentido e significado da atividade na experiência social. Uma educação ética é, portanto, uma educação que reunindo novamente teoria (conhecimento) e prática, mete em andamento o processo de identificação da vontade do sujeito com os interesses humanos. O único fim da educação é, portanto, “aumentar e clarificar a experiência”, independentemente do método como tal possa ser alcançado ou do fim que dele advenha (Dewey 2007: p.24; Dewey 2015), torná-la comunicável para tornar possível a apreensão do seu significado. A experiência é sempre a experiência do sujeito como experiência social, como experiência ético-política, histórico-cultural da existência, como experiência intersubjetiva que tem a sua realidade garantida pela presença dos outros, como Arendt colocaria.

“As nossas concepções de educação moral têm sido demasiado estreitas, demasiado formais e demasiado patológicas. Temos associado o termo ético com certos atos específicos que são rotulados de virtudes e que são separados da massa dos outros atos, e que são cada vez mais divorciados das imagens habituais e motivos das crianças que os levam a cabo. Instrução moral está normalmente associada com o ensino destas virtudes particulares ou com a instigação de certos sentimentos a respeito delas [...] Os grandes motivos e

para discutir a moral da Escola como se a Escola fosse uma instituição por si mesma é altamente infeliz. A responsabilidade moral da Escola, e daqueles que a conduzem é para com a sociedade. A Escola é fundamentalmente uma instituição erigida pela sociedade para fazer um trabalho específico, - para exercer uma função específica da manutenção da vida e do progresso do bem-estar social. O sistema educativo que não reconhece este facto e não coloca sobre si uma responsabilidade ética, é um sistema degradado e incompetente” (Dewey 2009; p. 21).

¹⁸⁵ Durkheim vai longe o suficiente para negar inclusivamente a possibilidade de uma ética que não seja essencialmente política, ponto que enfatiza especialmente ao longo da obra *Moral Education* (1973): “Ações morais perseguem interesses impessoais [...] objetivos morais, são aqueles definidos em termos do interesse coletivo [...] relações morais são relações entre consciências [...] Se o interesse pessoal não tem valor moral para mim, também não tem entre os meus companheiros seja qual for o seu número, e conseqüentemente, o interesse coletivo se for só a soma de interesses pessoais é amoral [...] Numa palavra deve existir no verdadeiro sentido da palavra um ser social. Só nesta condição é a sociedade capaz de levar a cabo a função moral que o indivíduo não consegue” (Durkheim 1973: p. 59-69).

¹⁸⁶ Pode ver-se ainda Durkheim: “Alguém que viva não exclusivamente por e para si mesmo, que mergulha no mundo e permite-lhe permear a sua vida – tal pessoa certamente vive uma vida mais rica e vigorosa que o egoísta solitário que se retira e aliena a si mesmo dos homens e das coisas. É por isto que um homem que é genuinamente moral – não a fraca e medíocre moralidade que não vai além de certas restrições elementares – um homem com uma moralidade ativa e positiva cultivará uma personalidade forte [...] não existe nenhum golfo entre a sociedade e o homem [...] a nossa melhor parte é somente uma emanção da coletividade” (Durkheim 1973: p.73).

forças morais não são nada mais nem menos que a inteligência social -o poder de observar e compreender situações sociais – e capacidades de controlo treinadas socialmente – ao serviço de interesses e objetivos sociais. [...] [A escola não deve promover] uma imitação mecânica da conduta moral, [já que] a imitação será eticamente morta, porque é externa e tem o seu centro fora e não dentro do indivíduo” (Dewey 2009: p. 51-57; pode ainda ver-se acerca deste ponto Dewey 2007: pp. 289-299).

A nossa proposta acerca das funções da educação requer neste sentido um retorno à sua dimensão ético-política fundamental. O que temos que nos questionar é o que entendemos por moralidade e, a partir dessa definição fornecer as condições dentro das quais podemos falar de um desenvolvimento do moral do caráter dentro das instituições educativas sem que isso coloque em causa a liberdade do aluno¹⁸⁷. A forma de o fazer é relativamente simples: cindir com o conceito de homem proposto pela educação contemporânea e recuperar o fundo prático da atividade humana que só pode ser encontrado na cultura. Neste sentido, tanto Dewey como Durkheim, bem como os autores da teoria crítica fornecem argumentos suficientes para defender esta tese. O argumento mais forte é, claro que a educação serve, antes de mais, para clarificar a experiência da vida do aluno, tendo em conta que essa experiência é sempre a experiência sociocultural¹⁸⁸. No fundo do pensamento de Dewey estão sempre presentes as ideias que guiaram a teoria crítica, a saber, o primado do pensamento reflexivo sobre o pensamento descritivo, a íntima relação entre conhecimento e prática e a emancipação através da razão livre, não-instrumental e intersubjetiva.

¹⁸⁷ Uma tal perspectiva não se enquadra, portanto, dentro dos ideais culturalistas da educação. Acerca do culturalismo podem ver-se os trabalhos de Dewey (2007: pp.94-96), Reboul (esp. pp.19-31) e Durkheim (2015). O que separa as teorias culturalistas da educação de uma teoria crítica da mesma, é que uma impõe os conteúdos normativos da cultura externamente, enquanto a pedagogia crítica se funda numa perspectiva de esclarecimento dos mesmos. A diferença reside, portanto, na distinção entre “acordo normativamente adscrito” e “entendimento comunicativamente alcançado”.

¹⁸⁸ “No seu contraste tanto com as ideias de desdobramento, a partir do interior, das faculdades latentes e da formação, a partir do exterior, quer através da natureza física ou por meio dos produtos culturais do passado, o ideal de crescimento resulta na conceção de que a educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência. Tem sempre um fim imediato e desde que uma atividade seja educativa atingirá esse fim – a transformação direta da qualidade da experiência. [...] Chegamos, assim, a uma definição técnica de educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que acrescenta o significado desta e que aumenta a capacidade de dirigirmos o curso das experiências subsequentes. O aumento de significado corresponde ao acréscimo da perceção das relações das atividades em que estamos envolvidos [...] O contraste essencial da ideia da educação como uma reconstrução constante com as outras conceções unilaterais, que foram criticadas [...] é o que identifica o fim (o resultado) com o processo. [...] O último resultado revela, assim, o significado do primeiro, enquanto a experiência como um todo estabelece uma tendência ou uma disposição para as coisas que possuem este significado [...] O seu valor reside na sua utilidade para aumentar o significado das coisas com que temos de lidar ativamente nos nossos dias. A ideia de educação avançada nestes capítulos resume-se, formalmente, à ideia de reconstrução contínua da experiência, uma ideia que de diferencia da educação como preparação para um futuro remoto, como desdobramento, como formação externa e como recapitulação do passado” (Dewey 2007: pp.79-81).

O conceito de experiência está em Dewey umbilicalmente ligado ao conceito de investigação (inquiry) ¹⁸⁹. Como Dewey refere, a razão não deve ser uma “faculdade remota e ideal”, mas antes passar a significar “todos os recursos pelos quais uma atividade se torna fecunda de significado” (2007: p.237). A íntima relação entre experiência, prática, teoria e reflexão está na base da sua teoria crítica da educação. Podemos definir esta tese na ideia fundamental de que a função da educação é clarificar a experiência social do sujeito, é permitir-lhe a determinação do contexto no qual age e dar-lhe o motivo da ação (propósito)¹⁹⁰. A verdadeira reflexão está neste sentido intimamente ligada ao interesse e opõe-se à passividade da ação rotineira. Só a ação fundada sobre a reflexão inclui o sujeito na participação ativa sobre a sua vida e a sociedade e não permite que seja um mero espectador (Dewey 2007: p.130-139). Neste sentido, a experiência ganha todo o seu sentido moral, no significado que Dewey e Durkheim lhe conferem. Se em Dewey se encontram os fundamentos de uma teoria crítica da pedagogia e da dimensão ético-política da educação, em autores como Giroux e Freire encontramos a sua tradução mais clara. A teoria representa antes de mais o enquadramento conceptual que medeia os seres humanos e a natureza objetiva da realidade social alargada. Mais importante ainda, os enquadramentos teóricos, conscientes ou não, operam como um conjunto de filtros através do qual as pessoas veem a informação, selecionam fatos, estudam a realidade social, definem problemas e eventualmente desenvolvem a sua tentativa de solução para esses problemas. A semelhança das propostas de Giroux e Freire com o manifesto de Horkheimer que inaugurou a escola de Frankfurt, isto é, a

¹⁸⁹ A educação deve neste sentido, ser entendida ela mesma como um “processo de aprendizagem social” entendido no sentido de Habermas, e especialmente Jaeggi, como um processo de problematização interpretativo que procura uma solução ético-funcional de cariz experimental, para as contradições fundamentais que impedem uma “vida ética”. (Jaeggi 2018)

¹⁹⁰ O critério para aferir a qualidade dos atos disciplinares é simples: o que há que averiguar é se aquilo uma imposição foi meramente externa para que o educando aja de determinada forma (coação) ou se levou a criança a pensar e a refletir de tal modo que tenha tomado posse da direção da sua prática (Dewey 2007: p.122). A reflexão que vem do interesse (aqui não interesse próprio, como Dewey cuidadosamente salienta), e que nega os apetites da mera vontade é aquilo que permite a qualquer “experiência que tenha um propósito” (Dewey 2007: p.122). Obviamente, a ideia de fundo é aqui a da Teoria Crítica, a saber, a de que pelo esclarecimento do seu contexto, da sua situação e dos seus interesses, a prática será alterada (Geuss 1982), sendo por esse motivo fundamental passar pelo momento reflexivo. Ter um propósito não é ter meramente um impulso ou uma vontade, ter um propósito envolve observar a situação, reformulá-la e compreender as consequências das possíveis ações. A função da educação é tão somente direcionar os interesses e propósitos para os fins sociais, é disciplinar o pensamento tendo em conta a experiência partilhada que é a própria democracia. “Uma pessoa é treinada a refletir sobre os seus atos e a realizá-los deliberadamente é, desta forma, disciplinada. Acrescente-se a esta aptidão a capacidade para resistir, num caminho escolhido com inteligência, face às distrações, confusões e dificuldades e teremos a essência da disciplina. A disciplina significa poder de controlo, domínio dos recursos disponíveis para levar a cabo a ação empreendida [...] A disciplina é positiva. Intimidar o espírito, subjugar as tendências, forçar à obediência, mortificar a carne, fazer com que um subordinado execute uma tarefa -são coisas que são ou não disciplinares, consoante tendem ou não a desenvolver a capacidade de reconhecer o que se vai fazer e a persistência da execução” (Dewey 2007: p.122). Aquilo que Dewey chama “controlo social”, e que durante demasiado tempo foi entendido como imposição, é aquilo que a educação contemporânea teve que se recusar por chocar com os limites do direito privado.

união da teoria e da prática numa a partir de um modelo reflexivo e apoiado nos dados das ciências sociais para uma emancipação das relações de dominação que corrompem as sociedades humanas, encontram nestes os seus proponentes mais acérrimos. A busca de uma teoria que não seja meramente “contemplativa”, descritiva, neutra, uma teoria que não seja refém da técnica, mas uma teoria que seja verdadeiramente praxica, ligada aos interesses humanos, à emancipação, à liberdade individual e social só pode ser encontrada nesta união entre teoria e prática. Como diz Freire, “ação e reflexão, são de tal forma solidárias numa interação tão radical, que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem imediatamente a outra. Não há palavra verdadeira que não seja *praxis*” (Freire 2018: p.83). A teoria tem que perder antes de mais a sua cientificidade para ser *praxis*, a teoria tem que ser, como Geuss diz, “reflexiva”; só nesta íntima união entre a teoria e a ação quotidiana se pode reencontrar o fundo ético-político que constitui o cerne da existência humana e social, e reaclopar factos e normas -é aqui que se encontra o verdadeiro fim da educação. Vale a pena citar Giroux em extensão:

“A importância dos estudantes se tornarem conscientes do seu próprio quadro de referência toma uma significância acrescida quando esse quadro é informado por um modelo de pensamento que os ajuda a ligar o pessoal ao social; por outras palavras uma epistemologia que os ajude a reconhecer a natureza social e assim política de pensar e agir. A suposição por detrás desta posição é de que o conhecimento é um fenómeno sociopolítico que só pode ser estudado com sentido ao examinar a rede de conexões no qual está embebido. Esta posição representa o uso de uma metodologia que enfatiza a conexão entre factos e valores [...] se quisermos que os estudantes desenvolvam uma consciência política, deve ser claro para eles que a educação é um processo político, não só porque contém uma mensagem política ou lida com tópicos políticos ocasionalmente, mas também porque é produzido e situado um complexo de relações sociais e políticas das quais não pode ser abstraída” (Giroux 1988: p.53).

É no processo do aumento e clarificação da experiência que a educação atinge o seu verdadeiro fim, a saber, a formação dos traços de carácter necessários para a criação de sujeitos ativos e participantes¹⁹¹ nos processos de legitimação das formas de vida e instituições nas quais estão embebidos, sujeitos que se reconhecem nesta reciprocidade e são capazes de superar uma determinação meramente negativa de liberdade, já que “existe uma clara relação entre o

¹⁹¹ “A democracia requer um certo tipo de cidadão... cidadãos que se sintam responsáveis por mais que o seu canto confortável, cidadãos dispostos a participar nos assuntos da sociedade, que insistem neles; cidadãos com “espinha”; cidadãos que seguram as profundamente as suas ideias sobre democracia “ (Gramsci em Giroux 2020: p.73).

crescimento da consciência crítica e política e o esclarecimento do enquadramento de referência, isto é, da mundividência” (worldview) (Giroux 1988: p.52):

“A educação, no seu sentido mais lato, é uma característica fundamental do político, porque oferece as capacidades, os conhecimentos, as competências e relações sociais através das quais os indivíduos se reconhecem como agentes sociais e políticos [...] a democracia tem que ser mais que uma mera noção negativa de liberdade, como a capacidade do indivíduo se defender contra o poder [...] Precisamos de uma noção de poder produtivo, um que é central para abraçar uma noção de agência política, uma liberdade que afirma a igual oportunidade de todos para exercer o poder político e participar nas importantes decisões que afetam as suas vidas” (Giroux 2020:p. 163).

Também a função do professor tem que ser repensada se queremos atingir os verdadeiros fins da educação e manter-nos fiéis à natureza ético-política da educação. Temos que passar de técnicos a intelectuais com responsabilidade e funções essencialmente públicas (Giroux 1988): temos que tornar a atividade pedagógica uma verdadeira *praxis*, fundada sobre um engajamento e responsabilidade pública e superar a sua mera dimensão técnica. *Praxis* é mais que mera atividade. A principal função do professor passa hoje por “desprivatizar”¹⁹² a experiência do aluno, e para tal ele mesmo tem que lutar contra as estruturas comunicativas que estruturam hoje a forma como o conhecimento é transmitido (Giroux 1988; 2020). A sua grande arma nesta luta é acima de tudo a “imaginação”, faculdade tão desprezada pelo positivismo. A instrumentalidade do conhecimento radica nesta “privatização” dos fins da educação, que o reduzem a questões técnicas, que passam para o aluno a ser meras ferramentas para o constante pedido de performance académica intimamente ligados com o “sucesso” da sua futura luta pela sobrevivência, em vez do meio pelo qual podem apropriar-se dos significados da sua vida prática, das suas atividades quotidianas e impedem o reconhecimento e a reciprocidade que devem marcar uma vida verdadeira democrática. A função do professor é contudo bastante diferente, como C. Wright Mills ou Giroux podem atestar:

“É tarefa política do cientista social [daquele que se ocupa dos “estudos sociais”] - assim como de qualquer educador liberal – de traduzir continuamente problemas pessoais em assuntos públicos, e assuntos públicos em termos do seu significado humano para uma variedade de indivíduos. É sua tarefa dispor no seu trabalho – e, como educador, na sua vida também – este tipo de imaginação sociológica. E é o seu propósito cultivar estes hábitos da mente entre os homens e mulheres que lhes estão publicamente expostos. Assegurar estes fins é

¹⁹² O conceito de “iliteracia” proposto por Giroux vai de encontro a esta noção. De acordo com Giroux, a definição técnica de literacia perde de si tudo o que é fundamental na educação, a saber, a capacidade para o pensamento crítico e transformativo, mas acima de tudo a incapacidade de “descodificar” e unir as experiências individual e social. Propõe portanto um conceito “político” de literacia (1988: pp. 74-84).

assegurar a razão e a individualidade e fazer destes os valores predominantes de uma sociedade democrática” (Mills 2000: p. 187).

Ou nas palavras de Giroux:

“Os intelectuais têm a distinta e singular obrigação, a responsabilidade ética e política, de tornar a aprendizagem relevante para os imperativos da disciplina do método escolar e da investigação especializada. Mas mais importante eles podem providenciar o conhecimento, a paixão, os valores e as relações sociais ao serviço de formas de ação que são cruciais para abordar assuntos sociais nos quais a educação tem um importante papel cívico, crítico e ético. Isto é, eles podem tornar-se relevantes como educadores de cidadãos” (Giroux 2020: p. 209).

Repensar assim a tarefa da educação e do professor leva-nos ainda a reconsiderar o verdadeiro critério da educação e a superar a sua definição técnica. Uma educação ético-política, uma educação que enfatize a importância da reciprocidade e do reconhecimento, não pode guiar-se pelo sucesso económico (crescimento) de um agregado abstrato de sujeitos privados. O seu único critério é o do progresso como emancipação social, como emancipação das relações de poder e dominação que tendem a mascarar os verdadeiros interesses dos sujeitos e da humanidade (Giroux 1988, 2020; Freire 1978, 2018; Adorno 2017). Neste sentido nem sequer o progresso pode ser aferido através do melhoramento das condições de vida individuais, mas tão somente quando se demonstra quanto “aprendizagem social”. Progresso neste sentido ganha referênci-a à superação das contradições que distorcem sistematicamente e estruturalmente as condições de possibilidade de uma “vida ética” e funcionam como um “bloqueio à aprendizagem” (*blockage to learning*) (Jaeggi 2018). Uma educação crítica “é uma teoria radical da educação política” e “oferece uma linguagem ética para radicar o trabalho intelectual num projeto que não só exige compromisso e risco, mas reconhece o imperativo ético de testemunhar o sofrimento coletivo e dar um ponto de referência para traduzir esse reconhecimento em engajamento social.” (Giroux 2020: p.73). Só re-unindo a teoria e a prática pode a educação promover o esclarecimento dos interesses individuais e sociais e transformar as práticas sociais instituídas - e essa a crença que guia a Teoria Crítica (Geuss 1982). Só assim pode promover a identidade entre interesse individuais e sociais, a reciprocidade, a cooperação e o conhecimento, e colocar os avanços técnicos e científicos ao serviço da emancipação da humanidade:

“A pedagogia crítica propõe que a educação é uma forma de intervenção política no mundo e é capaz de criar as possibilidades de transformação social [...] Em vez de vermos a educação como uma atividade técnica, a pedagogia radical no seu sentido mais lato é uma prática política e moral fundada na suposição de

que aprender não é acerca de processar conhecimento recebido, mas acerca de transformá-lo como parte da alargada luta pelos direitos individuais e a justiça social. Tal implica que qualquer noção viável de pedagogia e resistência deve demonstrar como o conhecimento, valores, desejos e relações sociais estão sempre implicadas nas relações de poder, e como essa compreensão pode ser usada política e pedagogicamente por estudantes, para perseguir e aprofundar os imperativos da economia e da democracia. [...] Acredito que os educadores e outros trabalhadores culturais carregam uma enorme responsabilidade na oposição ao neoliberalismo e trazer uma cultura política democrática de volta à vida” (Giroux 2020: p. 83).

Aquilo que a educação contemporânea consegue destruir permitindo a colonização das suas estruturas comunicativas é essencialmente a destruição do espaço da ação comunicativa que funciona como fundo legitimador das práticas e instituições sociais, reduzindo a linguagem a uma técnica controlo (essencialmente despolitizada em vez de uma ferramenta do entendimento coletivo e da emancipação, da redistribuição manipulativa e aparentemente científica de poder e dominação normativos) (Giroux 1988). Uma educação ético-política é fundamental não só para uma vida-ética, ela é a condição da possibilidade da própria democracia, como uma rede de comunicação livre e não coagida. Contudo, matando a sua dimensão ética, política e cultural, destrói as bases dessa possibilidade¹⁹³. O que iremos propor é que a ideia de uma educação crítica tem que se guiar pelas premissas da racionalidade comunicativa. Ela idealiza acima de tudo, uma escola que socialize e integre os seus agentes, a partir de uma “racionalização comunicativa da sociedade” fundada sobre “um entendimento comunicativamente alcançado”¹⁹⁴ em vez de um “acordo normativamente adscrito”¹⁹⁵. Ela visa

¹⁹³ “Contra o ataque neoliberal a tudo o que é social, a cultura deve ser defendida como um espaço onde a troca e o diálogo se tornam cruciais como a afirmação de um espaço social configurado democraticamente, no qual o político assoma e é vivido através de uma variedade de relações íntimas e formações sociais. Cultura é o espaço público onde os assuntos comuns, as solidariedades partilhadas e engajamentos públicos oferecem os elementos fundamentais da democracia. A cultura é também o fundo pedagógico e político no qual as solidariedades partilhadas e uma esfera pública global podem ser imaginadas como a condição da possibilidade da democracia. Cultura oferece o espaço comum no qual podemos abordar a demanda radical de uma pedagogia que permite ao discurso crítico confrontar as desigualdades de poder e promover as possibilidades de diálogo partilhado e transformação democrática” (Giroux 2020: p.160).

¹⁹⁴ “Através da transmissão das ideias e dos costumes, a constante renovação do tecido social. As escolas são sem dúvida um meio importante da transmissão para formar o carácter dos imaturos. [...] A sociedade continua a existir não apenas pela transmissão, pela comunicação, mas é também justo afirmar que existe na transmissão e na comunicação. Existe mais que uma ligação verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação. Os homens vivem em comunidade porque têm coisas em comum: e a comunicação é o meio pelo qual passam a ter coisas em comum. A comunicação que garante a participação num conhecimento comum é aquela que assegura disposições emocionais e intelectuais semelhantes [...] “Não só é a vida social idêntica à comunicação como toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Ser o recetor da comunicação é ter uma ampla e variada experiência. O individuo participa o que o outro pensou e sentiu [...] A experiência tem de ser formulada para que possa ser comunicada. E para formulá-la é necessário sair dela, vê-la como a outra pessoa veria, considerando quais os pontos de contato que tem com a vida da dita pessoa para que, ao ser comunicada, possa apreender o seu significado” (Dewey 2007: p. 23).

¹⁹⁵ Tal como a “razão funcionalista”, a racionalidade comunicativa só pode existir a partir do momento em que é suscetível à crítica. Os acordos “normativamente adscritos”, apesar de preservarem a reprodução cultural que é

a reposição de relações humanas não distorcidas, um mundo da vida “como uma rede de cooperações mediadas comunicativamente” (p.632) que legitima as pretensões de legitimidade e validade das instituições e dos sistemas e subsistemas (a dimensão sistêmica da reprodução material) e garante a união entre os seus componentes, ou posto de outra forma, visa garantir uma compreensão do sujeito enquanto ser social e angariar o fundo normativo “que impõe restrições internas à reprodução [material] de uma sociedade” (Habermas 2018: p.635), isto é, garantir através do esclarecimento “o compromisso entre pretensões internas de validade e imperativos externos de sobrevivência” (Habermas 2018: p. 735). Só através da intersubjetividade da linguagem, a cultura se torna cultura, a política se torna política, o homem se torna homem, a praxis se torna praxis como Aristóteles e Arendt propunham. Este é desde há muito tempo o verdadeiro objeto da educação, e que na verdade não saiu ainda da mira dos filósofos e sociólogos da educação. Este “enunciamento intersubjetivamente válido” (Habermas 2018: p.143) que decorre da reprodução simbólica através da linguagem como meio, dá cada vez mais lugar às formas sistêmicas que organizam a reprodução material da vida. O que a escola promove hoje é uma integração sistêmica, não uma integração social. A reprodução material da vida, que desde os gregos havia sido meramente uma condição necessária inescapável da “vida boa” (p.634), e cujas formas tomadas eram um reflexo das decisões normativas fundadas comunicativamente, ou na “intersubjetividade de um entendimento linguístico” (Habermas 2018: p.611), entram desde o início da modernidade num processo de racionalização instrumental que lhes permite tornar-se independente dos processos comunicativos que a legitimavam, mecanismos estes que “regulam e controlam um tráfico social amplamente desligado de normas e valores [...] independentes dos seus fundamentos prático-morais” (Habermas 2018: p. 637). Não é de admirar que autores como Dewey, Freire¹⁹⁶ e Giroux não se cansem de indicar esta dimensão comunicativa fundamental da ação pedagógica, considerando Dewey que a grande falha da educação “a falha em aprender a grande

condição de possibilidade de uma racionalidade, tornam-se, pela sua natureza impenetráveis à crítica, e estão intimamente ligados a regimes violentos e despóticos que contrariam as premissas da vida democrática. Ambos os regimes de dominação, seja ela violenta ou administrativa, revelam-se como incapazes de ser “racionais”.

¹⁹⁶ Como diz Freire, “ninguém educa ninguém -ninguém se educa a si mesmo- os homens educam-se entre si mediados pelo mundo” (Freire 2018: p.73), e acrescenta-se pela “palavra” (p.83). Podemos entender a concepção ideológica da educação em Freire de um ponto de vista de uma falha das estruturas comunicativas da sala de aula, radicadas nas relações de poder estabelecidas dentro dela e mais ainda assentes nesta distinção entre teoria e prática que permitem um “doutrinação”: “para a concepção bancária... ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. O seu trabalho será também o de imitar o mundo... o de fazer depósitos de “comunicados” -falso saber- que faz passar como verdadeiro saber... A educação, como prática da dominação... Mantém a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre entendido por muitos dos que a realizam), é doutriná-los no sentido da sua acomodação ao mundo da opressão” (Freire 2018: 89-95).

lição da vida, aquela da mútua acomodação e adaptação [...] a educação segue um caminho parcial já que as atitudes e hábitos estão sempre num processo de formação, que estão sempre no caminho da futura aprendizagem que floresce do contato simples e livre da comunicação com os outros” (Dewey 2015: p.60).

Neste sentido, a democracia, tal como a cultura, não se refere a um “armazém de factos mortos” ou a um conjunto de relações formais, mas é o próprio processo através do qual os sujeitos sociais participam na legitimação de determinadas “formas de vida” e instituições sociais¹⁹⁷. Dewey afirmará, ainda mais, que só na e pela comunicação se pode atingir o verdadeiro projeto da educação, a criação dos hábitos do caráter¹⁹⁸ que compõe a sociedade democrática, já que a democracia não é um mero regime político, mas “uma forma de vida (way of life)”, “um modo da convivência social, de experiência comunicada conjunta”, é “bem mais ampla do que uma forma política especial, de feitura de leis e de prosseguimento da administração governamental por meio de sufrágio popular e funcionários públicos eleitos” (Dewey citado em Dewey 2007: p.11). A democracia não é tanto uma forma de governo como “uma experiência partilhada em conjunto”, a “experiência de participar dos mesmo interesses, de modo a que cada um tenha que remeter as suas próprias ações às dos outros e considerar as ações destes para orientar e direcionar as suas”, e isto equivale “à quebra das barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem entenda a importância da sua atividade” (Dewey 2007: p.88-89):

“Os indivíduos também não formam um grupo social porque trabalham para um fim comum. As partes de uma máquina trabalham em conjunto para um resultado comum mas não constituem uma comunidade. Se, contudo, todas elas tivessem conhecimento do fim comum e todas tivesse interessadas em alcançá-lo, regulando cada qual a sua atividade específica então iriam formar uma comunidade. Porém, isto iria envolver comunicação. [...] O consenso exige comunicação [...] Somos assim forçados a reconhecer que, mesmo do grupo mais social, existem muitas relações que não são ainda sociais [...] Os indivíduos usam-se uns aos outros para obter resultados desejáveis sem atenderem às disposições emocionais ou intelectuais e ao consentimento daqueles que são os atos. Tais usos expressam a superioridade física, ou de posição, habilidade, aptidão técnica e domínio de ferramentas, mecânicas ou físicas”¹⁹⁹ (Dewey 2007: p.23).

¹⁹⁷ “Em vez de entendermos a cultura como um armazém de factos, comportamento e práticas imutáveis, devemos lê-la como inextricavelmente relacionada com os produtos da persuasão, aprendizagem, agência e liderança. A cultura reporta-se à produção e legitimação de determinadas formas de vida transmitidas pelas escolas através do currículo aberto e oculto, para legitimar o capital cultural de grupos dominantes enquanto marginaliza a voz dos subalternos” (Giroux 2020: p.67).

¹⁹⁸ Pode ver-se ainda a mesma tarefa em Gramsci: “a democracia requer um certo tipo de cidadão... cidadãos que se sintam responsáveis por mais que o seu canto confortável, cidadãos dispostos a participar nos assuntos da sociedade, que insistem neles; cidadãos com “espinha”; cidadãos que seguram as profundamente as suas ideias sobre democracia” (Gramsci em Giroux 2020: p.73).

¹⁹⁹ Através da transmissão das ideias e dos costumes, a constante renovação do tecido social. As escolas são sem dúvida um meio importante da transmissão para formar o carácter dos imaturos. [...] A sociedade continua a existir

A função da educação é fazer da aula um espaço cultural, um espaço de diálogo livre e não coagido, de esclarecimento, um espaço em que se criam os laços entre o sujeito e a sociedade. Um espaço onde a teoria possa passar a servir como guia da prática ainda que isso signifique o sacrifício do capricho e da vontade imediata. É esta a crença que anima uma teoria crítica e deverá ser ela que guia uma pedagogia crítica. Com vista a este fim, é não só preciso repensar a educação, mas expurgá-la do positivismo e do conceito de homem -com os equívocos que o acompanham- pelo qual se guia, e que “colonizam” o mundo da vida que a escola e a sala de aula devem ser; é necessário voltar a dar-lhe a sua dimensão ética, política e cultural que continua a ser-lhe negada. A educação tem que se arrogar ser o local onde se o indivíduo se encontra com a sociedade, o local onde o reconhecimento, a cooperação, a reciprocidade, onde a inteligência e os sentimentos se desenvolvem e passam a ser postos ao serviço da humanidade. É tudo isso que é hoje impossível se aceitarmos continuar com o atual projeto educativo neoliberal -e não há professor, sozinho, que possa lutar contra o sistema. A escola não pode ser um mero espaço de transmissão de conhecimentos técnicos: ela tem que ser um espaço de luta pelos sentidos e significados da vida pública. E o professor deve ser o general, a autoridade moral e intelectual, que a fomenta sem a impor. O que a escola tem hoje que fazer é repensar os equívocos sobre os quais se funda, é fornecer conceito mais substantivos de liberdade e autenticidade, fornecer a esperança numa sociedade livre da dominação e imaginar um futuro em que os homens, numa atividade cooperativa e reflexiva, sejam livres na mútua e recíproca libertação dos fardos que nos impedem o pleno usufruto da vida (Giroux 1988; Freire 2014).

não apenas pela transmissão, pela comunicação, mas é também justo afirmar que existe na transmissão e na comunicação. Existe mais que uma ligação verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação. Os homens vivem em comunidade porque têm coisas em comum: e a comunicação é o meio pelo qual passam a ter coisas em comum. A comunicação que garante a participação num conhecimento comum é aquela que assegura disposições emocionais e intelectuais semelhantes [...] “Não só é a vida social idêntica à comunicação como toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Ser o recetor da comunicação é ter uma ampla e variada experiência. O indivíduo participa o que o outro pensou e sentiu [...] A experiência tem de ser formulada para que possa ser comunicada. E para formulá-la é necessário sair dela, vê-la como a outra pessoa veria, considerando quais os pontos de contato que tem com a vida da dita pessoa para que, ao ser comunicada, possa apreender o seu significado” (Dewey 2007: p. 23).

Bibliografia

- ADORNO, T. W., & ADORNO, G. (1997). *Aesthetic theory: newly translated, edited, and with a translator's introduction by Robert Hullot-Kentor*. London, Athlone Press.
- ADORNO, T. W. (2017). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid, Ediciones Morata.
- AGAMBEN, G. (1998). *Homo sacer, Sovereign power and bare life*. Stanford, Calif, Stanford University Press.
- AGAMBEN, G. (2011). *O aberto*. Lisboa. Edições 70.
- AGAMBEN, G. (2018). *Estado de Exceção*, Lisboa. Edições 70.
- ALLEN, A., MENDIETA, E., & JAEGGI, R. (2018). *From alienation to forms of life: the critical theory of Rahel Jaeggi*. Pennsylvania University Press. Pennsylvania.
- ALTHUSSER, L. (2020). *On ideology*. Verso. London.
- ARENDT, H. (1972). *Crises of the Republic: Lying in politics ; Civil disobedience ; On violence ; Thoughts on politics and revolution*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- ARENDT, H. (1977). *On revolution*. Harmondsworth, Eng, Penguin Books.
- ARENDT, H. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa. Relógio D'água.
- ARENDT, H. (2007). *Entre o Passado e o Futuro*, Lisboa, Relógio D' Água.
- ARENDT, H. (2014). *Sobre a Violência*, Lisboa, Relógio D'Água.
- ARENDT, H. (2017). *The Origins of Totalitarianism*, Great Britain, Penguin Random House.
- ARENDT, H. (2019). *Sobre a Revolução*. Lisboa. Relógio D'água.
- ARISTOTELES, BARKER, E., & STALLEY, R. F. (2009). *Politics*. Oxford, Oxford University Press.
- ARISTÓTELES (2009). *Ética a Nicómaco*, Lisboa, Relógio D'Água.
- BERNARDO, L.M. (2018). *Em torno da liberdade de Ensinar*. Ética Aplicada: Educação/ Editado por Maria Neves.
- BARBER, B. R. (1984). *Strong democracy: participatory politics for a new age*. Berkeley, University of California Press.
- BENDIX, R., & WOLFSON, L. (1974). *Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires, Amorrortu.

- BENHABIB, S. (1992). *Models of public space: Hannah Arendt, the liberal tradition, and Jürgen Habermas*. Habermas and the Public Sphere / Edited by Craig Calhoun.
- BENHABIB, S. (1996). *Democracy and difference: contesting the boundaries of the political*. Princeton, N.J., Princeton University Press.
- BENHABIB, S. (1996). *Toward a deliberative model of democratic legitimacy*. Democracy and Difference / Edited by Seyla Benhabib.
- BERNSTEIN, B. (2003). *Class, codes and control. Vol. 1*. London, Routledge.
- BERNSTEIN, B. (2003a). *Class, codes and control. Vol. 2*. London, Routledge.
- BERNSTEIN, B. (2003b). *Class, codes and control. Vol. 3*. London, Routledge.
- BERNSTEIN, B. (2003c). *Class, codes and control. Vol. 4*. London, Routledge.
- BOHMAN, J., & REHG, W. (1997). *Deliberative democracy: essays on reason and politics*. Cambridge, Mass, MIT Press.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., NICE, R., BOURDIEU, P., & BOTTOMORE, T. B. (2014). *Reproduction in education, society, and culture*. London. Sage.
- CALHOUN, C. J. (1992). *Habermas and the public sphere*. Cambridge, Mass, MIT Press.
- CASTILHO, S. (2018). *Para uma ética prática da profissão docente*. Ética Aplicada: Educação/ Editado por Maria Neves
- DELORS, J., AL-MUFTI, I., & AMAGI, I. (2005). *Educação: um tesouro a descobrir ; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, UNESCO Brasil. <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3231163>
- DEWEY, J., (2010) *The School and Society and The Child and the Curriculum*. B.N Publishing. Unknown.
- DEWEY, J. (1999). *Individualism old and new*. Amherst, N.Y., Prometheus Books.
- DEWEY, J. (2007). *Democracia e Educação*. Porto. Plátano Editora.
- DEWEY, J. (2009). *Moral principles in education*. Merchant books. USA.
- DEWEY, J. (2010). *Excerpt from "the public and its problems"*. The Idea of The Public Sphere/ Edited by Jostein Gripsrud.
- DEWEY, J. (2015). *Experience & education*. FreePress. New York.
- DEBORD, G. (2012). *A Sociedade do Espetáculo*, Lisboa, Antígona.
- DOMMANGET, M. (1974). *Os Grandes socialistas e a educação de platão a lenine*. trad. de celia pestana. Lisboa, Europa-america.

- DURKHEIM, E., & SIMPSON, G. (2012). *The division of labor in society*. Mansfield, CT, Martino.
- DURKHEIM, E., (2015), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- DURKHEIM, E. (1973). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press.
- DURKHEIM, E., & BUSS, R. (2006). *On suicide*. London, Penguin.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso (1996)*. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo, Edições Loyola.
- FOUCAULT, M. (1994). *História da Sexualidade I- A Vontade de Saber*, Lisboa, Relógio D'Água.
- FOUCAULT, M. (2009). *Security, territory, population: lectures at the Collège de France : 1977-78*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- FOUCAULT, M., & SENELLART, M. (2011). *The birth of biopolitics lectures at the college de France, 1978-1979*. New York, Palgrave Macmillan.
- FOUCAULT, M. (2017). *Vigiar e Punir -O Nascimento da Prisão*, Lisboa, Edições 70.
- FRASER, N. (1992). *Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy*. Habermas and the Public Sphere / Edited by Craig Calhoun
- FRASER, N. (2010). *Rethinking Recognition*. The Philosophy of recognition/ edited by Schmidt et al.
- FRASER, N., HONNETH, A., GOLB, J. D., INGRAM, J., & WILKE, C. (2010). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. Verso. London.
- FRASER, N., & JAEGGI, R. (2018). *Capitalism: a Conversation in Critical Theory*. Oxford, Polity Press.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo Veintiuno de España.
- FREIRE, P., & FREIRE, A. M. A. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogia do oprimido*. Porto, Edições Afrontamento.
- FROMM, E. (2017). *Tener o ser?* México, Fondo de Cultura Económica.
- FROMM, E. (2019). *El miedo a la libertad*. Barcelona, Paidós.
- FUKUYAMA, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York, Free Press.

GEUSS, R. (1982). *The idea of a critical theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge, Cambridge University Press.

GIROUX, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. [Place of publication not identified], BLOOMSBURY ACADEMIC.

GIROUX, H. A., FREIRE, P., & MCLAREN, P. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Westport, Bergin & Garvey. London.

GRIPSRUD, J., & EIDE, M. (2010). *The idea of the public sphere: a reader*. Lanham, Md, Lexington Books.

GUTMANN, A., & THOMPSON, D. F. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, Mass, Belknap Press of Harvard University Press.

HABERMAS, J., LENNOX, S., & LENNOX, F. (1974). *The Public Sphere: An Encyclopedia Article* (1964). *New German Critique*. 49-55.

HABERMAS, J., & MCCARTHY, T. (1977). *Hannah Arendt's Communications Concept of Power*. *Social Research*. 44, 3-24.

HABERMAS, J. (1974). *Theory and practice*. Boston, Beacon Press.

HABERMAS, J. (1992). *Further reflections on the public sphere*. *Habermas and the Public Sphere* / Edited by Craig Calhoun.

HABERMAS, J. (1996). *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, Mass, MIT Press.

HABERMAS, J. (1996). *Three normative models of democracy*. *Democracy and Difference* / Edited by Seyla Benhabib.

HABERMAS, J. (1997a). *Popular sovereignty as procedure*. *Deliberative Democracy : Essays*.

HABERMAS, J. (1997). *Toward a rational society student protest, science, and politics*. Cambridge, Polity Press. on Reason and Politics / Edited by James Bohman and William Rehg.

HABERMAS, J., (2012). *A Transformação Estrutural da Esfera Pública*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

HABERMAS, J. (1996). *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge, Mass, MIT Press.

HABERMAS, J., & HABERMAS, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid, Cátedra.

HABERMAS, J., (2012). *A Transformação Estrutural da Esfera Pública*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

- HABERMAS, J. (2014). *Obras Escolhidas vol. III, A Ética do Discurso*, Lisboa, Edições 70.
- HABERMAS, J. (2018a). *Técnica e Ciência como “Ideologia”*, Lisboa, Edições 70.
- HABERMAS, J., & JIMÉNEZ REDONDO, M. (2018). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I, Tomo II*. Madrid, Trotta.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España, Morata.
- HARGREAVES, A., & MATA, A. (2012). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2012a). *Professional Capital*. Teachers College Press.
- HARGREAVES, A., & O'CONNOR, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, SAGE Publications.
- HARRIS, S. (2007). *The governance of education how neo-liberalism is transforming policy and practice*. London, Continuum.
- HEIDEGGER, M., ANDRADE, M. M., & SANTOS, O. (s.d). *Serenidade*. Lisboa, Instituto Piaget.
- HEIDEGGER, M.(s.d). *Linguagem Tradição e Linguagem Técnica*, Passagens, S.I.
- HEIDEGGER, M. (1980). *Carta sobre o humanismo*, Guimarães Editores, Lisboa.
- HEIDEGGER, M. (2003), *O Conceito de Tempo*, Lisboa, Fim de Século.
- HEIDEGGER, M., & CAVALCANTE SCHUBACK, M. S. (2011). *Ser e tempo*. Petrópolis, Vozes [u.a.].
- HEIDEGGER, M. (2008), *A Origem da Obra de Arte*, Lisboa, Edições 70.
- HEGEL, G. W. F. (1988). *Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome – Volume I*. Lisboa, Ed.70.
- HEGEL, G. W. F. (1989). *Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome – Volume II*. Lisboa, Ed.70.
- HEGEL, G. W. F., & MORÃO, A. (1989a). *Propedêutica filosófica*. Lisboa, Edições 70.
- HEGEL, G. W. F. (1992). *Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome – Volume III*. Lisboa, Ed.70.
- HEGEL, G. W. F. (2016). *Philosophy of Right*. Dover Publications. New York.
- HEGEL, G. W. F. (2018). *O Sistema da vida ética*, Edições 70, Lisboa.

HENRIQUES, F., VICENTE, J. N., & ROSÁRIO BARROS, M. D. (2001). *Programa de filosofia 10o e 11o anos : cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos, formação geral*. https://edumediadepot.gei.de/bitstream/handle/11163/4852/1008781576_2001.pdf?sequence=1.

HONNETH, A. (1998). *Democracy as Reflexive Cooperation - John Dewey and the Theory of Democracy Today*. *Political Theory*. 26, 763-783.

HONNETH, A., & HONNETH, A. (2009). *Pathologies of reason on the legacy of critical theory*. Columbia University Press. New York.

HONNETH, A. (2010). *The pathologies of individual freedom: Hegel's social theory*. Princeton University Press. New Jersey.

HONNETH, A. (2011). *Luta Pelo Reconhecimento - Para uma Gramática Moral Dos Conflitos Sociais*, Lisboa, Edições 70.

HONNETH, A. (2012). *Reification: a new look at an old idea.*, Oxford University Press. New York.

HONNETH, A., & GANAHL, J. (2012a). *The I and we: studies in the theory of recognition*. Cambridge, Polity.

HONNETH, A., & GANAHL, J. (2014). *Freedom's right: the social foundations of democratic life*. Cambridge, Polity Press.

HORKHEIMER, M. (2014). *Critique of instrumental reason*. [Place of publication not identified], Verso.

HORKHEIMER, M., & ADORNO, T. W. (2016). *Dialectic of Enlightenment*. London, Verso.

HORKHEIMER, M. (2015). *O Eclipse da Razão*, Lisboa, Antígona.

HORKHEIMER, M., & MUÑOZ, J. (2019). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós. Barcelona.

JAEGGI, R., NEUHOUSER, F., & SMITH, A. E. (2014). *Alienation*. Columbia University Press. New York.

JAEGGI, R., & CRONIN, C. (2018). *Critique of Forms of Life*. Harvard University Press. Cambridge.

JASPERS, K. (1980). *Iniciação filosófica*. Lisboa, Guimarães.

JUSTINO D., NEVES, M.D.C.P (2018). *Todo o projecto educativo é uma opção moral*. Ética Aplicada: Educação/ Editado por Maria Neves

- JUSTINO, D (2018). *A nova educação ou os valores esquecidos da modernidade*. Ética Aplicada: Educação/ Editado por Maria Neves
- KANT, I. (1969). *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita* in *Teorias da História*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KANT, I. (1999). *Sobre a pedagogia*. São Paulo. Unimep.
- KANT, I. *An answer to the question: "what is enlightenment?"*. The Idea of The Public Sphere/ Edited by Jostein Gripsrud
- LASCH, C., & DIONNE, E. J. (2018). *The culture of narcissism American life in an age of diminishing expectations*. W. W. Norton & Company. New York.
- LE BON, G. (1980). *Psicologia das Multidões*, (local de publicação desconhecido), Edições Roger Delraux.
- LIPOVETSKY, G. (2018). *A Era do Vazio – Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo*, Lisboa, Edições 70.
- LUKACS, G. (2017). *History and class consciousness*. [Place of publication not identified], Aakar Books.
- MACEDO, S. (1999). *Deliberative politics essays on democracy and disagreement*. New York, Oxford University Press.
- MACINTYRE, A., KOMMERS, D. P., & SOLOMON, W. D. (1990). *The Privatization of Good: An Inaugural Lecture*. *The Review of Politics*. 52, 344-377.
- MACINTYRE, A. C. (2019). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MANSBRIDGE, J. (1999). *Should Blacks Represent Blacks and Women Represent Women? A Contingent "Yes"*. *The Journal of Politics*. 61, 628-657.
- MANSBRIDGE, J. (2003). *Rethinking Representation*. *American Political Science Review*. 97, 515-528.
- MARCUSE, H. (1997). *Repressive Tolerance* in *A critique of pure tolerance*. Boston, Beacon Press.
- MARCUSE, H. (2020). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, Ariel.
- MARSHALL, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar.
- MARTINS, G., ET. AL. (2017), *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Porto, Editorial do Ministério da educação e da Ciência.

- MARX, K., & ENGELS, F. (1998). *The German ideology: including Theses on Feuerbach and Introduction to the critique of political economy*. Amherst, NY, Prometheus Books.
- MARX, K. (2017). *Manuscritos Económico-Filosóficos*, Lisboa, Edições 70
- MEAD, G. H., MORRIS, C. W., HUEBNER, D. R., & JOAS, H. (2015). *Mind, self, and society: the definitive edition*.
- MILL, J. S. (2010). *Sobre a Liberdade*. Tradução de Pedro Moreira. Oeiras. Edições 70.
- MILLS, C. W., & GITLIN, T. (2000). *The Sociological imagination*. Oxford, Oxford University Press.
- MOUFFE, C. (1996). *Democracy, power, and the political. Democracy and Difference* / Edited by Seyla Benhabib.
- MOUFFE, C. (2010). *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? The Idea of The Public Sphere*/ Edited by Jostein Gripsrud.
- MOUTSIOS, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*. 8, 121-141.
- NEVES, M. D. C. P. (2018). *Ética aplicada: educação*. Lisboa, 70.
- NEUHOUSER, F. (2000). *Foundations of Hegel's social theory actualizing freedom*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- NEUHOUSER, F. (2013). *Rousseau's Critique of Economic Inequality. Philosophy & Public Affairs*. 41, 193-225.
- NEUHOUSER, F. (2010). *Rousseau and the Human Drive for Recognition (Amour Propre)* / in *The Philosophy of Recongnition*/ Edited by Schmidt am Busch et al.
- NUSSBAUM, M. (2019). *Sem fins lucrativos - Porque a democracia precisa das humanidades*. Edições 70. Lisboa
- ORTEGA Y GASSET (s.d.), *A Rebelião das Massas*. Viseu. Relógio D'água.
- PITKIN, H. F. (1981). JUSTICE: *On Relating Private and Public*. *Political Theory*. 9, 327-352.
- POLANYI, K. (2019). *A Grande Transformação -As origens políticas e económicas do nosso tempo*. Edições 70. Lisboa.
- POSTMAN, N. (1993). *Technopoly the surrender of culture to technology*. New York, N.Y., Knopf.
- POSTMAN, N. (2002). *O Fim da Educação – Redefinindo o Valor da Escola*. Lisboa. Relógio D'água.

- RAWLS, J. (2013), *Uma teoria da justiça*. Lisboa, Editorial Presença.
- REBOUL, O. (2017), *A Filosofia da Educação*, Lisboa, Edições 70
- ROUSSEAU, J.-J. (2004). *The social contract*. New York, Penguin Books.
- ROUSSEAU, J.-J. (2020). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Lisboa. Edições 70.
- ROUSSEAU, J.-J., & FOXLEY, B. (2020a). *Emile: Or On Education*. Newburyport, Open Road Media.
- SAVATER, F. (1999). *El valor de educar*. Barcelona (Espanña), Ariel.
- SCHECTER, D. (2012). *The critique of instrumental reason from Weber to Habermas*. London, Continuum.
- SCHMIDT AM BUSCH, H.-C., & ZURN, C. F. (2010). *The philosophy of recognition: historical and contemporary perspectives*. Lanham, Lexington Books.
- SIMMEL, G., LEMERT, C., BOTTOMORE, T. B., FRISBY, D., & MENGELBERG, K. (2011). *The philosophy of money*.
- SIMMEL, G., & LEVINE, D. N. (2015). *Georg Simmel on individuality and social forms: selected writings*. Chicago, The University of Chicago Press.
- SLOTERDIJK, P. (2011). *Crítica da razão Cínica*. Lisboa, Relógio D'Água.
- TAYLOR, C. (1998). *Multiculturalismo*. Instituto Piaget. Lisboa.
- TAYLOR, C. (2009). *A Ética da Autenticidade*, Lisboa, Edições 70.
- TAYLOR, C. (2006). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós.
- URBINATI, N. (2000). *Representation as Advocacy: A Study of Democratic Deliberation*. *Political Theory*. 28, 758-786.
- URBINATI, N. (2007). *Politics as Deferred Presence*. *Constellations*. 14, 266-272.
- URBINATI, N., & WARREN, M. (2008). *The Concept of Representation in Contemporary Democratic Theory*. *Annual Review of Political Science*. 11, 387-412.
- URBINATI, N. (2010). *Unpolitical Democracy*. *Political Theory*. 38, 65-92.
- VALENZUELA, A. P., & DAMIÃO, M. H. (2018). *Da "Narrativa" Humanista à Educação Humanista - Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade*. *Revista Educação E Emancipação*.

WARREN, M. (1993). *Can Participatory Democracy Produce Better Selves? Psychological Dimensions of Habermas' Discursive Model of Democracy*. POLITICAL PSYCHOLOGY. 14, 209.

WARREN, M. E. & CASTIGLIONE, D. (2006). *Rethinking democratic representation: eight theoretical issues*. Working paper.

WEBER. M. (2018). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Editorial Presença. Queluz de Baixo.

WEBER. M. (2019). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa. Edições 70.

WOLFF, R. P., MARCUSE, H., & MOORE, B. (1997). *A critique of pure tolerance*. Boston, Beacon Press.

YOUNG, I. M. (1996). *Communication and the other: beyond deliberative democracy*.

Democracy and Difference / Edited by Seyla Benhabib.

YOUNG, I. M. (1997). *Difference as a resource for democratic communication*. Deliberative Democracy : Essays on Reason and Politics / Edited by James Bohman and William Rehg.

YOUNG, I. M. (1999). *Justice, inclusion and deliberative democracy*. Deliberative Politics: Essays on democracy and disagreement / edited by Stephen Macedo

YOUNG, IRIS MARION. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford Political Theory. Oxford Scholarship Online. <http://www.myilibrary.com?id=194394>.

Fontes consultadas

Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira (2019). *Plano de Ações de Melhoria*. Consultado em 5 de julho de 2020 no *website* da escola Domingos Sequeira. Disponível em: <https://www.aedsequeira.com/>.

Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira (2018). *Projeto Educativo 2018-2022*. Consultado em 5 de julho de 2020 no *website* da escola Domingos Sequeira. Disponível em: <https://www.aedsequeira.com/>.

Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira (2014). *Regulamento Interno*. Consultado em 5 de julho de 2020 no *website* da escola Domingos Sequeira. Disponível em: <https://www.aedsequeira.com/>.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_filosofia.pdf

Anexos

Anexo 1 – Argumentação e a retórica populista

Exemplo 1

Outras Falácias Informais		
Definições	Forma lógica	Exemplo
<p>Ad hominem (ataque ao homem)</p> <p>Acontece quando para se refutar uma conclusão, se ataca o seu arguente.</p>	<p>X afirma A. X é B. Logo, A é falso</p>	<p>“A pequena Greta emite barbaridades com impressionante frequência, o que no caso dela é compreensível. Afinal, estamos a falar não só de uma adolescente, mas de uma adolescente que falta às aulas, que sofre de um problema mental devidamente diagnosticado e que é explorada pelos pais com fins económicos.”</p> <p>Alberto Gonçalves em Observador</p>
<p>Boneco de palha</p> <p>Deturpar o argumento ou ideias – o boneco de palha- do interlocutor, para o atacar.</p>	<p>A afirma que X. B Transforma X em Y. B ataca Y.</p>	<p>“O feminismo é um movimento político socialista, anti-família, que encoraja as mulheres a deixarem os maridos, matarem as suas crianças, praticarem bruxaria, destruir o capitalismo e atornarem-se lésbicas”</p> <p>Pat Robertson</p>
<p>Falso Dilema</p> <p>Apresentam-se duas alternativas como sendo as únicas possíveis e conclui-se da verdade de uma a falsidade de outra e vice-versa.</p>	<p>Ou A ou B e nada mais. Se A é verdadeiro, então B é falso.</p>	<p>Querem ciência ou querem a pocalipse? Uma coisa é sermos ecologistas, um valor moral em si mesmo. Outra coisa, bem diferente, é fazermos da ecologia um culto milenarista que promete literalmente o a pocalipse e que diaboliza qualquer pensamento heterodoxo.</p> <p>Henrique Raposo, Expresso</p>
<p>Falácia da derrapagem</p> <p>A conclusão resulta de um suposto e improvável encadeamento de passos ou situações.</p>	<p>Se A, então B. Se B, então C. Se C então D. Logo se A, então D</p>	<p>“O rock ativa a droga, que ativa o sexo, que ativa a indústria do aborto. A indústria do aborto, por sua vez, alimenta uma coisa muito mais pesada, que é o satanismo.”</p> <p>Dante Mantovani – Presidente da Fundação das Artes no Brasil</p>
<p>Apelo à ignorância</p> <p>Quando se afirma que algo é verdadeiro porque não se pode provar que é falso, ou vice-versa.</p>	<p>Não se provou a veracidade de A, logo A é Falso Não se Provou a falsidade de A, logo A é verdadeiro.</p>	<p>“Patético – não tens evidências que o Donald Trump não sofreu de fraude eleitoral, vergonha! Má repórter!”</p> <p>Trump no tweeter</p>
<p>Petição de princípio</p> <p>Quando se tenta provar a conclusão usando a premissa como a própria conclusão.</p>	<p>A é verdadeiro logo B é verdadeiro. B é verdadeiro logo A é verdadeiro.</p>	<p>A bibbia diz a verdade porque foi Deus que a escreveu. A biblia diz que Deus existe. Logo Deus existe.</p>
<p>Post hoc, ergo papter hoc</p> <p>“Depois de, logo por causa de de”: Afirmar uma relação causal, onde só existe uma sucessão temporal ou uma associação regular.</p>	<p>A aconteceu depois de B. Logo B é causa de A.</p>	<p>Sempre que se compram mais gelados, a taxa de homicídios aumenta. Logo comprar gelados é a causa do aumento de homicídios. (na verdade é só porque faz sol!)</p>

Exemplo 2

Escola Secundária Domingos Sequeira
Ficha de Apoio de Filosofia - nº1 | 10º F | Unidade 1 – Lógica Informal e Argumentação



A Lógica informal como arte aplicada

A linguagem natural é muito mais rica que aquela que pode ser captada pela lógica formal na linguagem simbólica. Além disso, muitos dos nossos raciocínios não podem ser captados pelas regras da dedução, bem como muitas proposições não são meramente verdadeiras ou falsas: no nosso dia-a-dia, a verdade é discursiva – é este o domínio da argumentação. Iremos fazer uma distinção entre a lógica formal e a informal: a primeira pode apenas tratar de inferências de tipo dedutivo e da sua validade, isto é, raciocínios demonstrativos; a segunda inclui também argumentos de tipo não-dedutivo, cuja validade não pode ser aferida pelos critérios e regras de inferência da lógica formal, isto é, com raciocínios de tipo argumentativo. Argumentos não-dedutivos podem ser, “fortes” ou “fracos”, “bons” ou “maus”, “verosímeis” ou “inverosímeis”, “plausíveis” ou “não, mas não meramente válidos ou inválidos no restrito sentido formal.

“ O objetivo da lógica informal é prover o leitor de métodos críticos, para avaliar imparcial e razoavelmente as forças e as fraquezas de um argumento. Os muitos exemplos de argumentos estudados são familiares... debates políticos, questões legais, controvérsias científicas, tomadas de decisões de consumo, problemas éticos...

Toda a argumentação começa com um problema, uma diferença de opinião, uma questão a ser resolvida e que tem dois lados.

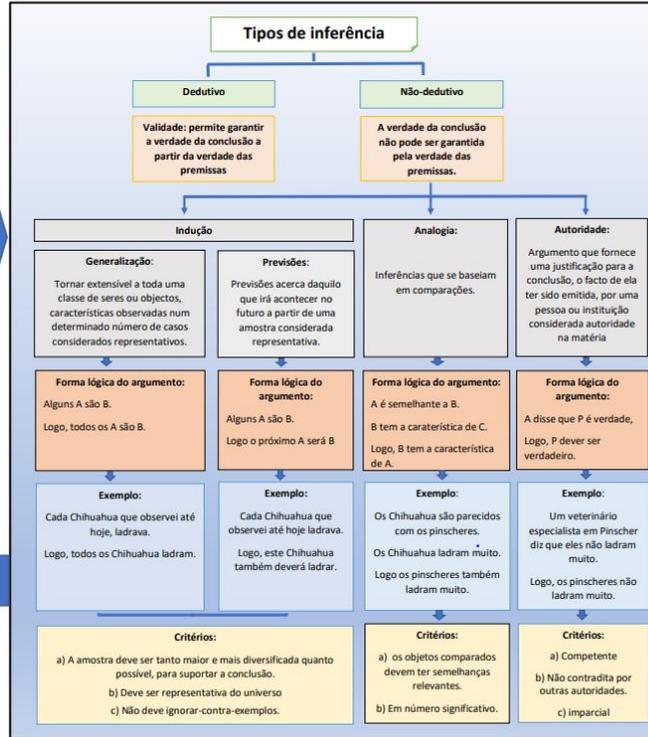
A lógica formal, enfatiza as relações entre conjuntos de proposições verdadeiras ou falsas. Tudo o que interessa é a verdade ou falsidade das proposições. O contexto mais geral do diálogo não é tido em conta.

Na lógica informal, um argumento é uma reivindicação, que, de acordo, com os procedimentos apropriados do diálogo razoável, deve ser relevante para provar ou estabelecer a conclusão proposta pelo arguente para o assunto em causa.

A lógica informal preocupa-se com o uso razoável dessas proposições, na prossecução de um objetivo, por exemplo, para construir ou refutar um caso para suportar o seu lado da contenda de um assunto específico... com o que ele faz com estas premissas num contexto de diálogo para convencer o seu adversário. A lógica informal é uma disciplina prática, uma arte aplicada. (Walton 2012: 1-7)

Falácias associadas aos tipos de argumentos:

Generalização	Previsão	Analogia	Autoridade
Falácia da Generalização precipitada	Falácia da Previsão inadequada	Falsa analogia	Apelo inadequado à autoridade
O Chihuahua que conheci ladrava muito. Logo, todos devem ladrar	Ontem fui ao casino e não ganhei nada. Logo, nunca irei ganhar nada no casino.	O Estado é como uma empresa. Logo, deve ser gerido como uma empresa.	Muitos cientistas acreditam na existência de Deus. Logo Deus existe



Escola Secundária Domingos Sequeira
Ficha de Apoio de Filosofia - nº1 | 10º F | Unidade 1 – Lógica Informal e Argumentação



Argumentos dedutivos vs. Argumentos indutivos

Distinguir entre indução e dedução é fundamental para o resto do teu percurso filosófico. Enquanto a dedução parte do geral para o particular, a indução parte do particular para o geral. Assim, a primeira está muito relacionada com as verdades demonstrativas da matemática, que explicam casos particulares a partir de princípios gerais, do que, das ciências naturais, sociais, da filosofia, etc.

Esta distinção vai ser fundamental para compreenderes, mais tarde, Hume, Descartes, as questões da racionalidade científica, entre outras coisas! Aplica-te!

Argumentos indutivos	Argumentos Dedutivos
A sua validade não depende apenas da sua forma lógica	A sua validade depende apenas da sua forma lógica
A verdade das premissas não torna impossível a falsidade da conclusão	A verdade das premissas torna impossível a falsidade da conclusão
As premissas nunca são conclusivas (isto é, são discursíveis)	As premissas são verdadeiras ou falsas.
A validade possui graus: há argumentos mais fortes, plausíveis, que outros.	A validade estabelece a necessidade da relação entre a verdade das premissas e a da conclusão.
Constrói o argumento a partir de casos particulares e aspira à generalização	A conclusão está contida nas premissas

Actividade 1)
Atenta no seguinte argumento:

The scientific field of climate studies – which is informed by many different disciplines – the consensus is demonstrated by the number of scientists who have stopped arguing about what is causing climate change – and that’s nearly all of them. Authors of seven climate consensus studies – including Naomi Oreskes, Peter Doran, William Anderson, Bart Verheggen, Ed Malbach, J. Stuart Carlton, and John Cook – co-authored a paper that should settle this question once and for all (fonte: <https://skepticalscience.com/argument.php?p=9&t=827&a=17>)

a) É um argumento de tipo dedutivo ou não-dedutivo? Justifica!

b) Identifica o tipo de argumento, e diz se incorre ou não numa falácia! Justifica a tua resposta! Faz o mesmo para os exemplos ao lado!

Donald J. Trump: Four people in Nevada viciously robbed and killed by an illegal immigrant who should not have been in our Country. 26 people killed on the Border in a drug and gang related fight. Two large Caravans from Honduras broke into Mexico and are headed our way. We need a powerful Wall!

Donald J. Trump: An 'extremely credible source' has called my office and told me that @BarackObama's birth certificate is a fraud.

Donald J. Trump: Healthy young child goes to doctor, gets pumped with massive shot of many vaccines, doesn't feel good and changes - AUTISM. Many such cases!

Andrea Pitzer: Yes, of course they're concentration camps. They aren't the unique subset of death camps that were invented by the Nazis for genocide, or even Arctic Gulag camps built for hard labor. But they're camps created to punish a whole class of civilians via mass detention without trial.

Donald J. Trump: NBC News just called it the great freeze - coldest weather in years. Is our country still spending money on the GLOBAL WARMING HOAX?

Donald J. Trump: It's snowing & freezing in NYC. What the hell ever happened to global warming?

Anexo 2 – materiais da aula assistida



Escola: Escola Secundária Domingos Sequeira	Unidade II: A Ação Humana e Valores	Aula n.º: 40 Tempo: 50 min.	Sumário:	
Professor: Ivo Belchior Azevedo	Subunidade: A dimensão Social e Pessoal da Ética		<ul style="list-style-type: none"> • As relações entre sujeito, sociedade e cultura. • Etnocentrismo e relativismo cultural • Resolução de atividades. 	
Turma: 10 ^ª F	Tema: Relativismo Cultural e Etnocentrismo			
Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>a)</p> <p>-Dar uma definição de cultura;</p> <p>-Dar uma definição de sociedade;</p> <p>- Relacionar sujeito, sociedade e cultura.</p> <p>b)</p> <p>-Identificar posições etnocêntricas e relativistas</p> <p>- Opor/comparar etnocentrismo e relativismo cultural</p>	<p>a) O sujeito, a sociedade e a cultura.</p> <p>b) Etnocentrismo e relativismo cultural</p>	<p>a)</p> <p>-Análise de um filme– <i>Os Deuses Devem Estar Loucos</i>;</p> <p>- Análise de Textos</p> <p>- Preenchimento de um esquema;</p> <p>b)</p> <p>-Exploração de uma ficha de trabalho;</p> <p>- Resolução de um exercício.</p>	<p>1) Vídeo</p> <p>2) Ficha de Trabalho 1- Com textos de apoio e exercícios.</p>	<p>Formativa</p> <p>- Instrumento de avaliação 1;</p>

Objetivos específicos:

- Dar uma definição de cultura;
- Dar uma definição de sociedade;
- Relacionar agente/sujeito, cultura e sociedade;
- Opor/comparar relativismo cultural e etnocentrismo;
- Identificar posições etnocêntricas e relativistas.

Textos de apoio

Texto 1 – O indivíduo, a cultura e a sociedade

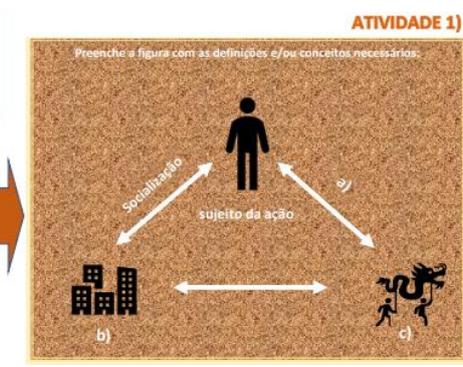
"Para os membros [do mundo da vida], o seu plano de fundo permanece largamente não tematizado, mas o teórico consegue diferenciar três categorias amplas das suas componentes: o inventário das ideias certas e tidas como garantidas (cultura); as normas, instituições, entre outros, que garantem a coesão do grupo e a sua solidariedade (sociedade); as competências e conhecimentos que os seus membros interiorizaram (personalidade). Um mundo viável é reproduzido através da transmissão cultural de ideias, de formas de integração social e através de formas de socialização dos indivíduos" - J. Habermas (1996). *Between Facts and Norms*, p.518

Texto 2 – Cultura e Sociedade

"A cultura consiste no conjunto das relações que os homens de uma civilização mantêm com o mundo. A sociedade consiste mais particularmente nas relações que esses mesmo homens mantêm uns com os outros." - C. Lévi-Strauss (2012). *A Antropologia Face aos problemas do Mundo Moderno*, p.120

Texto 3 – A cultura: património não-genético

"Embora haja muitas definições de cultura, ninguém duvida de que os conceitos culturais não podem ser transmitidos através de herança genética, de modo que, logo desde o nascimento, cada criança tem que começar a aprender a cultura do seu grupo. [...] A partir do primeiro momento do nascimento, um bebé começa a sentir o impacto de uma cultura: da maneira em que vem ao mundo; na maneira em que o cordão umbilical é cortado e amarrado; e na maneira como é enfaixado ou vestido [...] para designar o processo pelo qual as relações individuais se vão ajustando aos padrões de cultura de uma sociedade, escolhamos o termo de enculturação" - M. Titiev (1985). *Introdução à Antropologia Cultural*, p.272-273



ATIVIDADE 2)

Figura 1: Monte Rushmore/ Six Grandfathers: construído em terra indígena roubada, após a descoberta de ouro na região. É considerado um monte sagrado e com valor religioso por várias tribos indígenas.

Figura 2: Incêndio na catedral de Notre-dame. Local histórica e religiosa (Paris, França)

Excerto: "Preocupação e tristeza está a ser sentida por todo o mundo. Agora imaginem que os danos causados a este monumento histórico eram causados por um gasoduto/oleoduto, ou por fracking, ou pelo mero desenvolvimento. Este é o tipo de preocupação e tristeza que as gentes indígenas sentem quando as suas terras e locais sagrados são roubados ou destruídos" – Casey Douma, ativista.

A partir das imagens e do texto:

a) Identifica a crítica feita pela ativista; b) Identifica a atitude defendida; c) Justifica recorrendo aos conceitos de cultura, relativismo e etnocentrismo.

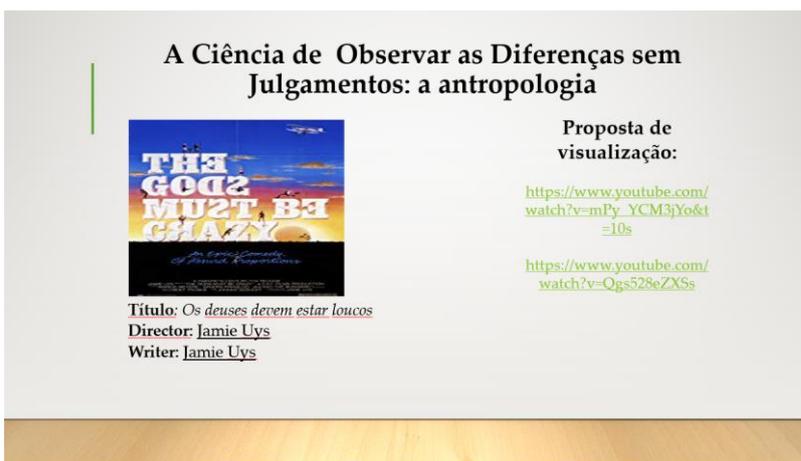


Relativismo cultural

- Atitude de respeito pela forma singular de se relacionar com o mundo própria de cada cultura.
- Defende que o sistema de valores, crenças e comportamentos próprios de cada cultura não deve ser julgado ou avaliado com referência a um padrão absoluto.
- Crítica a tendência para julgar como inferiores ou irracionais outros costumes e valores.
- Defende os valores da tolerância.

Etnocentrismo

- Atitude que sobrevaloriza uma determinada cultura, reconhecendo-a como padrão absoluto do desejável;
- Não reconhece a validade de diferentes culturas.
- Tende a julgar as outras culturas como inferiores, irracionais, bizarras;
- Redunda na intolerância relativamente às outras culturas.
- Ótimos exemplos são o racismo, a xenofobia, entre outras manifestações negativas.



no tempo...



e no espaço...



O sujeito está e age sempre num contexto:

- No contexto cultural: as ideias, crenças e valores tidos como garantidas;
- Num contexto social: as normas e instituições formais e informais que regem as relações com os outros.

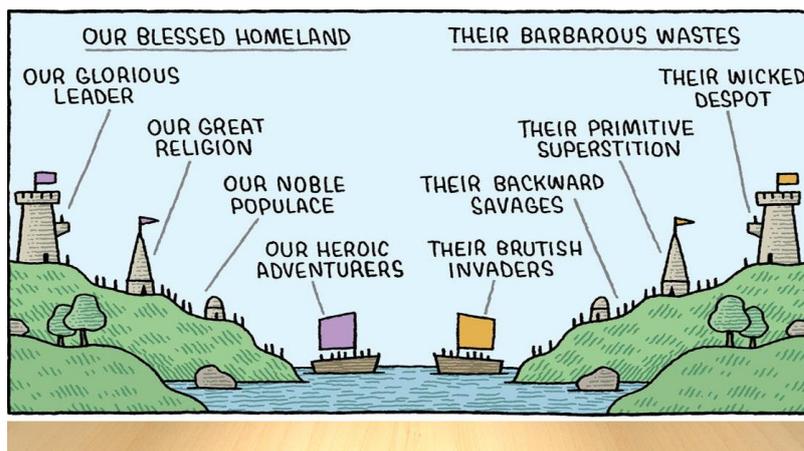


Muitos animais entram em sociedade complexas, mas terão eles uma cultura?



Atividade 1)

- a) Enculturação: processo de ajustamento do indivíduo a uma determinada cultura.
- b) sociedade: conjunto de instituições e normas que determinam a forma das nossas relações com os outros.
- c) cultura: património não-genético composto pelo conjunto de crenças, ideias e valores que determinam a nossa relação com o mundo.

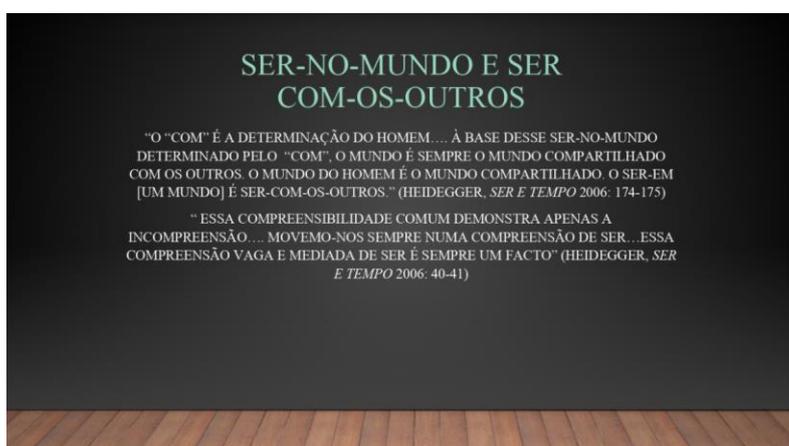


Relativismo cultural

“A antropologia convida somente cada sociedade a não acreditar que as suas instituições, os seus costumes e as suas crenças são os únicos possíveis; dissuade-a de imaginar que, pelo facto de acreditar que são bons, estas instituições, estes costumes e estas crenças estão inscritos na natureza das coisas e que se poderá, impunemente impô-los às outras sociedades cujo sistema de valores é incompatível com o seu [...] A antropologia revela que aquilo que consideramos como “natural”, fundado na ordem das coisas, se reduz a constrangimentos e hábitos mentais impostos pela nossa cultura.



-Adaptado de C. Lévi-Strauss (2012), *A antropologia face aos problemas do mundo moderno*. Pp. 73-97

Anexo 3 – PowerPoint elaborado no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Filosofia

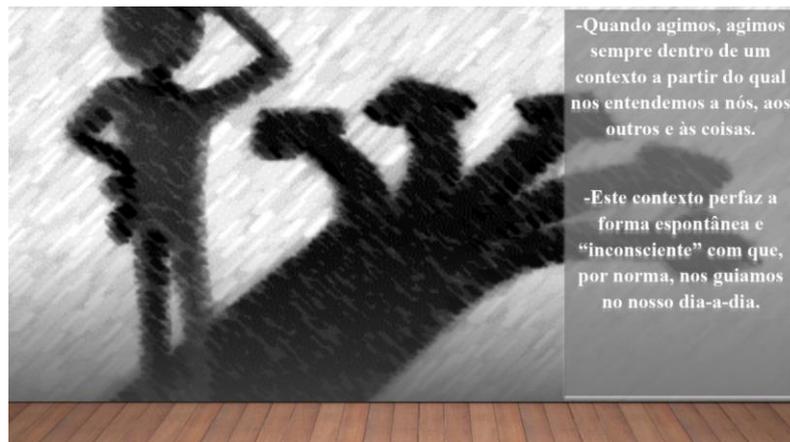
O MUNDO COMO PRODUTO HISTÓRICO- ID EOLÓGICO

O Sujeito está sempre radicalmente situado:

- No contexto cultural: as ideias tidas como garantidas;
- Num contexto social: as normas e instituições formais e informais que perfazem a própria sociedade.

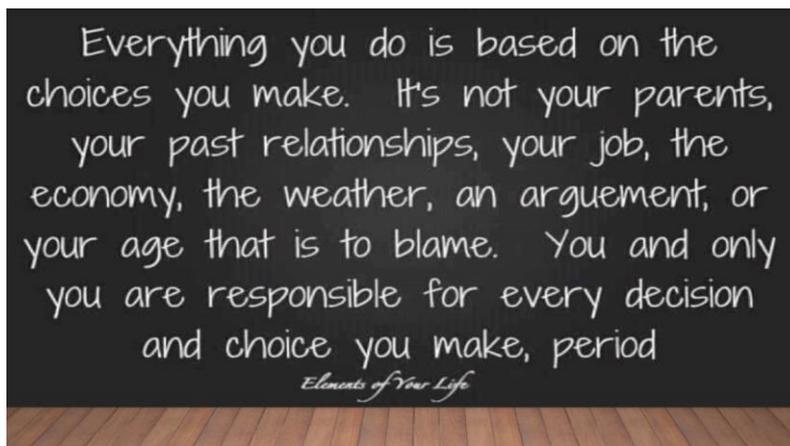
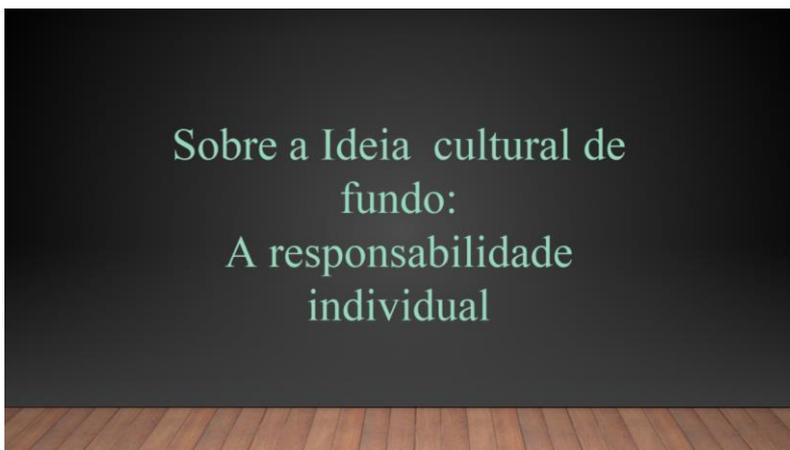
UM EXEMPLO

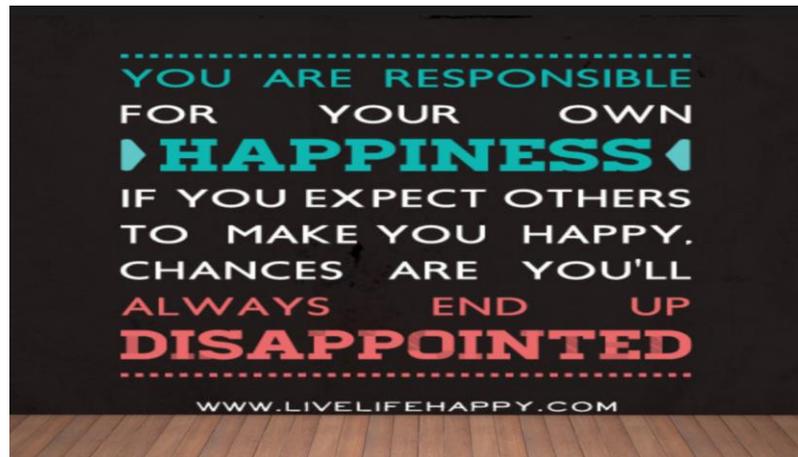
* “ A compreensão da actividade do ser humano individual é o resultado de ser socializado numa interpretação não tematizada do mesmo. Um ótimo exemplo é o das diferenças na educação dos filhos nos E.U.A. e no Japão. Um bebé japonês parece passivo, está tranquilamente deitado, enquanto a mãe o carrega e embala. A mãe tenta manter a criança calma comunicando com ela **fisicamente**. Pelo contrário, os bebés americanos são muito mais activos, exploram o ambiente e a mãe, e a mãe olha e **fala** mais com ele. Em termos de estilo de cuidados as mães de cada cultura conseguem o que querem. Uma boa dose de aprendizagem cultural tomou lugar entre os três e os quatro meses”(Dreyfuss, *A commentary on Heidegger's concept of World*)



-Quando agimos, agimos sempre dentro de um contexto a partir do qual nos entendemos a nós, aos outros e às coisas.

-Este contexto perfaz a forma espontânea e “inconsciente” com que, por norma, nos guiamos no nosso dia-a-dia.





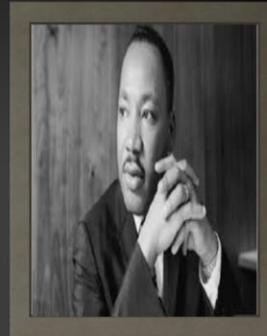
There comes a time
when silence is
betrayal.

Martin Luther King, Jr.

"An individual has not started living until he can rise above the narrow confines of his individualistic concerns to the broader concerns of all humanity."

"He who passively accepts evil is as much involved in it as he who helps to perpetrate it. He who accepts evil without protesting against it is really cooperating with it."

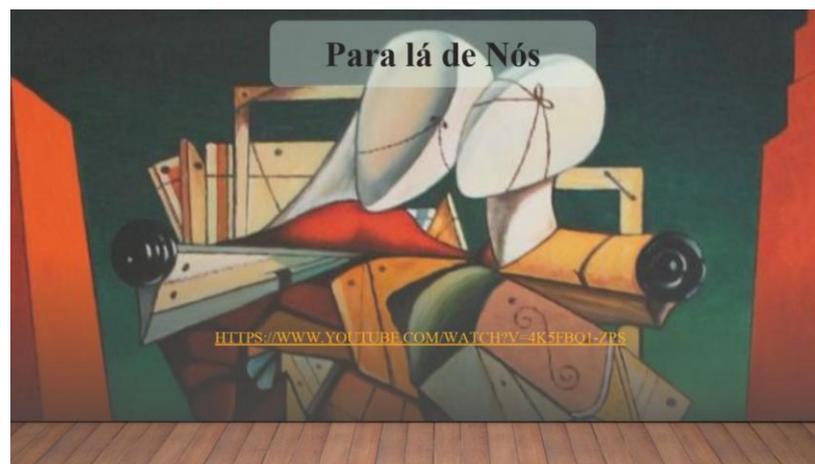
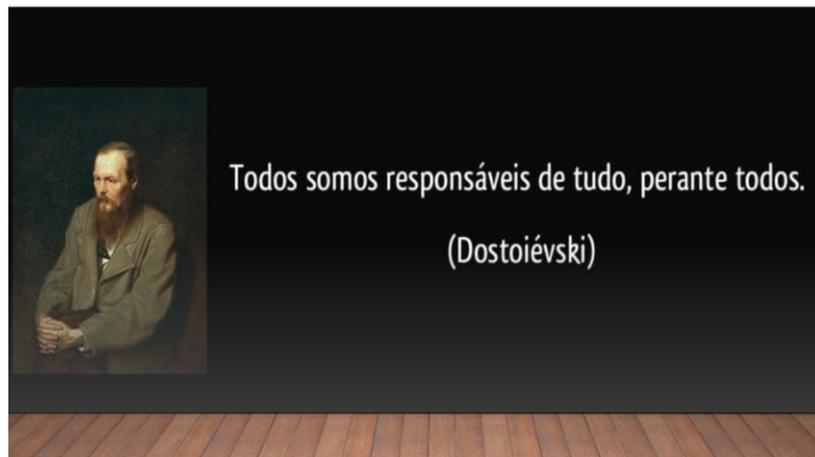
"We may have all come on different ships, but we're in the same boat now."



O CUIDADO

O ser com-os-outros, é uma mera convivência, não é um empenhar-se em comum... Esse fenômeno que[...], se denomina empatia, deve construir[...] uma ponte entre o próprio sujeito isolado e o outro sujeito [...]. O outro é um duplo de mim mesmo" (Heidegger Ser e Tempo: 179-181)





O OUTRO COMO PARTE DE MIM

Ser significa ser para
o outro,
E, através dele, para
si.

Mikhail Bakhtin

PENSADOR



CONTEXTOS



O “ROSTO” PARA LÁ DE TODO O CONTEXTO

“Entendo a responsabilidade como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto. (...) Desde que o outro me olha, sou por ele responsável, sem mesmo ter que *assumir* responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade *incumbe-me*. É uma responsabilidade que vai além do que faço.”

(Levinas, *Ética e Infinito*, pp. 87-88)





