

10

Racionalidade e violência: pode uma cultura da verdade sustentar a paz?

ANTÓNIO MENDES

ABSTRACT

Reciprocal violence, epitomized in war, remains a constant in history. Some argue this is due not to an instinct for aggression or economic risks of disarmament, but to the absence of a real alternative to violence as the ultimate arbiter of international conflicts. Others maintain that rationality and public debate are the only viable alternatives, whether in interpersonal, intergroup, or international contexts. This paper explores whether a culture of truth can foster understanding and peace, and whether rationality can reduce violence. It argues that utopian rationalism, embedded in national curricula, is insufficient for the role of schools in promoting mutual understanding. Instead, the Ignatian tradition of disputations offers a promising model for training in critical thinking and dialogue, equipping individuals to counter violence through the critical exchange of ideas.

Keywords: critical thinking, dialogical argumentation, peace, truth, utopian rationalism, violence.

1. Introdução

A verdade eclipsou-se do espaço público e as convicções baseadas mais em percepções que em factos somam-se inorganicamente. Este desenvolvimento radicular ganha audiências apesar dos factos e traz ao nosso presente um inquietante horizonte de visibilidade para a caravana sem fim da enorme dor humana, da insigne dor humana.¹ Quando a lei e o direito parecem insuficientes, o que pode uma cultura escolar da verdade contra os ciclos naturais

* Independent researcher.
✉ aam.mendes@netcabo.pt

1. Camilo Pessanha, *Clepsydra*, ed. Paulo Franchetti (Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995).

e culturais da rivalidade ou do desejo mimético que fomenta tanta violência recíproca?²

A violência recíproca, e a guerra enquanto seu epítome, perpetuam-se na história. Segundo alguns, a razão fundamental não é um qualquer desejo de morte, um instinto de agressão irreprimível ou tão só os riscos económicos e sociais de um desarmamento generalizado, mas sim o simples facto de não ter sido ainda inventada uma alternativa à violência enquanto árbitro final nos conflitos de interesse internacionais.³ Para outros, no entanto, a racionalidade e o debate público e crítico de ideias e argumentos é a única alternativa à violência recíproca, seja ela interpessoal, intergrupala ou internacional.⁴

Podê uma educação para a racionalidade sustentar o entendimento e a paz entre as pessoas e entre os povos? Pode a violência ser reduzida e controlada pela racionalidade?

A uma perspectiva pessimista, que lamenta o facto de o nosso desenvolvimento moral estar irremediavelmente desfasado do nosso progresso intelectual e técnico, contrapõe-se uma visão optimista. Assume-se a convicção de que o ser humano é capaz de se transcender, a si mesmo e aos limites do seu conhecimento intelectual ou moral, através da invenção imaginativa de mitos e narrativas, da crítica racional das possibilidades que imagina, da participação dialógica e de uma cooperação social baseada mais na responsabilidade pela solidão mortal do outro do que na maximização de utilidades esperadas, tanto teóricas como práticas.

Primeiro, argumenta-se que o paradigma de racionalidade imanente aos actuais normativos curriculares é um racionalismo utópico que não só é inadequado ao papel da escola como força motriz para um melhor entendimento e boa relação entre pessoas e povos, como fomenta ele próprio algumas formas de violência.

Segundo, recordam-se alguns factores que condicionam a escola: a sua complexidade intrínseca e factores de contexto que determinam o significado daquilo que na escola se vive e transmite, nomeadamente, relativismo, indiferença perante os factos ou verdade, a fadiga da informação, meritocracia, inteligência artificial, multiculturalismo,

2. René Girard, *Aquele Por Quem o Escândalo Chega* (Lisboa: Guerra & Paz, 2023).

3. Hannah Arendt, *On Violence* (London: Penguin Classics, 2023).

4. Karl Popper, "Utopia and Violence," in *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (London; New York: Routledge, 2002), 477–88.

populismo. Ao mesmo tempo, apresentam-se algumas evidências da contaminação da escola e dos seus agentes por esse espírito do tempo presente.

Num terceiro momento, caracteriza-se o paradigma de racionalidade imanente às Aprendizagens Essenciais, recordando os seus principais vectores geradores: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.⁵

Discute-se, então, a relevância deste paradigma pedagógico para compreender e reagir à violência que nos ensombra o presente e tolda o futuro. Esta análise adopta duas ópticas complementares, epistemológica e ético-antropológica.

O primeiro ponto de vista estabelece alguns princípios importantes para um paradigma adequado de racionalidade: não há fontes últimas do conhecimento; é possível operar com a ideia de verdade objectiva; o avanço do conhecimento consiste na modificação de um conhecimento anterior; há critérios para reconhecer o erro e a falsidade; há dois tipos de racionalismo: um racionalismo utópico, que conduz à violência, e um racionalismo crítico, baseado na razoabilidade, uma atitude que pressupõe uma boa dose de humildade intelectual e uma predisposição para dar e receber.⁶

Do segundo ponto de vista recolhem-se alguns critérios para se aferir a relevância do ideal de racionalidade para o Bem pessoal e comunitário: reconhecimento cordial e compassivo da condição de vulnerabilidade que constitui o ser humano; independência da ficção de que o sujeito do conhecimento e da acção ética é o sujeito isolado; sentido de responsabilidade como substituição vicária; não produzir rivalidade mimética.⁷

-
5. Direção Geral da Educação, “Aprendizagens Essenciais,” 2018, <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>; Guilherme d’Oliveira Martins et al., *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*, ed. Guilherme d’Oliveira Martins (Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação, 2017), https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
 6. Karl Popper, “On the Sources of Knowledge and Ignorance,” in *Conjectures and Refutations: The Growth of Knowledge* (London; New York: Routledge, 2002), 3–39; Popper, “Utopia and Violence.”
 7. Dietrich Bonhoeffer, *Ética* (Lisboa: Assírio & Alvim, 2007); Martin Buber, *Eu e Tu* (Lisboa: Paulinas, 2014); Adela Cortina, *Ética Cosmopolita. Una Apuesta Por La Cordura En Tiempos de Pandemia*. (Barcelona: Paidós, 2021); Girard, *Aquele Por Quem o Escândalo Chega*.

Tais princípios e critérios permitirão mostrar que ao actual paradigma educacional subjaz um racionalismo utópico e incapaz de renovar a democracia e contribuir para uma cultura de paz na medida em que: i) ignora a verdade ao mesmo tempo que dá primazia quase exclusiva à equivalência de opiniões; ii) está cativo de um interesse instrumental, o “pseudo-problema técnico de produzir pessoas”;⁸ iii) alimenta-se da rivalidade mimética; iv) despreza o genuíno debate crítico de ideias e argumentos.

Conclui-se mostrando o interesse para o actual contexto pedagógico de práticas tradicionais da pedagogia inaciana, nomeadamente das discussões regulares e públicas.⁹

2. Crítica da racionalidade utópica

Por definição, uma pessoa sensata procura compreender quais as necessidades e interesses a que deve atender para levar uma vida boa e não apenas sobreviver. É muito difícil levar a cabo essa tarefa sem manter vínculos de comunicação e cooperação com outras pessoas, que não têm necessariamente as mesmas necessidades, a mesma opinião ou os mesmos interesses.

O conflito de opiniões e interesses é uma condição estruturante dos ecossistemas sociais humanos. Assim sendo, as escolhas pessoais e as decisões colectivas precisam acontecer de alguma forma. O acordo sobre um conjunto de necessidades básicas não implica acordo quanto às opiniões ou quanto aos interesses. Estar de acordo quanto à necessidade de um rendimento minimamente digno não significa ter a mesma opinião sobre a pobreza e as suas causas ou sobre as decisões a tomar em matéria fiscal para uma maior justiça na distribuição da riqueza colectivamente produzida.

Há apenas duas formas de resolver as divergências de opinião e decisão: argumentação, incluindo aquela submetida à arbitragem de tribunais, ou violência.¹⁰

Resolver divergências de opinião pela argumentação significa uma de duas coisas: ela pode resolver-se através do compromisso

8. Vitorino Nemésio, *Era Do Átomo, Crise Do Homem* (Lisboa: Livraria Bertrand, 1976).

9. Maria Margarida Lopes de Miranda, *Ratio Studiorum Da Companhia de Jesus (1599): Regime Escolar e Plano de Estudos*. (Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018).

10. Popper, “Utopia and Violence,” 478.

comum de buscar apenas o mais verdadeiro e mais justo, o que implica a disponibilidade para rever ou abandonar a posição inicial se ela vier a mostrar-se inválida ou não apoiada em razões aceitáveis; ou, então, uma das partes tenta impor a sua opinião através do exercício directo da força, da intimidação e ameaças ou através de formas indirectas de dominação, como a persuasão através de argumentos falaciosos ou usando mesmo estratégias de manipulação informativa.

No caso de divergências quanto à decisão a tomar, as alternativas resumem-se ao esforço para obter compromissos razoáveis ou à tentativa de coagir ou mesmo destruir quem manifeste interesse numa decisão distinta.

É importante compreender que a diferença entre as duas alternativas não está no uso ou recurso a argumentos, nem na convicção de qual a alternativa correcta. A propaganda, o populismo e a publicidade enganosa também recorrem a argumentos. Também não está na força da convicção, pois cada parte pode estar fortemente convicta da sua posição, embora seja possível o autor das mensagens propagandear intencionalmente posições contrárias às suas convicções reais.

O essencial da alternativa argumentativa está na atitude de dar e receber e na atitude de humildade intelectual¹¹ que resulta num compromisso ético com o mais verdadeiro e o mais justo,¹² bem como no respeito pela alteridade do Outro/Tu.¹³ Não somos seres omniscientes e o nosso conhecimento deve muito ao de outros: até o conhecimento básico de sabermos quem somos nos chega através da experiência de sermos nomeados pelo Outro.¹⁴

Qualquer outra tentativa, mesmo a bem-intencionada tentativa de persuadir gentilmente os outros de verdades claramente intuídas redundaram, como no caso da história do cristianismo, em violência recíproca sobre os renitentes à conversão (cruzadas, inquisição, guerras santas, etc.) ou dos resistentes às tentativas dos benevolentes e gentis arautos de uma nova Fé (martírio de cristãos do Japão, das Américas).

11. Popper, 479.

12. Platão, *Górgias*, ed. Marcello Fernandes and Nazaré Barros (Lisboa: Lisboa Editora, 1995).

13. Bonhoeffer, *Ética*; Buber, *Eu e Tu*.

14. Josep Maria Esquirol, *Humano Mais Humano: Uma Antropologia Da Ferida Infinita* (Lisboa: Paulinas Editora, 2022).

Denominaremos razoabilidade ao complexo formado pelas atitudes de dar e receber, de humildade intelectual e de compromisso ético com o mais verdadeiro e mais justo desde o ponto de vista do respeito pela alteridade. Chamaremos racionalismo à preferência pela discussão crítica e pública de ideias e argumentos como forma de resolver diferenças de opinião ou de chegar a decisões, ou a compromissos razoáveis, quando haja conflito de interesses.

3. Racionalismo utópico e violência

É amplamente aceite a perspectiva segundo a qual a racionalidade de uma acção se mede pela deliberação e uso dos meios para atingir um determinado fim. Por outras palavras, um agente racional tende a ser um maximizador de utilidades esperadas,¹⁵ sejam elas subjectivas, como é o caso de tomadas de decisão orientadas por crenças, desejos e metas pessoais (aumento de riqueza, aumento de poder), sejam elas colectivas, como é o caso das Metas Curriculares ou das Aprendizagens Essenciais (aumento de competências, aumento do ajuste ao mercado de trabalho).

Atenhamo-nos agora ao contexto educacional. A política ou acção educativa será racional, então, se, e só se principiarmos por determinar os fins últimos das mudanças educativas e sociais pretendidas. Ora, isto significa que a consideração do tipo de Aluno ou Cidadão a produzir deve anteceder a determinação dos meios eficazes para concretizar esse fim último ou, pelo menos, para se avançar nesse sentido.

Segundo Popper, chamaremos racionalismo utópico à perspectiva segundo a qual a acção política (ou educativa) racional é aquela que se baseia em duas coisas: (i) uma descrição prévia ou projecto mais ou menos detalhado do Estado ideal (do Ideal de Aprendizagem, de Aluno ou de Cidadão); (ii) um plano ou projecto de percurso temporal até esse fim último.¹⁶

Ora, continuando a seguir Popper, esta perspectiva pode considerar-se perigosa porque pode facilmente fomentar a violência, e isto por quatro razões principais: impossibilidade de estabelecer cientificamente os ideais utópicos; dificuldade em decidir, através da argumen-

15. António Zilhão, *Animal Racional Ou Bípede Implume? Um Ensaio Sobre Acção, Explicação e Racionalidade* (Lisboa: Guerra e Paz, 2010).

16. Popper, "Utopia and Violence," 481.

tação racional e crítica, entre diferentes ideais utópicos; incapacidade de compreender que nós não podemos criar um paraíso na Terra, mas tão só tornar a vida das pessoas menos terrível e penosa em cada geração; incapacidade de compreender que todas as gerações são transitórias e que, embora todas mereçam ser igualmente consideradas, o nosso dever é apenas com a próxima geração.

Qualquer acção política educativa razoável ou qualquer discussão racional de objectivos utópicos só faz sentido, e só é possível no âmbito de um racionalismo utópico, se o objectivo estiver definitivamente decidido. Portanto, o racionalista utópico tem necessariamente de conquistar, ou então de subjugar ou fazer obedecer aqueles que não comungam ou que resistem aos seus ideais utópicos, uma vez que não é possível estabelecer cientificamente os ideais utópicos.

Os métodos para tentar maximizar as utilidades esperadas pelo racionalismo utópico incluem, nomeadamente, o apagamento da memória evocativa dos adversários, a propaganda e a supressão da crítica.

Esta versão do racionalismo caracteriza-se, portanto, pela vontade de “afirmação da sabedoria e antevisão dos planificadores utopistas” e de operar e fazer trabalhar “para um ideal longínquo de uma sociedade [escola] inteiramente boa”. Contudo, este é um racionalismo autodestrutivo: “Por muito benévolos que sejam os seus fins, não traz felicidade, mas tão só a conhecida miséria de se estar condenado a viver sob o jugo de uma tirania” que conduz a várias formas de violência.¹⁷

A atractividade do racionalismo utópico está em sugerir ou quase fazer-nos acreditar que é possível criar o céu na Terra. Contudo, porque é impossível determinar cientificamente os fins, este falso paradigma de racionalidade implanta-se no ecossistema educativo através de quatro estratégias principais: uma cosmética do relativismo ou pós-verdade, abandono da genuína discussão crítica, tirania do mérito e ditadura do tempo.

O racionalismo utópico é autodestrutivo: i) dissolve elementos essenciais da racionalidade crítica, como a ideia de verdade ou validade; ii) abandona a genuína discussão crítica, substituindo a atitude de razoabilidade, nascida da aliança de alteridades na busca do mais verdadeiro e mais justo e da disponibilidade para dar e receber; iii) pela atitude utópica, determina desde a antevisão de ideais utópicos a necessária

17. Popper, 484.

produção de subjectividades formatadas para maximizar as utilidades esperadas (áreas de competências), reconhecendo como socialmente meritórias as que corresponderem ao ideal de maximização de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes).

Tendo caracterizado os dois paradigmas de racionalidade (racionalismo crítico e racionalismo utópico), mostraremos de seguida como o racionalismo utópico opera enquanto paradigma dominante das nossas políticas educativas. Veremos, nomeadamente, como o racionalismo utópico implementa ou faz funcionar uma cosmética do relativismo ou pós-verdade, um abandono da genuína discussão crítica, uma tirania do mérito e uma ditadura do tempo. Para melhor compreender como funciona a interface entre o racionalismo utópico e as políticas educativas, lembraremos primeiro a natureza complexa da Escola.

4. A Escola, uma realidade plural e complexa

Uma acção diz-se racional quando resulta de uma escolha deliberada dos melhores meios disponíveis para atingir um determinado fim. Neste sentido, a Escola, em sentido lato, institucionaliza uma dupla racionalidade ou uma racionalidade a dois níveis.

Por um lado, há a racionalidade política associada à determinação política dos seus fins últimos, o que implica uma descrição ou projecto, mais ou menos detalhado, de um ideal de Educação e de um Perfil de Pessoa ou Cidadão a formar através do processo educativo. Por outro lado, há também a racionalidade dos vários agentes educativos (órgãos de gestão e administração escolar, estruturas pedagógicas, professores e educadores) que definem objectivos intermédios ou específicos e escolhem os meios e recursos adequados à realização da sua missão de concretizar aquele ideal de Educação e de Pessoa ou Cidadão.

A Escola é o tempo da utopia no sentido em que se antecipa no presente um futuro sonhado, mas que ainda não é uma realidade habitável. A Escola é o espaço e o tempo onde cada pessoa poderia antecipar, dar forma e habitar virtualmente a realidade onde se deseja num futuro mais ou menos próximo.

Até agora referimo-nos à Escola em geral. Esta abstracção esconde, porém, uma realidade mais complexa e plural. Para além da distinção entre escola pública e escola privada, incluindo contratos de parceria público-privado em educação, convém lembrar que, actualmente, a escola é um campo de batalha para visões de mundo distintas, repre-

sentenças diversas da escola, múltiplos princípios de justiça e dinâmicas diversificadas.¹⁸

Tabela 1. Modelo Complexo de Escola. (Adaptado).

Visão	Imagem	Princípio de Justiça	Dinâmica
Doméstica	Comunidade	Privada	Domesticação
Industrial	Produção	Eficácia	Empreendedorismo
Cívica	Cidadania	Equidade	Equalização
Mercantil	Empresa	Competição	Mercantilização
Global	Polifônica	Inclusão	Globalização

A escola é uma realidade complexa, moldada por visões, interesses e dinâmicas de forças muitas vezes divergentes. Por exemplo, tanto uma escola pública como uma escola privada podem estar imbuídas de uma visão mercantil da educação e do ensino, traduzida na organização dos processos educativos e serviços como se fosse uma empresa e na promoção do mérito como supremacia competitiva.

Por isso, reduzir esta complexidade à divisão entre escola pública e privada não é apenas simplificar a realidade, é ignorar a estrutura de mentalidade e as diferentes dinâmicas de forças que impulsionam qualquer modelo de escola, seja ela uma escola pública ou privada, confessional ou aconfessional.

Por outro lado, só admitindo e reconhecendo esta complexidade se conseguem compreender as diferenças na apropriação em cada instituição local da racionalidade educativa imanente a qualquer política bem como a sua tradução em estruturas de liderança, interação, comunicação e aprendizagem.

Como se articula, então, o paradigma dominante de racionalidade educativa com cada escola em concreto?

A Figura 1 resume o essencial da nossa argumentação: (1) O paradigma de racionalidade a montante das organizações escolares é utópico; (2) A escola é uma realidade complexa; (3) O paradigma de racionalidade utópica inclui o relativismo ou pós-verdade, a tirania do mérito, o abandono da genuína discussão crítica e a ditadura do tempo; (4) A assimilação acrítica do racionalismo utópico induz anestesia moral.

18. Carlos V. Estevão, *Educação, Justiça e Democracia: Um Estudo Sobre as Geografias Da Justiça Em Educação* (São Paulo: Cortez Editora, 2004), 41–74.

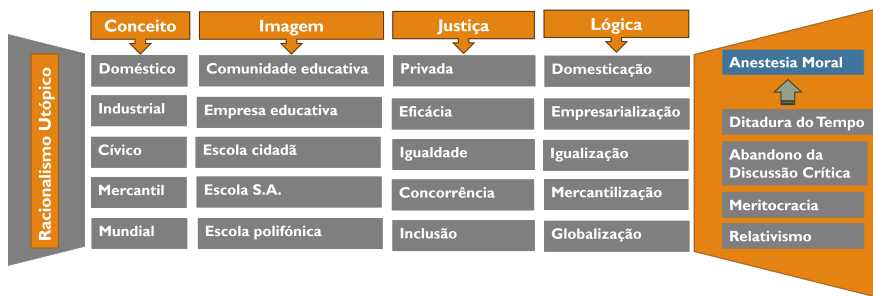


Figura 1. Racionalismo utópico e escola.

Pode objectar-se que as possibilidades de interferência entre a matriz local de mentalidade de uma escola concreta e a estrutura de mentalidade imanente a um sistema ou política educativa estão limitadas: quanto maior a similitude entre ambas as estruturas de mentalidade, maior será a receptividade e a vontade de apropriação e quanto maior a afinidade entre os processos locais e os métodos e atitudes inerentes à racionalidade imanente a tal sistema ou política, maior será a possibilidade de tradução desses ideais educativos em decisões e práticas locais. Por outras palavras, uma escola com uma visão e valores fortes e não alinhados com a racionalidade utópica tende a ser imune à sua influência.

Esta imunidade natural é uma suposição ilusória. Antes de mais, porque a racionalidade utópica, para se instalar, compete vorazmente por um recurso escasso, mas sem o qual não há visão ou valores que cresçam ou perdurem, o tempo pessoal. Em segundo lugar, porque fomenta, com todo o seu poder coercivo, uma falsa crença já presente em cada organização, o princípio de que uma organização maximiza a sua estabilidade se minimizar a crítica interna.

Ao observador atento, a actual realidade escolar manifesta-se através de um ambiente marcado pelo relativismo ou pós-verdade, pela tirania do mérito, pelo abandono da genuína discussão crítica e pela ditadura do tempo. Qual a origem deste ambiente de aprendizagem? Que consequências podem dele resultar?

Exploraremos uma dupla hipótese: primeiro, que há, a montante das escolas locais, uma racionalidade sistémica que induz nas organizações escolares tal ambiente cultural e de aprendizagem, e, segundo, que estas condições contribuem para generalizar a insensibilidade face ao mal e à violência.

5. A racionalidade utópica nos normativos curriculares

Apesar de bem idealizadas e intencionadas, as actuais orientações curriculares encerram um racionalismo utópico que conduz a diversas formas de violência e tende a produzir cidadãos insensíveis à violência, ao mal e à injustiça. Esta afirmação parece excessivamente temerária e até pretensiosa. Contudo, apresentaremos um conjunto de factos que a corroboram. Na verdade, há uma distância muito grande entre os meios implementados nos normativos educacionais e a intencionalidade desses normativos. A racionalidade utópica resulta não tanto das intenções subjacentes aos normativos, mas sobretudo dos meios que eles estabelecem ou inspiram.

Faremos essa demonstração ilustrando primeiro como o relativismo ou divórcio da verdade, o abandono da genuína discussão crítica, a tirania do mérito e a ditadura do tempo se constituem como factores estruturantes do racionalismo utópico em educação. Num segundo momento, evidenciaremos a violência inerente à escola enformada pelo racionalismo utópico e a possível ligação entre esta realidade educativa e uma matriz de mentalidade marcada pela insensibilidade moral.

Nestas considerações tomaremos como referências os documentos curriculares em vigor (Documentos orientadores: Lei de Bases do Sistema Educativo, Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Secundário, Documento Enquadrador, Despacho n.º 5907/2017).

5.1 *Relativismo*

O termo “relativismo” é equívoco e tende a equiparar ou fazer equivaler conceitos muito distintos. Em primeiro lugar, mascara a distinção entre relativismo epistemológico e relativismo moral. Defender que não há verdade ou que não há verdades objectivas e universais não é o mesmo que defender que não há valores universais, pois variam de cultura para cultura. Em segundo lugar, tende a fazer-nos confundir subjectivismo, ao admitir que cada um tem a sua verdade e tem direito a vê-la respeitada, com o facto de diferentes grupos ou comunidades possuírem representações distintas da realidade.

Importa, por isso, esclarecer que o termo relativismo será empregue neste texto apenas com o sentido de negação da possibilidade de uma verdade objectiva e, portanto, de equivalência entre diferentes formas de saber. Negar a possibilidade de verdade objectiva significa, nomea-

damente, considerar a possibilidade de um processo de elaboração de saberes independente do conceito de verdade ou dispensar a aprendizagem de processos de determinação da verdade ou validade de uma opinião.

Ora, a análise dos documentos curriculares em vigor revela um ambiente relativista. A Tabela 2 apresenta as ocorrências de um conjunto de lexemas e dos correspondentes significados ou implicações que consubstanciam esse relativismo e niilismo.

Tabela 2. Relativismo nos Documentos Orientadores e Aprendizagens Essenciais.

Fonte	Lexema	Significado			Implicação ¹	
		<i>N</i>	Dependente da Verdade	Independente da Verdade	Validar opinião	Equivaler opinião
<i>n</i>						
A Documentos Orientadores	Conhecimento, saber	125	16	109	-	11
	Competência	115	4	111	2	11
	Debate, Discussão	10	1	9	-	6
	Argumentar	5	2	3	-	3
	Espírito Crítico	4	2	2	-	-
	Pensamento Crítico	15	1	14	-	1
	Verdade	2	-	2	-	-
	Validade	3	3	-	1	-

Notas: 1. Significado implicado na ocorrência

Como se pode observar, a generalidade dos significados é independente da noção de verdade e a maioria das ocorrências de cada lexema implica uma equivalência de opiniões. O discurso educacional, tanto dos documentos orientadores como das Aprendizagens Essenciais que transpõem para a realidade disciplinar e escolar essas orientações, traduz-se, pois, numa independência da noção de verdade e numa equivalência de opiniões. Por outras palavras, o discurso educacional oficial incorpora uma matriz relativista que se manifesta, nomeadamente, pela secundarização dos procedimentos de verificação de opiniões e de validação de argumentos ou razões.

Por outras palavras, afloram já nestes documentos os dois aspectos que tornam o relativismo actual numa versão mais complexa e

poderosa do relativismo tradicional. Em 2016, este novo relativismo foi reconhecido pelo dicionário de Oxford ao consagrar o seu novo nome, pós-verdade (*post-truth*), como a palavra do ano.

Por um lado, ele é uma vaga estruturante e profunda de significação, fazendo emergir à superfície dos discursos duas grandes correntes de significação: um desligamento ou independência da verdade ou validade universal e um cepticismo democrático-tecnológico. Por outro lado, o novo contexto das redes sociais e da inteligência artificial amplia o poder persuasivo do relativismo e gera, concomitantemente, também um novo tipo de cepticismo, o cepticismo democrático-tecnológico.¹⁹

Um dos efeitos deste relativismo é o abandono da genuína discussão crítica de ideias e argumentos em detrimento de uma equivalência universal das opiniões e do direito de tudo discutir, incluindo os factos científicos e as narrativas jornalísticas. Neste contexto ideológico de uma utopia do diálogo universal, o princípio tautológico de que tudo é discutível decorre do princípio de que todas as opiniões gozam de um igual direito de cidadania, e esta pretensão deduz-se do princípio sacrossanto da liberdade de expressão.

A escola, enquanto realidade complexa, não é um sistema fechado e na sua natural abertura informativa a este ambiente relativista torna-a permeável a este espírito do tempo, mas também a transforma num dos principais campos de batalha contra este espírito do tempo.

Não questionamos a boa-fé e as boas intenções dos autores dos Documentos Orientadores ou das Aprendizagens Essenciais. Contudo, não podemos deixar de questionar o racionalismo utópico que atribui à escola a missão de formar cidadãos competentes em pensamento crítico através de normativos que instauram uma matriz e um discurso pedagógicos marcados pela independência da verdade, pela equivalência das opiniões e pelo princípio do diálogo universal.

Em primeiro lugar, as redes sociais e as novas armas comunicacionais propiciadas pelas ferramentas de inteligência artificial instauraram um contexto completamente novo que radicaliza a rejeição de qualquer dependência das noções de verdade ou de validação objectiva.

As redes sociais são um universo de potenciais fontes de informação e não apenas de consumidores de informação. A validação emocional das estórias ou novidades favorece a partilha, mas, devido aos algo-

19. Luc Ferry and Nicolas Bouzou, *Sagesse et Folie Du Monde Qui Vient* (Paris: XO Éditions, 2019), 299–304.

ritmos dessas mesmas redes sociais, também encerra os participantes numa bolha de crenças cujo centro são as convicções de cada utilizador e cujo raio ou âmbito é a distância entre as convicções do utilizador e as páginas ou perfis cujo conteúdo manifesta convicções semelhantes. Dito de outro modo, quanto mais os utilizadores consultam páginas afins às suas convicções mais os mecanismos de busca o envolvem e enredam em páginas ou perfis com convicções semelhantes. Quem usa redes sociais sabe bem que o seu feed ou a sua pesquisa Google são afectados pela língua, pelos conteúdos pesquisados, visualizados ou partilhados pelos vizinhos ou utilizadores da mesma língua.

As polémicas sobre a utilização do telemóvel em contexto escolar são, na verdade, sintomáticas de uma outra alteração profunda induzida pelas redes sociais: quer proibir-se o tempo ao telemóvel na sala de aula para garantir a escola a tempo inteiro, mas ignora-se que o telemóvel e as redes sociais já conquistaram o tempo não só dos jovens como também dos adultos. Numa festa, num jantar em casa de amigos ou conhecidos, num centro comercial, nos transportes públicos, é frequente observar adultos e jovens de olhar ou ouvidos ligados ao telemóvel, como se não houvesse nada nem ninguém ao seu lado. O telemóvel na palma na mão coloca-nos no centro de uma bolha digital que nos envolve e onde confundimos as imagens e sons que se projectam nessa parede com a realidade.

Viveremos numa nova caverna de Platão? É tentador equacionar essa possibilidade e até sonhar a capacidade emancipadora da escola neste contexto. Aceitar esta hipótese leva-nos a analisar e interpretar a realidade actual e a multiplicidade dos seus discursos e narrativas a partir das dicotomias que estruturam a Alegoria de Platão: ser ou não-ser, verdade ou opinião, razão ou emoção, instrução intelectual ou ignorância, luz ou trevas, civilização ou barbárie.

A realidade, porém, é mais complexa que a oposição entre uma geração sã e uma geração «rasca», entre saber e ignorância, entre informação e *fake news*, entre iluminismo – ou razão, ciência, humanismo, progresso – e obscurantismo.²⁰

Sócrates e Platão insistiram na ciência e na dialéctica ou debate lógico de ideias e argumentos contra os sofistas e o seu uso abusivo das artes do discurso para persuadir o público que há verdade onde se sabe

20. Steven Pinker, *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism and Progress* (New York: Penguin Books, 2019).

haver uma falsidade ou para fazer aceitar que há justiça onde se sabe haver injustiça.²¹ Nunca houve tanta informação e instrução e informação como hoje. Contudo, a racionalidade e a ciência parecem estar a perder terreno para a pseudociência, as notícias falsas, as teorias da conspiração ou mesmo a ignorância básica. Porque é que a instrução em pensamento crítico não ilumina hoje como o sol, como parecia suceder com a instrução básica no período iluminista ou da instrução nacional republicana?

Uma razão é o facto de a mente dos jovens interlocutores de hoje não se definir, como outrora, pela escassez de instrução e pela vontade de sacrificar-se para adquirir instrução, mas sim pela abundância informativa e pela facilidade em colher e disseminar informação alinhada com as próprias convicções e pela adição à validação emocional nas partilhas ou gostos daqueles que trazem a mesma bolha digital na palma da mão.

Ao terminar o dia escolar, cada um regressa à realidade, essa miríade de bolhas equivalentes, cada qual sentindo-se em casa, pois cada um sabe que na sua bolha predominam pensamentos e sentimentos equivalentes aos seus. Nessa bolha, tudo é discutível excepto a própria bolha.

Uma segunda razão é esta excepção basear-se na falsa segurança de uma dupla evidência, o fácil acesso a abundante informação sobre qualquer tópico e o sentimento homeostático de bem-estar resultante da validação intersubjectiva dessa informação. A adesão a crenças como a da terra plana ou a recusa da vacinação não é, pois, de todo irracional uma vez que decorre das mesmas duas vias complementares para tomada de decisão, a via das estratégias de raciocínio aplicadas a factos ou às representações de tais factos e a via da reactivação de experiências emocionais associadas à representação desses factos, de possíveis consequências futuras ou de antecedentes causais em situações comparáveis.

Sendo também fácil o acesso à notícia do raciocínio de Eratóstenes para determinar que a Terra deve ser esférica e ao modo como calculou o seu perímetro, porque não basta isto para os defensores da Terra plana abandonarem a sua crença?

A primeira razão é que eles vivem encapsulados na bolha digital definida pelos algoritmos de pesquisa a partir do seu histórico de interacções, pesquisa e consultas. Uma segunda razão é que, apesar de

21. Platão, *Górgias*.

uma maior escolarização relativamente ao passado, a sua literacia científica está corroída pelo cepticismo democrático-tecnológico nascido da combinação da crítica pós-moderna da actividade científica e do conhecimento proposicional com a ideologia do diálogo universal desejado pelo espírito democrático de maximização das liberdades e com a tecnologia das redes sociais que permite maximizar, pelo menos aparentemente, essas utilidades esperadas.

Por último, e não menos relevante, derrotar este cepticismo e as suas narrativas exige, por um lado, maior quantidade de informação que a necessária para derrotar a ignorância com a instrução republicana e, por outro lado, exige um nível de conhecimentos e competências de pensamento crítico também maior para desmascarar as armadilhas da ideologia do diálogo universal e para compreender que nem todas as razões são igualmente válidas e que é possível mostrar que há opiniões apoiadas em razões mais razoáveis que outras.

Em suma, tanto os documentos orientadores como a sua transposição em documentos normativos para a prática pedagógica configuram um ambiente de ensino e aprendizagem ambíguo, marcado pela independência das noções de verdade e validação, pela primazia dada ao diálogo universal e pela equivalência de opiniões. Este relativismo pedagógico é, contudo, impotente para encarar e combater o novo cepticismo democrático-tecnológico e a sua cultura de pós-verdade.

5.2 *Tirania do Mérito*

Desde 2001, as bases de dados dos exames nacionais são disponibilizadas à comunicação social pelos serviços do Ministério da Educação e, apenas alguns meses depois, essas bases de dados são divulgadas ao público no site do Júri Nacional de Exames.

A narrativa do Ranking das Escolas tem um centro de gravidade, a crença de que maior média nos exames nacionais implica melhor qualidade. Ou seja, a melhor escola tem a pontuação mais alta no ranking da escola. Portanto, se as escolas privadas têm notas médias mais elevadas, então são melhores escolas, e se alguma escola tem uma melhor pontuação média do que outra escola, então a primeira é uma escola melhor do que a segunda. O mesmo se aplica aos alunos: se um aluno tem melhor média nos exames e, conseqüentemente, melhor média de acesso, então é um melhor aluno e um melhor futuro universitário.

O entrincheiramento desta convicção de que a nota média de uma escola ou aluno nos exames nacionais é directamente proporcional à sua qualidade é um princípio amplamente aceite. Os Rankings são entendidos como um indicador do mérito das escolas e dos alunos das melhores escolas.

A normalização social da rivalidade mimética, de que os Rankings são um exemplo, tem um efeito paradoxal: habituou-nos a ver na luta, na competição pela afirmação de si, a manifestação do espírito e da realidade mesma do que é ser humano.

A Meritocracia entroniza as desigualdades e exerce a sua tirania em duas direcções ou dimensões: induzindo ansiedade e um perfeccionismo debilitante entre aqueles que estão no topo social e não correspondem à hubris do mérito ou humilhando e desmoralizando os que não preenchem os critérios sociais do método induzindo um sentimento de falhanço permanente entre aqueles.²²

A primazia da ideologia do mérito traduz-se, em toda e qualquer visão de escola, numa mesma dinâmica ou lógica, a de ser vivendo de acordo com o princípio de que o sucesso é o Bem.

Ao reproduzir esta lógica do viver, a escola não fomenta a paz que nasce apenas do ser com o outro, da preocupação pelo outro e da responsabilidade pelas possibilidades de ser do outro. Pelo contrário, ela cultiva e dissemina o desinteresse pela sorte do outro. Se nomeia o outro, se assume a equivalência de opiniões e visa promover o espírito de diálogo universal, em tudo isso, o que escola faz na realidade é legitimar as desigualdades e assegurar a escassez de lugares privilégio no mercado de trabalho e na sociedade e que o elevador social não põe em risco o controlo das famílias e grupos já de si privilegiados.

A escola do racionalismo utópico diz cultivar a inteligência como rede de captura da essência das coisas, mas na realidade ela fomenta a inteligência como astúcia e como capacidade da luta e da violência necessária para existir no ambiente hipercomplexo em que vivemos. Ao fazer do sucesso neste horizonte o seu Bem, a escola contribui também para erigi-lo em Bem colectivo. Mas, ao fazer do sucesso o Bem, assume o papel social de maximizador de utilidades esperadas, de produtor de cidadãos úteis e competentes. Desta forma, inscreve os alunos, e os professores também, na categoria de coisas úteis e dispo-

22. Michael J. Sandel, *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good* (London: Penguin Books, 2021), 165; 182.

níveis aos poderes sociais, em vez de cuidar de todos como existentes dotados de um dinamismo e liberdade próprios e inalienáveis. Não será este des-interesse pelo outro concreto a raiz de tanto mal-estar, resistência e desligamento de tantos jovens face ao processo de escolarização?

A ditadura do mérito é hoje uma instituição social e escolar e instala esta tensão do ser sobre si-mesmo, este instinto de auto-preservação a todo o custo que é a origem de toda a selvajaria (pagamentos para aceder à universidade, inflação de notas) e violência (exclusão dos alunos oriundos de contextos familiares e socioeconómicos menos favorecidos).

Além destas facetas visíveis, a ditadura do mérito instaura uma violência invisível, pois é feita da implosão das possibilidades futuras sobretudo dos filhos das regiões onde há maiores desigualdades sociais.²³ Esta violência é vivida como opressão, precisamente porque é invisível e está disseminada pelo sistema educativo e pela estrutura de mentalidades das famílias e da sociedade em geral.

Uma leitura possível é que os Rankings são, na sua essência e história, uma política informal fomentada pela governação que, voluntária ou involuntariamente, instaura a rivalidade mimética e a violência enquanto opressão no sistema educativo. Ora, o efeito principal é a legitimação de desigualdades, ou seja, a manutenção do poder privado ou particular (estatuto das aristocracias ou elites sociais) sobre o poder do público em geral (democracia). E se a escola é o campo de batalha onde se trava esta guerra de poderes, como estranhar o nascimento de uma geração ansiosa?²⁴

5.3 Ditadura do tempo

Se alguma dúvida houvesse quanto à subordinação de alunos e professores, em qualquer dos modelos de escola, aos poderes legitimadores e legitimados, a expropriação de tempo pessoal em nome da maximização de utilidades esperadas afasta quaisquer dúvidas quanto a isso. Para concretizar o racionalismo utópico das políticas educativas, os poderes públicos, e os poderes organizacionais nas instituições privadas

23. Pedro Carneiro et al., *Da Desigualdade Social à Desigualdade Escolar Nos Municípios de Portugal*, ed. Luís Catela Nunes (Porto: Fundação Belmiro de Azevedo, 2023).

24. Jonathan Haidt, *A Geração Ansiosa* (Alfragide: D. Quixote, 2024).

impõem limites ou barreiras ao tempo próprio.

Ao fixar, desde fora, as coordenadas temporais do existir, os poderes públicos fazem uma instalação subterrânea de estruturas coercivas.²⁵ O sujeito educativo, a caminho de se transformar num ser produtivo, está sob o domínio de instâncias externas que não o obrigam literalmente a estudar ou trabalhar. Contudo, ao equiparar liberdade a coacção faz o sujeito educativo, e futuro sujeito produtivo, acreditar que é livre e senhor de si mesmo: o sujeito educativo entrega-se, assim, “à *liberdade coerciva* ou à *livre coacção* em prol da maximização da produtividade”²⁶ ou das utilidades esperadas, tanto a nível familiar como escolar ou social. O excesso de entrega no estudo ou excesso de trabalho e de produção conduz, a um nível mais elevado, à autoexploração” que é mais eficaz que “a exploração por terceiros, uma vez que vem associada a um sentimento de liberdade”.²⁷

Atingimos assim o grau zero da violência²⁸ que gera essa enorme onda de sofrimento que caracteriza a juventude actual.²⁹ A aparente liberdade torna-se violência em virtude das estruturas coercivas subterrâneas que fixam as coordenadas temporais do viver. Ao equipararem liberdade e coacção, eliminam qualquer distância ou distinção entre o agente e a vítima: o ser explorado no seu tempo é simultaneamente o ser que explora. Sem se dar conta, cada jovem contribui assim para alimentar ou entrar na enorme onda de sofrimento internalizado que atormenta as várias gerações juvenis que coexistem actualmente.³⁰

É comum ouvir os professores queixarem-se de que a escola, de que o empenho continuado nas tarefas escolares não é prioritário para muitos jovens. Ao desalinham da utopia social da plena ocupação dos tempos escolares e da educação a tempo inteiro, não estarão os jovens a manifestar a aparição de um viver exteriorizado resultante da expropriação do seu tempo pessoal, a recusar o consumo excessivo de tempo próprio em actividades incoerentes com o seu sentimento de urgência em viver e não apenas em sobreviver neste horizonte em que parece não haver futuro? Não será também o refúgio no mundo

25. André Barata, *O Desligamento Do Mundo e a Questão Do Humano* (Lisboa: Sistema Solar, 2020), 131.

26. Byung-Chul Han, *A Sociedade Do Cansaço* (Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2014), 23.

27. Han, 23.

28. Slavoj Žižek, *Violência* (Lisboa: Relógio D'Água, 2009).

29. Haidt, *A Geração Ansiosa*.

30. Haidt, 35–66.

virtual e digital um sintoma dessa mesma busca de um não-lugar,³¹ isto é, de um lugar uniformizado onde se possa experimentar ser fora do território, isto é, ser livre das barreiras ou imposições que definem o *continuum* territorial da escola-sociedade?

Esta dinâmica de poder ou, mais precisamente, de impoder face à domesticação social do tempo pessoal através da sua partição normativa é visível na estruturação social e política dos tempos escolares.

Na estruturação social do tempo vivido podem distinguir-se três configurações: conformação do tempo como contínuo e sem falhas, tempo acelerado e tempo como medida de produtividade.³²

Analogamente, podemos distinguir três configurações no tempo escolar: 1) o tempo contínuo e sem falhas: a escola a tempo inteiro; 2) o tempo acelerado: o aumento da escolaridade mínima obrigatória e o aumento exponencial do impacto do digital e das redes sociais na escola pós-covid, nomeadamente pela multiplicação das solicitações a alunos e professores que chegam instantaneamente à palma da mão, dada a penetração transgeracional do telemóvel e dos relógios inteligentes; 3) tempo produtivo: a plena ocupação dos tempos escolares.

Esta configuração do tempo vivido é comum aos sistemas públicos e privados do ensino e é implementada de forma muito semelhante nos diferentes modelos de escola (Tabela 1). Em última instância, os Rankings das Escolas e o seu derivado, o mérito dos alunos ou das escolas, são um indicador da eficácia destas políticas do tempo tacitamente contratualizadas entre a governação política, as famílias e a sociedade em geral.

Contudo, as narrativas meritocráticas silenciam outras narrativas importantes: “as desigualdades são transmitidas de pais para filhos, e deste modo nas regiões com maiores desigualdades económicas tendem a existir maiores desigualdades nos resultados escolares”.³³

Por outras palavras, a configuração do tempo vivido pelas políticas educativas e pela sua implementação nos diferentes modelos escolares resulta no sequestro do presente e futuro pelo passado: as vidas actuais

31. Marc Augé, *Não-Lugares: Introdução a Uma Antropologia Da Sobremodernidade* (Lisboa: Bertrand, 1994).

32. André Barata, *E Se Parássemos de Sobreviver? - Pequeno Livro Para Pensar e Agir Contra a Ditadura Do Tempo* (Lisboa: Sistema Solar, 2019), 17–22.

33. Carneiro et al., *Da Desigualdade Social à Desigualdade Escolar Nos Municípios de Portugal*, 55.

e as possíveis vidas futuras de muitos alunos em muitas regiões ficam aprisionadas na memória do passado económico familiar e regional.

Além desta configuração social, há a considerar também o impacto da mesma nos indivíduos. O tempo é um recurso escasso e, ao mesmo tempo, um factor determinante seja em termos de aprendizagem seja em termos de saúde mental.

O tempo consumido na escolaridade implica diversos aspectos: o horário escolar, o tempo gasto nas deslocações entre casa e escola, o tempo necessariamente gasto em refeições e o tempo exigido pelas tarefas escolares extra-aula.

Os estudos empíricos mostram que uma gestão eficaz do tempo não é, por si só, suficientemente eficaz para reduzir os níveis de ansiedade e stress em alunos. Somente quando as estratégias de gestão do tempo conseguem criar uma percepção de controle sobre o tempo é que os níveis de stress e ansiedade reduzem e diminui também o impacto da ocupação do tempo nos resultados dos alunos.³⁴

Falar de tempo ou de controle de tempo em alunos da escolaridade obrigatória pressupõe, no entanto, uma noção mais ou menos objectiva da forma como a escola influencia o tempo dos alunos. A este respeito, o Conselho Nacional de Educação publicou em 2017 um estudo sobre a organização escolar do tempo no segundo e terceiro ciclos do ensino básicos baseado na análise de 1264 horários do 5.º ano de escolaridade e 1119 horários do 9.º ano de escolaridade, abrangendo 231 unidades orgânicas (UO) da rede escolar pública de Portugal Continental.

De acordo com este relatório, no 5.º ano, a “maioria dos horários regista uma carga horária semanal de 1620 minutos (656 turmas, 52,3%)”, enquanto no 9.º ano a “maioria dos horários apresenta uma carga horária semanal superior a 1485 minutos (1067 turmas, 95,4%)”.³⁵

Outro aspecto considerado no estudo foi o tempo diário de permanência na escola, tendo-se concluído que “A média do tempo diário de permanência na escola varia entre 5h26m e 6h19m nas

34. Sarah A. Nonis et al., “Influence of Perceived Control over Time on College Students’ Stress and Stress-Related Outcomes,” *Research in Higher Education* 39, no. 5 (1998): 587–605, <https://doi.org/10.1023/A:1018753706925/METRICS>.

35. Ana Rodrigues et al., *Organização Escolar - O Tempo*, ed. Manuel Miguéns (Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017), www.cnedu.pt.

turmas de 5.º ano e entre 4h55m e 5h57m nas turmas de 9.º ano” e também que “Em ambos os anos de escolaridade, os alunos podem permanecer na escola mais de oito horas num só dia”.³⁶

Quando se agrega a carga horária média diária (5h24m para o 5.º ano e cerca de 4h57m para o 9.º ano) com o tempo médio de permanência na escola (5h52m para o 5.º ano e 5h26m para o 9.º ano), o tempo necessariamente gasto em deslocações e na espera de transportes, o tempo diário de estudo pessoal em casa ou de actividades paraescolares, e, por fim, mas não menos importante e impactante, o tempo no ecrã, facilmente se conclui que o tempo pessoal é devorado ou trocado por imposições ou objectos externos.

Se a ditadura do mérito pressupunha erradamente que o conhecimento proposicional e a capacidade técnica garantem o êxito, ignorando a primazia do sentir inteligente e do estimar valores, a ditadura do tempo, ao exteriorizar a consciência, inviabiliza a apropriação de si, que é a chave para a vida intelectual e para a vida moral.³⁷

A segunda consequência para as pessoas da configuração social do tempo vivido é, pois, o despenhamento do pensar: em fuga permanente de si próprio e sem tempo próprio necessário à reflexão e argumentação,³⁸ transforma-se a relação com a verdade,³⁹ mas inviabiliza-se, sobretudo, a capacidade de apropriar-se de si mesmo e de se relacionar com outrem numa comunicação que não seja dominada pela lógica de uma consciência exteriorizada onde tudo está à disposição. O desejo de afirmação de si mesmo, na ignorância da própria alteridade, tende a encarar o outro como objecto de conhecimento, objecto de desejo ou, pior, resistência ao desejo de afirmação pessoal.

A paz constrói-se na aptidão da palavra para ligar as pessoas através do vínculo dialógico e da responsabilidade pela alteridade de cada um. Ao perder-se a capacidade de apropriar-se de si mesmo, pela expropriação do tempo pessoal e pela exteriorização da consciência de si mesmo, perde-se também a capacidade de pensar. Incapaz de estar só consigo mesmo e de estimar ou valorar o alcance ou limites dos próprios pensamentos ou dos pensamentos trocados com outros e das

36. Rodrigues et al., 154.

37. Adela Cortina, *Ética de La Razón Cordial: Educar En La Ciudadanía En El Sglo XXI* (Oviedo: Ediciones Nobel, 2007), 249.

38. Cortina, 86.

39. Cortina, 90.

representações que comunicam, o indivíduo perde também a capacidade de estimar o valor da existência e alteridade do outro, ao ponto de sentir-se indiferente à privação da alteridade de outrem. Não é esta indiferença o princípio de toda a violência?

5.4 *Abandono da Discussão Crítica*

Há duas alternativas para combater a violência nesta era da pós-verdade e das redes rizomática de partilha de percepções alheias aos factos: a força da lei ou o fomento do pensamento crítico através da escola.⁴⁰

Ora, a lei e o estado de direito têm mostrado ser insuficientes na hora de lidar com a violência de regimes autocráticos ou com os excessos dos populismos, de esquerda ou direita, e dos nacionalismos em regimes democráticos. Vejam-se as tentativas de subversão da lei ou do estado de direito para acomodar práticas que contêm ou geram violência, como foi o caso nas alterações constitucionais na Hungria, Turquia ou Polónia, as políticas britânicas e italianas acerca dos migrantes.

Sobra, pois, a segunda alternativa, a do pensamento crítico, pelo que importa determinar qual a condição do pensamento crítico no sistema educativo e na escola em geral: a nossa cultura escolar de pensamento crítico terá a robustez necessária para capacitar as pessoas para enfrentar a violência?

Para responder a esta questão, começemos por clarificar a própria noção de pensamento crítico. Considere-se o ideal de pensamento crítico adoptado nos diversos relatórios PISA:⁴¹

O pensamento crítico ou a assumpção de uma perspectiva é uma habilidade fundamental para a aprendizagem autónoma. Envolve questionar crenças iniciais, integrar novas informações e justificar entendimentos recém-formados. (...) é a pedra angular da aprendizagem ao longo da vida. Conforme demonstrado em relatórios anteriores do PISA, essa forma de adoptar uma perspectiva promove o pensamento convergente e divergente e a mente aberta. Pondera os benefícios de diversos grupos e a

40. Ferry and Bouzou, *Sagesse et Folie Du Monde Qui Vient*.

41. OECD, "PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life," PISA (Paris: OECD, November 13, 2024), 64, <https://doi.org/10.1787/C2E44201-EN>.

heterogeneidade de pontos de vista no desenvolvimento de ideias novas e originais.

De acordo com este ideal, a cultura escolar de pensamento crítico parece ser robusta:⁴²

Portugal destaca-se pela sua grande percentagem de estudantes que referem considerar consistentemente as perspectivas de todos antes de assumirem uma posição (80%) tanto entre os alunos com baixo desempenho (72%) como entre os qualificados (85%). Portugal é o país com a maior percentagem de alunos a contestar a noção de que existe apenas uma posição correcta num desacordo (65%). Portugal também apresentou a menor discrepância (29%) nos alunos considerando a perspectiva de todos, embora ainda acreditem que há apenas uma posição correcta em um desacordo.

Para aferirmos essa robustez, consideremos outro padrão de pensamento crítico mundialmente consagrado,⁴³ a definição consensual do *Relatório Delphi*:⁴⁴

Entendemos o pensamento crítico como um julgamento intencional e autorregulado que implica interpretação, análise, avaliação e inferência, bem como a explicação das considerações probatórias, conceptuais, metodológicas, criteriosas ou contextuais nas quais esse julgamento se baseia. O PC é essencial como ferramenta de investigação. Como tal, o PC é uma força libertadora na educação e um recurso poderoso na vida pessoal e cívica. Embora não seja sinónimo de bom pensamento, o PC é um fenómeno humano generalizado e auto-rectificador. O pensador crítico ideal é habitualmente inquiridor, bem informado, confiante na

42. OECD, 68.

43. Em 1990, a Associação Americana de Filosofia constituiu uma equipa de especialistas em pensamento crítico, coordenada por Peter A. Facione com a missão de chegar a uma definição consensual de pensamento crítico. Como foi usada a metodologia Delphi, o relatório final ficou conhecido como *Relatório Delphi*. Este documento é mundialmente usado para definir testes e escalas que avaliam o pensamento crítico.

44. Peter A. Facione, "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations." (Newark, 1990), 3, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>; Peter A. Facione, *Executive Summary - "The Delphi Report": Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (Millbrae, CA: California Academic Press, 1990), 2, <https://www.qcc.cuny.edu/socialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>.

razão, de mente aberta, flexível, imparcial na avaliação, honesto quanto aos preconceitos pessoais, prudente ao fazer julgamentos, disposto a reconsiderar, claro sobre os assuntos, ordenado em assuntos complexos, diligente na busca de informações relevantes, razoável na selecção de critérios, focado na investigação e persistente na busca de resultados tão precisos quanto o assunto e as circunstâncias da investigação o permitem. Assim, formar bons pensadores críticos significa trabalhar em direcção a este ideal. Combina o desenvolvimento de competências de TC com o desenvolvimento de disposições que produzem consistentemente conhecimentos úteis e que são a base de uma sociedade racional e democrática.

Comparando os dois ideais, percebe-se que a análise do PISA 2022 é redutora e insuficiente ao ignorar no estudo a aferição das capacidades cognitivas (interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e auto-regulação) e ao observar apenas 3 (abertura de espírito em relação a visões de mundo divergentes, flexibilidade na consideração de alternativas e opiniões, compreensão das opiniões de outras pessoas) das 11 disposições afectivas necessárias ao pensamento crítico e consensualizadas no padrão do Relatório Delphi. Ora, como sublinha o *Relatório Delphi*, o pensamento crítico equivale a mobilização conjugada de capacidades cognitivas e disposições afectivas. Quem tenha essas capacidades, mas não têm nenhuma disposição para pensar criticamente não é um pensador crítico. Do mesmo modo, que tenha apenas as disposições, mas não capacidades, também não é capaz de pensar criticamente.

É, pois, falso que a nossa cultura escolar de pensamento crítico seja suficientemente robusta para imunizar as pessoas contra a violência. Esta insuficiência tem raízes históricas e importar considerá-las brevemente para circunscrever o que pode ser feito para inverter a situação.

O movimento liberal português tentou romper as ligações da cultura e ensino nacional à tradição aristotélica e substituí-la por uma matriz mais positivista e prática teve uma manifestação deveras curiosa, mas de amplo alcance.

Por entre a teia de sucessivas reformas da Instrução Pública e do Ensino Secundário, a abolição da tradição retórica do sistema de ensino português, decidida em 1868, pelo Decreto de 31 de Dezembro,⁴⁵

45. Direcção Geral de Instrução Pública, “Reforma Da Instrução Pública,” in *Colecção Oficial Da Legislação Portuguesa, Anno de 1868* (Lisboa: Imprensa Nacional, 1868), 203–

parece ter sido uma das poucas decisões políticas efectivadas antes da reforma de Jaime Moniz com os Decretos de 18 de Abril (regulamento do concurso para adopção de obras do ensino liceal), 14 de Agosto (disciplinas e regulamento geral do ensino secundário) e 14 de Setembro de 1895 (programas das disciplinas).

É verdade que o Dicionário Terminológico (DT) reintroduziu de forma consistente importantes elementos da tradição retórica no domínio “*C. Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística Textual*”.⁴⁶ Porém, não é menos verdade que nas aprendizagens essenciais há novamente uma redução arbitrária dos conteúdos de retórica incluídos no DT.⁴⁷

Nas *Aprendizagens Essenciais* de Português, por exemplo, desaparecem a deixis, os actos de fala, os marcadores discursivos, princípios e máximas da interacção discursiva, a distinção entre micro e macroestruturas textuais, as operações retóricas (invenção, disposição, etc.), muitas figuras de retórica e qualquer menção à retórica em si. Pode sempre objectar-se, não sem alguma razão, que talvez uma boa parte destes conteúdos seja de uma erudição inapropriada para o nível secundário ou que os docentes, por sua iniciativa, podem escolher ainda assim transmiti-los. Contudo, o resultado líquido é preocupante: silencia-se novamente, na estrutura de ensino-aprendizagem, a tradição retórica e ignoram-se capacidades cognitivas e disposições associados a essas operações retóricas muito necessários para desenvolver o espírito crítico.

Nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Filosofia, os antigos conteúdos programáticos relativos à lógica informal, à teoria da argumentação e à nova retórica, exceptuando as falácias formais e informais, foram eliminados, resistindo a lógica proposicional e os seus métodos de interpretação e avaliação de argumentos bem como o estudo das falácias formais e informais.

O pensamento crítico e o diálogo argumentativo não são exclusivos das disciplinas de Português e Filosofia. Contudo, a análise dos Documentos Orientadores e das *Aprendizagens Essenciais* homolo-

10, <http://net.fd.ul.pt/legis/1868.htm#>.

46. Vítor Costa, João; Aguiar e Silva, “Dicionário Terminológico,” 2008, http://area.dge.mec.pt/gramatica/DT_2008.pdf.

47. Direção-Geral da Educação, “Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário,” 2018, <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>.

gadas (Tabela 2) permite observar que a preocupação didáctica pela validade do pensamento e da argumentação, sobrevive e é cultivada explicitamente sobretudo na disciplina de Filosofia e, parcialmente, na disciplina de Português. São os últimos redutos da didáctica explícita e sistemática de um leque, ainda que incompleto, de capacidades cognitivas e disposições necessárias ao pensamento crítico.

É verdade que nas demais disciplinas se apontam e propõem actividades que exercitam, mas apenas de forma parcelar e desarticulada, algumas das capacidades cognitivas e algumas das disposições necessárias ao pensamento crítico.

Em suma, o panorama efectivo da cultura escolar é de abandono do pensamento crítico e da discussão crítica e pública de ideias e argumentos para acolher uma cultura que orienta os espíritos para o relativismo ou a equalização de perspectivas, campo fértil para a afirmação dos egoísmos de nações, grupos ou pessoas.

Ora, relativismo e equalização de perspectivas sem discussão crítica não serve para treinar capacidades estimativas nem o aperfeiçoamento da capacidade de criar vínculos comunicativos. Por outras palavras, uma cultura de discussão de opiniões equivalentes sem a preocupação da sua validação é uma mera ideologia, ainda que o seu ideal seja o diálogo universal.

6. Imunizar contra a violência através do pensamento crítico e dialógico

A escola é, como vimos, uma realidade complexa, mas é também um sistema aberto e sujeito à influência de diversos contextos. A influência mais imediata é a do contexto ideológico que a inspira normativamente, seja ele o dos documentos orientadores do Ministério da Educação, seja o do ideário fundador no caso das escolas privadas. Há também o contexto maior e determinante do ambiente cultural e social que determina em grande parte a relevância da escola perante os alunos, os seus familiares e a sociedade. Neste contexto maior, observa-se o desenvolvimento a um ritmo intenso dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das tecnologias da informação e comunicação, que alguns denominam de 4.^a revolução industrial.⁴⁸

48. Klaus Schwab, *A Quarta Revolução Industrial* (Lisboa: Levoir, 2017).

Por isso, parece razoável assumir que a escola deva visar uma “cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea” e que deva organizar-se para ser capaz de produzir um cidadão de sucesso neste contexto, ou seja, um cidadão que “é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar”.⁴⁹

Ora, este racionalismo utópico “não está apenas a mudar o que fazemos, mas também quem somos. O impacto que terá em nós como indivíduos é múltiplo, afectando a nossa identidade e as suas múltiplas facetas”.⁵⁰ Limitando-se a sinalizar os riscos ou desafios e a apontar os caminhos a seguir rumo a um novo renascimento cultural face às megatendências desta 4.ª revolução, ao mesmo tempo que se ganha consciência que esta mudança origina uma desigualdade ontológica que “separará aqueles que se adaptam daqueles que resistem – os vencedores e os vencidos em todos os sentidos da palavra”, este racionalismo utópico não percebe a lógica de dominação que uma escola alinhada com ele instaura na superfície mesma do existir humano.

Essa escola funcionará desde o princípio de que o “que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem”, porém não discutirá o “risco de criar conflitos de classe e outros confrontos diferentes de tudo o que vimos antes” nem o facto de a divisão entre vencedores e vencidos ou as tensões entre segmentos do existir humano é “exacerbada por uma divisão geracional causada por aqueles que só conheceram e cresceram num mundo digital versus aqueles que não tiveram essa oportunidade e que se têm de adaptar”.⁵¹

Este discurso de racionalismo utópico é muito claro quanto à violência inscrita nesta lógica adaptativa de produção de maximizadores de utilidades esperadas e quanto ao esquecimento do outro, ao esquecimento dos seus interesses e da sua voz.

A tradição da argumentação dialógica baseia-se precisamente no princípio da igualdade de todos perante a lei, no igual direito de todas as vozes interessadas numa questão se poderem manifestar e no igual

49. João Miguel Marques Costa, “Despacho n.o 5908/2017,” *Diário Da República* 2.a Série, no. 128 (July 5, 2017): 13881–90.

50. Schwab, *A Quarta Revolução Industrial*, 91.

51. Schwab, 91.

direito de participar nas decisões em que se é parte interessada. A argumentação é a alternativa à resolução violenta de conflitos de interesses e pressupões, da parte de quem entra numa argumentação um compromisso com a verdade e validade na busca do mais verdadeiro e mais justo. Ao envolver-se neste jogo de linguagem, o participante compromete-se com o princípio de respeitar critérios mínimos de validade e de aceitabilidade das opiniões e razões, sob pena de contradizer-se a si mesmo ou de estar a violar conscientemente o princípio da boa-fé. Quem entra numa argumentação não pode prosseguir violando esse princípio, pois isso equivaleria a admitir uma actividade de manipulação.

Poderá o racionalismo crítico e uma abordagem argumentativa e dialógica desenvolver a imunidade necessária para diminuir ou controlar os danos da violência repressiva ou opressiva que se desenvolve no âmago do racionalismo utópico? Para esboçar uma resposta a esta questão, consideremos brevemente o modelo de pedagogia de pensamento crítico e de argumentação dialógica em espaço público oferecido na *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus.

6.1 *A discussão crítica e pública de argumentos na Ratio Studiorum*

A *Ratio Studiorum* é um documento normativo da pedagogia inaciana com um papel equivalente aos documentos orientadores do sistema educativo e dos currículos. Este documento prescrevia uma prática de discussão crítica e pública de argumentos que foi implementada e testada durante séculos em colégios de todos os continentes.

Essas disputas ou diálogos argumentativos tinham periodicidade semanal ou mensal, nelas participando alunos, professores e público. Em cada sessão havia três papéis principais: a presidência, que cabia a um ou dois professores designados, o defendente, a quem cabia apresentar e defender uma posição sobre um assunto ou questão, e um arguente, que se esforçava por refutar a argumentação do defendente e fazer aceitar eventualmente uma posição distinta.

Havia três tipos de disputas: a disputa particular, limitada a uma classe; a geral, aberta a alunos de outras classes; e a pública, aberta a alunos, professores e ao público.

Estas disputas eram estruturadas num processo dialógico, interdisciplinar, auto-regulado e com validação lógica das posições e da prova aduzida.

O processo dialógico e a auto-regulação eram asseguradas pela presidência (professor ou prefeito de estudos). Para assegurar a natureza dialógica da argumentação, competia ao presidente controlar e distribuir o tempo de intervenções e garantir que todas as vozes interessadas fossem ouvidas. Para garantir a auto-regulação, o presidente devia, sem assumir protagonismos, corrigir ou desenvolver o que propõem os alunos, acrescentar explicações ou razões, não argumentando, mas interrogando para que nenhuma dificuldade ficasse sem resposta, e terminar esclarecendo brevemente todo o assunto ou dificuldades.

A interdisciplinaridade era exercitada através de disputas envolvendo alunos de classes com matérias distintas (teólogo com metafísico, físico com lógico, um metafísico contra um lógico), mas também entre alunos da mesma matéria (metafísico contra metafísico, lógico contra lógico, físico contra físico).

Quanto ao primado da validação, ele transparece na 20.^a regra do Professor de Filosofia:

Desde o início da lógica, se exercitem os alunos de modo que de nada se envergonhem tanto na disputa como de se apartar do rigor da forma; e cousa alguma deles exija o professor com mais severidade do que a observância das leis e ordem da argumentação.

O código pedagógico da Companhia de Jesus (*Ratio Studiorum*) e a sua implementação ao longo de séculos nos colégios da Companhia de Jesus comprova a viabilidade da implementação de pedagogia sistemática do pensamento crítico e da argumentação dialógica sem comprometer a qualidade dos estudos. Esta transposição para os dias de hoje exigiria, no ensino básico, a criação de uma área curricular específica dedicada ao pensamento crítico e, no ensino secundário, a articulação de diversas disciplinas ou ser entregue maioritariamente às disciplinas de Português e Filosofia, complementada por uma revisão curricular de forma a recuperar e completar o leque de capacidades cognitivas e disposições afectivas necessárias ao pensamento crítico e à argumentação dialógica.

A articulação com os princípios de uma ética dialógica ou cívica e cordial, nomeadamente os princípios da não instrumentalização das pessoas, da distribuição equitativa dos recursos, da participação dialógica dos afectados ou da responsabilidade pelo seres indefesos não humanos, permitiria reforçar as capacidades cognitivas e as disposições

exercitadas de forma empoderar e capacitar as pessoas para reagir e resistir às diversas formas de violência sem comprometer a verdade, a justiça e a paz.

Conclusões

O racionalismo utópico influencia a escola, em toda a sua complexidade, fazendo-a crer que é capaz de resolver o pseudoproblema técnico de produzir maximizadores de utilidades esperadas.

Mostrámos que esse racionalismo utópico se enraíza numa cultura de relativismo, de abandono da discussão crítica e de abstraccionismo ético que fomentam uma cultura de autocentramento cuja disposição principal é conceber o outro como um rival da nossa vontade de possuir ou representar as coisas. As coisas e as pessoas são vistas como estando aí à disposição do poder do desejo, pelo que o sucesso na satisfação do desejo de auto-afirmação é o Bem maior e todas as considerações sobre o Bem são analisadas como uma decisão puramente individual ou particular, sobre a qual os outros não têm palavra a dizer.

Como a sua fraqueza maior é a desproporção entre o seu ideal e as suas capacidades para implementá-lo, o racionalismo utópico das elites governativas e sociais instaura na escola, como instrumento de poder, uma violência invisível orientada para a produção de maximizadores de utilidades esperadas.

A tirania do mérito e a ditadura do tempo são duas das faces visíveis desta violência do racionalismo utópico. Enquanto a primeira normaliza a rivalidade mimética e a hùbris baseada no princípio de que o sucesso é o Bem, a segunda intensifica a necessidade de sobreviver, que para uns equivale a não olhar a meios para atingir o sucesso, mas para outros é o sentimento sufocante e humilhante de ver implodir as possibilidades presentes e futuras de se afirmar. Além disso, a segunda enfraquece ou anula mesmo a capacidade de reflectir, pois a exteriorização da consciência e do tempo pessoal impossibilitam o exercício de apropriar-se de si mesmo, das próprias ideias, emoções, memórias e invenções imaginativas, bem como de validar pensamentos e saberes.

O resultado líquido deste processo é o enfraquecimento do vínculo comunicacional entre as pessoas, o esvaziamento do pensamento crítico e a indiferença pelo outro, dada a incapacidade de estimar valores ou de estabelecer uma relação dialógica que respeite o outro na sua alteridade. Desta forma, dissemina-se, através das redes

rizomáticas de percepções alheias aos factos e à validação, as condições necessárias e suficientes para a normalização da violência enquanto repressão ou, sobretudo, enquanto opressão.

Se, como ficou demonstrado, nem a lei nem o ideal de pensamento crítico promovido pelo racionalismo utópico das orientações curriculares têm robustez bastante para imunizar contra a violência e fazer crescer a paz entre as pessoas e os colectivos sociais, tal não significa, porém, que não haja esperança ou solução.

O racionalismo crítico, e o seu instrumento maior, o pensamento crítico, nas capacidades cognitivas e nas disposições afectivas que implica, parece apto para instaurar na escola e na sociedade uma outra forma de relação que não o esquecimento da verdade, da validade e do outro, substituindo o relativismo pela humildade intelectual, a persuasão independente da validade pela discussão crítica e pela argumentação dialógica, a ditadura do tempo pelo tempo como cuidado e a tirania do mérito pela alegria de dar e receber, gratuitamente.

Há muitas iniciativas inovadoras e inspiradoras de formação em pensamento crítico e diálogo argumentativo. Contudo, ou oscilam entre o absolutismo proposicional e o relativismo da equivalência das opiniões ou divorciam o aspecto dialógico do aspecto de validação cognitiva de perspectivas.

Felizmente, dispomos de um modelo testado durante séculos que, comprovadamente, permite institucionalizar a aprendizagem do pensamento crítico sem dissociar as necessárias capacidades cognitivas ou as disposições afectivas e sem comprometer a qualidade do ensino. Além disso, é consistente com os princípios dialógicos de uma ética cordial necessária a uma cultura de paz e de responsabilidade pelo outro.

As disputas escolares prescritas na *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus oferecem um modelo-base interessante para se consensualizar um modelo alternativo ao do racionalismo utópico e que seja capaz de conferir a robustez necessária ao ensino do pensamento crítico e da argumentação dialógica para semear nas a fortaleza necessária para aliar as capacidades cognitivas e as disposições adequadas para pensar criticamente e, assim, fazer nascer a paz da violência invisível que as oprime, alimentando assim também a esperança de que é possível resistir à violência recíproca.

Referências

- Arendt, Hannah. *On Violence*. London: Penguin Classics, 2023.
- Augé, Marc. *Não-Lugares: Introdução a Uma Antropologia Da Sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand, 1994.
- Barata, André. *E Se Parássemos de Sobreviver? - Pequeno Livro Para Pensar e Agir Contra a Ditadura Do Tempo*. Lisboa: Sistema Solar, 2019.
- Barata, André. *O Desligamento Do Mundo e a Questão Do Humano*. Lisboa: Sistema Solar, 2020.
- Bonhoeffer, Dietrich. *Ética*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.
- Buber, Martin. *Eu e Tu*. Lisboa: Paulinas, 2014.
- Carneiro, Pedro, Pedro Freitas, Miguel Estevinho Nunes, Alice Chaves, and Sara Cal. *Da Desigualdade Social à Desigualdade Escolar Nos Municípios de Portugal*. Edited by Luís Catela Nunes. Porto: Fundação Belmiro de Azevedo, 2023.
- Cortina, Adela. *Ética Cosmopolita. Una Apuesta Por La Cordura En Tiempos de Pandemia*. Barcelona: Paidós, 2021.
- Cortina, Adela. *Ética de La Razón Cordial: Educar En La Ciudadania En El Sglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.
- Costa, João; Aguiar e Silva, Vítor. “Dicionário Terminológico,” 2008. http://area.dge.mec.pt/gramatica/DT_2008.pdf.
- Costa, João Miguel Marques. “Despacho n.o 5908/2017.” *Diário Da República* 2.a Série, no. 128 (July 5, 2017): 13881–90.
- Direção Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais,” 2018. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.
- Direção-Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário,” 2018. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>.
- Direção Geral de Instrução Pública. “Reforma Da Instrução Pública.” In *Coleção Oficial Da Legislação Portuguesa, Anno de 1868*, 203–10. Lisboa: Imprensa Nacional, 1868. <http://net.fd.ul.pt/legis/1868.htm#>.
- Esquirol, Josep Maria. *Humano Mais Humano: Uma Antropologia Da Ferida Infinita*. Lisboa: Paulinas Editora, 2022.
- Estevão, Carlos V. *Educação, Justiça e Democracia: Um Estudo Sobre as Geografias Da Justiça Em Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- Facione, Peter A. “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.” Newark, 1990. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>.
- Facione, Peter A. *Executive Summary - “The Delphi Report”: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press, 1990. <https://www.qcc.cuny.edu/socialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>.
- Ferry, Luc, and Nicolas Bouzou. *Sagesse et Folie Du Monde Qui Vient*. Paris: XO Éditions, 2019.
- Girard, René. *Aquele Por Quem o Escândalo Chega*. Lisboa: Guerra & Paz, 2023.
- Haidt, Jonathan. *A Geração Ansiosa*. Alfragide: D. Quixote, 2024.
- Han, Byung-Chul. *A Sociedade Do Cansaço*. Lisboa: Relógio D’Agua Editores, 2014.
- Martins, Guilherme d’Oliveira, Carlos Alberto Sousa Gomes, Joana Maria Leitão Brocardo, José Vítor Pedroso, José León Acosta Carrillo, Luísa Maria Ucha Silva, Maria Manuela Guerreiro Alves da Encarnação, et al. *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Edited by Guilherme d’Oliveira Martins. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação, 2017. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Miranda, Maria Margarida Lopes de. *Ratio Studiorum Da Companhia de Jesus (1599): Regime Escolar e Plano de Estudos*. Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018.
- Nemésio, Vitorino. *Era Do Átomo, Crise Do Homem*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1976.
- Nonis, Sarah A., Gail I. Hudson, Laddie B. Logan, and Charles W. Ford. “Influence of Perceived Control over Time on College Students’ Stress and Stress-Related Outcomes.” *Research in Higher Education* 39, no. 5 (1998): 587–605. <https://doi.org/10.1023/A:1018753706925/METRICS>.
- OECD. “PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life.” PISA. Paris: OECD, November 13, 2024. <https://doi.org/10.1787/C2E44201-EN>.
- Pinker, Steven. *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism and Progress*. New York: Penguin Books, 2019.
- Platão. *Górgias*. Edited by Marcello Fernandes and Nazaré Barros. Lisboa: Lisboa Editora, 1995.

- Popper, Karl. "On the Sources of Knowledge and Ignorance." In *Conjectures and Refutations: The Growth of Knowledge*, 3–39. London; New York: Routledge, 2002.
- Popper, Karl. "Utopia and Violence." In *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, 477–88. London; New York: Routledge, 2002.
- Rodrigues, Ana, Filomena Ramos, Isabel Pires Rodrigues, Maria do Carmo Gregório, Paula Félix, Rute Perdigão, Sílvia Ferreira, and Sílvia de Almeida. *Organização Escolar - O Tempo*. Edited by Manuel Miguéns. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017. www.cnedu.pt.
- Sandel, Michael J. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good*. London: Penguin Books, 2021.
- Schwab, Klaus. *A Quarta Revolução Industrial*. Lisboa: Levoir, 2017.
- Zilhão, António. *Animal Racional Ou Bípede Implume? Um Ensaio Sobre Ação, Explicação e Racionalidade*. Lisboa: Guerra e Paz, 2010.
- Zizek, Slavoj. *Violência*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.