

RUI PEREIRA

ruiampereira@gmail.com

CENTRO DE ESTUDOS COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE – UNIVERSIDADE DO MINHO

LITERACIA CRÍTICA MEDIÁTICA (LCM) ENQUANTO EDUCAÇÃO PARA O MUNDO

RESUMO

Tomando como ponto de partida a ideia de necessidade de uma “iconoclastia geral” (Pereira, 2011) na formulação da questão de uma “Literacia Crítica Mediática”, o presente artigo discute aspetos de filiação dessa atitude numa perspetiva mais ampla e radical, refletindo todavia, a partir de Gadamer (sobre “o conceito de preconceito”), Sloterdijk (fronteiras entre “crítica” e “cinismo”) e Rorty (educação e “ironia”), a questão dos eventuais limites para uma tal perspetivação. O exercício reflexivo central inspira-se em trabalhos de Postman (“narrativas correntes” e “narrativas alternativas” em educação) e do filósofo e filólogo espanhol García-Calvo (em torno do binómio “crença”/“desconfiança”, atualizando a tradição das chamadas filosofias da suspeita - Marx, Nietzsche e Freud - oriundas do século XIX).

PALAVRAS-CHAVE

Literacia mediática; educação; crítica; radicalidade

“parece que el análisis mismo nos obliga a pensar en lo que podría no ser esto” (García Calvo, 1993, p. 64)

A proposta de uma “iconoclastia geral” enquanto aposta (sem dúvida, de risco) na abordagem do que aqui se chama uma Literacia Crítica para os *Média* (LCM) foi já enunciada noutra local (cf. Pereira, 2011). Por razões práticas, dá-se por aqui reproduzido esse material que posteriores aprofundamentos não parecem invalidar substancialmente. Outro modo de dizer o significado que aqui pretende dar-se à presente ideia de LCM seria assumir a sua filiação no que Domingos (2014, pp. 101 e ss.), ao falar do programa científico de Pierre Bourdieu, chamou uma “política de subversão simbólica”.

Abordar-se-á o que podem ser alguns ingredientes de uma educação crítica *sobre os media* (e não *para os media*), designadamente numa perspetivação transdisciplinar (em que convergem e se interpenetram propedêuticas da filosofia e da educação *em* cidadania – que não *para* a cidadania). E ilustrar-se-ão com algumas abordagens críticas diferentes problemáticas centradas em mundividências mais amplas cuja radicalidade tende a excluir-las da discursividade hegemónica dos regimes e dos seus discursos públicos, remetendo-as para as periferias políticas ou para as clausuras académicas. Concretamente falar-se-á das perspetivações críticas de Sloterdijk, García Calvo e Neil Postman.

Preliminarmente, ter-se-á em conta que o âmbito de aplicação deste trabalho, quer pelos seus pressupostos teóricos quer pela natureza das matérias por ele enunciadas, não tem como destinatários diretos os alunos (crianças e jovens), mas sim os professores e formadores. Com efeito, não parece plausível que qualquer abordagem crítica possa ocorrer sem que as respetivas estruturas de mediação (professorado, currículos, etc.) tenham contactado e refletido sobre as múltiplas problemáticas da crítica.

Introdutoriamente ainda, dir-se-á que uma educação crítica sobre os *media* não deve, sem o risco de com isso perder a sua dimensão propriamente crítica, assentar nuclearmente, mas sim e apenas complementarmente, na promoção de estratégias de aproximação essencialmente técnica às produções jornalísticas e mediáticas em geral, centradas nos recursos tecnológicos disponíveis, passando pelas visitas formais de escolas às salas de redação ou por conversas de circunstância com jornalistas que tendem a dar “aos miúdos” o ponto de vista oficial, laudatório e aventuroso, da “profissão”. Do mesmo modo, só muito escrupulosamente concebidas podem as estratégias de simulacro de atividade jornalística nas escolas filiar-se não numa educação acrítica para os *media*, mas numa, no presente entendimento necessária, perspetiva crítica sobre os *media*.

CRÍTICA: DIFICULDADES E FECUNDIDADES

O ponto de vista que aqui se adota implica integrar o “sistema” mediático produtor de “auto-irritação da sociedade” (Luhmann, 2005, p. 63) numa discussão ampla e centrada nas articulações entre um sistema geral de poder (qualquer que ele seja) e o conjunto de dispositivos comunicacionais de produção e reprodução de discurso público para grandes massas nele existente.

Daqui e de imediato decorrem a necessidade de discutir o processo social e comunicacional de reprodução social do discurso público bem

como, e de modo mediato, a necessidade de discutir a própria natureza do regime ou sistema geral de poder.

No primeiro caso, trata-se, como bem enuncia Manuel Pinto de:

Interrogar o mundo e a multiplicidade dos ecrãs, penetrando nos territórios que lhe ficam a montante e a jusante; inquirir sobre as opções, os caminhos e os objetivos que configuraram um determinado produto multimédia [...] aperceber-se dos modos socialmente diferenciados como as mesmas mensagens são recebidas e apropriadas [...]; viajar pelo domínio da criação, dos critérios de escolha [...]; aprender a reconhecer a multiplicidade e riqueza das enunciações do mundo e da vida e [...] a multiplicidade e amplitude dos silêncios e das formas de silenciamento. (Pinto, 2002, p. 11)

No segundo, trata-se da necessidade de descortinar o que dá conteúdo a uma determinada “descrição” (Rorty) do sistema de poder em questão para além das formas pelas quais este procura dar-se a ver. Com efeito, podem encontrar-se descrições do Chile de Pinochet como a sangrenta ditadura que efetivamente constituiu, assim como dela podem encontrar-se descrições que a narram pelo prisma do “milagre económico”, no âmbito da apologia da primeira experiência do que viria a chamar-se o “neo-liberalismo”. Infante (1987, p. 11) fala por exemplo de “uma política deliberada de integração no mundo (...) que ampliou o horizonte dos chilenos (...) num ambiente que favoreceu a iniciativa individual, a criatividade, a inovação a audácia e a capacidade empresarial”¹.

Parecerá seguro, para quem tenha um conhecimento histórico mínimo do brutal regime de Augusto Pinochet, que este tipo de textos possa soar a propaganda barata de uma ditadura banal, circunstância cuja crueza lhe depreciaria o valor ilustrativo. Nesse caso, porém, e procurando pistas mais sofisticadas de redescrção dos regimes de oligarquia liberal a que chamamos “democracias”, encontrar-se-ão, em contraste não menos profundo com as autodescrições oficiais destes regimes, situações de progressivo e dramático agravamento das injustiças sociais, das iniquidades económicas, bem como de dissipação ética e desmobilização política que só muito palidamente podem espelhar o ideário e a *praxis* democráticos tal como pelos próprios reivindicados².

¹ Para outro exemplo no mesmo sentido, embora de carácter mais académico ver Bardón, Carrasco & Vial (1985).

² Para uma discussão da questão “oligarquia liberal”/“democracia” ver Pereira (2013, pp. 17-80).

Em qualquer dos casos o que existe parece ser um fenómeno de natureza idêntica, i.e., uma ilustração da tensão entre as necessidades de coesão social/manutenção dos regimes e a perigosidade relativa do desenvolvimento de uma crítica no sentido “forte”, como lhe chama Tristan McCowan, autor para quem:

Em muitas democracias liberais, há liberdade para escolher [...] Mas isso tudo existe dentro de uma estrutura mais profunda que define o que é e o que não é possível. Uma forma fraca de cidadania crítica não iria além de sujeitar os actuais atores políticos e as políticas ao exame crítico; uma forma forte avaliaria também a forma de governo, a constituição, o sistema económico e outras estruturas centrais da sociedade. (McCowan, 2006, p. 147)

A distinção entre uma crítica “forte” e uma crítica “fraca”, tal como esta segunda surge genericamente enunciada nos documentos institucionais, governamentais e supra-governamentais sobre estas temáticas, situa-a McCowan, um defensor confesso da perspectiva “forte”, no facto de que, de um “modo geral, as entidades políticas (...) permitem o questionamento crítico somente até certo ponto, e [...] suprimirão o exame crítico quando sua sobrevivência estiver ameaçada” (McCowan, 2006, p. 150).

Ora, enraizando-a não nas teses revolucionárias de Marx, Bakunine ou Lenine, mas sim na filosofia política de Locke, uma crítica “forte”, deverá pelo contrário seguir a

Tradição de exame crítico [baseada] na asserção do direito e do dever das pessoas de mudar ou remover um governo que não esteja defendendo seus interesses (...) Esses requisitos exigem uma educação que não vise galvanizar a lealdade, mas sim estimular uma atitude crítica em relação ao Estado e suas instituições. (McCowan, 2006, p. 141)

Todavia, também o argumento de necessidade de coesão social tem a sua tradição e não pequena. Chamando-lhe a “abordagem conformista”, McCowan (2006, p. 141) descreve-a como a necessidade de “incutir nos jovens certas convicções inabaláveis”, que podem incluir “o amor pela nação (...) o respeito à lei, pelo bem da ordem e da segurança; e o apoio às instituições e ao governo atual, a fim de garantir o funcionamento eficaz do sistema político”. E se faz remontar as suas origens à generalização dos sistemas públicos de ensino, a partir do século XIX, que constituíam instrumentos de promoção da lealdade política, sublinha McCowan (2006, p. 141) o facto de “os estados-nação que têm democracias estabelecidas

se[rem] hoje mais subtileza ao promover o nacionalismo nas escolas” embora os respetivos “sistemas educacionais [mantenham] a coesão nacional como objetivo central”.

Na tradição chamada “conformista”, e citados por aquele mesmo autor, Winch enfatiza a objeção frequentemente levantada, segundo a qual “é necessário educar os alunos dentro de determinada tradição de conhecimento antes de ensiná-los a questioná-la”; Galston, sublinha muito explicitamente como objetivo de toda a educação cívica (no seio da qual se inserem na perspetiva aqui defendida as questões de literacia mediática) “a formação de indivíduos que sejam realmente capazes de conduzir suas vidas dentro de sua comunidade política e de apoiá-la”; e Callan aponta, por fim, os perigos de a crítica vir a desembocar num “ceticismo epistemológico (...) politicamente estéril” conducente mais à “desmobilização do que à mobilização política” (Winch, Galston e Callan, citados em McCowan, 2006, pp. 147, 145 e 149).

Ao invés, sustenta McCowan (2006, p. 149), se é decerto “mais difícil construir a coesão em torno de princípios abstratos do que em torno de um simbolismo emocional de terra, raça e nação”, já uma “população acentuadamente crítica também pode ser muito coesa, enquanto estiver unida por alguma outra forma de lealdade” (McCowan, 2006, p. 153), sugerindo este autor, na esteira de outros, que o princípio da coesão de base crítica deve jogar-se em torno de “uma conceção de justiça que inclua, de alguma forma, a consideração de todos os cidadãos como iguais” (McCowan, 2006, p. 144), implicando isso “não apenas compreender - mas também opor-se ativamente a abusos da justiça, ou seja, rejeitar leis injustas e remover governos ineficazes” (McCowan, 2006, p. 144).

Constatando, por seu lado, que as “políticas de educação para a participação frequentemente ostentam um preconceito apolítico”, Reinhold Hedkte e Tatjana Zimenkova (2013, p. 3) pugnam por uma reflexão teórica em torno daquilo a que se está a chamar “crítica”, designadamente nas programações oficiais destas matérias, pelo que uma tal reflexão, ao concentrar-se nas “diferenças na teoria, política e práticas de participação”, pode revelar acerca dos “pressupostos ocultos, pontos cegos e preconceitos estruturais por trás da grande narrativa da participação” (Hedkte & Zimenkova, 2013, p. 5). A perspetivação de Hedkte e Zimenkova é especialmente rica ao consagrar também entre os direitos de participação o direito de não-participação e ao assumir a necessidade de “repolitizar a política de educação para a participação, descobrindo-lhe o seu carácter profundamente político, contingente e controverso” (Hedkte & Zimenkova, 2013, p. 5).

Estes mesmos autores enumeram quatro categorias analíticas destinadas a determinar em que medida a reflexão, os programas e o trabalho desenvolvidos caminham, ou não, efetivamente, nesta direcção (“teoria”, “diferenciação”, “política” e “subjectividade”):

Centramo-nos em quatro questões chave [...]: 1) Estarão os debates em torno da participação a ser adequadamente levados em conta (teoria)? 2) Pode a orientação predominante para a unidade e a coesão ser mantida ou tem, pelo contrário, que se orientar para a diferença e a controvérsia (diferenciação)? 3) Que lugar está reservado à política nas políticas e práticas sobre educação participativa (o político)? 4) Estarão os sujeitos a ser restringidos a formulações pré-fabricadas de participação ou são eles, ao invés, sujeitos políticos capacitados para desenvolver o seu próprio entendimento das coisas e a sua mudança (subjectividade)? (Hedkte & Zimenkova, 2013, p. 4)

Entende-se aqui o “politizar” a crítica na educação, de que acima se falava, no sentido que McCowan (2006, p. 152) sublinha ao dizer que não se trata de “necessariamente promover a *crítica* ao governo ou às instituições do Estado, já que, em alguns casos, eles são perfeitamente adequados”. Acrescentando, de resto, este investigador (McCowan, 2006, p. 152) que “é tão errado que um programa educacional parta da premissa de que as sociedades são necessariamente corruptas quanto da premissa da necessidade de aceitar este facto”.

Lembre-se a este propósito o conceito de “preconceito” em Gadamer (2002, p. 80), para quem é necessário “deixa[r] morrer os preconceitos de natureza particular e permit[ir] o surgimento daqueles que possibilitam uma verdadeira compreensão”, constituindo “tarefa propriamente crítica da hermenêutica, distinguir os verdadeiros preconceitos dos falsos”. Acrescentando, no entanto, que para “se destacar um preconceito, como tal, é necessário certamente suspender-lhe a validade; pois à medida que continuamos determinados por um preconceito, não temos conhecimento dele, nem o pensamos como juízo” (Gadamer, 2002, p. 80).

Por outras palavras, não se trata de convocar perspectivas críticas de maior radicalidade porque são de maior radicalidade, mas também não pode tratar-se de excluí-las por essa mesma razão. Entre uma e outra das polaridades, neste como em todos os processos sociais complexos, são as próprias dificuldades que configuram as fecundidades. Escreve ainda McCowan (2006, pp. 150-151) que apesar de estruturas menos dependentes institucionalmente se encontrarem porventura mais vocacionadas e aptas

a ministrar um programa de educação crítica no sentido “forte” do termo, “os sistemas públicos de educação são apenas parcialmente controlados pelo Estado”, pelo que uma “abordagem de questionamento crítico dependerá tanto dos professores individualmente quanto da autoridade responsável pela implementação da educação”.

Daqui, aliás, a prioridade que no entendimento do presente trabalho, se atribui à formação de professores e formadores.

MITOMOTRICIDADE, RADICALIDADE E COESÃO

A questão consiste, pois, em saber, em que medida e até que ponto é, primeiro, desejável e depois possível a missão que Richard Rorty (2005, p. 26) destinava, no seu caso particular, à prática crítica da filosofia, i.e., “remover o entulho intelectual –ajudar a tornar o futuro humano diferente do passado humano pelo rompimento do que Dewey chamou a ‘crosta de convenções’”.

Na interpretação de Ghirardelli Jr.,

Rorty acredita que os grupos oprimidos da sociedade só podem melhorar a sua situação na medida em que forem capazes de alcançar uma ‘autoridade semântica’ sobre si mesmos. (...) Se assim fizermos, talvez possamos abrir caminhos para redescições que, uma vez tendo produzido novas identidades morais, vão criar novos comportamentos, quiçá capazes de colaborar com um mundo em que sofrimento, humilhação e crueldade não sejam uma regra. (Ghirardelli Jr., 2005, pp. 20, 21)

Os exemplos que seguem não visam apontar aqui exatamente que redescições dos *media* e do mundo deveriam ser adotadas numa educação crítica sobre os *media* capaz de ser, também, uma redescição do mundo ou, em bom rigor, dos mundos cuja diversidade cerceada entra hoje, maciçamente, pelas casas das pessoas adentro. Pressupõe-se, todavia, que a interligação entre o universo dos *media* e as construções de mundividências pelos seus recetores, apesar das suas complexas matizações, é um indesmentível dado epocal.

E tomando de Jan Assman o conceito de “mitomotricidade”, i.e., segundo Peter Sloterdijk (2008, p. 35) “a propulsão [social] por meio de histórias formalizadoras ou instituidoras de identidade”, constatar-se-á com Neil Postman (2002, p. 78) que não são as escolas nem os professores, em si mesmos, que criam as “narrativas poderosas e inspiradoras” que

norteiam as existências quanto ao desejável e ao deplorável nas sociedades mediatizadas. “Quem cria os mitos que unem uma nação”, esclarece este autor são, ao invés,

Os publicitários (...), os músicos populares e os artistas de cinema; talvez mesmo os homens vazios que se juntam em volta de piscinas em Beverly Hills e inventam histórias a que chamamos comédias para a televisão. A lista não se esgota aqui, mas os professores não fazem parte dela. (Postman, 2002, p. 78).

O problema da mitomotricidade, que aqui ressurge, coloca-se a Peter Sloterdijk (2003, p. 451) na descrição deste tipo de figura da cultura contemporânea dispensando até que se lhe sublinhe cinismo. “Não desejaria citar *clichés* sobre o notório cinismo dos jornalistas e das pessoas da imprensa.”, escreve. A radicalidade crítica do filósofo alemão (uma das muitas descrições possíveis do universo mediático) incide sobre o que chama a sua “dupla desinibição”, situada tanto na esfera da produção quanto da respetiva receção.

Diz acerca da primeira, a produção:

Só uma mentalidade muito bem remunerada e corrompida se deixa levar por este jogo durante muito tempo (...) este pratica todos os dias a restauração cínica, comportando-se todos os dias como se a cada dia correspondesse uma sensação, como se, nas nossas cabeças, pela sua atividade, precisamente, não tivesse nascido desde há muito uma forma de consciência que aprendeu a aceitar o escândalo como forma de vida e a catástrofe como ruído de fundo. Por um moralismo mentiroso e sentimental, constrói-se sem cessar a imagem de um mundo em que semelhante sensacionalismo pode exercer a sua ação de sedução e embrutecimento. (Sloterdijk, 2003, pp. 452-453)

E sobre a segunda, a receção:

Só num mundo desses o síndrome cínico moderno – cinismo presente por todo o lado de modo difuso- pode desenvolver-se da maneira como o temos diante dos olhos. Consideramos hoje normal encontrar nas nossas revistas – quase como num velho teatro do mundo- todos os domínios justapostos de uma forma contrastada: narrativas sobre a morte de massas no Terceiro Mundo entrecortadas por anúncios ao champanhe, reportagens sobre catástrofes ecológicas lado a lado com o último salão automóvel.

Os nossos cérebros estão treinados a sobrevoar com o olhar um campo de indiferenças de uma amplidão enciclopédica (...) nenhuma consciência humana poderia lidar com (...) essa constante oscilação de acontecimentos importantes e de acontecimentos insignificantes. (Sloterdijk, 2003, p. 452)

Lendo-se, em jeito de corolário, “Os modernos meios de comunicação de massa velam por um novo condicionamento artificial das consciências no espaço social (...) Os *media* possuem de facto a força de reorganizarem ontologicamente a realidade como realidade na nossa cabeça” (Sloterdijk, 2003, p. 715).

Ainda no plano da mitomotricidade, Neil Postman propõe na sua obra já citada (2002) a substituição de uma série de mitos vigentes por uma outra de índole diferente³. Porém, um dos seus contributos maiores para a discussão da problemática da radicalidade da crítica, no que ao sistema escolar concerne, reside, nesta sua obra em particular, no que poderia subtítular-se como a *pergunta sobre a pergunta*. Observando como “todas as crianças entram para a escola como pontos de interrogação e dela saem como pontos finais”, Postman (2002, p. 90) inquire sobre “o caso intrigante das perguntas”: as perguntas “são o principal instrumento intelectual de que dispõem os seres humanos” (Postman, 2002, p. 199) Como podem, questiona, ser esquecidas?

Poder-se-ia quase dizer, na esteira de Postman, que a pergunta, a inquirição perscrutante constitui o cerne de um Literacia Crítica dos *Media*, assim como de qualquer leitura crítica do mundo, entendida em sentido “forte”. É essa a proposta filosófica de Agustín García Calvo, ao interpelar “a Realidade” enquanto contrafação sistémica intencional, a ideia de “Vida” enquanto “administração da morte” e de “Futuro” como suborno, atemorização e aliciamento⁴. Citando de Tácito estarem vazios os lugares dos deuses, conclui Calvo (1993, p. 93): “Não se pode acreditar nos tempos”. A

³ Postman consagra toda a “Parte I” da obra a esta problemática (pp. 17 a 112), desenvolvendo na “Parte II” o aspeto dos mitos substituídos. Apesar de escrever sobre o ensino público norte-americano, grande parte das suas observações não perdem pertinência no contexto aqui exposto. Esquemáticamente, resumir-se-ia essa dinâmica alternativa do seguinte modo: a) “Deuses que Falham”: a1). o deus da Utilidade Económica; a2). o deus do Consumismo; a3). o deus da Tecnologia; a4). o deus do Tribalismo. E b) “Deuses que poderão servir”: b1). Nave espacial terra; b2). Narrativa do anjo caído; b3). Narrativa América; b4). Lei da diversidade

⁴ Entre os títulos pelos quais Calvo expõe, numa ótica de divulgação, a sua perspetiva filosófica, podem contar-se: “Contra el Hombre”, “Contra la Pareja”, “Contra la Democracia”, “Análisis de la Sociedad de Bien Estar”, “El Mercado de futuros”, “Familia: la idea y los sentimientos”, etc., praticamente todos editados pela editora zamorana, Lucina. Para uma síntese mais técnica da perspectiva calviana sobre a infância, a crítica e a educação ver Maciá (2014).

crítica da “Realidade” por Calvo e toda a sua ontologia são complexas e não podem ser aqui sintetizadas. Dir-se-á apenas que elas versam a construção do “eu social”, essa reafirmação permanente da “estrutura básica da vida quotidiana” de que falam na sua conhecida passagem sobre o funcionário que toma o seu habitual comboio suburbano para o emprego pela manhã:

Pela conduta global os viajantes (...) demonstram em termos indubitáveis que o mundo é constituído por homens sérios, que vão para o trabalho, de responsabilidade e horários (...) e do Times de Nova Iorque. (...) Do boletim meteorológico até aos anúncios de “Precisa-se”, tudo lhe assegura que está, de facto, no mundo mais real possível. (Berger & Luckmann (1985, p. 199)

É pois, também, em contraposição a isto que Calvo escreve:

Fé? Pois, nem mais (...) o que faz falta para esta luta é uma grande falta de fé: a falta de fé que têm os que acreditam na Sociedade de Bem-Estar e na Realidade em geral, que só sobre a fé (da Maioria) se sustém, uma vez que o que existe só existe graças à fé. (Calvo, 1993, p. 13)

Na sua radicalidade, o mérito desta propedêutica da dúvida fica com quem a avalie, naturalmente. Mas, à semelhança de outros, na tradição das grandes filosofias da suspeita, não se vê como pode uma crítica forte exercer-se à margem dos pensamentos deixados à margem.

Não é negligenciável, todavia, o problema que Richard Rorty levanta, a propósito da figura do “ironista” que ele mesmo preconiza (cf. Rorty, 1993, p. 73), i.e., o problema de educar uma sociedade segundo a perspectiva “ironista”. Explicita ele que, apesar de os ironistas “terem de ter alguma coisa de que duvidar, algo de que possam alhear-se”, ainda assim “não consigo imaginar uma cultura que socializasse os seus jovens de um modo tal que lhes suscitasse constantes dúvidas acerca do seu próprio processo de socialização”, porque, conclui, a ironia “parece uma matéria inerentemente privada” (Rorty, 1993, pp. 87-88).

Trata-se pois, aqui como em Calvo, também, de uma ironia no sentido de Kierkegaard (1991, p. 223), uma ironia singular e que singulariza: “na ironia, o sujeito quer constantemente afastar-se do objeto, o que (...) consegue ao tomar consciência a cada instante de que o objeto não tem nenhuma realidade. O que existe é precisamente o que não existe”.

Interpretada por esta aparentemente comum medida, mais do que as grandes noções de “denúncia”, “revelação”, “desvelamento”, “consciência”, de que aliás se faz amplamente o *ethos* (para fins publicitários) dos

media, talvez a mais modesta “ironia”, enquanto suspeita e distanciamento das verdades comumente atendidas e maciçamente projetadas sobre as sociedades, constitua o ingrediente primeiro, quando não central, de qualquer possibilidade crítica dos *media*, como do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardón, A. M.; Carrasco, A. C. & Vial, A.G. (1985). *Una década de cambios económicos – La experiencia chilena 1973-1983*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1990). *A construção social da realidade – Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes. (Obra originalmente publicada em 1966).
- Domingos, N. (2014). O pensamento crítico de Pierre Bourdieu. Como escapar à história. In Unipop (Org.) *Pensamento Crítico Contemporâneo*. Lisboa: Unipop/Ed. 70.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Verdade e Método (II vol.)*. Petrópolis: Vozes.
- García Calvo, A. (1993). *Análisis de la sociedad de bien estar*. Zamora: Ed. Lucina.
- Ghiraldelli Jr., P. (2005). Uma nova agenda para a filosofia. In R. Rorty (2005) *Pragmatismo e política*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1992).
- Hedkte, R. & Zimenkova, T. (2013). Introduction - Critical approaches to education for civic and political participation. In R. Hedkte, & T. Zimenkova, (Eds.). *Education for Civic and Political Participation: A critical approach* (pp. 1-12). New York / London: Routledge.
- Infante, J.L. (1987). *Chile – La revolución silenciosa*. Santiago de Chile: Zigzag Ed.
- Kierkegaard, S. (1991). *O conceito de Ironia constantemente referido a Sócrates*. Petrópolis: Vozes. (Obra originalmente publicada em 1841).
- Luhmann, N. (2005). *A realidade dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulus. (Obra originalmente publicada em 2004).
- Maciá, G. C. (2014). El niño y el Futuro: una crítica ontológica de la enseñanza a través de Agustín García Calvo. In Revista *Otros Logos*, 5, 137-159. Acedido em <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0005/09%20Garcia%20Macia%20dic%2021.pdf>

- McCowan, T. (2006). Os fundamentos do questionamento crítico na educação para a cidadania. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2),140-155.
- Pereira, R. (2011). Literacia Crítica Mediática: em defesa de uma iconoclastia geral. In S. Pereira (Org.), *Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania – Livro de Actas* (pp. 101-114). Braga: CECS. Acedido em <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/view/456/504>.
- Pereira, R. (2013). *O anticomunismo na imprensa portuguesa de referência durante o período de 'normalização' (1980-2005) — Os casos do Diário de Notícias, Expresso e Público*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido em <http://hdl.handle.net/1822/27323>
- Pinto, M. (2002). Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido. In *Conferência Internacional - Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2758/1/mpinto_IntervGulb_2002.pdf
- Postman, N. (2002). *O fim da educação – Redefinindo o valor da escola*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra originalmente publicada em 1995).
- Rorty, R. (1993). *Contingency, irony, and solidarity*. New York/Melbourne: Cambridge University Press. (Obra originalmente publicada em 1989).
- Rorty, R. (2005). *Pragmatismo e política*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1992).
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*, Madrid: Ed. Siruela. (Obra originalmente publicada em 1983).
- Sloterdijk, P. (2008). *Se a Europa acordar – Reflexões sobre o programa duma potência mundial no termo da sua ausência política*. Lisboa: Relógio d'Água. (Obra originalmente publicada em 1994).