



---

*Seção Temática: Ética e Integridade na Investigação nas Ciências Humanas e Sociais na era da IA*

**Vícios e virtudes de práticas de uma educação para a democracia:  
dos vícios das práticas aparentemente democráticas às virtudes da  
democracia participativa crítica na era da IA<sup>\*</sup>**

**Vices and virtues of practices in education for democracy:  
from the vices of seemingly democratic practices to the virtues of  
critical participatory democracy in the age of AI**

**Vicios y virtudes de prácticas de una educación para la democracia:  
de los vicios de las prácticas aparentemente democráticas a las virtudes  
de la democracia participativa crítica en la era de la IA**

Ana Paula da Silveira Simões Pedro<sup>\*\*</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-0179-3589>

**Resumo:** O objetivo central deste artigo consiste em refletir criticamente sobre a natureza da dialéctica entre vícios e virtudes que operam nos sistemas democráticos contemporâneos sob influência da inteligência artificial (IA). Esta coexistência, repleta de contradições, transparece igualmente nas escolas que, na tentativa de implementação de uma educação para a democracia nesta nova era da IA, se veem inevitavelmente confrontadas com os paradoxos dos seus vícios. Daqui ressalta um paralelismo entre os vícios e as virtudes da sociedade e os da escola, que importa analisar criticamente e compreender. Utilizando uma metodologia hermenêutico-crítica no estudo de fontes bibliográficas, o objetivo do presente trabalho é mostrar os desafios, os limites e as consequências subjacentes às diversas propostas de práticas democráticas utilizadas nas escolas na era da IA. As conclusões sugerem a existência e a manutenção de algumas práticas pedagógicas democráticas e a importância da formação política para o exercício de uma cidadania crítica, baseada nos valores e no pensamento crítico e argumentativo. Neste *admirável mundo novo*, ainda por explorar, em que a trilogia democracia, educação e IA apresenta desafios inéditos, é de salientar o papel insubstituível do professor no desenvolvimento destas competências (tradicional), necessárias para a resolução de problemas (novos) e para a preparação de cidadãos críticos para um futuro incerto.

**Palavras-chave:** Ética e virtude. Democracia e IA. Educação.

**Abstract:** This article aims to critically reflect on the nature of the dialectic between vices and virtues operating within contemporary democratic systems under the influence of artificial intelligence (AI). This coexistence, marked by contradictions, also becomes evident in schools, which, in attempting to implement

---

\* Este trabalho é financiado por fundos nacionais de Portugal, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do Projeto UID/004188/Centro de Línguas, Literaturas e Culturas.

\*\* Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, Portugal, Mestrado em Teoria do Conhecimento (Filosofia) e Doutoramento em Ciências da Educação. E-mail: <ana.pedro@ua.pt>.

education for democracy in this new age of AI, inevitably face the paradoxes of their own vices. From this emerges a parallel between the vices and virtues of society and those of schools, which must be critically analyzed and understood. Using a hermeneutic-critical methodology and drawing on bibliographic sources, this study seeks to highlight the challenges, limits, and consequences underlying the different proposals for democratic practices adopted in schools in the age of AI. The findings suggest the existence and persistence of certain democratic pedagogical practices and emphasize the importance of political education for the exercise of critical citizenship, grounded in values as well as critical and argumentative thinking. In this *brave new world*, still to be largely unexplored, where the trilogy of democracy, education, and AI presents unprecedented challenges, the irreplaceable role of the teacher must be underlined in developing these (traditional) competencies that are essential for solving (new) problems and preparing critical citizens for an uncertain future.

**Keywords:** Ethics and virtue. Democracy and AI. Education.

**Resumen:** El objetivo central de este artículo consiste en reflexionar críticamente sobre la naturaleza de la dialéctica entre vicios y virtudes que operan en los sistemas democráticos contemporáneos bajo la influencia de la inteligencia artificial (IA). Esta coexistencia, repleta de contradicciones, transparece también en las escuelas que, en el intento de implementación de una educación para la democracia en esta nueva era de la IA, se ven inevitablemente confrontadas con las paradojas de sus vicios. De ello resalta un paralelismo entre los vicios y las virtudes de la sociedad y los de la escuela, que importa analizar y comprender críticamente. Utilizando una metodología hermenéutico-crítica y del estudio de fuentes bibliográficas, el objetivo de este trabajo es mostrar los desafíos, los límites y las consecuencias subyacentes a las diversas propuestas de prácticas democráticas aplicadas en las escuelas en la era de la IA. Las conclusiones sugieren la existencia y la permanencia de ciertas prácticas pedagógicas democráticas y la importancia de la formación política para el ejercicio de una ciudadanía crítica, basada en los valores y en el pensamiento crítico y argumentativo. En este admirable mundo nuevo y aún por explorar, en el que la trilogía democracia, educación e IA presenta desafíos inéditos, es preciso destacar el papel insustituible del profesor en el desarrollo de estas competencias (tradicionales), necesarias para la resolución de (nuevos) problemas y para la preparación de ciudadanos críticos frente a un futuro incierto.

**Palabras clave:** Ética y virtud. Democracia y IA. Educación.

## Introdução

Num mundo em que 69% dos europeus acredita que a corrupção é uma realidade no seu país, e num país em que, em 2025, 91% dos cidadãos portugueses considera que a corrupção é “comum em Portugal” (European Union, 2025)<sup>1</sup>, ainda fará sentido falar de virtudes públicas? Num mundo marcado pela presença inevitável e irreversível da IA, de que modo é que o uso da IA se repercutirá no funcionamento das democracias liberais? Quais serão as implicações do seu uso para o exercício da democracia: as sociedades tornar-se-ão mais livres ou mais autocráticas e ditatoriais? Em que medida é que o uso da IA nas escolas permitirá um exercício maior de liberdade de pensamento e de ação crítica, essenciais para a construção do projeto pedagógico? Importante se torna perceber, portanto, qual o papel que as virtudes desempenham na vida política e educativa democráticas que os seres humanos têm vindo a reservar para si.

---

<sup>1</sup> “Este inquérito Eurobarómetro destina-se a explorar o nível de corrupção percecionado e vivido pelos cidadãos da União Europeia. Foi realizado dez vezes desde a sua primeira edição, em 2005. Abrange os seguintes domínios: percepção geral da corrupção, incluindo a sua aceitabilidade, a percepção da sua extensão e as alterações percecionadas na incidência nos últimos anos; atitudes pormenorizadas em relação à corrupção nas instituições públicas e nas empresas e à eficácia do governo, do sistema judicial e das instituições no combate à corrupção; experiência pessoal de suborno e incidência de corrupção no contacto com instituições; corrupção no local de trabalho; denúncia ou não denúncia de casos de corrupção, conhecimento sobre onde denunciar e nível de confiança nas várias autoridades para lidar com ela. As razões para não denunciar corrupção também são consideradas” (European Union, 2025, tradução nossa).

Os conceitos de virtude e vício que aqui utilizamos, para efetuar uma leitura dialética da trilogia democracia, educação e IA, permitem a identificação e o exame de um conjunto distinto de bens e de males, de virtudes e de vícios que marcam a cadência da existência humana e que, por isso, a tornam mais ou menos digna consoante o lado para o qual o pêndulo recaia. São aquelas dimensões da excelência humana ou, ao invés, as da sua decadência transformada em dor. As virtudes e os vícios podem ser encontrados em muitos aspectos das nossas vidas, sendo que as virtudes morais e políticas ocupam nelas um lugar preponderante na designação daquilo que é o bem comum para a humanidade.

Dito isto, este trabalho encontra-se dividido em três partes fundamentais, seguindo a lógica de análise que parte do nível macro (sociedade democrática e política da IA) e meso (democracia, escola e educação política) até ao nível micro (práticas pedagógicas democráticas, sala de aula e IA), assinalando, a par e passo, numa perspetiva dialética, quer os vícios quer as virtudes de uma educação para a democracia na era da IA.

Assim, na primeira parte, a nível macro, intitulada, partimos da seguinte questão: é a sociedade democrática da IA virtuosa? Analisaremos a ideologia da competência e a sua influência na redução da participação política dos cidadãos, bem como o papel do *marketing* político na sua relação com as categorias de verdade e falsidade e as suas implicações na construção do projeto democrático. Numa sociedade em que se assiste à platformização da democracia (Berg; Hofmann, 2021), importa ainda saber onde é que se faz o verdadeiro debate público democrático e se a modificação do espaço público causada pela digitalização alterou, ou não, os comportamentos democráticos. E, na “democracia” dos dados possibilitada pela IA, assistimos à política do *Big Data* e questionamos a sua (pretensa) neutralidade (Brancher; Polita, 2023; O’Neal, 2016).

Na segunda parte, a nível meso, somos movidos por duas questões essenciais que agrupam as restantes preocupações daí provenientes, a saber: a democracia, a governança algorítmica e a tendência para a despolitização da tomada de decisões têm vindo a afirmar-se como um facto: o que pode a sociedade fazer? Perante este cenário, pode a IA favorecer o desenvolvimento da razão comunicativa e da razão pública (ágora pública) ou, pelo contrário, constituir um novo obstáculo ao pensar? Dedicada ao estudo dos vícios e das virtudes da democracia e ao aproveitamento político-económico, nesta segunda parte recorremos à análise de três casos paradigmáticos que, em nosso entender, ilustram o modo como se pode colocar em causa a democracia na era da IA: 1) a Educação para a Cidadania Global; 2) o paradoxo da responsabilidade individual na Educação; e 3) as *Silicon Startup Schools*.

Na terceira parte, ao nível micro, pretendemos incidir a nossa análise na escola, mais particularmente nas práticas pedagógicas democráticas que ocorrem em contexto de sala de aula. Por exemplo: quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que podem ser designadas de democráticas? Qual o seu carácter ou persistência: são usadas de forma ocasional ou frequente? Qual a importância atribuída ao pensamento crítico pela escola, tão relevante na era da IA? E até que ponto é que as assembleias de turma não constituem uma forma de disciplinar o comportamento? Por sua vez, conseguem os adultos ouvir *realmente* as vozes das crianças? E os trabalhos de grupo, são *mesmo* de grupo?

## **Da virtude dos gregos e das virtudes de hoje**

Para a sociedade grega, a educação não se encontrava dissociada da política, existindo mesmo uma relação intrínseca entre sociedade e política, e entre educação e política. Esta implicava atenção à necessidade de a *polis* ser governada, idealmente, por bons cidadãos que demonstrassem virtudes cívicas, como a civilidade e a justiça, sem dispensar também virtudes pessoais, como a

coragem, a honra e a sabedoria. Nesse sentido, a educação grega tinha por preocupação o cultivo da virtude não só por si mesma, mas também enquanto imperativo político. Assim, uma sociedade sem política era uma sociedade sem virtude.

A conceção grega de *paideia* (Jaeger, 1995) era o processo educativo pelo qual se formava um tipo ideal de pessoa que encarnaria os valores gregos e estaria capacitada para os replicar na sociedade. Neste sentido, a educação não podia constituir uma mera transmissão de informações ou de competências úteis para o exercício de um determinado trabalho ou função. Com efeito, quando Platão (2021) e Aristóteles (2004) se referem à virtude, o termo grego que utilizam é *areté*, que se traduz por *excelência* (Parry; Thorsrud, 2021). Mas o que são virtudes?

**VIRTUDE** (gr. *ápenē*<sup>2</sup>; lat. Virtus, in. Virtue, fr. Vertu; ai. Tugend; it. Virtù). Este termo designa uma capacidade qualquer ou excelência, seja qual for a coisa ou o ser a que pertença. Seus significados específicos podem ser reduzidos a três: 1 capacidade ou potência em geral; 2 capacidade ou potência do homem; 3 capacidade ou potência moral do homem. A V. como capacidade de realizar uma tarefa determinada é conceito platônico. Assim como os órgãos (p. ex., a função dos olhos é ver, e a possibilidade de ver é a V. dos olhos), a alma tem suas próprias funções, e sua capacidade de cumpri-las é a V. da alma (Rep., I, 353). Por isso, segundo Platão, a diversidade das V. é determinada pela diversidade das funções que devem ser cumpridas pela alma ou pelo homem no Estado. As quatro V. fundamentais ou cardeais (v.) são determinadas pelas funções fundamentais da alma e da comunidade. b) A concepção da V. como hábito (v.) ou disposição racional constante encontra-se em Aristóteles e nos estoicos, sendo a mais difundida na ética clássica. Segundo Aristóteles, a V. é o hábito que torna o homem bom e lhe permite cumprir bem a sua tarefa (Et. nic, II, 6, 1106 a 22); é um hábito racional (Ibid., II, 2, 1103 b 32) e, como todos os hábitos, uniforme ou constante (Abbagnano, 2007, p. 1003-1004).

Podemos, então, afirmar que as virtudes designam uma capacidade ou potencialidade de algo (objeto) ou de alguém (pessoa), que cumprem a função para que servem (Hursthouse; Pettigrove, 2022), e é precisamente nisso que reside o seu valor ou excelência. Porém, o facto de algo ser excelente em si mesmo (ex.: a virtude de uma boa faca reside no facto de cortar bem, a qual difere da virtude do homem) não é determinado pelo uso que dela se venha a fazer, pois tratar-se de virtudes distintas: a uma basta o poder da virtude, sem qualquer julgamento sobre si, pois está a cumprir a sua função com excelência; a outra não, pois “[...] a virtude de um homem é o que o faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar a sua excelência própria, isto é, a sua humanidade” (Comte-Sponville, 1999, preâmbulo).

Por isso, se podemos afirmar que as virtudes são independentes do uso que delas se faz, já o mesmo não é verdadeiro quando nos referimos às virtudes humanas:

Virtude é poder, e o poder basta à virtude. Mas ao homem não... Mas à moral não... Mas a razão não basta: também é necessário o desejo, a educação, o hábito, a memória... A virtude, repete-se desde Aristóteles, é uma disposição adquirida de fazer o bem. É preciso dizer mais, porém: ela é o próprio bem, em espírito e em verdade. Não o Bem absoluto, não o Bem em si, que bastaria conhecer ou aplicar. O bem não é para se contemplar, é para se fazer. Assim é a virtude: é o esforço para se portar bem, que define o bem nesse próprio esforço (Comte-Sponville, 1999, preâmbulo).

Virtudes são, portanto, bons hábitos que nos permitem pensar, julgar, refletir e deliberar bem acerca daquilo que é verdadeiramente bom para nós e para a sociedade. As virtudes também são hábitos, ou traços, de caráter estável: por exemplo, um bom político é aquele que zela pelo bem

<sup>2</sup> Abbagnano (2007) refere, neste texto, o termo *ápenē*. Tal opção poderá ter sentido se considerarmos a virtude como algo que o homem carrega ou arrasta consigo, segundo Bailly (1950), de acordo também com o qual um termo grego afim é *áperēs*, que significa “intacto” ou “não estragado”.

comum independentemente das circunstâncias, e não apenas de vez em quando, ao sabor das suas conveniências ou interesses pessoais. Referem-se, portanto, ao que permanece independentemente de quaisquer dimensões externas, mas que diz respeito ao valor, ao poder e à excelência que lhe permitem afirmar a sua humanidade. Assim, ser virtuoso é aquele que: (1) conhece o valor e a importância de agir com virtude; (2) zela pelo bem comum apesar das imensas possibilidades que tem de procurar benefício através dos interesses pessoais; (3) sente-se satisfeito por afirmar a sua excelência e a sua humanidade.

As virtudes, enquanto hábitos, são semelhantes às competências, pois, tal como estas, o cultivo da virtude requer treino, educação, formação, disciplina e aquisição de conhecimentos. Tal significa que não nascemos justos, honestos, sábios ou corajosos, não sendo, por isso, de esperar que desenvolvamos natural e espontaneamente qualquer um destes traços. As virtudes podem ser aprendidas e essa é, inevitavelmente, uma tarefa da educação que ocorre ao longo do tempo de toda uma vida, tal como Platão já chamava a atenção em relação ao filósofo-rei. Compreende-se, assim, que a virtude envolve sempre, em primeiro lugar e acima de tudo, o conhecimento, mas, para além disso, e num sentido complementar, envolve também a formação deliberada (livre) das nossas faculdades de percepção, imaginação, sentimento e desejo, pelo que a virtude resulta numa transformação do todo que é a pessoa.

É Aristóteles quem, por sua vez, nos chama a atenção para o facto de que toda a virtude existe entre dois vícios, entre dois abismos que oscilam entre o prazer e o sofrimento, cada um deles em excesso ou em grau insuficiente, o que constitui sempre um mal em si. A virtude aristotélica, digamos assim, encontra-se sempre no *meio-termo* entre o vício do excesso e o vício do defeito, algo difícil de definir ou de concretizar à partida, dando maior relevância ao conhecimento enquanto *processo* e não tanto enquanto mero produto. Temos, assim, a coragem, que é o “meio-termo” entre a covardia e a temeridade; a dignidade, entre a complacência e o egoísmo; ou a afabilidade, entre a cólera e a apatia (Aristóteles, 2004). Em última análise, pensar as virtudes é medir a distância que nos separa delas.

Ora, hoje, como ontem, a construção da democracia também exige um exercício contínuo de virtudes, por forma a que a igualdade, a liberdade e a participação possam ser uma realidade de todos e para todos os cidadãos. Da mesma forma, tanto ontem como hoje, essa tarefa afigura-se árdua para os cidadãos que habitam os tempos democráticos, pois é algo que não lhes é espontâneo: exige-lhes virtude. A virtude é, pois, fruto de uma ação esclarecida dos cidadãos que pensam, julgam e agem no espaço público, não com vista a alcançar exclusivamente este ou aquele bem para o seu interesse pessoal, mas com vista à realização do bem comum.

### **Entre vícios e virtudes: virtudes que passaram a ser vícios e vícios que se podem transformar em virtudes – é a sociedade democrática da IA virtuosa?**

Será que a democracia tem vindo a dispensar a referência às virtudes cívicas? Se considerarmos que, na sociedade atual digitalizada, um dos locais onde se poderia esperar que a democracia pudesse debater o bem comum seriam as plataformas digitais e as redes sociais, alcançando a *isonomia* e a *isegoria*<sup>3</sup>, a verdade é que observamos que a interação comunicativa está a ser constantemente transformada, tornando o exercício da razão pública refém dos meios tecnológicos que utiliza para se expressar (Makwudo; Emmanuel, 2025). O que sucede é que os cidadãos estão “presos” em ambientes digitais dominados por algoritmos projetados para as redes

<sup>3</sup> A isonomia e a isegoria gregas referem, respetivamente, à igualdade de todos perante a lei e a igualdade de todos para emitirem as suas opiniões, debatê-las e votá-las. Para aprofundar o estudo destes princípios da democracia grega, consultar Reis (2018).

sociais, criando “bolhas” de pensamento que reduzem o pluralismo à repetição recorrente do mesmo, de modo que cada um se restringe apenas ao que já conhece e ao que já pensa, impedindo assim o exercício do diálogo livre.

Observa-se, ainda, uma grande desinformação que ocorre nas redes sociais, motivada pelo facto de todos, sem distinção, poderem emitir a sua opinião, ainda que nem sempre devidamente fundamentada, confundindo, na maior parte das vezes, liberdade de expressão – entendida como mera opinião – com conhecimento científico fundamentado, o que comporta, desde logo, um impacto não positivo no exercício da cidadania, ao influenciar os processos de tomada de decisão dos cidadãos (Sancho, 2023). Com efeito, o espaço público irrestrito à discussão que ocorre nas plataformas digitais, supostamente democráticas, conduz a uma proliferação da desinformação, uma vez que as ideias se disseminam sem qualquer controlo.

Por sua vez, a abundância de notícias falsas (*deepfake*) e de opiniões contraditórias é geradora de uma confusão generalizada, não se sabendo mais em que acreditar. A acrescer a tudo isto, o que se tem vindo igualmente a verificar é uma limitação da capacidade para dialogar, bem como para efetuar escolhas livremente informadas, uma vez que se excluem liminarmente aqueles que possuem perspetivas, ideias e pensamentos diferentes dos seus, perpetuando, assim, a igualdade de pensamento, bem como a propagação de discursos de ódio que não reconhecem nem respeitam o pensamento diferente (Kaufman; Santaella, 2020; König; Wenzelburger, 2020). Tal significa, como muito bem refere Calvo (2019a), que a rapidez, o imediatismo e a brevidade da informação impedem o pensamento crítico e a comunicação reflexiva necessárias à construção da consciência ético-moral.

Em resultado disso, por um lado, a hiperconexão descentraliza e produz uma efetiva desorientação vital, ao confundir opinião com uso de razão pública comunicativa (Sancho, 2023). Por outro lado, assistimos a uma IA que consegue recolher e analisar enormes volumes de dados pessoais, invadindo a privacidade das pessoas ao coligir informações sensíveis sem o seu consentimento; que efetua a monitorização em tempo real das atividades individuais e das interações nas redes sociais (Calvo, 2019a, 2019b), bem como da localização geográfica de cada um, comprometendo, deste modo, a liberdade e a privacidade (Kaufman; Santaella, 2020).

Questionamos, pois, em que medida a IA favorece o desenvolvimento da razão comunicativa e da razão pública ou constitui um novo obstáculo ao pensar (Sunay, 2012). Claro que tudo depende da capacidade das democracias de, através do exercício de cidadania, contrariar este círculo vicioso e promover a diversidade de fontes de informação, favorecer a exposição dos sujeitos a diferentes perspetivas e a um leque amplo de opiniões desde a mais tenra idade, a fim de promover uma visão mais ampla e equilibrada do mundo. Em última análise, é preciso promover a educação e a consciencialização sobre a desinformação, ensinando a verificação da informação.

No entanto, será isso suficiente? Quando se procura saber se a datificação da esfera pública<sup>4</sup> constituirá a melhor forma de resolver os problemas fundamentais que assolam a vida dos sujeitos (ex.: imparcialidade, honestidade, integridade, justiça) e se apresenta uma proposta de democracia algorítmica<sup>5</sup> como solução para os mesmos, Calvo (2019a, 2019b) aponta claramente um conjunto

<sup>4</sup> “A *dataficação*, a possibilidade de monitorizar e medir com precisão e em tempo real as preferências, opiniões e comportamentos dos consumidores e utilizadores do sistema, é a consequência mais visível da tendência atual para a digitalização dos processos produtivos, assistenciais, paliativos, relacionais, decisórios e comunicativos envolvidos no correto desenvolvimento das diferentes esferas da atividade humana” (Calvo, 2019b, p. 674, tradução nossa).

<sup>5</sup> Calvo (2019a, p. 15-16, tradução nossa) enuncia algumas características da democracia algorítmica: “1. Objetividade algorítmica. A confiança no ser humano está a ser perdida. Os números escandalosos de corrupção, nepotismo, peculado, formação de cartéis, lavagem de dinheiro, *lobbies*, falsificação de documentos ou evasão fiscal, entre outros, nos últimos 15 anos, estão ligados à propensão humana natural de maximizar constantemente o seu próprio benefício,

de riscos éticos com que nos defrontamos neste deslocamento da razão pública para os meios digitais:

1) o caráter problemático da suposta “objetividade” algorítmica, que se alimenta do fluxo maciço de dados fornecidos por uma sociedade hiperconectada, mas que não pode oferecer a determinação do “bem comum” por meio da regra da maioria, nem garante transparência ou confiabilidade, mas introduz uma nova opacidade; 2) a impossível “neutralidade”, uma vez que até os modelos matemáticos incorporam preconceitos de vários tipos, que reproduzem os de cada sociedade, dependem de certas ideologias e dos designers ou programadores; 3) a nova exclusão social, provocada pelo silenciamento das pessoas mais desfavorecidas da sociedade ou dos grupos que não têm poder suficiente para alcançar relevância pública (Cortina, 2022a, 2022b), porque estão sujeitos a alguma forma de apofobia (Cortina, 2017).

Este novo mundo da interação comunicativa gerou um novo tipo de economia digital e de ciência social computacional, a partir de uma conceção renovada da natureza humana nos seguintes termos: não somos indivíduos racionais, mas “somos produto das nossas redes sociais” (Moreno, 2021/2), seres influenciáveis por incentivos e pressão social e, portanto, previsíveis e controláveis.

[...] os processos “datatificação” ou “dataficação” estão a invadir até mesmo o âmbito moral, produzindo uma “etificação” (Calvo, 2019b). O diálogo e a reflexão crítica regidos pelas pretensões de validade são relegados ou anulados em favor da agregação de opiniões, preferências e hábitos. Portanto, desconsidera-se ou elimina-se a razão comunicativa em favor do cálculo e da matematização dos dados, que servem para prever o comportamento e alimentar a razão instrumental e estratégica. Elimina-se, assim, a crítica recíproca entre aqueles que participam na esfera pública, porque, no fundo,

---

presente também nos representantes políticos. Por isso, os defensores da democracia algorítmica propõem a necessidade de estabelecer mecanismos de tomada de decisões políticas e escolha de cursos de ação ótimos com base na observação de factos observáveis e na quantificação, processamento e análise estatística de dados objetivos, contrastáveis e verificáveis sobre as opiniões, preferências e hábitos do eleitorado [...].

2. Moralidade algorítmica. Toda solução possível para a concretização de uma boa democracia, à altura dos interesses e expectativas atuais dos cidadãos, passa pela conceção, aperfeiçoamento e implementação de políticos virtuais. Ou seja, algoritmos de IA que, isentos do viés emotivo que impera nos seres humanos e distorce a tomada racional de decisões políticas – o egoísmo –, serão capazes de discernir o que é bom para todos – o bem comum – e agir em conformidade. Para isso, os defensores da democracia algorítmica propõem que os modelos matemáticos tomem decisões objetivamente racionais, mas também moralmente válidas, baseadas na recolha, no processamento e na análise estatística de grandes quantidades de dados e fatores relevantes – tanto públicos como privados – sobre as preferências, opiniões e hábitos individuais dos cidadãos e, além disso, mediadas por uma ética utilitarista: o maior bem para o maior número possível de pessoas. Trata-se, portanto, de uma proposta de dataficação do domínio moral – etificação – (Calvo, 2019a), cujo principal objetivo é o estabelecimento de um processo de recolha, processamento e análise de dados massivos sobre as opiniões, preferências e comportamentos das pessoas hiperconectadas para, a partir de um critério de maioria, estabelecer através de modelos matemáticos o que é moralmente válido.

3. Representatividade algorítmica. A nova democracia deve continuar a ser representativa, uma vez que a regeneração é a base da melhoria contínua do sistema democrático, mas isenta do viés emocional que limita ou impede decisões racionais e moralmente válidas. Para isso, os defensores da democracia algorítmica propõem que os partidos políticos e os governos se tornem um compêndio de agentes virtuais, modelos matemáticos de IA concebidos para zelar pelo surgimento e desenvolvimento do bem comum de uma sociedade concreta digitalmente hiperconectada.

4. Neutralidade algorítmica. A nova democracia deve evitar cair nos mesmos erros e problemas das democracias representativas atuais, onde o viés emocional e ideológico limita ou impede a tomada de decisões políticas racionalmente objetivas e moralmente válidas. Para isso, os defensores da democracia algorítmica propõem substituir o critério ideológico pelo tecnológico na escolha dos representantes políticos. Desta forma, os eleitores não decidirão qual político virtual representa melhor os seus interesses, mas qual deles está mais capacitado para ‘absorver amplamente a voz dos cidadãos e decidir as prioridades políticas através do diálogo’ (Johnston, 2018). Esses algoritmos de IA, portanto, isentos do viés emocional humano e desprovidos de ideologia política, basearão as suas decisões exclusivamente na análise de informações objetivas, mensuráveis e verificáveis, geradas por dados massivos (*Big Data*) que fornecem, em rede e em tempo real, uma cidadania digital concreta – territorialmente delimitada – sobre as suas opiniões, preferências e hábitos”.

pressupõe-se uma conceção da sociedade orientada por um individualismo quantitativista<sup>6</sup> (Sancho, 2023, p. 123-124, tradução nossa).

Concluímos, assim, que uma plataformização da democracia, segundo a qual uma parte significativa das conversas ocorre em plataformas digitais – que, ao mesmo tempo que as facilitam, também as moldam – não corresponde necessariamente a uma democracia política. As virtudes democráticas esperadas de respeito pela opinião do outro, compreensão, empatia, liberdade de expressão fundamentada e valorização do diferente não se verificam, salvo raras exceções, como quando servem para convocar manifestações.

A IA pode, ainda, ser utilizada para exercer manipulação (Buchanan; Imbrie, 2022; Gillespie, 2018) e interferir no processo eleitoral de alguns países geoestrategicamente relevantes no cenário mundial (por exemplo: eleições nos Estados Unidos, em 2016; no Brasil, em 2021; e na Rússia, em 2024), através da discriminação algorítmica, resultando em desigualdades e injustiças (Rodrigues; Bonone; Mielli, 2020). Os algoritmos da IA analisam o comportamento *online* e adaptam mensagens políticas enganosas (*fake news*) para atingir determinados objetivos. Em função desses objetivos, são criados perfis psicográficos dos eleitores (Dias; Doca; Silva, 2021; Fornasier, 2020), dirigindo a sua influência para um determinado candidato e criando, simultaneamente, animosidade contra os seus oponentes, influenciando, deste modo, os resultados eleitorais.

Também são usados perfis falsos para disseminar informações falsas, distorcer debates políticos e amplificar intencionalmente determinadas opiniões, intensificando, assim, a polarização em larga escala para influenciar a opinião pública e o resultado das eleições (Valadares, 2021). Esta discriminação algorítmica, no contexto eleitoral, afeta necessariamente o acesso igualitário à informação, o direito ao voto e a representatividade política, perpetuando desigualdades, favorecendo certos candidatos e excluindo outros, pervertendo a essência do debate democrático, o que mina a confiança na democracia (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2024a; Rodrigues; Bonone; Mielli, 2020).

Todavia, para que estes acontecimentos tenham lugar, tal significa que existe uma sociedade dividida entre os “digitalmente competentes” – que possuem conhecimentos científicos e técnicos para analisar uma quantidade enorme de dados através de algoritmos automatizados que identificam padrões necessários à tomada de decisões e que, por isso, consideram ter o direito de mandar – e os outros, que, não tendo tais conhecimentos, são tidos como “incompetentes” e com

<sup>6</sup> “1) el carácter problemático de la presunta ‘objetividad’ algorítmica, que se nutre del flujo masivo de datos proporcionados por una sociedad hiperconectada, pero que no puede ofrecer la determinación del ‘bien común’ mediante la regla de la mayoría, ni garantiza la transparencia ni la fiabilidad, sino que introduce una nueva opacidad; 2) la imposible ‘neutralidad’, debido a que hasta los modelos matemáticos incorporan sesgos (prejuicios) de diverso género, que reproducen los de cada sociedad, dependen de ciertas ideologías y de los diseñadores o programadores; 3) la nueva exclusión social, provocada por el silenciamiento de las personas más desfavorecidas de la sociedad o de los grupos que carecen de poder suficiente para lograr relevancia pública (Cortina, 2022a, 2022b), porque están sometidos a alguna forma de apofobia (Cortina, 2017).

Este nuevo mundo, de la interacción comunicativa ha generado un nuevo tipo de economía digital y de ciencia social computacional, a partir de una concepción renovada de la naturaleza humana en los términos siguientes: no somos individuos racionales, sino que ‘somos producto de nuestras redes sociales’ (Moreno, 2021/2), seres influenciables mediante incentivos y presión social y, por tanto, predecibles y controlables.

[...] los procesos de ‘datatificación’ o ‘datificación’ van invadiendo incluso el ámbito moral produciendo una ‘etificación’ (Calvo, 2019b). Se relega o anula el diálogo y la reflexión crítica regida por las pretensiones de validez, en favor de la agregación de las opiniones, preferencias y hábitos. Por tanto, se desconsidera o elimina la razón comunicativa en favor del cálculo y la matematización de los datos, que sirve para predecir el comportamiento y alimentar la razón instrumental y estratégica. Se elimina así la crítica recíproca entre los que participan en la esfera pública, porque en el fondo se presupone una concepción de la sociedad orientada por un individualismo cuantitativista” (Sancho, 2023, p. 123-124).

a obrigação de obedecer, aumentando, assim, a dependência de tais tecnologias e exacerbando os desequilíbrios de poder (Unesco, 2024a; Gillespie, 2018).

Entretanto, até que ponto a opacidade criada por este institucionalismo algorítmico é compatível com um sistema político de tomada de decisão baseado na ideologia da competência? Esta tendência para a *despolitização* da tomada de decisões apoiada em modelos quantitativos considerados altamente objetivos, em que a política passa a ser tratada como um mero detalhe técnico que deve ficar nas mãos de especialistas competentes, cabendo aos restantes cidadãos reconhecer a própria incompetência e ignorância, confiar na competência dos técnicos como se de um ato de fé se tratasse (Vaidhyanathan, 2011) e permitir a redução da sua participação política ao ato do voto, nas eleições, não pode ser, obviamente, aceite, porque não é ética nem democrática (Calvo, 2019a).

A ser assim, isto é, aceitar uma redução da participação política ao voto e do saber ao discurso especializado, convenientemente divulgado pelos meios de comunicação social para cumprir a “fachada política de democraticidade”, as eleições constituiriam uma autêntica farsa, pois perderiam o seu sentido verdadeiro e autêntico, que subjaz à tomada de decisão livre e esclarecida. É que a democracia não se reduz a um mero processamento de informação, nem a cidadania se esgota no conhecimento, exigindo outras virtudes como os valores e a ética, tal como os gregos já chamavam a atenção.

Esse conhecimento algorítmico deve, por isso, ser difundido e adequadamente explicado (*explicable*) a todos os que fazem parte da sociedade democrática, para que melhor possam tomar decisões conscientes e esclarecidas sobre os seus próprios destinos. A política das sociedades democráticas em tempos de IA jamais poderá permitir que as noções de verdade e erro sejam substituídas pelas de credibilidade, plausibilidade e confiabilidade, como se delegássemos cegamente nas “mãos de outrem” tudo o que diz respeito à decisão sagrada, consciente, intransmissível e indelével que pertence a cada um de nós.

É, por isso, crucial estar atento ao *marketing* político que nos propõe o entorpecimento hipnótico da mente ao converter magicamente a informação em propaganda; ao fazer-nos desviar (intencionalmente) o olhar das verdadeiras discussões políticas sobre projetos, leis e programas de governo para o fazer recair na superficialidade das preferências jocosas da vida privada dos políticos; ao cultivar a passividade e a apatia dos indivíduos e a renúncia – que se pretende manter inconsciente – ao exercício da cidadania, reduzindo os cidadãos à figura de meros consumidores (Lash, 1983).

Com efeito, a governança algorítmica trata os indivíduos como consumidores, sem lhes conceder a oportunidade de se pronunciarem sobre que tipo de sociedade desejam. A transformação do cidadão em alegre consumidor passivo implica, pois, uma alteração do equilíbrio entre a vida privada e a vida pública, tendo como resultado principal o facto de os cidadãos perderem cada vez mais o sentimento de união e de humanidade que nos liga uns aos outros, sentindo-se mais compelidos a lutar individualmente pelos seus direitos. O cidadão, detentor de direitos e que aparentemente está distante do indivíduo massificado dos regimes totalitários, acaba também por se tornar um solitário na arena política que deveria pertencer a um todo coletivo, como na *polis* grega. Só que a solidão e a ausência de um espaço público no qual possa participar constituem o terreno fértil dos regimes totalitários para cultivar a apatia distante dos olhares públicos.

Em nosso entender, os processos acima descritos não são mais do que manifestações de um *esquecimento* intencional da política face ao cidadão, o mesmo é dizer, de um *esquecimento* da democracia, mas que temos de aprender a recuperar permanentemente. Todavia, não podemos

esquecer que o exercício da vontade de todos numa democracia transcende a satisfação dos interesses individuais e particulares dos sujeitos, o que exige a renúncia das liberdades pessoais e a valorização das preferências coletivas sujeitas ao diálogo e à deliberação democrática, a qual não deve ser deixada à mercê dos algoritmos, ou à algocracia (Danaher, 2016), mas, sim, à responsabilidade das pessoas que gozam de legitimidade democrática.

Perante estes factos, não é, pois, de admirar que a pergunta que Arendt nos coloca se mantenha atual: “[...] tem a Política ainda algum sentido?” (Arendt, 2002, p. 14). O que é, de facto, a política? Com efeito, consideramos não haver democracia sem cidadãos (*bem*) informados, capazes de monitorizar criticamente aqueles que estão no poder, pois a democracia só o é no confronto dialogante com perspetivas diversas, comprometendo-se em encontrar pontos comuns (Calvo, 2019a, 2019b). Numa democracia, a decisão final cabe, obrigatoriamente, ao povo, que detém a soberania, independentemente do processamento de dados. Neste sentido, há que garantir que o poder da IA seja regulamentado e utilizado para o *bem comum*, orientado por princípios humanísticos (diversidade, igualdade, inclusão) para a proteção dos direitos humanos, da democracia e do Estado de direito.

A despolitização da tomada de decisões, como já referimos, pode conduzir à inatividade dos cidadãos, a decisões desprovidas de pensamento crítico, baseadas apenas na autoridade, tornando impossível determinar definitivamente quem deve ser considerado fonte de autoridade pela opinião pública. Esta forma automatizada de democracia diminui a autonomia da decisão humana sobre os processos políticos. Por isso, condicionar a sociedade a aceitar decisões desprovidas de pensamento crítico, baseadas apenas nos imperativos da autoridade, seja ela qual for, é profundamente prejudicial para a construção da democracia que se pretende no exercício de plena liberdade. Existe, portanto, o dever de encorajar a investigação crítica sobre a lógica (oculta) existente por detrás das decisões algorítmicas e de discutir tais decisões, que podem decorrer de interesses que não têm de ser indiscutíveis, absolutos ou “científicos” para serem válidos.

Em suma: a governação baseada nos dados disponíveis não é neutra ou indiscutível, porque os dados em si não são neutros nem indiscutíveis; os algoritmos não operam independentemente da intervenção humana. Não podemos, pois, esquecer que são os seres humanos quem desempenha um papel importante na tomada de decisões políticas e morais. Um exemplo de como a IA pode ser usada para agir de acordo com os valores democráticos é envolver eficazmente os eleitores individualmente durante todo o processo eleitoral, através da criação de *chatbots* e fóruns de discussão em plataformas dos media que incentivam os cidadãos a fazer comentários que a IA pode recolher e analisar em tempo real, permitindo aos estrategas políticos dinamizar as suas abordagens com base na opinião pública, não devendo, no entanto, cair no erro de manipular os eleitores (Fornasier, 2020, p. 190).

### **Vícios e virtudes da democracia na era da IA e o aproveitamento político-económico – três exemplos**

**Exemplo um:** Perante os cenários até aqui descritos, o que pode a escola fazer? Poderá a escola contribuir para a construção de um sistema social verdadeiramente democrático? Para além da capacidade de insurgência e de resistência na era digital, inerente a cada um de nós face aos diversos perigos que o uso da IA pode representar (Barbosa, 2022a), também é nosso entendimento que deve promover-se uma competência política nas escolas através da educação cívico-democrática (Barbosa, 2020, 2022b; Straume, 2014, 2016), na medida em que:

A democracia, manifestamente, não exige apenas a aprendizagem de virtudes cívicas, ou a aprendizagem de comportamentos decentes, civilizados e respeitosos. Exige também o

despertar da consciência social e política dos alunos enquanto momento prévio do envolvimento, cidadão, na discussão e na resolução de problemas comuns, na defesa de direitos e na democratização das relações sociais em todas as esferas (Barbosa, 2020, p. 767).

Por isso, e precisamente porque “[...] a democracia não está a funcionar bem” (Runciman, 2019, p. 91), é que devemos conceder particular atenção ao desenvolvimento de competências políticas na escola, na medida em que estas são absolutamente fundamentais para a construção e formação das crianças e dos jovens que participarão na vida da sociedade democrática, fazendo, assim, jus a Dewey, que considerou que “[...] a democracia (é) mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida” (Dewey, 2007, p. 88).

Desta forma, a escola pode contribuir para a verificação de opiniões e de notícias falsas; pode criar espaços democráticos *para* e *com* os alunos, de modo a tornar viável a prática e o exercício da cidadania democrática informada; e pode proporcionar momentos específicos de diálogo que visem encontrar e estabelecer soluções para alguns dos seus problemas ou dos problemas da comunidade. Pode, ainda, promover a pesquisa, o estudo e a compreensão da diversidade de fontes de informação existentes, necessárias à construção do pensamento crítico fundamentado e argumentativo, promovendo, assim, uma visão mais ampla e equilibrada do mundo.

A educação e a consciencialização política dos cidadãos desempenham um papel crucial na sua formação, que passa por informar os alunos sobre o seu direito à privacidade, explicando os riscos envolvidos na recolha de informação sem consentimento, alertando-os para a importância de tomar decisões informadas e sobre como melhor aprender a interagir com a IA. Nesta trajetória de uma formação para o pensamento e para a ação críticas numa sociedade que se pretende mais livre e democrática, a Unesco (2015, p. 15) apresenta a sua proposta de uma “Educação para a Cidadania Global (que) visa capacitar os alunos para se envolverem e assumirem papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver os desafios globais”.

Ao perspetivar a exigência de uma atuação individual de âmbito universal para a resolução de problemas globais, denota-se aqui o reforço de uma narrativa neoliberal que minimiza, ou mesmo absolve, a responsabilidade da esfera pública e das obrigações que assistem aos governos na defesa dos direitos dos seus cidadãos, deixando-os (mais uma vez) sozinhos (Fischman; Estellés, 2019; Evans, 2015). Mas esta ideia estende-se ainda a outros domínios da realidade, nomeadamente à educação, pretendendo também que as novas tarefas da formação de professores acompanhem as novas exigências económicas do mercado, como se se tratasse de uma tarefa moralmente obrigatória (Arnold, 2014; Nilsson, 2015).

Muito embora esta ideia tenha vindo a ser cada vez mais aceite socialmente, não podemos deixar de considerar que tal perspetiva é preocupante, pois este modelo de economia política naturaliza a redução das responsabilidades dos Estados quanto ao bem-estar dos seus cidadãos (Stiglitz, 2012), como já fizemos notar. O mesmo se passa com o monolingüismo, em que muitos países de língua não inglesa se sentem forçados a usar o inglês no Ensino Superior como língua franca com capital cultural e simbólico (Bourdieu, 2021), respondendo assim às exigências do mercado global para não serem esquecidos nem se tornarem invisíveis (Larsen, 2016).

Perante esta faceta da realidade, o desafio consiste na descolonização da cidadania global: será que podemos pensar outros modelos não “redentores” ou consumistas na educação para uma cidadania global? Uma nova forma de educação para uma cidadania global exige ambição pedagógica que reafirme os princípios da igualdade, da diversidade e das diferenças humanas, a democratização do acesso à educação, com oportunidades de aprendizagem mais inclusivas para todos os estudantes.

**Exemplo dois:** da virtude que assenta na responsabilidade individual de cuidar do corpo. Este exemplo explora a ideia hegemônica do bem-estar (síndrome do bem-estar), assente na ideia moral do dever, ou da responsabilidade aparentemente verdadeira de cuidar de nós mesmos e de fazermos as escolhas “certas” em relação à nossa saúde pessoal (ex.: obesidade), como se esta fosse uma matéria da alçada exclusivamente individual, demonizando e injuriando os sujeitos de preguiçosos, fracos e sem força de vontade quando tal não acontece. Esta ideologia do bem-estar, que oblitera o compromisso de enunciação de políticas públicas em saúde enquanto responsabilidade coletiva, é igualmente transposta para outras áreas do quotidiano, como o mercado de trabalho: muito frequentemente, ouvimos dizer: “Se não consegue um emprego, não é devido à economia ou a qualquer outra causa externa. É por causa da sua incapacidade de superar os seus obstáculos internos”<sup>7</sup> (Cederström; Spicer, 2015, p. 97, tradução nossa).

Em última análise, o que verificamos é que se procede à eliminação da política e da democracia como opção e que a visão predominante reside na “virtude” da responsabilidade individual (escolha e comportamento individual) como *o caminho*, e o único caminho, para lidar com os problemas que os cidadãos enfrentam nas suas vidas.<sup>8</sup> Em contexto educativo, facilmente se cai na armadilha de veicular esta lógica de incentivo voltada para o agir responsável de indivíduos isolados, sozinhos e exclusivamente por sua conta e risco, se não se for suficientemente crítico. O que os alunos aprendem é que são cidadãos que pertencem a uma coletividade, em que é suposto todos deverem olhar responsavelmente por todos e cada um; todavia, é precisamente nesse momento que todos se demitem de o ajudar, inclusivamente o Estado, e o aluno é deixado à sua sorte com o seu problema, de uma forma culpabilizante. Eis, portanto, o paradoxo da responsabilidade: as questões essenciais são despolitizadas (individualizadas); a responsabilidade é colocada no indivíduo e não na dimensão sociopolítica, mesmo quando tais soluções se afiguram necessárias (Malmberg; Urbas, 2019, 2021), e atribui-se culpa ao sujeito por não ser responsável quando o próprio Estado se demite.

Muito embora não esteja em causa a importância da responsabilidade individual, que não anula o exercício da sua vontade, a verdade é que o Estado procura beneficiar do entendimento comumente popularizado, mas pouco refletido, do dever de responsabilidade individual como se este devesse ser exclusivo dos sujeitos. Vemos esta lógica contagiar o discurso das alterações climáticas, cuja responsabilidade é diretamente imputada (quase) exclusivamente à ação individual dos sujeitos devido às suas más práticas ambientais (culpa), quando as nações e os Estados se demitem, nas várias Cimeiras do Clima, de alcançar sequer as metas mínimas de descarbonização.<sup>9</sup> O Estado, que nos devia representar a todos nós, porque somos todos nós, demite-se (aliviadamente) do seu dever de assumir a responsabilidade de assegurar e proteger os direitos dos seus cidadãos e de responder aos seus problemas, remetendo-os para a esfera privada, em linha com o discurso do *status quo* vigente que ele próprio criou. Ora, viver em democracia e mudar este estado de coisas, respondendo aos cidadãos nos seus direitos fundamentais, exige não apenas que cada um decida e aja no espaço público, mas que também o faça, de um certo modo, em equilíbrio

<sup>7</sup> “If you cannot find a job, it is not because of the economy or any other external cause. It is because of your inability to overcome your internal obstacles” (Cederström; Spicer, 2015, p. 97).

<sup>8</sup> Cederström e Spicer (2015) equiparam a ideologia do bem-estar com o movimento da psicologia positiva, na medida em que ambas parecem partir de duas premissas essenciais: 1) que podemos ser o que quisermos ser; 2) se algo de errado acontecer, a culpa é exclusivamente nossa, o que denota uma profunda falta de compaixão pelo outro.

<sup>9</sup> Referimo-nos à Cimeira da Ação Climática da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2019 que teve lugar em Nova Iorque, Estados Unidos, a 23 de setembro. Dela deveria emanar uma resolução que visava a redução das emissões de gases de efeito estufa de forma a impedir que a temperatura média global subisse mais de 1,5°C acima dos níveis pré-industriais. Esta resolução não foi assinada por Donald Trump, presidente dos Estados Unidos.

entre os seus interesses e os interesses dos outros, pois pensar, julgar e agir por si mesmo é diferente de fazê-lo (somente) em vista de si mesmo.

Um Estado democrático, assim como uma escola verdadeiramente democrática, são virtuosos não apenas por procurarem ser aquilo que devem ser, mas também por criarem possibilidades para que os cidadãos, agindo por si mesmos e em conjunto com os outros (coletividade), possam estabelecer as condições para cada um pensar, julgar e agir por si mesmo num espaço público plural e respeitador das divergências.

**Exemplo três:** *Silicon Startup Schools*. Como o próprio nome indica, as *Silicon Startup Schools* são escolas concebidas como plataformas técnicas, financiadas por “filantropia de risco” e dotadas de um corpo docente composto por executivos e engenheiros das maiores empresas de sucesso de *Silicon Valley* e das empresas da *Web*.<sup>10</sup> Estas escolas privadas são expressão dos ideais da cultura *startup* de *Silicon Valley*, que todos conhecemos, e assentam numa cultura empresarial que considera a educação a panaceia capaz de resolver todos os problemas e que estes podem ser solucionados através da aplicação de soluções técnicas:

Muitos fundadores de *startups* do Vale do Silício “acreditam que a solução para quase todos os problemas é mais inovação, diálogo ou educação” e, portanto, “acreditam em investimentos maciços em educação, pois a veem como uma panaceia para quase todos os problemas da sociedade”<sup>11</sup> (Ferenstein, 2015, tradução nossa).

Preferem intervir em escolas como as *charter schools* dos Estados Unidos<sup>12</sup>, caracterizadas pela sua autonomia financeira e pedagógica, como alternativas educativas, sem terem de lidar com a regulação do governo central e sem terem de negociar com os sindicatos de professores, “[...] servindo como um veículo para privatizar a política pública – diminuindo o espaço público ao mesmo tempo que reforça a posição e a influência de interesses e organizações privadas na formulação das políticas educativas”<sup>13</sup> (Lubienski, 2013, p. 498, tradução nossa). Procuram transformar a educação pública nos Estados Unidos em capital de risco, formando os alunos em empreendedores de sucesso baseados em modelos competitivos de educação, que podem ser medidos e recompensados com base na cultura do mérito, para alcançar esses objetivos (Williamson, 2018). Todavia, esta intromissão do financiamento privado na escola pública, visando a sua transformação num espaço de formação de elites económicas, tecnológicas e políticas que pretendem alcançar o sucesso mediante os ideais da cultura empresarial e obedecendo às leis do mercado neoliberal, deturpa, viola e atropela, por si só, a verdadeira essência da escola pública, que

<sup>10</sup> Exemplos de algumas destas escolas são: a *P-TECH*, da IBM; a *AltSchool*, cadeia de escolas baseada em *makerspaces*; a *Kahn Lab School*, escola “experimental” lançada pelo fundador da *Kahn Academy*; e o *XQ Super School Project*, projeto de *crowdsourcing* para reformular as escolas secundárias americanas, financiado filantropicamente pela esposa de Steve Jobs, da Apple (Williamson, 2018).

<sup>11</sup> “Many Silicon Valley startup founders believe that the solution to nearly every problem is more innovation, conversation or education,’ and therefore ‘believe in massive investments in education because they see it as a panacea for nearly all problems in society” (Ferenstein, 2015).

<sup>12</sup> “Uma *charter school* é uma escola pública que funciona como uma escola de escolha. As *charter schools* comprometem-se a alcançar objetivos educativos específicos em troca de uma carta (*charter*) que lhes concede autorização para operar. As *charter schools* estão isentas de uma parte significativa das regulamentações estaduais ou locais relativas ao funcionamento e gestão, mas devem, em contrapartida, respeitar as demais regras aplicáveis às escolas públicas – por exemplo, as *charter schools* não podem cobrar propinas nem estar associadas a instituições religiosas. Em outras palavras, as *charter schools* são publicamente **responsáveis** – dependem da escolha das famílias em matricularem os seus filhos e devem ter um contrato de desempenho escrito com a entidade pública autorizada para as credenciar. As *charter schools* são também **autónomas** – possuem maior flexibilidade no funcionamento e na gestão da escola do que as escolas públicas tradicionais.” (National Charter School Resource Center, 2019, tradução nossa).

<sup>13</sup> “[...] serving as a vehicle for privatizing public policy—diminishing the public while enhancing the position and influence of private interests and organizations in education policymaking” (Lubienski, 2013, p. 498).

reside no direito à educação e ao seu acesso democrático, bem como na formação integral de cada um, em que o aluno é o centro de aprendizagem, e não as leis do mercado, como muito bem assinalam Martha Nussbaum (2010), na sua obra *Not for profit: why democracy needs the humanities*, e Michael Apple e James Beane (2000), na sua obra seminal *Escolas democráticas*.

Todavia, estes tecnocratas não são apolíticos e as suas decisões técnicas não são neutras ou isentas de valores. Existe uma política clara, assente na pericia tecnocrática de peritos cujo conhecimento técnico e inovação pretendem reformar a educação pública e transformar as escolas em laboratórios onde ensaiam modelos pedagógicos personalizados, baseados em conhecimentos tecnológicos, pressupostos e práticas da cultura tecnológica corporativa, com impacto no desenvolvimento de capacidades empresariais dos alunos. É, deste modo, que:

O conhecimento e a cultura dos grupos sociais poderosos são transmitidos através das instituições educativas, e [...] esse processo reproduz o seu poder social e cultural [...]. O Vale do Silício está a investir em si mesmo através da educação, a fim de reproduzir a sua poderosa centralidade na atual revolução tecnoeconómica. Também está a procurar “ampliar” as suas inovações para “perturbar” a educação estatal como um todo [...]. O envolvimento dos empresários do Vale do Silício na educação é emblemático de uma crescente transferência de poder dos processos democráticos para novas fontes de conhecimento técnico, económico e político que representam uma reformulação da educação pública por reformadores corporativos<sup>14</sup> (Williamson, 2017, p. 17).

A *Kahn Lab School*<sup>15</sup>, por exemplo, traduz os princípios da educação progressista americana na sua declaração de missão, inspirada na Escola de Laboratório original de John Dewey, na Universidade de Chicago, onde Dewey realizou as suas experiências originais de aprendizagem experimental. A Escola de Laboratório de Kahn ensina matemática, literacia e informática, mas também privilegia projetos dirigidos para o contacto com o mundo real, a aprendizagem personalizada, a aprendizagem centrada no aluno, bem como a construção do carácter e do bem-estar das crianças através, por exemplo, da formação em meditação e *mindfulness* (Williamson, 2018).

Contudo, as escolas *startup* têm acesso direto aos dados dos alunos, permitindo-se recolher-lhos, analisá-los e calculá-los internamente e, em tempo real, identificar atividades específicas e reorganizar os dados por forma a poderem ser usados futuramente. Mas, para além de esses dados não serem obtidos com o seu consentimento, escondem o registo de todas as dimensões do progresso escolar e social dos alunos e usam a análise desses dados para supervisionar e avaliar o desenvolvimento do seu carácter. Porém, não podemos deixar de reparar que este modo de agir é em tudo semelhante ao das empresas de redes sociais de que são originárias, cuja atuação depende precisamente da recolha e análise de dados dos utilizadores movida pelo objetivo de definir perfis

<sup>14</sup> “The knowledge and culture of powerful social groups are transmitted through educational institutions, and [...] this process reproduces their social and cultural power [...]. Silicon Valley is investing in itself through education in order to reproduce its powerful centrality in the current techno-economic revolution. It is also seeking to ‘scale up’ its innovations to ‘disrupt’ state education as a whole [...]. The involvement of Silicon Valley entrepreneurs in education is emblematic of an increasing transferral of power away from democratic processes towards new sources of technical, economic and political expertise that represent a reshaping of public education by corporate reformers” (Williamson, 2017, p. 17).

<sup>15</sup> “A KLS é uma *Lab School* inserida na tradição de desafiar a ‘gramática da instrução’ dominante nas escolas públicas, remontando à primeira escola deste tipo, dirigida por John Dewey (e mais tarde pela sua esposa, Alice) na Universidade de Chicago, no início do século XX. Há uma linha direta que liga a *Lab School* de John Dewey (1896-1904) às escolas progressistas públicas e privadas da década de 1920, às pequenas “escolas livres” que surgiram em meados da década de 1960, ao movimento das *small schools* na década de 1990 e, atualmente, às microescolas revestidas com novas tecnologias. Essa linhagem está ancorada na busca por criar ambientes em que os alunos aprendem uns com os outros independentemente da idade, seguem a sua curiosidade e os seus interesses intelectuais ao seu próprio ritmo e, ao mesmo tempo, contam com professores experientes e competentes que os orientam a alcançar o seu potencial individual.” (Larry Cuban [...], 2018).

e prever os seus hábitos, comportamentos e preferências sociais, segundo a lógica algorítmica em que tudo é objetivamente calculável, o mesmo é dizer, pretensamente neutro, apolítico e sem valores. Todavia, como sabemos, tal postura é impossível (Calvo, 2019a, 2019b), pois, em última análise, há sempre um sujeito que decide.

Segundo Nussbaum (2010), há a necessidade de contrapor a estes factos uma formação humana plural que inclua as humanidades e a formação do pensamento crítico, essenciais para a construção de uma sociedade democrática. A educação constitui um mecanismo essencial para a efetivação de uma cultura democrática ativa, baseada no pensamento crítico, na cidadania universal e na necessidade de uma formação humana plural, na qual as ciências humanas, a filosofia e as artes cumprem um papel central, tendo em vista, especialmente, a construção de uma sociedade democrática mediante a cidadania ativa e substantiva. Nussbaum (2010, p. 95) chama ainda a atenção para a importância de valores como a empatia, recorrendo à “imaginação narrativa”, que ajuda a melhor sabermos colocar-nos no lugar do outro, imaginando-nos no seu contexto e no mundo que habita, e que permite compreender a história, emoções, anseios e desejos da pessoa.

Também para Apple (2018), promover a escola democrática é uma atitude absolutamente crucial e fazê-lo passa por aceitar entrar em conflitos e procurar resolvê-los com base no respeito pelo outro e pelas suas diferenças. Para além disso, o autor recorda-nos que, numa educação democrática, o saber não é propriedade pessoal, na medida em que todos contribuem para uma realidade educativa. Tampouco pode existir uma hierarquia de importância dos saberes que outorgue mais importância a uns do que a outros (Apple, 2006; Beane, 2002, 2003). Numa educação democrática, o saber não é propriedade pessoal. Impõe, por isso, a necessidade de proporcionar o desenvolvimento pessoal e social do cidadão de acordo com o meio ambiente que o circunda, respeitando as suas diferenças e promovendo a partilha entre todos.

Assim sendo, a educação deve preocupar-se com a livre circulação de ideias, para permitir uma boa informação, a crença na capacidade individual e coletiva em resolver problemas, a prática da reflexão e da análise crítica para avaliar e agir de seguida, o bem-estar dos alunos e o bem comum, a dignidade e os direitos do indivíduo – *inclusive* das minorias –, a organização de práticas institucionais democráticas (Apple; Beane, 2000). Outra dimensão fundamental da escola democrática assinalada por estes autores é o pensamento crítico, que constitui a base de uma sociedade democrática. Por não ser uma faculdade mental natural nos indivíduos, é necessário que seja promovida a sua aprendizagem através da Educação que tem por foco o bem comum. Daí a importância de a incluir nas escolas, nos currículos e nas estratégias de ensino, para que se tornem rotinas promotoras do desenvolvimento de habilidades de pensamento e de espírito crítico, em que cada estudante-cidadão tenha condições de defender-se contra a manipulação intelectual neste tempo de infinitas e instantâneas informações, além de proporcionar uma ferramenta eficaz para que haja melhor compreensão do mundo e de si próprios (Guzzo; Guzzo, 2015).

### **Práticas pedagógicas aparentemente democráticas: a importância do pensamento crítico**

A relação intrínseca que tem caracterizado a educação e a democracia ao longo dos tempos exige um repensar crítico acerca do seu papel e função, nomeadamente na atualidade. Até que ponto, e em que medida, podemos afirmar que a escola que temos é uma escola democrática quando esta ainda é regulada por padrões culturais eurocêntricos, brancos, burgueses e heterossexuais, e obedece às lógicas do mercado capitalista neoliberal (Patacho, 2011, p. 41), desrespeitadoras da dignidade e liberdade humanas?

Assente numa lógica de transmissão de saberes reprodutivos da cultura dominante (Bourdieu; Passeron, 2008), a tarefa da escola que visa a emancipação crítica do sujeito e contribui

para o projeto de construção democrática das sociedades, tal como Dewey (2007) preconizava, torna-se difícil de realizar. Por isso, a escola não pode continuar a demitir-se da sua função essencial, que consiste na consciencialização crítica da ideologia neoliberal, a qual, através das relações sociais de poder que nela se estabelecem (Mouffe, 2005), influencia drasticamente os destinos de cada um. Por essa razão, a escola deve resistir contra estas forças hegemónicas e persistir na escolha de práticas educativas mais consonantes com os valores democráticos. Esta postura requer uma atitude dialogante constante, genuína, livre, profunda e, sobretudo, descomplexada por parte de todos os seus proponentes (Apple; Beane, 2000), acerca do lugar e da importância que a política deve ocupar nas instituições educativas, uma vez que afeta, inevitável e inexoravelmente, as vidas de todos em todas as dimensões.

Todavia, a procura de acordos racionais argumentativos (Habermas, 2002), baseados em consensos racionais (sem coação ou movidos por interesses externos) não em meros acordos, não tem de visar necessariamente, como fim último, a existência de consensos, pois o que mais importa em democracia é o estabelecimento respeitoso e emancipatório de um conjunto diverso de caminhos que buscam a realização individual e coletiva.

Sendo a democracia “[...] mais do que uma forma de governo ou de governação; é, acima de tudo, uma forma de vida” (Dewey, 2007, p. 88), torna-se necessária a implementação de várias práticas educativas democráticas que permitam:

- (i) a livre circulação de ideias para permitir uma boa informação, (ii) a crença na capacidade individual e colectiva em resolver problemas, (iii) a prática da reflexão e da análise crítica para avaliar e agir de seguida, (iv) o bem-estar dos alunos e do bem comum (v) a dignidade e os direitos do indivíduo inclusive das minorias, (vi) a desmistificação do ideal de democracia e (vii) a organização de práticas institucionais democráticas (Apple; Beane, 2000, p. 26-27).

Só assim será possível educar cidadãos democráticos profundamente conhecedores, comprometidos e implicados com a realidade social em que vivem (e não alienados desta), visando a sua transformação; só assim será possível, através das diversas práticas educativas democráticas, a escola contribuir para a construção de cidadãos democráticos, proporcionando experiências educativas que exponham a complexidade das dinâmicas sociais de poder e questionem as práticas sutis instaladas de dominação cultural, cuja finalidade consiste em criar e manter situações de injustiça, ao mesmo tempo que geram alienação.

Do currículo oculto (neoliberal) ao currículo explícito (democrático), professores, alunos, pais e toda a comunidade educativa têm a oportunidade de construir espaços e práticas democráticas onde todos possam ser ouvidos, respeitados e considerados (Apple; Beane, 2000). Importa, pois, conhecer essas práticas democráticas e qual o seu carácter. Segundo Collins, Hess e Lowery (2019, p. 199-200, tradução nossa), é possível destacar seis tipos de práticas democráticas utilizadas pelos professores, a saber:

- 1) promover as relações entre professores e alunos; 2) empoderar os alunos, incentivá-los a se comprometerem com suas visões, identificarem suas necessidades e expressarem suas vozes; 3) ensinar-lhes competências democráticas (pensamento crítico, argumentação, competências sociais, etc.) e criar espaços para que as pratiquem; 4) respeitar uma estrutura educativa democrática que mantenha o equilíbrio entre obrigação e liberdade, criando um ambiente produtivo e participativo na sala de aula; 5) promover uma prática democrática entre os professores da escola, investigando, refletindo e colaborando coletivamente; 6) conhecer os obstáculos a uma educação democrática (por

exemplo, os padrões emitidos pela autoridade pública ou os testes padronizados) e, a partir daí, concentrar-se na incorporação da educação democrática.<sup>16</sup>

De uma forma concreta, as práticas democráticas podem oscilar entre opinar e participar ativamente das decisões (Fernandes *et al.*, 2023). Exemplo disso é a atividade “conversa com o diretor”, que reflete a intenção não só de ouvir, mas também de dar voz aos alunos na tomada de decisão sobre alguns aspectos do funcionamento da sua escola, que os afetam e lhes interessam (Liberali; Tanzi Neto, 2021; Simó; Parareda; Domingo, 2016). Para além disso, também é muito comum, na realidade portuguesa, a existência de representantes de curso, de assembleias de turma, de regras de comportamento na sala de aula, do Espaço Turma e do Serviço de Psicologia e Orientação – exemplos de espaços de discussão sobre questões e problemas que solicitam a participação dos alunos na tomada de decisões e na resolução de situações de conflito através do diálogo e da promoção do respeito mútuo.

Verificam-se ainda outras práticas que visam simular processos eleitorais nas salas de aula, permitindo aos alunos recriar e vivenciar procedimentos de democracia representativa, conduzindo a uma aprendizagem do funcionamento dos processos democráticos (Cohe; Lotan, 2017; Eldestein, 2011; Frega, 2019; Westheimer; Kahne, 2004). Este tipo de experiências, em consonância com a ideia de *cidadania-como-prática* (Biesta; Lawy, 2006), permite que os alunos aprendam comportamentos democráticos (Belavi; Murillo, 2020; Feu *et al.*, 2017;) e adquiram conhecimentos e valores, preparando-os para leituras críticas da realidade social (Apple; Beane, 2000).

Contudo, para que estas aprendizagens se tornem verdadeiramente efetivas, importa que não sejam ocasionais, mas coerentemente frequentes e sistemáticas, isto é, que constituam efetivamente a *cultura democrática* nas escolas. Com efeito, o seu caráter esporádico e ocasional, não raras vezes adotado nas escolas, transforma-as em práticas aparentes de democracia, como acontece quando os espaços de diálogo democrático na sala de aula e na escola são acidentais e fortuitos, julgando-se que tal é suficiente; e como quando os professores dizem adotar um discurso democrático, mas, na prática, desenvolvem posturas autocráticas acríticas, não se conseguindo libertar do vício da doutrinação que dá lugar à apatia e ao “neutralismo” político (Patacho, 2011).

É ainda o caso de os professores quererem “dar voz” às crianças (Facca; Gladstone; Teachman, 2020; Portugal, 2021). No entanto, o que significa efetivamente esta atitude? Que os professores ouvem *efetivamente* as crianças e valorizam as suas ideias e opiniões ao ponto de darem (con)sequência prática às suas manifestações e reivindicações, ajudando-os (ensinando-os) a concretizar as suas ideias?

Assim, falar de democracia na sala de aula significa criar espaços que permitam o debate coletivo como forma de tomar decisões onde todos sintam que podem participar e que a sua opinião é válida e respeitada; significa legitimar as opiniões de todos e não apenas de alguns; significa assegurar que todos possam participar ativamente nas decisões da sua vida escolar (Feu *et al.*, 2017). Significa ainda agir e intervir criticamente.

---

<sup>16</sup> “Fomentar las relaciones entre docente y estudiantes; 2) empoderar a estudiantes, promover que se comprometan con sus visiones, identifiquen sus necesidades y expresen sus voces; 3) enseñarles habilidades democráticas (pensamiento crítico, argumentación, habilidades sociales, etc.) y generar espacios para que las practiquen; 4) respetar una estructura educativa democrática que mantenga el equilibrio entre obligación y libertad, creando un ambiente a la vez productivo y participativo en el aula; 5) fomentar una praxis democrática entre docentes de la escuela, investigando, reflexionando y colaborando colectivamente; 6) conocer los obstáculos a una educación democrática (por ejemplo, los estándares emitidos por la autoridad pública o las pruebas estandarizadas), y desde allí enfocarse en incorporar la educación democrática” (Collins; Hess; Lowery, 2019, p. 199-200).

Por isso, a implementação de uma *cultura democrática* escolar (Council of Europe, 2016) é essencial, segundo a qual os espaços de diálogo democrático na sala de aula e na escola devem constituir uma prática quotidiana com consequências visíveis na vida dos alunos (Andersson, 2019; Apple; Beane, 2000; Fernandes *et al.*, 2023). Por sua vez, o perfil do professor democrático deve consistir na promoção de uma cultura ética de cidadania crítica e reflexiva e no estímulo ao pensamento crítico e ao respeito efetivo pelas diversidades.

Agir desse modo significa não encarar mais a criança como uma criança-objeto, sujeito passivo típico de um paradigma tradicional paternalista de criança, caracterizado por considerar dispensáveis as opiniões das crianças na construção de conhecimento acerca dos seus mundos de vida, pelo silenciamento, invisibilidade e desvalorização dos seus sentimentos e pensamentos, bem como pelo não reconhecimento de que as crianças possuem competências adequadas para produzir discursos relevantes acerca dos assuntos que lhes dizem respeito.

Agir em consonância com a cultura democrática significa considerar a criança como um ator social que tem competência para se expressar sobre a natureza da sua própria infância e produzir interpretações, contribuindo para o seu melhor conhecimento e compreensão; que vê a criança como um sujeito de direitos, tal como menciona o art.º 12.º da Convenção dos Direitos da Criança<sup>17</sup> (Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef], 2019), ratificada pelas Nações Unidas, e que deve ser informada, envolvida, consultada e ouvida; que reconhece as crianças como participantes ativas no seu processo de aprendizagem.

Assim sendo, no espaço privilegiado da sala de aula, deve proporcionar-se à criança a capacidade de construção e reorganização de espaços escolares dirigidos para o exercício de cidadania (Liberali; Tanzi Neto, 2021), bem como a criação de experiências para aprender a exercer e experienciar a democracia (Asenbaum; Hanusch, 2021; Collins; Hess; Lowery, 2019; Thornberg; Elvstrand, 2012), tais como: aprender a falar em público; vivenciar o conflito como espaço de aprendizagem; argumentar e defender ideias; organizar-se para viabilizar uma proposta e reorientar a prática quando necessário; participar das decisões do quotidiano escolar (princípios de convivência); co-construir critérios de avaliação (Sanahuja; Garcia; Moliner, 2020); participar na elaboração do projeto político-pedagógico da sua escola; participar da eleição dos membros do Conselho de Escola e das eleições diretas para diretor, entre tantas outras.

E, na era da IA, pode a IA ajudar a desenvolver o espírito democrático na sala de aula? Sim, se considerarmos o ChatGPT um assistente socrático (Unesco, 2024b, p. 31-34) num debate e os alunos solicitarem a sua ajuda na preparação e pesquisa de um tema antes da realização de debates em sala de aula, em que são desafiados a fazer pesquisas através da IA e a prepararem-se argumentativamente antes da realização das discussões; a reunir evidências relevantes sobre uma determinada temática; a analisar contra-argumentos e a fortalecer o seu raciocínio para responderem efetivamente aos desafios colocados pela IA.

Este processo ajuda a melhorar as capacidades analíticas e de pesquisa dos alunos, bem como a sua capacidade de articular posições bem fundamentadas. Pode ainda solicitar-se a ajuda da IA através da exploração de dilemas éticos; da análise das implicações éticas da IA na criação de vieses cognitivos, raciais e de género; da realização de debates históricos, em que os alunos criam debates com figuras históricas, discutindo eventos-chave; da preparação de debates sobre literatura, explorando obras literárias que permitam analisar personagens, temas e dilemas morais; ou do

---

<sup>17</sup> “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Unicef, 2019).

incentivo a que se envolvam em debates sobre temas científicos (mudanças climáticas, engenharia genética...).

Estas possibilidades, entre tantas outras, permitem-nos compreender que a IA, enquanto ferramenta de apoio, pode contribuir para o desenvolvimento do espírito democrático ao criar condições racionais para a sua fundamentação e pensamento crítico, tendo sempre no professor o mediador por excelência para estabelecer pontes para novos conhecimentos e novos modos de ser.

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDERSSON, E. The school as a public space for democratic experiences: formal student participation and its political characteristics. **Education, Citizenship and Social Justice**, Londres, v. 14, n. 2, p. 149-164, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1746197918776657>
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. **The struggle for democracy in education: Lessons from social realities**. New York: Routledge, 2018.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ARENDT, H. **O que é a política?** 3. ed. Tradução: Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARISTÓTELES. **Ética a nicómaco**. Tradução: António de Castro Caeiro. Lisboa: Quetzal, 2004.
- ARNOLD, E. **Cultivating global citizens**: global citizenship education in a moment of neoliberal globalization. Burnaby: Simon Fraser University, 2014.
- ASENBAUM, H.; HANUSCH, F. (De)futuring democracy: labs, playgrounds, and ateliers as democratic innovations. **Futures**, Oxford, v. 134, p. 1-28, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102836>
- BAILLY, A. **Dictionnaire grec-français**. Volume I. Paris: Hachette, 1950.
- BARBOSA, M. G. Educação e democracia: do risco de desarticulação a uma recomposição crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 759-773, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147147>
- BARBOSA, M. G. Educação, poder e resistência na era digital. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 29, n. 3, p. 960-984, set./dez. 2022a. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.14185>
- BARBOSA, M. G. Educação e democracia: o desafio populista. **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 274-298, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.15366/eps.2022.7.2012>
- BEANE, J. A. **Integração curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Tradução: Aurora Narciso. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Curriculo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BELAVI, G.; MURILLO, F. J. Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. **REICE: Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, Madrid, v. 18, n. 3, p. 5-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>

BERG, S.; HOFMANN, J. Digital democracy. **Internet Policy Review**, Berlin, v. 10, n. 4, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14763/2021.4.1612>

BIESTA, G.; LAWY, R. From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. **Cambridge Journal of Education**, Abingdon, v. 36, n. 1, p. 63-79, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Abbé Saint-Pierre. Coimbra: Edições 70, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Tradução: Reynaldo Bairão. Lisboa: Vega Universidade, 2008.

BRANCHER, P. T. L.; POLITA, É. A geopolítica das plataformas: características estruturais da plataformação e as especificidades do modelo chinês. **Geosul**, Florianópolis, v. 38, n. 86 p. 41-68, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2177-5230.2023.e87355>

BUCHANAN, B.; IMBRIE, A. **The new fire**: war, peace, and democracy in the age of AI. Cambridge: The MIT Press, 2022.

CALVO, P. Democracia algorítmica: consideraciones éticas sobre la datafificación de la esfera pública. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, Caracas, n. 74, p. 5-30, jun. 2019a. DOI: <https://doi.org/10.69733/clad.ryd.n74.a181>

CALVO, P. Etificación: la transformación digital de lo moral. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 144, p. 671-688, dez. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0100-512x2019n14409pc>

CEDERSTRÖM, C.; SPICER, A. **The Wellness Syndrome**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015.

COHEN, E.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

COLLINS, J.; HESS, M. E.; LOWERY, C. L. Democratic spaces: how teachers establish and sustain democracy and education in their classrooms. **Democracy and Education**, Washington, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2019. DOI: <https://doi.org/10.16958/de.2019.3>

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COUNCIL OF EUROPE. **Competences for democratic culture**: living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Council of Europe Publishing, mar. 2016. Disponível em: <https://rm.coe.int/16806ccc07>. Acesso em: 2 set. 2025.

DANAHER, J. The threat of algocracy: reality, resistance and accommodation. **Philosophy and Technology**, Heidelberg, v. 29, n. 3, p. 245-268, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0211-1>

DEWEY, J. **Democracia e educação.** Tradução: Susana Guimarães. Lisboa: Plátano Editora, 2007.

DIAS, J. A.; DOCA, H. H.; SILVA, F. F. Bots, fake news, fake faces e deepfakes: automation, under the bias of dromology, as a sophisticated form of biopower to influence the democratic election process. **Pensar – Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 26, n. 3, p. 1-14, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2021.11840>

EDELSTEIN, W. Education for democracy: reasons and strategies. **European Journal of Education**, Hoboken, v. 46, n. 1, p. 127-137, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>

EUROPEAN UNION. Citizens' attitudes towards corruption in the EU in 2025. **European Union**, [s. l.], 2025. Disponível em: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3361>. Acesso em: 1 set. 2025.

EVANS, R. W. **Schooling corporate citizens:** how accountability reform has damaged civic education and undermined democracy. New York: Routledge, 2015.

FACCA, D.; GLADSTONE, B.; TEACHMAN, G. Working the limits of “giving voice” to children: a critical conceptual review. **International Journal of Qualitative Methods**, Thousand Oaks, n. 19, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406920933391>

FERENSTEIN, G. The age of optimists: a quantitative glimpse of how Silicon Valley will transform politics and everyday life. **Medium**, São Francisco, 5 nov. 2015. Disponível em: <https://medium.com/the-ferenstein-wire/silicon-valley-s-political-endgame-summarized-1f395785f3c1>. Acesso em: 2 set. 2025.

FERNANDES, P.; BELAVI, G.; FIGUEREDO, C.; BASASORO, M Percepciones docentes sobre prácticas democráticas en centros educativos de Portugal y España. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 27, n. 2, p. 195-213. 2023. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22852>

FEU, J.; SERRA, C.; CANIMAS, J.; LÀZARO, L.; SIMÓ, N. Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. **Studies in Philosophy and Education**, Cham, n. 36, p. 647-661, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>

FISCHMAN, G. E.; ESTELLÉS, M. Os paradoxos da educação para cidadania global na formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1202-1224, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.24>

FORNASIER, M. de O. Inteligência artificial e democracia: oportunidades e desafios. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**, Fortaleza, v. 40, n. 1, p. 171-194, jan./jun. 2020.

FREGA, R. **Pragmatism and the wide view of democracy.** Cham: Palgrave, 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos.** [s. l.]: Comité Português para a UNICEF. 2019. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianc.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianc.pdf). Acesso em: 4 set. 2025.

GILLESPIE, T. A relevância dos algoritmos. **Parágrafo**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 95-121, jan./abr. 2018.

GUZZO, V.; GUZZO, G. B. O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 64–76, jan./abr. 2015.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. 2. ed. Tradução: Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 2002.

HURSTHOUSE, R.; PETTIGROVE, G. Virtue ethics. In: ZALTA, E. N. (org.). **The Stanford encyclopedia of philosophy**. Stanford: Stanford University, 2022. p. 1-19.

JAEGER, W. W. **Paideia**: a formação do homem grego. 3. ed. Tradução: Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAUFMAN, D.; SANTAELLA, L. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1-10, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2020.1.34074>

KÖNIG, P. D.; WENZELBURGER, G. Opportunity for renewal or disruptive force? How artificial intelligence alters democratic politics. **Government Information Quarterly**, Amsterdam, v. 37, n. 3, p. 1-11, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.giq.2020.101489>

LARRY CUBAN on school reform and classroom practice. Khan Lab School (Part 2). **Larry Cuban**, 17 maio 2018. Disponível em: <https://larrycuban.wordpress.com/2018/05/17/khan-lab-school-part-2/>. Acesso em: 10 set. 2025.

LARSEN, M. A. Globalisation and internationalisation of teacher education: a comparative case study of Canada and Greater China. **Teaching Education**, Abingdon, v. 27, n. 4, p. 396-409, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1163331>

LASH, C. **A cultura do narcisismo**: a vida americana numa era de esperanças em declínio. Tradução: Ernani Pavaneli Moura. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LIBERALI, F.; TANZI NETO, A. T. The production of social school democratic spaces for agency transformation. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 19, n. 4, p. 436-450, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.194.01>

LUBIENSKI, C. Privatising form or function? Equity, outcomes and influence in American charter schools. **Oxford Review of Education**, Oxfordshire, v. 39, n. 4, p. 498-513, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315666938-12>

MAKWUDO, K. K.; EMMANUEL, N. A. Social media as the new agora: a Habermasian inquiry into the public sphere and deliberative democracy in the digital age. **Trinitarian International Journal of Arts and Humanities**, Umuahia, v. 1, n. 1, p. 9-21, 2025.

MALMBERG, C.; URBAS, A. Health in school: stress, individual responsibility and democratic politics. **Cultural Studies of Science Education**, Dordrecht, v. 14, p. 863-878, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-018-9882-0>

MALMBERG, C.; URBAS, A. The virtue of citizenship: the deficit of democratic politics in science education. In: KERR, D.; MELVILLE, W. (org.). **Virtues, science and science education**. Londres: Routledge, 2021. p. 1-16.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003>

NATIONAL CHARTER SCHOOL RESOURCE CENTER. What is a Charter School? **U. S. Department of Education**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://charterschoolcenter.ed.gov/what-charter-school>. Acesso em: 10 set. 2025.

NILSSON, I. **Constructing global citizenship education: an analysis of OECD discourse on global competence**. Lund: Lund University, 2015.

NUSSBAUM, M. **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2010.

O'NEAL, C. **Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy**. New York: Broadway Books, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global**. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292>. Acesso em: 1 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Inteligência artificial e democracia**. Paris: Unesco, 2024a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389736>. Acesso em: 1 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: Unesco, 2024b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em: 1 set. 2025.

PARRY, R.; THORSRUD, H. Ancient ethical theory. In: ZALTA, E. N. (org.). **The Stanford encyclopedia of philosophy**. Stanford: Stanford University, 2021. p. 1-22.

PATACHO, P. Práticas educativas democráticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 39-52, jan./mar. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302011000100003>

PLATÃO. **A República**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2021.

PORUGAL. Conselho Nacional de Educação. Recomendação nº 2/2021. A voz das crianças e dos jovens na educação escolar. **Diário da República**: 2ª série, n. 135, p. 75-84, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>. Acesso em: 2 set. 2025.

REIS, M. D. Democracia grega: a antiga Atenas (séc. V. a. c.). **Sapere audē**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 45-66, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/p.2177-6342.2018v9n17p45-66>

RODRIGUES, T. M.; BONONE, L.; MIELLI, R. Desinformação e crise da democracia no Brasil: é possível regular fake news? **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 22, n. 3, p. 30-52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/conflu.v22i3.45470>

RUNCIMAN, D. **Como acaba a democracia**. Tradução: Paulo Milheiro da Costa. Lisboa: Gradiva, 2019.

SANAHUJA, A.; GARCIA, O.; MOLINER, L. Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: a multiple case study in Spain. **Educational Research**, Londres, v. 62, n. 1, p. 111-127, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>

SANCHO, J. C. Ética discursiva e inteligencia artificial. ¿favorece la inteligencia artificial la razón pública? **Daimon: Revista Internacional de Filosofía**, Murcia, n. 90, p. 115-130, 2023. DOI: <https://doi.org/10.6018/daimon.562371>

SIMÓ, N.; PARAREDA, A.; DOMINGO, L. Towards a democratic school: the experience of secondary school pupils. **Improving Schools**, Londres, v. 19, n. 3, p. 181-196, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>

STIGLITZ, J. **The price of inequality**. New York: Norton & Company, 2012.

STRAUME, I. S. Paideia. In: ADAMS, S. (org.). **Cornelius castoriadis**: key concepts. Londres: Bloomsbury, 2014. p. 143-154.

STRAUME, I. S. Democracy, education and the need for politics. **Studies in Philosophy and Education**, Dordrecht, n. 35, p. 29-45, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9465-4>

SUNAY, R. The importance of public debate in democratic regimes. **European Scientific Journal**, Kocani e São Cristóvão de La Laguna, v. 8, n. 9, p. 1857-7431, maio 2012.

THORNBERG, R.; ELVSTRAND, H. Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. **International Journal of Educational Research**, Amsterdam, v. 53, p. 44-54, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>

VAIDHYANATHAN, S. **The googlization of everything**: and why we should worry. Berkeley: University of California Press, 2011.

VALADARES, H. C. F. Fake news e (des)informação: reflexões sobre o potencial da inteligência artificial e das novas tecnologias de acelerar a erosão da democracia. **Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21875/tjc.v6i0.44812>

WHESTHEIMER, J.; KAHNE, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

WILLIAMSON, B. Educating Silicon Valley: corporate education reform and the reproduction of the techno-economic revolution. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, Abingdon, v. 39, n. 3, p. 265-288, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1326274>

WILLIAMSON, B. Silicon startup schools: technocracy, algorithmic imaginaries and venture philanthropy in corporate education reform. **Critical Studies in Education**, Abingdon, v. 59, n. 2, p. 218-236, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186710>

Recebido em 30/07/2025

Aceito em 07/09/2025

Publicado online em 16/09/2025