

## A educação na contra-mão da criticidade

LEONI MARIA PADILHA HENNING\*

**Resumo** – O artigo se propõe analisar algumas problemáticas que envolvem certas práticas educativas que vão à contra-mão do desenvolvimento do espírito crítico dos educandos, mas também dos agentes educativos. Iniciando com uma apresentação da problemática, segue-se argumentando sobre as implicações que envolvem a não-criticidade. Introduzindo o leitor aos subsídios etimológicos enredados na questão da criticidade, passa para uma exposição dos fatores comprometidos com os cuidados necessários na elaboração da crítica, evitando que se torne uma crítica leviana, sem embasamento, rigor e análise reflexiva sobre algo, pessoa ou situação. Dentre esses fatores, a consideração de “critérios” ganhou relevo. Quanto aos aspectos da não-criticidade presentes na educação destacamos: autoritarismo; fanatismo; alienação; passividade; mecanização ou excessiva tecnificação do ensino; pouca resistência à ideologia pelos agentes educativos; defesa de privilégios e a conseqüente classificação de alunos e saberes; prejuízos da exclusão e diferenciação perniciososa entre os alunos; excessiva crença na benignidade da educação, ou descrença completa no seu poder gerando apatia, desmotivação e passividade, além de procedimentos críticos sem qualquer análise ou rigor. O artigo termina com uma letra de música que bem representa a perspectiva da não-criticidade, recuperando uma discussão anterior a respeito dos saberes que contribuem para o despertar da criticidade na educação.

**Palavras-chave:** formação de professores; filosofia; arte; ciência.

**Abstract** – The article aims to analyze some problems that involve certain educational practices that go against the development of critical thinking of students, but also of educators. Starting with a presentation of the problem, it follows arguing about the implications involving non-critical posture. Introducing the reader to the etymological subsidies entangled in the issue of criticality, goes to an exhibition of the factors committed to the care required in the preparation of criticism, avoiding that it becomes a flippant criticism without foundation, rigor and reflective analysis about something, person or situation. Among these factors, "criteria" won relief. For the aspects of non-criticality present in education include: authoritarianism; fanaticism; alienation; passivity; mechanization or excessive technification of education; little resistance to the ideology by educators; defense of privileges and the consequent classification of students and knowledge; damaging exclusion and pernicious distinction between students; excessive belief in the goodness of education, or complete disbelief in their power generating apathy, lack of motivation and passivity, and critical procedures without any analysis or rigor. The article ends with a lyric that well represents the perspective of non-critical, recovering an earlier discussion of the disciplines that contribute to the awakening of critical education.

**Key words:** teacher education; philosophy; art; science.



\* **LEONI MARIA PADILHA HENNING** é Doutora em Educação (UNESP) e Pós-Doutora em Filosofia (UFSC); atualmente desenvolve atividades de pesquisa e docência na graduação e pós-graduação no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).



**I. Introdução** – Para a efetivação da presente proposta, estabelecemos duas crenças básicas como pontos de partida para desenvolvermos a nossa reflexão, as quais são fustigadas por uma insistente pergunta, central na discussão, a saber, *quando a educação é crítica?* uma vez que acreditamos, em primeiro lugar, que (1) não é da

natureza da educação, nem de uma aventada indispensabilidade de seu caráter, a criticidade; e, em segundo lugar, (2) que as pessoas podem viver materialmente muito bem sem serem sujeitos críticos. A pergunta *por que, então, a criticidade?* parece se tornar o corolário da problemática.

Trata-se de questões igualmente difíceis. Logo, entendemos a inviabilidade do esgotamento de todas as possibilidades e aspectos dos desafios ditados pelo tema, mas, ao longo do texto, acreditamos que poderemos ensaiar algumas respostas e/ou encaminhamentos.

Nas sociedades modernas e contemporâneas, à instituição “escola” foi depositada uma insuspeitada confiança na equação “educação escolar - criticidade”, dado o caráter profissional e especializado dos seus agentes e, principalmente, por ter se tornado o lugar em que a ciência, a arte e a filosofia são oferecidas à degustação intelectual desenvolvendo habilidades e incitando a engenhosidade dos aprendizes, tornando-os, ao longo do processo formativo, cidadãos capazes de assumir responsabilidades e as mais diversas tarefas que a sociedade lhes impõe. Com efeito, parece haver uma correspondência mais ou menos assim: se “formado” aprendeu muitos conteúdos, informações e expertises, portanto, tornou-se um sujeito “crítico”.

Nesse sentido, podemos então apresentar os seguintes questionamentos: 1) *Se a educação escolar fomenta em si mesma a criticidade* – Anunciamos, todavia, que não! A posição favorável a esta especulação se sustenta frequentemente na crença de que, se deixadas à mercê da educação informal, as pessoas receberiam sim a carga cultural acumulada, mas de forma ametódica, fragmentada e impregnada de falsas verdades, ideologias e tudo o mais. Portanto, a confiança recairia na escola cuja higienização desses elementos estranhos à “verdade e ao conhecimento formativo” estaria sendo assegurada pelos seus especialistas e pelos materiais construídos sob a égide da

investigação científica e filosófica e estando então subsidiados por conhecimentos mais condizentes com as questões e exigências da contemporaneidade. Mas, tendo em vista que educação se faz por um conjunto de práticas e de ideias intencionalmente organizadas, qual o alcance que temos das reais intenções escolares que se colocam nem sempre explicitamente? Esse desafio é posto a todos os envolvidos, pois supomos que nem sempre todos os agentes educativos têm o real domínio da intencionalidade escolar que eles mesmos praticam. Um bom exemplo dessa suposição é mostrado por Enguita:

Ademais, a ênfase na educação como um intercâmbio de informações e ideias devolve ao professor uma imagem de si mesmo muito mais gratificante que a atenção à prática escolar. É muito mais agradável ver-se a si mesmo como alguém que descobre o mundo ou o saber para as crianças e jovens, ou que esclarece suas cabecinhas imaturas que, [...], ver-se como quem prepara as condições para a ação eficaz do capataz ou poupa trabalho a juizes e polícia (ENGUITA, 1989, p. 134, grifos nossos).

2) *Mas, se a educação escolar se tornasse “fortemente filosófica” – uma vez que sabemos das dificuldades da disciplina quanto à sua consolidação no currículo escolar –, ela necessariamente seria crítica? Ou seja, a presença da filosofia nos currículos escolares garantiria uma educação crítica, necessariamente?* Essa questão nos exigiria um espaço considerável para o seu tratamento, uma vez que ela depende de uma elucidação, nada simples, a respeito do que seja filosofia, qual seria a sua função formativa institucionalizada numa escola pública, o que seria considerado como essencial

no trabalho da disciplina em relação aos aprendizes, e assim por diante. Entrementes, podemos então perguntar: se a filosofia se constituir num arcabouço doutrinário instituído como “verdade” estaria cumprindo a criticidade dela esperada como um dos seus objetivos? Acreditamos que não.

3) *Seguindo o nosso raciocínio investigativo, questionamos: e, se a educação estiver então fundamentada na ciência e tornar-se essencialmente “científica”, ela seria crítica?* Quanto a essa preocupação, muito do que foi dito sobre a filosofia, caberia igualmente ao caso da ciência.

4) *E, mais, qual seria o papel das artes para que seja fomentada a criticidade na educação?* Em primeiro lugar, argumentamos que as artes desmistificam consideravelmente a concepção de que somos corpos que guardam com uma certa excelência as nossas capacidades racionais, cujo desenvolvimento deve ser garantido pelas ações educativas. Que a valorização dos sentidos estaria estabelecida na medida em que se comportam como veículos informativos importantes a respeito do mundo à nossa mente, constituindo-se por isso, os responsáveis pelas nossas conexões imediatas com ele. Isso nos parece verdadeiro, por princípio, não se reduzindo apenas a esse ponto de vista. A sensibilidade carrega elementos indispensáveis para o entendimento da experiência humana, a saber, dependemos das sensíveis portas abertas ao mundo para a apreensão do “sentido” necessário, a ser apreendido como atributo a essa real experiência, que é também estética. Somos corpos sensíveis, emocionais, estéticos, éticos, reflexivos, e por aí vai.

Apontando para o dualismo em nossa cultura entre corpo e espírito, teoria e

prática, dentre outros, como responsável pela hierarquização das dimensões humanas e correlata classificação dos conhecimentos dela decorrente, John Dewey (1859-1952) assim explica:

A diferença entre o artificial, o artificioso e o artístico está na superfície. No primeiro, há uma cisão entre o que é feito abertamente e o que é pretendido. A aparência é de cordialidade; a intenção é cair nas boas graças do outro. Sempre que existe essa cisão entre o que é feito e seu objetivo, há insinceridade, há um truque ou a simulação de um ato que, intrinsecamente, tem outro efeito. Quando o natural e o cultivado se fundem em um só, os atos de interação social são obras de arte. A impulsão que move a amizade afável e o ato praticado coincidem por completo, sem a intromissão de segundas intenções. A inabilidade pode impedir uma expressão adequada. Mas o habilmente falsificado, por mais hábil que seja, *atravessa* a forma de expressão; não tem a forma da amizade e não reside nela. A essência da amizade permanece intocada (DEWEY, 2010, p. 150-151, grifos do autor).

Penso ser dispensável explorar a citação acima em relação à questão da intencionalidade do ato verdadeiramente educativo e suas implicações na formação humana, considerando o entendimento particular do autor sobre “experiência”, aliás, conceito nevrálgico em seu pensamento – o que mereceria aqui uma abordagem mais aprofundada. Mas os leitores mais interessados no assunto poderão recorrer à ampla bibliografia do autor norte-americano, parcialmente traduzida ao português, como também aos seus muitos comentaristas.

Do mesmo modo, as questões que envolvem a arte-educação-criticidade

podem ser exploradas por diversas perspectivas de análise, além desta aludida acima, isto é, o entendimento da experiência humana enquanto aquela que, por ser também estética, tem no componente artístico alto apreço em razão do efetivo reconhecimento de sua indispensabilidade na experiência humana. Mas o espaço para a exploração do tema é limitado no presente texto pelos propósitos do momento e, devido também, à própria complexidade da temática.

**II. Criticidade – o que é?** – É verdade que, para o desenvolvimento do texto, é preciso que antes entendamos minimamente o que está sendo apontado por “criticidade”. Grosso modo, trata-se da propriedade ou qualidade relativa ao que é “crítico” ou àquilo que designamos como “crítica”. Mas, isso, entretanto, não nos ajuda em muita coisa, dada à variedade de sentidos e o uso comum dos termos. Vejamos:

Primeiramente, quando nos referimos a uma situação “crítica”, queremos significar frequentemente que ela “está em crise”. E, assim, passamos a considerar a “crise” – do grego, *Krisis* – como momento de desequilíbrio sensível provocador de alguma transformação, especialmente, no que diz respeito aos assuntos da saúde, podendo também ser relacionado com as etapas do desenvolvimento humano em relação ao qual nos reportamos, por exemplo, à crise da “adolescência”, a crise dos “trinta anos”, dentre outras. No caso da saúde, pode tratar-se, por exemplo, de “um período crítico” pelo qual passa uma pessoa adoentada até que alcance o desejado estado saudável. Ou, ainda, pode tratar-se de um momento delicado do estado psicológico de alguém que é diagnosticado como aquele em “crise”

ou que se sente como tal. Também, pode significar uma situação embaraçosa ou difícil, portanto, de um “estado crítico”. Para Nassif:

Toda crise é início de um processo de transformação e de busca de novas formas de organização e de vida. É um fenômeno que “rompe a situação de equilíbrio de épocas orgânicas”; nela se assiste à derrubada, aparente ou real, de valores tradicionais e ao aparecimento de outros valores que os substituem. A crise surge neste momento de transição, é um momento de transição que se caracteriza por um estado comocional que, simultaneamente, *estimula e requer um trabalho de análise e de revisão* (NASSIF, 1978, p. 32-33, grifos nossos).

Num outro sentido, bem corriqueiro, diz respeito ao julgamento desfavorável – até mesmo impiedoso – em relação a algo, pessoa ou situação. Ou, ainda, o vocábulo pode simplesmente referir-se à “manifestação crítica” de alguém ou a um julgamento rasteiro sobre um assunto feito por um sujeito, sem que este considere com rigor o embasamento ou sustentação necessários para isso – não devendo ser, desse modo, apontado como alguém efetivamente “crítico”. No geral, podemos admitir que a criticidade exige análise e exame rigoroso de uma determinada situação resultando num julgamento ou ajuizamento frente à crise ou a uma situação problemática.

A crise, que é um fato real, instiga e reclama o exame de seus componentes e de sua gênese. E não é por casualidade que as palavras *crise* e *crítica* tenham idêntica raiz etimológica. A primeira expressa um processo concreto; a segunda lembra a função

espiritual que analisa as correntes e contracorrentes que se dão no seio de uma realidade convulsionada (NASSIF, 1978, p. 33, grifos do autor).

Quando dizemos que a “educação está crítica” desejamos talvez nos manifestar diante da “crise” que observamos nessa esfera, mas, acreditando em sua força, postulamos que ela deveria ser corrigida, alterada em algum sentido, livrando-se da dita “crise”. Ou, ainda, podemos radicalizar ou complexificar ainda mais a problemática, estabelecendo que a “crise na educação” seria resultante dos múltiplos fatores que compõem a sociedade, devendo a educação ser mais do que reformada, mas tornar-se transformadora e crítica da sociedade. Radicalizando ainda mais, podemos entender que, por ela se encontrar em meio a uma situação geral muito dificultosa e em crise, suas mudanças internas seriam insuficientes devendo, em contrapartida, solapar a estrutura na qual se encontra fazendo emergir uma nova sociedade constituída por sujeitos mais críticos e autônomos para juntos construírem uma sociedade e educação irrepreensíveis. Isso tudo seria resultante de medidas mais incisivas, cautelares mas combativas frente aos problemas mais gerais que estariam invadindo as instituições escolares e que a tornaram também em crise. Assim, diante do julgamento daqueles cognominados de seus críticos, a educação se torna “criticável” por diversos aspectos.

Neste sentido, merece atenção o fato de precisarmos compreender melhor quais as ferramentas e métodos utilizados por esses “críticos” para elaborarem as suas críticas! E em que medida a educação é o anteparo desses indivíduos no fornecimento de instrumentais indispensáveis para elaborarem a

“crítica”. Mas, quais seriam esses instrumentais? A ciência, a filosofia, a arte, a comunicação intra e extraclasse? Haveria outros recursos para operarem a criticidades nos ambientes escolares, junto aos já citados? Quais os elementos presentes na escola fomentadores da criticidade? Nesse particular, Enguita mostra-se preocupado, pois, para ele:

*Professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, da comunicação, e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão (ENGUITA, 1989, p. 158, grifos nossos).*

E, na sequência, o autor mostra as implicações daquilo que poderia parecer aos mais incautos, um elemento neutro, mas que ao estabelecer e implantar crenças, valores, propensões e tendências na subjetividade, faz generalizá-las às demais dimensões da vida dos indivíduos. E, assim, assevera:

*As atitudes, disposições, etc., desenvolvidos no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos*

de funcionamento (ENGUITA, 1989, p. 158).

Um outro significado da palavra “crítico” refere-se àquilo que alguém especializado numa determinada área pratica de acordo com sua *expertise*, realizando a crítica como “arte ou faculdade de julgar produções de caráter literário, artístico ou científico ou outras manifestações dessa natureza” (FERREIRA, 1975, p. 403). Trata-se de atributo detectável nos hábeis “críticos de arte”, por exemplo, que demanda outro recurso, a saber, o “critério”, isto é, “Indício que permite distinguir uma coisa ou uma noção de outra” (DUROZOI; ROUSSEL, 1993, p. 112). O termo refere-se a algo que serve de norma, de regra para a efetivação do julgamento e/ou discernimento, tornando possível que se faça isso de um jeito e não de outro. O critério ajuda que diferenciemos o erro da verdade, segundo o padrão selecionado, permitindo a apreciação ou o reconhecimento de algo para que seja considerado como uma *atividade criteriosa*, justa, devida. Utilizando de um critério claro e justo em uma análise minuciosa de alguma coisa, podemos resultar num trabalho de “crítica de uma obra, de um escrito, de uma peça teatral, etc.”.

É importante ressaltar que podemos operar com “crítica” menos sustentável, pouco exigente diante de algo, pessoa ou situação, recaindo em opiniões vazias de rigor, em manifestações depreciativas sobre aquilo ou aquele que seria, segundo o nosso ponto de vista, “criticável”. Desse modo, o cuidado com o “critério” de julgamento, dentre outras prudências, merece atenção.

Num sentido ainda mais rigoroso, a “crítica” vincula-se à lógica, à estética ou à moral, etc. para tratar de um

julgamento de apreciação de ideias, de conduta, de valores, por exemplo. Desse modo, quando nos referimos ao espírito que possui “criticidade” sendo, portanto, um *espírito crítico*, não é salutar que tal sujeito enfatize exageradamente nos defeitos observáveis, tornando a sua “crítica” tendenciosa, mas é preciso que seja sensível à “crise” ali presente, buscando entender o resultante *estado crítico*.

Nesse particular, podemos lembrar Saint-Simon (1760-1825) e, também, Augusto Comte (1798-1857) que entendiam haver etapas sucessivas na história humana que, alternadamente, se manifestam em conflitos e crises, mas que impelem a mudança na crença central do *período orgânico* estabelecido no momento anterior, estabilizado; e, assim continuamente. Essa alternância das *etapas crítica e orgânica* seria necessária ao progresso da humanidade.

A espera pela conquista de um único princípio gerador da sonhada estabilidade permanente foi interpretada por muitos filósofos como sendo a solução da “crise” das sociedades, no que diz respeito aos valores, à carência de uniformidade de pensamento e de comportamento, etc. Buscando segurança, combatendo os conflitos ideológicos e mesmo bélicos, as ambiguidades e os antagonismos filosóficos e religiosos, geradores de embates e até de violência e guerra, manifestam o desejo humano pelo perfeito equilíbrio, sem crises, sem os conflitos mostrados até aqui como sendo típicos das etapas críticas da humanidade. Isso seria possível?

De forma mais específica, chegamos à “crítica” proposta por Immanuel Kant (1724-1804) para designar o processo realizado pela própria razão para conhecer-se a si mesma. Ou seja, trata-

se de estabelecer uma espécie de um “tribunal que garanta a razão nas suas pretensões legítimas, mas condene as que não têm fundamento” (KANT *apud* ABBAGNANO, 1982, p. 207). Nesse sentido, não se está falando aqui da “crítica” nos outros sentidos mostrados acima, em referência a alguma pessoa ou coisa exterior, mas da “crítica” da faculdade da própria razão em relação a todos os conhecimentos que ela busca alcançar, desafiando aqueles que se originam para além da experiência. Esse trabalho da “crítica”, de um lado, restringe o alcance da razão condenando as possibilidades de apreensão dos objetos da metafísica (a coisa-em-si, por exemplo), impossíveis de serem apreendidos pela razão. Mas, por outro lado, a “crítica”, nesses termos, garante legitimidade aos direitos da razão dentro dos limites de suas próprias e reais condições. Com isso, esse trabalho da razão é concernido às ambições iluministas de oferecer garantia ao conhecimento seguro e, nesse sentido, coloca a razão mesma em análise dos seus próprios alcances e possibilidades, permitindo ao homem livrar-se dos problemas falsos e fictícios, das hipóteses inverificáveis ou arbitrárias. Mas, para que a razão efetivamente se livre desses riscos, precisa abandonar os dogmatismos contraditórios reinantes no âmbito da metafísica. É ainda necessário que a razão obtenha o “conhecimento de si mesma”, do que pode e do que não pode, instituindo, portanto, “um tribunal que a garanta em suas pretensões legítimas e possa, em compensação, condenar todas as suas usurpações sem fundamentos” (KANT *apud* DUROZOI; ROUSSEL, 1993, p. 113), garantindo a si mesma a segurança de suas possibilidades e alcance.

Assim, o *criticismo* foi designado como sendo a filosofia de Kant que

sumariamente estabelece os seguintes pontos, dentre outros: 1) A impossibilidade de a razão alcançar verdades metafísicas, justamente porque apresenta limites; 2) Defesa da filosofia enquanto a esfera da reflexão sobre as ciências e as atividades humanas, determinando as condições para a validação dos seus produtos em relação aos limites da razão humana; 3) Estabelecimento do “imperativo categórico” no âmbito da moralidade – o uso prático da razão.

De uma forma geral, podemos dizer que “criticismo” designa a “Tendência a considerar a teoria do conhecimento como a base de toda a pesquisa filosófica” (FERREIRA, 1975, p. 403). Ou seja, coloca-se aí um ponto fulcral no qual se assenta o esforço humano de produzir um conhecimento factível dentro das suas próprias possibilidades, observando a insistente cognoscibilidade humana, mas sem desconsiderar a humildade relativa aos limites de sua própria natureza.

De um modo geral, criticidade propicia ao ser humano capacidade de interpretar, discernir, julgar, desvendar o que está oculto, esmiuçar os fatos aparentes, observar as ciladas, compreender a realidade numa perspectiva hermenêutica captando o real significado e as causas imperceptíveis ao olhar ingênuo. Logo, criticidade avizinha-se à autonomia, a capacidade de decidir por conta própria, portanto, é a conquista da liberdade.

**III – Cuidados necessários ao elaborarmos a “crítica”** – Ao estabelecermos uma “crítica”, alguns cuidados são indispensáveis, a saber: 1) Podemos dirigir a nossa atenção a um objeto, uma situação, uma pessoa ou a grupos, etc., particularmente, coisas externas a nós mesmos, observando o que nele(s) ou nela(s) não estaria bem,

conforme o nosso ponto de vista. Mas, nos perguntamos: esse “ponto de vista” basta para resultar a nossa conclusão sobre o objeto de nosso interesse? Quais os “critérios” de análise utilizados para isso? 2) Podemos ainda, elaborar uma análise “crítica” dos elementos presentes numa dada situação ou na composição de algo. Esse algo estaria em “crise”? Como sabemos disso? Quais os elementos que concorrem para essa “crise”? Nesse caso, a aplicação da análise – síntese é indispensável. 3) Podemos ainda nos voltarmos a nós mesmos num exercício reflexivo minucioso, investigando os nossos próprios referenciais, limites e alcance de nossa formação, os métodos que utilizamos para, então, observarmos se a “crítica” elaborada estaria bem fundamentada.

Esse *voltar-se a nós mesmos* é uma atividade filosófica – preocupada que é pela dinâmica do pensamento e da consciência – e é uma pré-condição para o alcance de maior autonomia dos sujeitos, constituindo-se em estímulo para a capacidade argumentativa, analítica, investigativa e metódica. Esse trabalho nos permite nos livrarmos dos pré-juízos e dos pré-conceitos que incorporamos em nossa formação, às vezes, descuidada.

Isso não quer dizer que é só no interior do trabalho da filosofia que a criticidade é fomentada. Sabemos da acirrada defesa que John Dewey faz do método científico como estimulador do pensamento reflexivo, justamente porque, se bem entendido, pode conformar-se ao espírito aberto, curioso e investigativo da filosofia. Por outro lado, o mesmo autor incomoda-se com a filosofia dogmática, autoritária e impositiva aquela que conferiu à mente humana o depósito de crenças

invioláveis e ao comportamento, padrões de conduta inquestionáveis.

Ademais, a arte pode desempenhar um papel crítico de inigualável grandeza, mesmo que, para alguns, não seria este o seu papel essencial, tampouco estaria ela reduzida a ele! Mas diante de uma pintura, assistindo a uma peça teatral ou a filme, lendo uma composição literária ou poética, dentre outras experiências estéticas, quantos de nós não captou de forma imediata e subitamente a análise sucinta que ali foi fomentada sobre um determinado fenômeno? Quantas letras de música e melodias não nos afetam de forma mais profunda e mais compreensiva do que aquilo que se tentou entender em extensos compêndios sobre o mesmo assunto? Logo, a meu ver, a arte se constitui em um dos veículos para o despertar da criticidade, justamente por considerar com veemência os aspectos da sensibilidade, e sem a qual nos tornamos insensíveis e indiferentes ao mundo. Do mesmo modo, a imaginação, grandemente instigada pela arte, é um elemento indispensável para a formação da visão utópica de mundo *desejado, possível*, frente aos problemas que temos e que nos desafiam.

O mundo que ainda não fizemos poderá ser feito se nos mobilizarmos pela incitação à curiosidade, ao alerta e à criatividade. Como afirma Paulo Freire (1921-1997) “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põem pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1997, p. 35). Esse conjunto de possibilidades terá o desenvolvimento desejado se alojada no *húmus* da “curiosidade crítica”, resultante da superação da ingenuidade, uma vez que a primeira “Ao criticizar-se, tornando-se então [...] curiosidade

epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1997, p. 34).

Vemos assim o entrelaçamento dos saberes e das ações que podem efetivamente contribuir, na escola, para desenvolver a criticidade, necessária ao mundo a ser feito e permanentemente refeito, a ser criado e recriado pela ação e inteligência dos homens e das mulheres em solidariedade.

**IV – Aspectos da não-criticidade presentes na educação** – Num primeiro momento, devemos nos perguntar se a “criticidade” faz parte dos objetivos importantes da educação escolar; se os professores desejam verdadeiramente instigar essa qualidade em seus alunos. No livro *Cuidado, escola!* encontramos a seguinte constatação acerca de uma pesquisa com professores em formação, sobre as qualidades consideradas essenciais para o sucesso do aluno: “As características ATENTO, DISCIPLINADO, DÓCIL obtiveram 41% dos primeiros lugares. Enquanto as qualidades ESPÍRITO CRÍTICO, REFLEXÃO obtiveram apenas 2%” (HARPER et al, 1980, p. 48, grifos dos autores).

Pelo exposto, creio que já podemos adiantar que a nossa primeira crença apresentada no início desse artigo, pode ser considerada verdadeira. Ou seja, nem sempre a educação promove a “criticidade”. Ademais, quanto a esse quesito, ao contrário, há fatores impeditivos em muitas das instituições escolares. Vejamos alguns deles.

a) Quando no seio da escola floresce e se mantém o “autoritarismo”, todavia, nem sempre explícito. Esse aspecto pode ser muito bem ilustrado de modo fortemente radicalizado na educação associada ao nazismo e às sociedades e

Estados totalitários de diferentes orientações políticas, etc. A historiadora, Wendy Lower, revelou muitos dados de sua investigação sobre as mulheres do nazismo, em seu livro do mesmo nome, as quais desempenhavam funções as mais diversas dentro do sistema e dentre elas a de “professora”. E, então, nos conta:

Ninguém se convertia à causa nazista do dia para a noite. Era preciso doutrinação e convencimento, praticados incessantemente nas escolas do Reich. Para Hitler, uma educação adequada deveria ‘inflamar o sentido racial e o sentimento racial no instinto e no intelecto, no coração e no cérebro da juventude a ela confiada’. A escola, segundo uma reforma de 1934, deveria educar o jovem a serviço do nacionalismo e no espírito nacional-socialista, e os professores deveriam ser treinados para se tornarem condutores desse espírito. Dois terços dos professores alemães frequentaram campos de treinamento, onde eram submetidos a exercícios físicos e ideológicos (LOWER, 2014, p. 51).

Dispostas a cumprir o dever patriótico numa Alemanha dominada pelo fervor nacionalista pós-Primeira Guerra, as mulheres nazistas seguiam as orientações do Reich, na esperança de colaborar com o “império” que se alastrava pela Europa e, assim, garantir ascensão na carreira profissional que abraçavam e, também, um bom casamento.

As escolas eram instituições centrais para converter pessoas de etnia germânica à causa nazista e criar uma hierarquia racial que expulsava da escola crianças não alemãs, e ao mesmo tempo desenvolver uma elite de educadoras. Em março de 1940,

cerca de seis meses após o início da guerra, o Ministério da Educação do Reich, em Berlim, já tinha dado instruções aos escritórios regionais de toda a Alemanha para enviar imediatamente professoras para cumprir essa missão nos territórios do Leste. Somente numa região da Polônia, 2.500 mulheres trabalhavam em escolas exclusivas para alemães, organizando a instalação de mais de quinhentos jardins de infância (LOWER, 2014, p. 54).

b) Quando a educação incorre em “fanatismo”. É evidente que esse aspecto pode estar presente e/ou acompanhado na família, na religião, na ciência, na filosofia, na educação, gerando a intolerância e obstando o “diálogo”, os “acordos”, o compartilhamento, etc. c) Quando a educação é produtora de “alienação e passividade” – criando as *marias-vão-com-as-outras*, a inação, as medidas ingênuas de agir e pensar. Podem ser expressas no excesso de pessimismo e ou no exagero do otimismo. Contudo, a alienação pode gerar o ativismo enquanto modo de agir abrupto, sem pensar, em que uma adesão a um movimento, a um líder, a um partido, a uma denominação religiosa, etc. dispensa fundamentação, argumentação, ajuizamento. d) Quando a educação é norteadada pela “mecanização ou excessiva tecnificação do ensino”, tornando a aprendizagem produto de um conhecimento rotineiro e repetitivo que não estimula a argumentação em defesa dos seus princípios e de suas consequências. É como se a mente fosse treinada pela ação de martelar princípios, crenças, conteúdos e modos de fazer, etc., de forma insistente e obstinada, até que o dito ensinamento seja incorporado no pensamento e na ação do aprendiz. e) Quando na “situação ‘educativa’ os seus agentes e

profissionais ignoram a dinâmica dos grupos sociais *contentando-se em propagar a cultura imposta de cima para baixo*, privilegiando o “domínio ideológico” na formação dos indivíduos, quer pelo currículo ou pela orientação pedagógica predominante ou ainda pelas proposições apresentadas nas demais atividades educativas em geral, impostas mesmo que subliminarmente a todo o ambiente escolar. Nesse sentido, a própria instituição inibe as liberdades individuais no processo de construção cultural coletiva e colaborativa, e minimiza a responsabilidade da grande maioria no resultado formativo final. Disso decorre a culpabilização dos próprios indivíduos quanto aos malfeitos de sua formação, isentando a participação realmente efetiva dos verdadeiros proponentes do modelo educacional vigente. Disso resulta uma situação alienante com a qual se favorece o “controle da situação por uma minoria”. f) Quando a educação ostenta “privilégios” seja do “saber de alguns sobre outros”, seja na desigualdade de oportunidades e efetiva participação nas iniciativas e benesses apresentadas pela instituição aos seus integrantes, ou quando simplesmente percebe-se uma política de exclusão de um grupo em benefício de outro. Isso acontece ainda quando na escola se enfatiza excessivamente os objetivos tecnocratas, por exemplo, relegando a formação integral dos jovens ao segundo plano. Assim procedendo, tal instituição cinde em muitas partes os interesses humanos, colocando-os em ordem hierárquica e enfatizando exclusivamente a produtividade. g) Quando nos asseguramos demais da benignidade inerente à educação, instaurando um espírito muito acolhedor, mas ao mesmo tempo descuidando-nos dos riscos que podem

estar nos rondando. h) Quando evidenciamos, ao exagero, o descrédito no poder da educação, gerando assim, apatia, insatisfação e passividade; quando muito, uma revolta desqualificada, pois sem embasamento, sem criticidade.

**V – Considerações Finais** – Pelo o que vimos até aqui, podemos encontrar um ambiente escolar constituído por relações e conhecimento propiciadores da não-criticidade, e onde a ciência, a arte e a filosofia, dentre outros, concorrem para resultados mais condizentes com a *deseducação*.

Considerando os vínculos estabelecidos com “crise”, a criticidade requer uma atenção especialmente cuidadosa diante de uma situação crítica para, a partir da análise e do julgamento requeridos, fornecer elementos para a reordenação e mudanças necessárias da estrutura problemática, de acordo com cada caso. Isso significa que é próprio do desenvolvimento, nos diversos âmbitos humanos, haver quedas e reações, mas de posse de conhecimentos vindos das diferentes áreas é possível preparar melhor os sujeitos para o seu enfrentamento. Daí uma observação importante no que diz respeito ao papel da educação no preparo dos sujeitos em vista da criticidade.

Nesse sentido, podemos observar que a criticidade deve ser perseguida diuturnamente nas atividades escolares, em geral, devendo ser uma preocupação constante dos educadores. Todas as dimensões aqui explanadas devem ser consideradas se desejamos instituir entre nós uma educação favorecedora da criticidade. Levantamos alguns aspectos que requerem o nosso cuidado e vigilância se, de fato, buscamos formar o tão propalado “cidadão crítico” para que possa corresponder às disposições

solicitadas pelos demais espaços sociais.

Para finalizar, retomando os questionamentos introdutórios, parece que conseguimos estipular alguns direcionamentos e esclarecimentos conceituais frente ao tema da criticidade e educação – numa perspectiva inicial de sua negação – mas, deixamos abertas muitas fendas que chamarão a atenção ao nosso olhar curioso e investigativo.

Quanto à observação de que “se as pessoas podem viver materialmente muito bem sem serem sujeitos críticos”, podemos admitir que, assim como alguém pode viver muito bem sem ter sido educado, no rigor do termo, aquelas pessoas também podem. Mas, isso até que a sua ingenuidade e candice não as traíam. Na vida social somos desafiados permanentemente a decidir de maneira que nossas escolhas atingem a todos, por exemplo, quando votamos. Vimos que a aderência a formas de governo – em distintas esferas de poder – pode acarretar prejuízos insofismáveis a toda uma população, quando não se fundamentam na lucidez e na escolha responsável pautada num ajuizamento crítico. Se a meta da educação formal, por princípio, é a formação para além do próprio sujeito, mas de cada um enquanto participe de uma sociedade maior, a contribuição dos não-críticos será mínima, uma vez que são presas fáceis da ideologia, alienação, massificação, consumismo, manipulação, irracionalismos e assim por diante. Contudo, os “falsamente críticos”, cujos qualificativos acenamos acima, podem também provocar movimentações e desorientações por apresentarem uma atividade de pensamento mal embasada, e por não atender a exigência de uma prática efetivamente rigorosa. Diante do que até aqui foi exposto, a pergunta *por que*,

*então, a criticidade?* parece desfazer-se. Não obstante a questão provocativa posta como corolário de algumas crenças estabelecidas inicialmente, acreditamos que a pergunta pode eventualmente ainda retornar: “se as pessoas podem viver materialmente muito bem sem serem sujeitos críticos” e, então, a arte nos poderá ensinar como o faz abaixo, com parte de uma composição de Chico Buarque de Holanda, “O meu guri” (lançado no seu LP *Almanaque*, em 1981), para mim, paradigmática de uma visão carente de criticidade:

Quando, seu moço, nasceu meu rebento  
 Não era o momento dele rebentar  
 Já foi nascendo com cara de fome  
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar

Como fui levando não sei lhe explicar  
 Fui assim levando ele a me levar  
**E na sua meninice, ele um dia me disse**

**Que chegava lá**

Olha aí! Olha aí!  
 Olha aí!  
 Ai, o meu guri, olha aí! [...]

**Chega suado e veloz do batente  
 Traz sempre um presente pra me encabular**

**Tanta corrente de ouro, seu moço  
 Que haja pescoço pra enfiar**

**Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro**

**Chave, caderneta, terço e patuá  
 Um lenço e uma penca de documentos**

**Pra finalmente eu me identificar**

Olha aí! [...]

É o meu guri! (HOLANDA, 2015, ênfases nossos)

#### Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2ª ed. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- DEWEY, J. *A arte como experiência*. 1ª ed. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. 1ª ed. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus, 1993.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. 1ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médica, 1989.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.
- HARPER, B. et al. *Cuidado, escola!* Trad. Leticia Cotrim. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HOLANDA, C. B. de. O meu guri. Disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/66513/>. Acesso em: 13/05/2015.
- LOWER, W. *As mulheres do nazismo*. 1ª ed. Trad. Ângela Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- NASSIF, R. *Pedagogia do nosso tempo*. 6ª ed. Trad. Diva Vasconcellos da Rocha. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 1978.

Recebido em 2015-05-19  
 Publicado em 2015-06-11