

Passmore, John. *The Philosophy of Education*.
London, Duckworth, 1977.
↓
+ *Comp analítico*
instruções

Capítulo 9 ENSINANDO A SER CRÍTICO

O que é ensinar uma criança a ser crítica e como podemos afirmar que o fizemos com êxito? Seria uma questão de transmitir fatos, inculcar hábitos, treinar em habilidades, desenvolver capacidades, formar o caráter, ou algo diferente de tudo isto?

É evidente que não se trata de transmissão de fatos. Obviamente, um professor pode transmitir aos seus alunos uma variedade de fatos acerca da prática crítica - que ela é vital à democracia, que é essencial ao desenvolvimento da ciência e assim por diante. Pode contar-lhes histórias sobre Sócrates e Galileu. Mas, transmitir fatos desse tipo às crianças não é *suficiente* para torná-las críticas, da mesma forma que falar-lhes sobre a importância da honestidade nas relações comerciais ou contar-lhes histórias sobre homens honestos não é suficiente para torná-las honestas. Ser crítico está dissociado não apenas lógica, mas empiricamente, da posse de certos fatos relacionados à crítica.

Ser crítico seria, então, um hábito? Esta questão não permite uma resposta direta. Pelo que temos visto, a palavra "hábito", algumas vezes, é usada em um sentido muito amplo para referir-se a qualquer tipo de comportamento comum adquirido no curso da experiência, quer seja coçar a cabeça regularmente em momentos de tensão, usar inteligentemente uma ferramenta ou ainda tomar boas decisões. Dessa forma, ser crítico com frequência seria ter formado o hábito de ser crítico. Mas "hábito", como dissemos, é também usado em um sentido mais limitado, no qual um hábito é marcado pelo fato de que "em uma ação habitual, a mera sensação é um guia suficiente"¹, como destaca William James. Este autor relata a história, talvez apócrifa, de um velho soldado que carregava seu jantar quando um brincalhão gritou: "Sentido!" O soldado de imediato atendeu à ordem, derrubando sua comida. Analogamente, podemos imaginar alguém tão adestrado que a qualquer afirmação respondesse com: "Eu questiono!", por mais inadequada que fosse a resposta em relação à afirmação em questão. De tal pessoa poder-se-ia dizer que formou o hábito de questionar, mas que, certamente, não aprendeu a ser crítico. Este caso é, naturalmente, imaginário, mas há exemplos reais não muito diferentes. Uma pessoa pode ser adestrada (drilled) a emitir críticas estereotipadas. Pode ser ensinada a dizer, sempre que vê uma pintura não-figurativa ou ouve jazz: "Isto é decadente". Ou, sempre que ouve um certo tipo de visão filosófica, afirmar: "Isto é materialismo do século XIX" ou "Isto é racionalismo ultrapassado". Tal pessoa não foi ensinada a ser crítica. Para falar a verdade, o treinamento em críticas estereotipadas é um excelente exemplo do

¹ William James, *Principles of Psychology*, vol. 1, p. 115.

que ordinariamente chamamos "doutrinação" e isto é justamente o oposto do ensinar a ser crítico.²

Deveríamos dizer, então, que ser crítico é uma *habilidade* (skill) a ser ensinada, como o são as habilidades, por um treinamento diferente do de um simples exercício? Há, certamente, livros que defendem o ensino do pensamento crítico, assim como há livros que afirmam ensinar-nos como dirigir. Mas suponha um estudante que tenha lido e dominado, por exemplo, a obra *O Pensamento Crítico* de Max Black. Suponha também que ele possa resolver todos os problemas colocados por Black aos seus leitores e que possa responder a qualquer questão que lhe façamos acerca do conteúdo deste livro. Ele jamais duvida, nem por um momento, que tudo o que Black diz é correto; fica contente em decorar tudo o que Black diz e em seguir, detalhadamente, a orientação do livro ao responder aos exercícios. Sua atitude reverente a tudo que lê, na verdade, permanece imutável; nunca lhe ocorre aplicar as habilidades que aprendeu em outra coisa exceto aos exercícios de Black. Tal pessoa aprendeu a ser crítica? A resposta é, devo dizer, claramente negativa.

Mas, talvez isto ocorra porque há alguma outra habilidade que ele não aprendeu. É óbvio, que uma pessoa poderia responder a qualquer questão que lhe formulássemos sobre um livro intitulado *Dirigindo Melhor*, sem ter se tornado, após a leitura, um motorista melhor. Não deveríamos hesitar, sob estas circunstâncias, em negar que ele tenha aprendido a melhorar sua capacidade de dirigir. A habilidade de dirigir é bem diferente da habilidade de ler livros sobre dirigir carros. A situação, pois, é simplesmente essa: apesar de meu estudante imaginário - ou não tão imaginário - do *Pensamento Crítico* de Black ter aprendido a ler Black e a fazer seus exercícios, falta-lhe ainda a habilidade de pensamento crítico assim como o homem que aprendeu a responder às questões colocadas pelos exercícios do livro *Dirigindo Melhor* pode ainda carecer da habilidade de dirigir.

Os dois exemplos, entretanto, não são análogos. Na medida em que o pensamento crítico é uma habilidade, ele consiste na capacidade de solucionar problemas do tipo que Black coloca aos seus leitores, ao passo que a habilidade de dirigir não consiste na capacidade de responder às questões sobre direção de carros que o autor de *Dirigindo Melhor* faz aos seus leitores. Alguém poderia responder à pergunta: "O que você deveria fazer quando estivesse para descer uma ladeira íngreme?", da seguinte forma: "Mudaria para uma marcha lenta", sem ser, ainda que minimamente, um motorista habilidoso. Mas uma pessoa não pode estar em condições de responder a questões como: "Em que consiste a falácia do seguinte argumento?", sem dominar, de algum modo, a técnica do criticismo. Se ser crítico consistisse simplesmente em possuir uma habilidade, então seria o caso que ter domínio da obra *Pensamento Crítico* de Black

² Eu não vou enfrentar a questão do que vem a ser doutrinação em todas as suas implicações. Esta é uma questão de filosofia da educação. Numa versão anterior deste ensaio, aproximei o conceito de doutrinação e "doutrinas" de forma mais acentuada do que outros autores o fazem. A respeito deste tópico veja Patricia Smart, "The concept of indoctrination" em Glenn Langford e D. J. O'Connor (orgs.), *New Essays in the Philosophy of Education* (Londres, 1973), pp. 33-46.

equivaleria a ter o domínio, pelo menos em algum grau, dessa habilidade. Nossa linha de raciocínio sugere, entretanto, que se pode dominar o livro de Black sem se ter aprendido a ser crítico.

O que não significa, naturalmente, que uma pessoa crítica não necessite de habilidade lógica. O treinamento de uma pessoa no tipo de habilidades que Black tenta treinar seus leitores é uma excelente coisa a se fazer; ainda que isso não seja freqüente nas escolas. Não há nenhuma razão para que a lógica não deva ser amplamente ensinada nas escolas e há ótimas razões para que deva ser. Tudo que eu estou sugerindo é que se o professor se contenta em ensinar tais habilidades lógicas talvez descubra, para sua surpresa, que seus alunos não se tornaram absolutamente críticos, que eles nunca usam estas habilidades para conduzir suas vidas ou, se tentam, fazem-no de uma forma acrítica. Pois, "ser crítico" assemelha-se mais ao tipo de coisa que chamamos de "traço de caráter" do que a ser habilidoso no desempenho de alguma atividade. Chamar uma pessoa de "crítica" é caracterizá-la, descrever sua natureza, em um sentido no qual descrevê-la, simplesmente, como "capaz de analisar certos tipos de falácia" não é descrever sua natureza. Uma resposta natural à questão: "Que tipo de pessoa ela é?", seria: "É muito crítica", ao passo que não seria uma resposta natural dizer que a pessoa em questão é um motorista habilidoso.

Há uma outra forma de trazer à tona a diferença entre ser crítico e ser habilidoso em certos procedimentos lógicos. Habilidades, como assinalou Platão, são "capacidades para opositos". Um médico pode usar sua habilidade para matar assim como para curar. Analogamente, um especialista em detectar falácias pode usar desta habilidade para simular as falácias em seu próprio interesse, chamando a atenção para outra coisa, mais do que para uma tentativa desinteressada de chegar à verdade. Uma das razões de Platão para se opor aos Sofistas, como vimos, é que eles ensinavam aos seus alunos precisamente este tipo de habilidades.

Em contraste, o espírito crítico, no sentido em que um educador está interessado em incentivar, não pode ser mal empregado. Sem dúvida, os que o possuem podem, algumas vezes, ser levados, como resultado do seu exercício da crítica, a abandonar pontos de vista que são, de fato, corretos, da mesma forma que um homem justo pode tomar uma decisão errada em virtude de ser justo, em um caso onde a decisão certa o teria levado a sofrer a influência da parcialidade. (Há exemplos disto no tratamento de Mr. Allworthy a Tom Jones). Mas isto é bem diferente do caso em que um juiz usa do tipo de habilidade que adquiriu como juiz, a fim de perverter o curso da justiça. As habilidades de um juiz, digamos, em justificar um veredicto, ou as habilidades de um crítico, sua capacidade em detectar falácias dissimuladas, podem ser bem ou mal empregadas; justiça e espírito crítico não podem ser mal usados. E isto porque ser justo ou ser crítico não são habilidades.

Se é verdade que ser crítico é um traço de caráter, podemos facilmente entender porque é difícil aos professores ensinar seus alunos a serem críticos. O tipo de ensino que se propõe a desenvolver traços de caráter se apóia, em grau

considerável, em modelos e no que freqüentemente chamamos de "ambiente escolar". Admite-se, seja qual for o caráter da escola e do professor, que um estudante excepcional - excepcional em todos os sentidos, sem que isso implique superioridade moral - pode reagir contra esse caráter. Mas, por exemplo, uma escola na qual os professores nunca se afastam de um programa estabelecido e na qual professores e estudantes franzem a testa a qualquer desvio da norma convencional, dificilmente encorajará seus alunos a serem críticos, ainda que um de seus resultados possa ser alunos bem treinados e, dentro de limites, bastante hábeis, dentre outras coisas, em lógica.

É bastante difícil para um professor, dadas as condições da vida escolar, oferecer aos alunos exemplos em relação a qualidades tais como cortesia, justiça, consideração. Mas, oferecer um exemplo de espírito crítico é ainda mais difícil. Neste caso, as dificuldades surgem não apenas devido às limitações pessoais do professor - de seu temor, por exemplo, de perder o domínio da classe após ter estimulado seu espírito crítico - mas até das próprias condições de seu emprego.

Naturalmente um professor, no seu trabalho cotidiano, será inevitavelmente crítico - de seus alunos, das respostas que eles dão às questões que propõe, do trabalho que eles apresentam ao seu exame, do seu comportamento, dos princípios que regem sua conduta. Se por "pessoa crítica" entendemos nada mais do que uma pessoa que regularmente chama a atenção para os erros com que se confronta, um professor não pode deixar de ser crítico. E, sem dúvida, muitos de seus alunos, em certo grau, o imitarão. Eles adotarão seu padrão crítico e o aplicarão tanto ao seu próprio comportamento quanto ao de seus colegas.

O professor autoritário, contudo, limita-se a chamar a atenção para os desvios de seus alunos das normas estabelecidas: seu fracasso em resolver adições mediante um método aprovado, em conformar-se às regras da escola, em dizer as coisas certas sobre Shakespeare, em adotar as técnicas aceitas de dobrar o papel-filtro. Ele pode, em todos estes aspectos, ser altamente crítico de seus alunos e devotar-se zelosa, e até fanaticamente, a criticá-los em todos os pontos em que se afastam das normas aceitas e pode desenvolver um zelo e um fanatismo similares em seus alunos sem ser, minimamente, uma pessoa crítica, no sentido que aqui entendemos. Sistemas autoritários de educação, comumente, produzem alunos bastante críticos, mas apenas aqueles que não aderem totalmente às crenças, às regras, aos modos de ação estabelecidos - apenas aqueles que, em suma, são imaginativos.

A capacidade crítica deste tipo é certamente uma habilidade: o tipo de habilidade que um técnico especialista em tênis possui em comparação a um jogador especialista em tênis. Todo "expert" possui em algum grau, como parte de sua especialização, a capacidade de criticar seu próprio desempenho e o dos outros, mas nos professores esta capacidade se eleva ao nível de uma habilidade. Quando chamamos uma pessoa de "altamente crítica", não raramente, estamos sugerindo ser ela o tipo de pessoa que exige de todos ao seu

redor conformidade ao que aprecia chamar de "padrões elevados" - neste caso, seus inimigos podem chamá-la de "lamurienta" ou "arrogante" ou "pedante" ou "presunçosa". Em geral, em qualquer sociedade, este é o esteriótipo de professor - apesar de variar, por certo, de sociedade para sociedade, o entendimento do que vem a ser "padrão elevado". Nem é o esteriótipo completamente injustificado. O professor competente exigirá, por direito, de seus alunos um padrão elevado de desempenho nas habilidades que ele está ensinando: ele condenará a pretensão, a preguiça, a conformidade à mediocridade. Mas, ao ensinar aos seus alunos habilidades a um nível elevado ou ao encorajá-los a examinar criticamente seu próprio desempenho e o de seus colegas, o professor não está, tenho sugerido, automaticamente engendrando neles o espírito crítico, o que é diferente da capacidade de ser crítico de certos tipos de desempenho especializado. Pois, para exibir espírito crítico deve-se estar alerta à possibilidade de que as próprias normas estabelecidas devam ser rejeitadas, as regras devam ser mudadas, os critérios usados para julgar procedimentos devam ser modificados. Ou talvez, até de que determinado procedimento deva ser suprimido.

Fagin, por exemplo, ensinou seus jovens ladrões a serem críticos de sua própria ação e da de seus colegas batedores de carteira; uma sociedade autoritária pode, através de seus professores, ensinar os jovens a reconhecerem uma heresia e a se tornarem especialistas em criticá-la. Mas, nem Fagin nem a sociedade autoritária estão, de forma alguma, ansiosos por estimular no jovem uma atitude crítica em relação aos seus próprios procedimentos - muito pelo contrário.

Ensinar a criança a ser crítica, ao contrário, envolve incentivá-la a olhar criticamente para o valor das práticas em que é ensinada a se envolver, o que é diferente de olhar para o nível de realização que atinge em seu desempenho. É característico das sociedades nas quais floresce e se desenvolve a crítica o fato de que abandonam, devido à crítica, certos tipos de práticas; elas abandonam, por exemplo, as execuções ao invés de procurar aperfeiçoar os seus carrascos. Uma pessoa crítica, neste sentido, deve ter iniciativa, independência, coragem, imaginação - características que podem estar completamente ausentes, digamos, em um crítico habilidoso das técnicas do carrasco.

Para incentivar o espírito crítico, que é distinto da competência profissional de um crítico de técnicas, o professor deve desenvolver em seus alunos um entusiasmo pelo intercâmbio que surge de uma discussão crítica. Algumas vezes ele tenta fazer isso estabelecendo ocasiões especiais para o debate formal. Mas os debates têm mais possibilidade de desenvolver habilidades de retórica do que de incentivar um genuíno espírito crítico. Uma criança será estimulada a ser crítica somente se concluir que tanto ela quanto seu professor poderão ser solicitados a defender o que afirmam - a produzir, em relação a isto, o tipo de fundamento relevante. Isto é muito diferente de ser chamado, em determinada ocasião, a produzir um argumento a favor de um dos lados em debate.

A dificuldade em incentivar a discussão crítica reside no fato de que o professor quase certamente terá muitas crenças que ele não está preparado para submeter à crítica; o mesmo ocorre com as muitas regras a que terá aderido. Estas crenças e regras podem estar muito relacionadas com os assuntos que os alunos estão particularmente ávidos por discutir em termos críticos - sexo, religião ou política, por exemplo. Se o professor recusa-se a permitir a discussão dessas questões, se ele reage à divergência com raiva ou com desaprovação ofensiva, provavelmente não estimulará o espírito crítico em seus alunos. Se ser crítico consistisse simplesmente na aplicação de uma habilidade então, em princípio, isto poderia ser ensinado por professores que nunca se envolveram em exercícios críticos, exceto como um jogo ou recurso defensivo, da mesma forma que um campeão de tiro pacifista poderia, contudo, ser capaz de ensinar tiro a soldados. Mas, na verdade, somente homens que possam, eles próprios, participar livremente de uma discussão crítica é que podem ensinar a ser crítico.

Em segundo lugar, mesmo que o professor seja crítico, pode haver pressão social sobre ele de modo a não permitir um exame, dentro do espírito crítico, de certas crenças, práticas e autoridades. "Os valores da investigação crítica e racional", sugeriu Alasdair MacIntyre, "colocam-se em nítido contraste com os valores sociais predominantes."³ A palavra "predominantes" pode dissimular um exagero. Em nenhuma sociedade, certamente, a investigação crítica racional é uma força social dominante; ela encontra oposição em qualquer sociedade. Mas há diferenças entre sociedades: a nossa, não apenas adere à investigação crítica, mas, de certo modo, a valoriza. Assim, o professor que tenta incentivar o espírito crítico não está totalmente isolado. Mas ele, certamente, defrontar-se-á com menos aborrecimentos se permitir a crítica apenas do que é aceito em geral como sendo assunto adequado à crítica - astrologia, mas não cristianismo; promiscuidade, mas não monogamia.

Uma terceira dificuldade emerge do fato de que o treinamento de professores é, muitas vezes, de um tipo que não estimula o desejo de participação em uma discussão crítica. Em alguns casos isto é bastante óbvio. Um católico romano, crítico dos *colégios* de Quebec referiu-se aos seus professores nos seguintes termos: "No mundo eclesiástico, afirmações a respeito de aprendizagem e de dogmas provenientes de uma autoridade mais elevada são aceitas sem questionamento, como se fossem argumentos dos mais poderosos. Os padres não são treinados para discutir...Eles buscam fazer de seus alunos o reflexo de si mesmos. Acham difícil não colocar freios na independência ou na iniciativa."⁴ De fato, em todas as escolas autoritárias, seculares, eclesiásticas ou profissionais, o professor se considera bem sucedido na medida em que seus alunos saem da escola defendendo certas crenças de forma tão convicta que nenhuma experiência futura possa abalá-las; tão

³ "Against Utilitarianism" in T. H. B. Hollis (ed.), *Aims in Education* (Manchester, 1964), p. 21.

⁴ Roch Duval, "The Roman Catholic *Collèges* of Quebec", in *The Year Book of Education* (Londres, 1957), p.274.

comprometidos com certos hábitos de comportamento que qualquer modificação neles os levará a opressivos sentimentos de culpa; tão habitualmente respeitosos à autoridade que se poderá contar com sua obediência cega. E não somente, ainda que especialmente, em sociedades autoritárias, a ênfase no treinamento de professor pode ser tal que ele seja incentivado a pensar que sua principal tarefa consiste em manter o silêncio na classe, em "dar" a lição do dia, em apegar-se ao resumo, em preparar seus alunos para os exames rotineiros. O professor ideal produzido por tais sistemas tem sido descrito assim: "Concentram seus esforços em preparar os alunos para os exames...; ensinam precisamente os assuntos incluídos no programa; guiam-se pelo uso dos livros didáticos em voga e tentam facilitar as coisas para as crianças; obedecem com alegria as instruções dadas pelo coordenador e pelo diretor, até onde podem compreendê-las"⁵. Muito dificilmente ocorrerá que este tipo de professor fomente entre seus alunos uma discussão crítica.

Os primeiros escritos sobre educação de John Dewey estavam dirigidos, em grande parte, contra esta concepção da tarefa do professor. As "escolas progressistas" criadas para dar expressão institucional às idéias educacionais de Dewey, adotaram como princípio básico que nem o professor nem o conteúdo deveriam dominar o aluno. Como já vimos, o próprio Dewey terminou alarmando-se diante das conseqüências, pois tal educação destruía as "matérias organizadas" e desembocava em "hábitos dispersos e infrutíferos". Para dar outra citação: "Estou seguro de que entenderam o que quero expressar quando digo que muitas das escolas novas tendem a dar muito pouca ou nenhuma importância a planos de estudo organizados; a proceder como se qualquer direção e orientação por parte dos adultos fosse uma invasão à liberdade individual, como se a idéia de que a educação deva preocupar-se com o presente e com o futuro significasse que o conhecimento do passado tem muito pouco ou nenhum papel na educação"⁶. Outros críticos têm chamado a atenção para o fato de que nessas escolas a manipulação oculta por parte do professor substitui, com freqüência, uma autoridade expressa de maneira direta; as crianças acabam pensando que sempre quiseram fazer o que o professor as leva a querer que façam, sendo este o ideal do demagogo⁷. As instruções explícitas são abertas à crítica, inclusive nas sociedades mais autoritárias, por parte dos espíritos mais corajosos e ousados; é muito mais difícil lidar com uma manipulação secreta.

Mas, não há a menor razão para que defendamos a criação de escolas sem espaço aberto à instrução, ainda que nos revoltamos contra as escolas

⁵ G. Z. F. Bereday e J. A. Lauwerys, "Philosophy and Education", em *The Year Book of Education* (Londres, 1957), p. 11. Devo ressaltar que no texto a intenção deste parágrafo é a descrição de um conformista, não de um professor ideal. Mas em outras ocasiões ela serviria como a descrição de um professor ideal.

⁶ John Dewey, *Experience and Education*, p. 22.

⁷ Kerlinger, Fred N., "The implications of the permissiveness doctrine in American education", em *Educational Theory* (Abril, 1960), pp. 120-7, republicado em H. W. Burns e C. J. Brauner (orgs.), *Philosophy of Education* (Nova Iorque, 1962), esp. pp.384-5.

autoritárias totalmente dedicadas a uma preparação formal inibidora do espírito crítico. Um homem culto (an educated man)⁸ - o que não é igual a um homem "refinado" (cultivated) - deve ser, convenhamos, independente, crítico e capaz de enfrentar problemas. Óbvio está que, neste contexto, a palavra "culto" tem um sentido de louvor. Mas, essas qualidades, se são necessárias, não são suficientes; muitos operários radicais do século XIX as possuíam em abundância embora carecessem de estudos. Para ser culto deve-se estar apto a participar do pensamento criativo das grandes tradições humanas - ciência, história, literatura, filosofia, tecnologia - e, para participar dessas tradições, deve-se primeiro ser instruído, aprender uma disciplina e, empregando a linguagem de Richard Peters, ser "iniciado"⁹. O espírito crítico que o professor se interessa em desenvolver significa a capacidade de ser participante crítico de uma tradição, mesmo se o efeito de tal crítica for a modificação profunda dos modi operandi dessa tradição.

Está claro que ser crítico tem muito em comum com a capacidade de imaginação. Assim como a capacidade imaginativa deve ser diferenciada da fantasia, também o criticismo deve ser diferenciado da retórica cavilosa, ainda que, como no que diz respeito à distinção entre fantasia e imaginação, seja muito fácil confundi-las num caso particular, rotulando como retórica o que, na realidade, é uma crítica séria. Cavilar consiste em propor objeções, fazer críticas de tal modo que se sugira que alguma debilidade irrelevante, fácil de remediar, é de importância máxima e constitui uma falha fatal. Ver-se iniciado em uma tradição significa, por sua vez, aprender a diferença entre crítica frívola e séria. O caviloso, que discute por discutir, não tenta compreender; seu único propósito é levantar objeções. Aproveita uma concessão, um descuido óbvio, e não vê o propósito geral do que está se dizendo ou fazendo.

Apesar de todas estas semelhanças, supõe-se com frequência que a crítica e a imaginação são pares antitéticos, especialmente entre os artistas. Em princípio, devemos reconhecer que o professor enfrenta um verdadeiro problema, um tipo de problema ao qual temos nos referido constantemente, que é o de ensinar a criança a ser crítica sem destruir sua capacidade de imaginação. Independentemente das virtudes que tenha na preparação de administradores e funcionários públicos, é uma teoria pelo menos plausível que o sistema tutorial de Oxford, com a atmosfera severamente crítica que o acompanha, tenha, em certa medida, destruído o tipo de gênio com imaginação que floresceu em Cambridge¹⁰.

⁸ Em português não há uma equivalência desses termos. "Cultivated" pode se referir a um simples refinamento ou ilustração. "Educated" pode se referir ao que passou pelo processo de escolarização ou ter domínio dos conteúdos eruditos como o próprio contexto sugere. (Nota da tradução).

⁹ Richard Peters, *Education as Initiation* (Londres, 1963). Existe uma tradução em português em Archambault, *Análise Filosófica e Educação*. São Paulo, Saraiva, 1978.

¹⁰ No que diz respeito ao problema colocado para o educador de tentar treinar a criança a ser crítica sem destruir sua imaginação, veja J. W. Getzels, "Creative thinking, problem-solving, and instruction" em *Theories of Learning and Instruction*, o *Sixty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Parte I* (Chicago, 1964), pp. 251-4.

Poderia argumentar-se que a crítica não é de forma alguma algo que o professor devesse desejar cultivar, exceto como uma habilidade para a crítica descrita anteriormente. Poderia objetar-se que ela é essencialmente destrutiva e que de maneira nenhuma seria parte da tarefa do professor fomentar o que é destrutivo. Mas, o fato é que a existência contínua de grandes tradições na arte, na ciência, na filosofia e na história, assim como a existência contínua da democracia e de uma moralidade baseada na racionalidade, dependem da ação mútua e constante entre imaginação e crítica.

Essa ação mútua pode ocorrer dentro de uma mente isolada. Para dizer a verdade, qualquer participante das grandes tradições deve aprender a criticar a si mesmo; ou seja, ser crítico do que faz. Caso contrário, sua imaginação se dissipará em mera fantasia. Como já vimos, o crítico necessita, de modo similar, de certo grau de imaginação para que sua crítica não seja meramente cavilosa, para que seja ainda mais relevante sua força e importância. Um crítico totalmente sem imaginação será um mau crítico, alguém que se atém aos aspectos menos essenciais.

Não obstante, há pessoas cuja força peculiar está na capacidade de criticar; enquanto em outras ela se encontra na imaginação. É preciso admitir que uma pessoa que é especialmente dotada para a crítica será frequentemente destruidora. Mas, ao menos esperamos assim, destruidora da verborragia, da pretensão, da hipocrisia, do conservadorismo complacente e do radicalismo fantasioso. Uma criança será circundada, durante toda sua vida, por pessoas que tentarão enganá-la, impor-se; por charlatões, imbuídos de toda ladainha, profetas autoenganados, hipócritas e vigaristas. Se, como resultado dessa educação para a crítica, pudermos ajudar a destruí-los antes que destruam a sociedade humana, tanto melhor.

Nossa sociedade necessita de críticos tanto como de criadores com imaginação. Nas instituições científicas, por exemplo, os cientistas preparados rigorosamente para testar hipóteses que outros homens de ciência sugerem têm um papel tão vital como seus colegas de maior imaginação, que formulam as hipóteses criticadas pelos primeiros. Lembremos, também, que construir um método de provas é em si uma tarefa que pode exigir imaginação. O crítico não é menos essencial para a saúde da arte, da filosofia, da política e da moral. É por isso que não há antítese entre iniciar os jovens em grandes tradições e ensinar-lhes a serem críticos; as grandes tradições são tradições de crítica, ainda que não sejam ensinadas como tal.

Tendo aceito a importância da crítica, como ensinar os alunos a serem críticos? O problema pedagógico que o professor que se dispõe a ensinar seus alunos a serem críticos enfrenta é muito similar ao que ele tem quando se prepara para cultivar-lhes a imaginação. Inevitavelmente, a instrução tem um papel importante em nossos sistemas escolares. De nenhuma outra maneira podemos ajudar nossos estudantes a participarem das grandes tradições. Eles têm que aprender uma variedade de regras. Têm que se pôr em dia com os conhecimentos que já tenham adquirido. Só desta maneira chegarão a uma

posição na qual poderão criticar de maneira fecunda, de forma a sugerir alternativas. Tentar fazer de todo ensino um treinamento para a solução de problemas, como quiseram os "progressistas", significa produzir estudantes sem nenhuma preparação, de fato, para enfrentar os problemas principais das grandes tradições. Onde, nesse caso, há lugar para ensinar os alunos a serem críticos?

Uma resposta possível é que isso se fará em uma etapa tardia do processo escolar e para um grupo seletivo de alunos. Esta foi a resposta de Platão, até onde ele permitia que houvesse crítica. A maioria dos cidadãos de um Estado ideal receberia instruções, seria ensinada a compreender como conformar-se às regras, a aplicar princípios gerais aos casos rotineiros; porém não se lhes permitiria inteirar-se de que existiam alternativas para essas regras, que eles pudessem sujeitá-las à crítica e substituí-las por outras diferentes. Só uma pequena elite teria uma compreensão racional das regras, compreensão que funcionaria como um modo de criticar os princípios estabelecidos. Se vamos crer no que Platão disse na *Apologia*, Sócrates, contrariamente ao seu discípulo, afirma que "não vale a pena viver uma vida sem investigá-la"; que se deve deixar a instrução nas mãos dos sofistas, pois o educador, por sua própria natureza, é um perturbador da paz¹¹.

Não é raro que em nossas comunidades se aceite algo parecido com uma suposição platônica. Pensa-se que só nas universidades se pode ensinar os estudantes a serem críticos. De nenhuma maneira é crença universal que, inclusive a nível universitário, se deva fomentar os estudantes a pensarem criticamente acerca das crenças e das instituições aceitas por suas comunidades. Sugere-se ocasionalmente que este fio de reflexão crítica deve ficar limitado às "mentes maduras"¹², mesmo porque, conforme aumenta o volume de regras ensinadas, cresce a tendência de postergar todo exame crítico, toda investigação de problemas genuínos, até que se chega à pós-graduação; além disto, na medida em que se vai profissionalizando o aprendizado na pós-graduação, a tarefa de crítica é adiada para além destes níveis. (Há ocasiões em que se tem sugerido que os chineses nunca desenvolveram uma tradição de pensamento crítico porque, devido à natureza de sua linguagem, seu ensino era, em grande medida, questão de memorização, já que aprendiam os caracteres um a um. Um efeito similar poderia se dar no mundo ocidental, já que há pessoas que dedicam cada vez mais suas vidas a receber instruções). Porém, muitas pessoas, ainda que reticentes, admitem que nas universidades é permitido um pensamento independente e crítico, não obstante isto, afirmam que este pensamento não tem lugar nos níveis inferiores.

Há ocasiões em que se sugere que *não é possível educar* a maioria das pessoas; elas não podem participar de uma tarefa de enfrentamento e resolução

¹¹ Veja John Anderson, "Sócrates as an Educator", em *Studies in Empirical Philosophy*, (Sidney, 1962), p. 206.

¹² Veja, por exemplo, John Wild, "Education and human society; a realist view", em *Modern Philosophies and Education, Fiftyfourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, p.44.

de problemas. Não há forma de decidir *a priori* se tal afirmação é correta ou não. De fato, é muito provável que não haja modo de decidir. A maioria de nós pode mencionar algum campo de atividade no qual aprendemos procedimentos mais ou menos efetivos, porém sem jamais ter ido além desse ponto. Mas, se, tendo passado por um ensino melhor, nós teríamos ou não ultrapassado este ponto, é uma questão sobre a qual podemos falar com convicção ainda menor.

De fato, nossos pontos de vista sobre esta questão tendem a ser determinados por nossas atitudes sociais. Aqueles que acreditam que é justo e correto que todos menos uma minoria aceitem sem crítica alguma os ditames de uma autoridade estabelecida, se mostram muito dispostos a crer que a maioria dos seres humanos é incapaz de fazer algo mais. Em contraste com isto, o democrata se sente comprometido a crer que a maioria das pessoas é capaz de participar, em alguma medida, das discussões que desembocam na troca das regras; ou seja, que é capaz de pensar de um modo crítico, o que é diferente da simples obediência às regras. No entanto, de nenhuma maneira se sente comprometido a crer que todos os homens sejam igualmente capazes de participar em qualquer discussão que signifique uma crítica das regras existentes ou das hipóteses aceitas.

Este ponto é fundamental. Relaciona-se com o fato de que o pensamento crítico, assim como o imaginativo com o qual está relacionado de maneira tão íntima, não é uma matéria de estudo como é a química ou o desenho técnico ou a história. Só é possível fomentá-lo ou restringi-lo como parte do ensino de qualquer matéria, ainda que algumas delas apresentem maiores oportunidades do que outras de aplicá-lo em suas primeiras etapas. Um estudante pode manifestá-lo como tradutor, mas não como matemático; como paisagista, porém não como historiador. Existe sempre a possibilidade de que, em uma matéria nova ou em um aspecto novo da matéria existente, uma criança desenvolva capacidades críticas que até este momento ninguém suspeitava. Além do mais, pode ser o caso que uma atitude mental como esta em relação a, por exemplo, técnicas aceitas na carpintaria, possa ser transferida, em algum grau, a outras formas de atividade (ainda que não haja provas decisivas a esse respeito).

De fato, Platão assim o pensava. Segundo sua apreciação, se ao cidadão comum e corrente se permite inovar em qualquer sentido,- inclusive em atividades que parecem tão inofensivas como a música - toda a estrutura do Estado estará em perigo. Os Estados totalitários, que funcionam a partir do mesmo princípio, são sumamente conservadores na arte, na filosofia e nos hábitos morais; há razões para supor que as tentativas soviéticas para permitir inovações tecnológicas, porém não de outro tipo, estão fracassando. Absurdo seria supor que ou um homem pensa de modo crítico acerca de tudo ou não o faz acerca de nada. Porém não é absurdo sugerir que a atitude crítica, uma vez despertada, pode sobrepassar o grupo particular de problemas que a provocaram. O problema do educador consiste em desfazer a tendência de supor que o estabelecido por uma autoridade deve ser aceito *in toto* ou

simplesmente deixado de lado, tendência na qual, muito provavelmente, se sente inclinada a criança devido a sua preparação anterior. Uma vez que o professor tenha feito isto, uma vez que tenha despertado uma atitude crítica em face de qualquer autoridade, deu um importante passo adiante.

De qualquer maneira, inclusive se o professor falha totalmente em seus intentos de incentivar esta ou aquela criança a ser crítica, é uma política fatal limitar essas tentativas ao âmbito universitário. Se se ensina uma criança, desde sua primeira infância, a fazer o que lhe ordenaram, se a desencorajamos a fazer perguntas, exceto para obter informações ou receber instruções, fracassará totalmente quando, de imediato, lhe pedirem que tome decisões ou enfrente situações com as quais as autoridades não estejam de acordo. Observações levadas a cabo na Austrália confirmam o que esperávamos: as crianças das escolas que se apóiam numa instrução formal acham sumamente difícil ajustar-se às condições muito mais "abertas" das universidades¹³.

Então, como conciliar esses dois requisitos: a necessidade de acumular um corpo de conhecimento, um conjunto de hábitos, do qual se deriva a crítica e a necessidade de que as crianças pratiquem desde as primeiras etapas uma atitude crítica? Isto posto, o contraste parece absoluto. Porém é possível transmitir informações em uma atmosfera que fomente na criança uma atitude de questionamento e não o oposto; onde não só lhe seja permitido, como, na verdade, seja incentivada a questionar acerca das fontes e da confiabilidade dessa informação. Matérias como a de história se prestam particularmente bem a este tipo de ensino. Mas, tampouco a ciência precisa ser ensinada como um conjunto de *obiter dicta*. Pode-se ensiná-la de modo que se sublinhe o quanto, freqüentemente, se equivocam os homens da ciência¹⁴. Como já vimos, mesmo a formação de hábitos tem uma base racional; perguntar: "Por que haveríamos de formar esse hábito?" vem muito ao caso. Ensinar capacidades abertas pode servir, de fato, como caminho para chegar a um pensamento crítico.

O exercício hábil de uma capacidade aberta, diferentemente de uma capacidade como a de recitar uma lista de todos os verbos irregulares terminados em "-ir", envolve pensamento; e se não se trata de uma crítica das regras ao menos trata-se da crítica de sua aplicação de antemão a circunstâncias imprevisíveis. (Podemos chamar "inteligência" a este tipo de pensamento sem demasiada falta de respeito ao uso ordinário dado a essa palavra). Alguém que fale francês nunca sabe completamente que orações em francês estará obrigado a expressar; a criança sabe que o professor lhe pedirá para repetir palavras de uma lista pré-determinada. Além do mais, é durante o transcurso de exercitar novas habilidades que, freqüentemente, descobrimos os defeitos dos procedimentos aceitos. Se se tem ensinado de modo adequado a habilidade, em uma atmosfera que permita a crítica e dê possibilidades de melhorar os procedimentos enfatizados, esse descobrimento não dará lugar a uma sensação de desamparo ou de desdém em relação ao professor nem a uma simples recusa

¹³ Veja, por exemplo,

¹⁴ fazem isto de forma muito eficiente em seu livro didático "Biologia".

de sua autoridade. Mas, sim, estará estimulando as tentativas de encontrar um procedimento alternativo.

Partindo dessas considerações, na medida em que as escolas enfatizem, dentro das grandes tradições, a prática de habilidades e não o aprendizado de memória, o aproveitamento da inteligência e não o desenvolvimento de hábitos, em alguma medida estarão preparando o terreno para o pensamento crítico. Muito depende do modo pelo qual se ensina uma habilidade. Ao que parece, o princípio chave é, até onde seja possível e o mais cedo possível, substituir exercícios por problemas. Recordemos que por problemas quero dizer aquela situação na qual é impossível ao estudante decidir, de imediato, que regra aplicar ou como aplicá-la; por exercício, uma situação onde isto é imediatamente óbvio.

Assim por exemplo, um trecho de prosa inglesa que precisa ser traduzido para o francês constitui um conjunto de problemas que envolve o "insight" imaginativo confrontado com fatos, característico do pensamento crítico; um conjunto de orações a ser traduzido para o francês, em cujo cabeçalho pede-se à criança que utilize em cada um dos casos o subjuntivo imperfeito, dado que as orações não tenham outras variações, é um exercício. Quando uma criança precisa perguntar-se se dado um conjunto de relações constitui uma permuta ou uma combinação, enfrenta um problema; quando lhe pedem que determine o número de permutas possíveis num conjunto específico, trata-se de um exercício. Para uma criança determinar se uma pergunta, em particular, é um exercício ou um problema dependerá, evidentemente, do que ela aprendeu. Perguntas que parecem representar problemas - por exemplo "Porque Hamlet ataca Ofélia de modo tão feroz?" - podem resultar em meros exercícios planejados para comprovar se o estudante recorda o que foi aprendido em classe; algumas perguntas que para o professor de matemática, devido a seus conhecimentos, são exercícios, podem ser problemas para o estudante.

Na maior parte do tempo o professor põe diante de seus alunos um problema onde já se conhece, de fato, a resposta. Os alunos acabam adquirindo prática em métodos regulares para enfrentar esse tipo de problemas, é uma aplicação inteligente de procedimentos aceitos. Porém, o professor deverá insistir especialmente, até onde possa, em dar problemas cuja resposta não se conheça ou em que haja controvérsia; só desta maneira ele pode preparar seus alunos para o futuro,

Claro que, na prática, muitíssimos professores evitam de modo deliberado temas onde haja controvérsia. Isto se deve em parte por considerarem que eles não estão ensinando se causam perplexidade em seus alunos e não lhes resolvem essa confusão.; em parte porque muitos deles, como representantes de uma autoridade, acham que não é conveniente que os alunos sintam-se incomodados, subestimando, em grande medida, o quanto as experiências que eles têm fora da escola os incomodam. Sendo assim, *é mais seguro* e cômodo para todos os participantes não trazer questões polêmicas. É surpreendente a variedade destas questões que surgem numa sala de aula

comum. É fato inegável que os alunos não saem da escola sendo pessoas críticas sem que saiam dela intrigados.

Porém, ao mesmo tempo, um professor não pretende que seus alunos se encontrem *meramente* perplexos; ele espera ensinar-lhes o modo pelo qual as questões que lhes trazem perplexidade devem ser discutidas, que tipo de evidências são relevantes para resolver essas questões. As aulas de literatura e de história podem ser especialmente valiosas para examinar questões polêmicas. R.S. Peters afirma com insistência que “se rebaixa e distorce disciplinas tais como história e literatura quando as utilizamos conscientemente para inculcar um “pensamento crítico”¹⁵. O que tem em mente, penso eu, é que não devemos considerar o estudo da história e da literatura como meio para outro propósito; por exemplo, para a aquisição de certas habilidades críticas. Sem dúvida, é fato que as aulas de história e de literatura dão ao professor a oportunidade de fomentar o exame crítico de uma ampla variedade de atividades humanas, assim como a literatura ou a história em si. Ninguém gostaria que todas as lições de literatura e de história se voltassem a exames desse tipo. Não obstante, é um erro divorciar o estudo da história e da literatura de uma compreensão crítica das relações humanas¹⁶.

Além do mais, qualquer criança se dará conta de que as obras de Shakespeare são imperfeitas em certos aspectos. Depois de escutar em todos os lugares, e sobretudo de seus professores, que Shakespeare foi um gênio avassalador, provavelmente chegarão à conclusão de que ou esse gênio não é para eles ou a educação não passa de um caos ou ainda, meramente e com certa indiferença, que se trata de algo mais a ser aprendido como lição e repetido em um exame. Porém, não há a menor razão para não permitir aos alunos, ou mesmo encorajá-los, a criticar Shakespeare duramente; não há porque impedir-lhes de defender o ponto de vista de que as obras desse autor são inferiores a um programa de televisão bem feito. Só através de um exame crítico desse tipo o aluno compreenderá por que Shakespeare é, na verdade, um gênio do teatro, o que é diferente de repetir como papagaios a opinião de que ele o é. Se por fim o aluno não se convencer, nenhum dano se terá feito - afinal de contas ele já não estava convencido desde o início e simplesmente aquiescera -, e ele aprendeu muito e não só acerca de Shakespeare, como também sobre o exame crítico da literatura em geral. Desta forma, é legítimo exigir dele que em todas as ocasiões busque apoio para suas opiniões em evidências obtidas nas obras.

Porém, o que acontece nas primeiras etapas escolares, com as crianças menos inteligentes? Desde cedo elas podem ser ensinadas - ou pelo menos a

15

¹⁶ Nunca havia ocorrido a Sofia, nem a qualquer outra menina do curso de latim, ligar as palavras impressas na página com alguma coisa qualquer que tivesse, eventualmente, acontecido. Os homens marchavam, campos eram bombardeados; mas para Sofia a língua latina não dizia respeito a homens ou campos. Ela existia para fornecer subjuntivos, participios passados e (Deus me livre!) gerúndios. (Citado em Rupert Wilkinson, *The Prefects*, Oxford, 1964, p. 66, de Lionel Hale, *A Fleece of Lambs*, p.38.)

maioria delas - a saber o que significa examinar de modo crítico uma questão¹⁷. A maioria de nós recorda de dois tipos de professores: um para quem qualquer crítica a seus pontos de vista, suas opiniões, uma regra escolar ou um princípio assentado em um livro didático era um delito moral, ao qual se respondia com ira e com a aplicação de medidas disciplinares; para outro, tais críticas, a menos que as circunstâncias fossem muito desfavoráveis, eram ocasião para dar uma explicação racional, admitindo-se com franqueza, quando era o caso, que uma regra em particular era meramente arbitrária e carecia de defesa em si, sendo possivelmente defendida como uma regra do jogo¹⁸. (Compare "Por que tenho que usar uma gravata?" com "Por que não posso entrar atrasado para a aula?"). Dizemos que qualquer professor deve instruir seus alunos para que adotem regras, em si, arbitrárias; ou, ao menos, que as adotem no contexto em que são ensinadas. A diferença fundamental entre o educador e o doutrinador é que este último maneja todas as regras como "inerentes à natureza das coisas" e em nenhum caso chega sequer a conceber que são equivocadas. O que ele aceita como um fato, um princípio ou o que ele apresenta como uma pessoa ou obra a ser admirada, deve ser deificado e posto fora do alcance de toda crítica racional. Ao contrário, o educador se abre à crítica e está disposto a admitir que nem sempre tem respostas para estas.

A discussão crítica desse nível sobre regras aceitas pode começar desde muito cedo na vida de uma criança. O que acontece mais tarde, na medida em que ela se inicia nas grandes tradições, é que a área de discussão se amplia e que a diferença entre tipos de discussão emerge com mais clareza. Esse tipo de discussão pode ser embaraçosa para o professor; talvez o mesmo não esteja convencido de que a regra seja razoável ou, quiçá, ele nunca tenha se perguntado como justificá-la. Qualquer um que se disponha a ensinar seus alunos a serem críticos deve esperar, constantemente, ver-se em situações incômodas. Ele pode esperar, deste modo, ser incomodado por sua classe, por seu diretor e pelos pais. Se ele renuncia à idéia de ensinar seus alunos a serem críticos e apazigua sua consciência adestrando-os em certas habilidades, nenhuma surpresa isso deve nos causar. Porém, ao menos, deverá ser muito claro a respeito do que está fazendo e, o que é ainda mais importante, acerca do que *não* está fazendo.

¹⁷ Sobre as reações da criança, no que diz respeito a um quadro fraudulento da vida ao seu redor, comumente apresentado em cursos de "estudos sociais", veja N. Frye (org.), *Design for Learning*, Toronto, 1962). Compare com John Locke, *The Conduct of the Understanding*, parágrafo 12.

¹⁸ Compare R. M. Hare, "Adolescents into adults" em *Aims in Education*, (Manchester, 1964). A diferença entre os dois tipos de professores é óbvia na prática, ainda que não seja fácil descrevê-la em palavras.