

Cultivar o sentido crítico

Pedro Franco¹

Resumo

A questão da função primordial da educação é fundamentalmente política e merece, por isso, reflexão filosófica. Recorrendo a discussões variadas sobre este tema, de Alasdair MacIntyre a Martha Nussbaum e Pierre Hadot, tenta-se contrariar aqui a ideia, presente nos documentos legais portugueses, de que a escola serve para formar cidadãos. Argumenta-se que a função alternativa da escola é a de formar pensadores críticos, enquadrando a questão numa visão da ética de virtudes, que parte de uma análise da natureza humana. Adicionalmente, poder-se-á afirmar que a melhor forma de alcançar uma sociedade livre terá de passar por deixar de encarar a escola como uma máquina de produzir cidadãos. Serão propostos três meios para alcançar esta visão de escola e de sociedade: a recuperação das artes liberais, o uso do método socrático e o estudo da retórica.

Palavras-chave: Cidadania, Pensamento Crítico, Virtudes.

Qual é a função primordial da educação? A questão é fundamentalmente política e, no caso português, reflecte-se em documentos legais, como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho, e por estratégias associadas, como a da Educação para a Cidadania. Se um dos objectivos do sistema educativo português passa por **“formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”** (D’Oliveira Martins, 2017, p. 5), no plano internacional têm surgido filósofos influentes a advogar por ideias semelhantes a respeito do ensino, sobretudo, mas não exclusivamente, do ensino superior. Filósofos que têm recuperado a ética de virtudes, como Alasdair MacIntyre e Martha Nussbaum, apontam para a importância de reconsiderar o paradigma tecnocrático e economicista das instituições educativas, sobretudo as que se deveriam dedicar ao ensino das artes liberais: neste caso não só as universidades, mas as escolas. Naturalmente, isto implica não só o reconhecimento de um papel preponderante da filosofia ou de uma atitude filosófica na educação, mas também um novo olhar sobre as relações entre filosofia e vida: quiçá, um olhar semelhante ao de Pierre Hadot, **que recupera o conceito de “exercícios espirituais”, com raízes pré-socráticas.**

Se assim for, importa averiguar se existem de facto distinções entre uma educação filosófica e uma educação cívica e qual o papel das práticas, da tradição e das comunidades² no ensino de virtudes cívicas. Tentarei defender que uma perspectiva particular da ética de virtudes pode contornar o perigo da **uniformização e “produção” de pessoas, como poderíamos depreender de toda a defesa da escola enquanto “preparação para a cidadania”.** **Desenvolver estas questões permitirá aprofundar o propalado conceito de “sentido crítico”, que se materializa nos documentos legais sobre educação em Portugal e está longe de**

¹ Doutorando financiado pela FCT (SFRH/BD/146796/2019). Programa em Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Lisboa. pedro.franco@campus.ul.pt

² Para uma discussão ampla da relação entre estes conceitos, ver MacIntyre (1997).

ser alcançado na prática. Seja na escolaridade obrigatória, seja no ensino superior, é preciso compreender como se cultiva o sentido crítico. O centro desta comunicação será uma análise dos documentos legais referidos, recorrendo para isso às perspectivas educativas de Nussbaum e MacIntyre, que, ao contrário do que aparentam, têm pontos antagónicos³; desta forma, estaremos a tratar a questão da cultivação do sentido crítico e a desenvolver uma concepção particular de ensino e de filosofia, que não são coisas distintas.

A importância do sentido crítico no âmbito da educação, da cidadania activa e do vínculo entre as duas surge ciclicamente no debate público. No momento em que nos encontramos, questiona-se o papel moral das escolas e das universidades, designadamente a respeito de matérias de justiça social e democracia. Perante a ameaça da intolerância, das discriminações e radicalismos, as instituições educativas afiguram-se como lugares privilegiados de reflexão crítica sobre estas questões e, sobretudo, sobre a finalidade da própria educação. Contudo, nem sempre isso acontece. Em Portugal, disputa-se a pertinência duma unidade curricular sobre Cidadania e **Desenvolvimento, que tem como objectivo “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas.”** (*Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário*, p. 2) No entanto, uma concepção da escola especificamente como preparação para uma “cidadania democrática, participativa e humanista”, semelhante à que Nussbaum (2010) tem sobre as universidades, em *Not for Profit*, reveste-se de inúmeros problemas quando entramos em especificações temáticas e argumentativas e as confrontamos com disposições como a que encontramos no número 2 do Artigo 43º da **Constituição da República Portuguesa: “O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.” Por este motivo, na dúvida entre o que deve ser público e o que deve ser privado, no debate público, na escola e na universidade o espírito crítico de cada pessoa permanece como último reduto.**

Apenas pela exposição desta problemática vemos como a cultivação do espírito crítico deveria ser a prioridade das escolas e a sua linha definidora, mesmo antes da promoção de valores, por mais incontroversos que sejam, como os Direitos Humanos ou a Ecologia. O que Pierre Hadot afirma sobre a filosofia na Antiguidade Clássica, enquanto exercícios espirituais, deveria ser considerado no nosso olhar sobre a educação hodierna. Ou seja, a nossa educação deveria ser **destinada em primeiro lugar “[à] formação de si mesmo, à paideia**, que nos ensinará a viver não conforme os preconceitos humanos e as convenções sociais (...), mas conforme a natureza do ser humano, que não é **senão a razão”**. (Hadot, 2002, p. 61)

É certo que as universidades e as escolas devem ter como fim não a manutenção de uma forma de regime político, mesmo que seja o melhor dentre os piores, como famosamente disse Aristóteles na *Política*, mas antes permitir que os alunos raciocinem de forma autónoma e que simultaneamente reconheçam a realidade da interdependência; que questionem as estruturas socioeconómicas em que se movem e mesmo que reflectam sobre as suas

³ Para uma análise cuidada das duas perspectivas, ver Corrêa Monteiro (2016).

próprias vidas e os seus fins. Caso contrário, estaremos a legitimar uma educação propagandística como a dos guardiões, descrita na *República* de Platão, que, apesar de bem-intencionada, não é decerto democrática nem emancipadora.⁴ Nunca nos passaria pela cabeça, todavia, proibir a leitura da *República* com receio de inspirar uma nova geração de fascistas e, sem embargo, no clima intelectual e político de hoje, isso já não nos surpreenderia se fosse o caso, tal é o zelo (justificado, em muitos casos) contra as ameaças à democracia e aos Direitos Humanos e a falta de confiança na capacidade crítica de professores, alunos e leitores em geral (injustificada, em toda a linha).

De todas as formas, a *República* de Platão, obra fundamental no pensamento filosófico ocidental, não é de leitura obrigatória na escola, nem sequer parcial. Na melhor das hipóteses, o professor de Filosofia explica a alegoria da caverna de forma descontextualizada e um aluno que entre na Universidade, a menos que estude Humanidades e escolha um curso de Filosofia Antiga ou Teoria Política, nunca terá de se debruçar integralmente sobre esta obra, devido ao nosso Ensino Superior especializado. O que me leva a abordar o meu primeiro ponto do argumento: a primeira via para a emancipação é sempre um percurso de artes liberais, onde se leia muita História, Literatura e Filosofia, onde se aprenda também sobre Artes e Ciências Sociais. Efectivamente, se falarmos de emancipação dos alunos através da educação, como nota MacIntyre, devemos sempre perguntar-nos: emancipação por quem e para quê? (MacIntyre, 2002, p. 15). Só uma visão holística das grandes questões sobre justiça, Direitos Humanos, interculturalidade e afins poderá promover uma verdadeira cidadania informada. Só uma aprendizagem que parta da questão ética mais fundamental – **“como viver?”** – poderá motivar **verdadeiramente um aluno a ser “cidadão”**.

Desta forma, compreendemos que não podemos retirar os recursos fundamentais para os alunos desenvolverem o pensamento crítico e as questões éticas mais profundas e não se deve certamente dar uma versão simplificada de teorias filosóficas julgando os alunos inábeis, não lhes dando a oportunidade para aprender a interpretar e dialogar sobre o que interpretam. Se os alunos não começarem a aprender a ler e a pensar sobre obras complexas desde cedo, dificilmente conseguirão enriquecer o seu olhar sobre si mesmos e sobre o mundo no futuro. Neste sentido, um indicador tão interessante sobre o sucesso do ensino, para além da taxa de empregabilidade, deveria ser que livros estão os antigos alunos a ler cinco, dez ou vinte anos depois do percurso escolar. (MacIntyre, 2002, p. 17) Repare-se que se trata de uma questão de equidade, porque é na escola que os todos os alunos sem excepção devem ter acesso às obras literárias e filosóficas fundamentais – acesso esse que não deve ser o privilégio de alguns, ao longo da vida.

Evidentemente que poderíamos argumentar que uma educação rumo à erudição não é suficiente para garantir o respeito pelos Direitos Humanos. Aliás, como dissemos, essa não é a primeira finalidade da educação, mas pode

⁴ Platão concebe educações distintas para os guardiões e para a elite governativa dos “reis-filósofos”: A educação dos guardiões revela-se como um instrumento de controlo, pois baseia-se no cumprimento da sua função subalterna. Ver especialmente *Rep.* 376c ss. e 520a ss.. Note-se que as referências a Platão são feitas com as cotas da paginação de Stephanus, como é corrente. Nas referências bibliográficas encontram-se as traduções utilizadas e recomendadas.

ser a sua consequência natural. Explica-se agora porquê. Aristóteles constatou que os seres humanos aprendem melhor por imitação, não só técnicas, mas também aquilo que queremos de uma educação decente: virtudes. (EN 1105b5-10; *Poet.* 1148b4-24)⁵ Apesar de ser uma palavra fora de moda, há uma diferença **substancial entre estas e o conceito mais vago de “valores”, que o Perfil do Aluno** refere. Virtudes são estados firmes a agir da maneira mais harmoniosa com a natureza humana, racional, que naturalmente envolve relações harmoniosas com a comunidade. São estes estados que permitem que cada ser humano viva uma vida boa, usufruindo dos bens internos de todas as suas actividades e relações interpessoais. Há uma diferença, portanto, entre assentir com determinados valores e desenvolver um carácter virtuoso, a começar pela questão da motivação para agir. Idealmente, queremos que os alunos se desenvolvam como pessoas virtuosas, mais do que pessoas com valores. Trata-se de uma descrição não oposta, mas mais completa sobre aquilo se deseja da educação. Mais completa porque diz respeito a toda a vida humana, e não apenas a um *ethos* **profissional, familiar, académico ou “cidadão”, pois tais fronteiras são artificiais.**

Por isso seria de esperar que o ensino de valores, como o da equidade, suponha-se, através da **realização de uma ficha sobre o lema “todos diferentes, todos iguais”, não seja tão marcante como o tratamento justo e equitativo** que um professor dá aos seus alunos, através de uma prática, como um jogo, um desporto ou a preparação de uma actividade. As virtudes aprendem-se fundamentalmente através de práticas. (EN 1114a7-13. Cf. MacIntyre, 1985 [1981], p. 191). Por isso, a Estratégia de Educação para a Cidadania (doravante **ENEC**) reconhece e bem que **“a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais”** (GTEC, 2017, p. 5), ainda que certos processos retóricos possam ser vivenciais, como explicarei mais adiante. Importa aqui reter que se queremos incutir virtudes cívicas (ou quaisquer virtudes, em bom rigor) temos de reconhecer que estas se desenvolvem em práticas e não em teorias desligadas da vida. Na escola, isto significa que os professores devem dar o exemplo, o que é relativamente óbvio, mas muitas vezes desconsiderado. Segundo a ENEC, os **professores que ensinam Cidadania e Desenvolvimento devem “saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas.”** (GTEC, 2017, p. 14) Para que isso aconteça, têm de ser eles mesmos pensadores críticos, colaborativos e bons solucionadores de problemas.

Além disso, e regressando ao argumento sobre o currículo e a necessidade de ler e interpretar as obras originais das artes liberais, também aprendemos virtudes com História e com literatura, porventura até com mais pregnância do que no quotidiano. Sobre este ponto, MacIntyre e Nussbaum estão de acordo, na medida em que estas alargam a nossa imaginação moral: não só nos obrigam frequentemente a confrontar com o diferente e o estrangeiro, como naturalmente nos dão a ocasião de nos confrontarmos com

⁵ Este princípio já era considerado pelo Sócrates de Platão, embora com apreensão. Cf. *Rep.* 395d. As referências a Aristóteles são feitas com as cotas da edição de Bekker, como é corrente. Nas referências encontram-se as traduções utilizadas e recomendadas.

a nossa própria situação, o nosso privilégio ou opressão, a nossa virtude ou o nosso vício e a unidade narrativa da nossa vida, que lhe confere sentido e que se vai rescrevendo. (Nussbaum, 1990, p. 167; MacIntyre, 2016, p. 237) Porém, mais do que reconhecer o potencial formativo de determinados livros, o próprio acto da leitura é em si uma prática que ajuda a desenvolver virtudes como a atenção, a paciência e a disponibilidade para ser corrigido, sobretudo quando somos guiados ou conversamos com leitores mais experientes. Daqui também se segue a importância da comunidade e da tradição nas diferentes práticas educativas, nomeadamente na leitura, pois todos os agentes racionais e intérpretes têm os seus pontos cegos, ao mesmo tempo que têm o poder de contribuir com novas perspectivas para a interpretação ou para a deliberação, que se segue sempre de uma interpretação. Ora, não há interpretações plenamente originais nem há intérpretes nem agentes racionais totalmente solitários.

O que nos leva aos nossos dois últimos pontos do argumento. Em primeiro lugar, a aprendizagem de virtudes éticas (que dizem respeito a acções, onde contamos as virtudes cívicas,) não se faz sem a aprendizagem de virtudes intelectuais, a saber da prudência (*phronesis*). É a prudência que antecede as virtudes éticas, como a justiça ou mesmo a decência. Por isso de nada nos serve tentar ensinar a justiça sem tentar ensinar a prudência, sem treinar a capacidade racional de cada aluno. Assim esclareceu Aristóteles a interacção entre ambos os tipos de virtude, na *Ética a Nicómaco*, atendendo ao ser humano como um animal movido pelo desejo e capaz de ajustar o desejo à razão. (EN 1139a-1139b5) E desta forma, o espírito crítico pode aproximar-se daquilo que Aristóteles entende por prudência, se tiver como fim uma acção. Visto que a prudência, como qualquer outra virtude, só se aprende exercitando-a, nenhum aluno será decente ou justo se não for desafiado a ser prudente em situações concretas, nem observar modelos de prudência.

Da mesma forma, o método socrático, que pode ser considerado como prática em si, com as suas virtudes próprias, será sempre a melhor alternativa a uma aprendizagem passiva de conteúdos. Nussbaum defende precisamente isto em *Not for Profit*, lembrando que as pessoas que não examinam a sua vida, como recomenda Sócrates com a dialéctica, tendem a desrespeitar o outro e a encarar o debate como uma competição, e não como uma tarefa colaborativa, com um fim comum; e tendem também a cair mais facilmente nas armadilhas dos demagogos. (Nussbaum, 2010). Por este motivo é que Sócrates se descreve na sua *Apologia* como o moscardo que faz avançar a democracia, que será sempre vulnerável àqueles que a ameaçam, pela sua própria natureza. No entanto, se quiséssemos adaptar o método socrático nas escolas e nas universidades com maior amplitude isso implicaria mudanças substanciais na organização das mesmas, nomeadamente no número de alunos por turma ou pelo menos por actividade, e exigiria que nas universidades houvesse mais interacção entre professores e alunos. Além disso, obrigaria os professores a recusar, com prudência, uma certa imagem de autoridade, pois o método socrático não pressupõe respostas definitivas. Não pressupõe, aliás, que se possa ser sábio, mas apenas aspirar ou amar a sabedoria, que é, afinal, o

significado de filosofia, de espírito filosófico e, diríamos neste contexto, espírito crítico.

Ainda que persistam essas dificuldades em adoptar o método socrático nas escolas e universidades, têm sido feitas experiências semelhantes, não tanto com esse método, mas com os métodos de ensino que se atribuem aos rivais de Sócrates, os sofistas. Veja-se, por exemplo, a experiência feita no projeto de investigação belga *Rhetorical Exercises: Practical Reasoning, Creativity, Citizenship*, de 2016 (Dainville & Sans, 2016). Neste projecto, experimentou-se, durante um ano, uma sessão de retórica mensal com uma turma belga, na qual os alunos de secundário foram desafiados a fazer exercícios inspirados pelos primeiros sofistas, os *dissoi logoi*, à medida que aprendiam técnicas retóricas a partir de Aristóteles (Dainville & Sans, 2016, p. 1927). Nestes exercícios, como nos *dissoi logoi*, os alunos são incumbidos de defender dois pontos de vista opostos sucessivamente, por exemplo, apresentando a defesa e a acusação da mesma pessoa, no mesmo caso judicial. Tal como na aplicação do método socrático, os *dissoi logoi* exigem que o aluno se coloque na pele do outro, que assuma posições que à partida não assumiria; e treina-o nas técnicas da retórica, tornando-o mais consciente dos meios da persuasão e, por isso, mais resistente à demagogia e ao radicalismo. Por este motivo dissemos anteriormente que os processos retóricos podem ser também processos vivenciais, por vezes com efeitos desejáveis para quem quer que os **alunos sejam “cidadãos activos”**: nestes exercícios, **proporciona**-se uma ocasião para se desenvolver empatia, tolerância, criatividade, flexibilidade e espírito crítico que, agora vemos, podem relacionar-se de forma muito próxima, em primeiro lugar, quando se leva uma pessoa a rever e examinar os seus próprios pontos de vista; a pôr em causa a maneira como vive e como pensa, e não a modelá-la para pensar e agir de determinada forma, por memorização ou imposição.

Assim, parece que as expectativas de que as escolas e universidades **“produzam” um certo tipo de pessoas ou cidadãos é estranha ou pelo menos precipitada**; e que estaremos melhor com uma visão semelhante à de MacIntyre e inspirada no conceito de filosofia recuperado por Hadot, ou no método socrático elogiado por Nussbaum: onde os alunos, em primeiro lugar, se questionam sobre a sua própria vida; que se desenvolvam enquanto **“independent practical reasoners”**, e **que se interroguem sobre o tipo de pessoa** querem ser e em que sociedade querem viver; e, se aí chegarem, que não se conformem com esta sociedade sobejamente tecnocrática, economicista e, por isso, pouco humana, pouco livre. Se queremos **“um destino comum humanamente emancipador”** (D'Oliveira Martins, 2017, p. 5), terá de ser um destino em que não se perca a virtude do espírito crítico logo no começo da escolaridade.

Nota: o autor não aplica o Acordo Ortográfico de 1990.

Referências

- Aristotle. (1999). *Nicomachean ethics* (T. Irwin, Trans.). Indianapolis: Hackett.
- Aristóteles. (2001). *Poética* (A. M. Valente, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário* (Documento de trabalho). Consultado a 8 de Setembro de 2020 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Corrêa Monteiro, J. (2016). *Filosofia literatura e vida: Um exame crítico das relações entre ética e estudos literários* (Tese de Doutoramento). Programa em Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa. Consultado em <https://www.letras.ulisboa.pt/pt/areas-e-unidades/literaturas-artes-e-culturas/programa-em-teoria-da-literatura/dissertacoes-online>
- Dainville, J., & Sans, B. (2016). Teaching rhetoric today: Ancient exercises for contemporary citizens. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1925-1930. doi:10.5897/ERR2016.3003
- D'Oliveira Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania [GTEC]. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- MacIntyre, A. (1997). [1981]. *After virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (2016). *Ethics in the conflicts of modernity: An essay on desire, practical reasoning and narrative*. Cambridge: CUP
- MacIntyre, A., & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on education: In dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 1-19. doi:[10.1111/1467-9752.00256](https://doi.org/10.1111/1467-9752.00256)
- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford: OUP.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit*. Princeton: Princeton University Press.
- Platão. (2009). *Apologia de Sócrates e Críton* (M. de Oliveira Pulquério, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Platão. (2008). *República* (M. H. da Rocha Pereira, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.