

OS FUNDAMENTOS DO QUESTIONAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Tristan McCowan

University of London
Londres, Reino Unido

Resumo

Uma questão importante na educação para a cidadania está relacionada com até que ponto os alunos são estimulados a sujeitar-se à autoridade e às estruturas políticas existentes, ou, alternativamente, a questioná-las e desafiá-las. Este artigo apresenta uma argumentação em favor da abordagem do questionamento crítico, que estimula a capacidade e a disposição a submeter questões e instituições políticas à análise crítica. Essa abordagem se justifica em função de seus benefícios educacionais intrínsecos e dos benefícios extrínsecos que ela traz a uma sociedade democrática. É feita uma distinção entre formas fracas e fortes de crítica, dando preferência às fortes pelo fato de que elas questionam as estruturas sociais subjacentes. Entretanto, a implementação desse método apresenta problemas significativos. Três dessas questões problemáticas são levantadas: a dificuldade de estabelecer comprometimento e coesão em torno de princípios abstratos; até que ponto uma autoridade é capaz de promover o exame crítico de si própria; e os riscos do doutrinamento. Essas tensões não são insuperáveis, mas elas exigem muito dos professores e dos sistemas públicos de educação.

Palavras chave: educação e cidadania, educação crítica, democracia e educação.

Abstract

An important question in citizenship education concerns the extent to which learners are encouraged to conform to authority and existing political structures, or alternatively to question and challenge them. This article puts forward an argument for a critical questioning approach, in which the ability and disposition to subject political issues and institutions to critical scrutiny is fostered. This framework is seen to be justified in terms of its intrinsic educational benefits and its extrinsic benefits to democratic society. A distinction between weak and strong forms of criticality is made, with the latter seen to be preferable on account of its questioning of underlying societal structures. However, implementation of this framework in a public education system presents significant problems. Three of these problematic issues are raised, namely: the difficulty of establishing allegiance and cohesion around abstract principles; the extent to which it is possible for an authority to promote critical scrutiny of itself; and the risks of indoctrination. These tensions are not insurmountable but place considerable demands on teachers and state education systems

Keywords: citizenship education, critical education, democracy and education.

Introdução

O renovado interesse, em vários países do mundo, em educação para a cidadania e sua recente introdução como disciplina obrigatória no Currículo Nacional da Inglaterra, levanta várias importantes questões políticas e educacionais. Uma delas é até que ponto os alunos são estimulados a sujeitar-se à autoridade e às estruturas políticas existentes ou, alternativamente, a questioná-las e desafiá-las. Por um lado, pode-se argumentar que é necessário inculcar nos jovens certas convicções inabaláveis: elas podem incluir o amor pela nação (ou outra forma de Estado), para que eles venham a promover seus interesses em benefício de todos os seus membros; o respeito à lei, pelo bem da ordem e da segurança; e o apoio às instituições e ao governo atual, a fim de garantir o funcionamento eficaz do sistema político. Essa abordagem conformista de educação para a cidadania, apoiada por teóricos contemporâneos como Galston (1989; 2002), tem uma das suas primeiras justificativas no *Leviatã*, de Hobbes (1651/1996), onde um Estado forte e inquestionado é tido como necessário para controlar os instintos naturalmente destrutivos dos seres humanos.

Entretanto, existe também uma tradição de exame crítico dos elementos delineados acima, originados da rejeição de Locke (1690/1924) ao Estado todo-poderoso de Hobbes e baseados na asserção do direito e do dever das pessoas de mudar ou remover um governo que não esteja defendendo seus interesses. Segundo esta segunda abordagem, a sociedade só é capaz de manter instituições eficazes se estas estiverem sujeitas ao exame crítico, permitindo que sejam reformadas, caso necessário. Além disso, de acordo com essa visão, a qualidade dos governos depende da consciência política dos eleitores e de sua capacidade de avaliar os diferentes candidatos. Esses requisitos exigem uma educação que não vise a galvanizar a lealdade, mas sim a estimular uma atitude crítica em relação ao Estado e suas instituições.

No passado, a educação cívica normalmente não tinha entre seus objetivos centrais desenvolver atitudes críticas. Os governos nacionais usavam os currículos escolares como forma de fortalecer a idéia de nação e galvanizar lealdade, e assim suprimiam, em lugar de encorajar o questionamento de sua legitimidade. Segundo Green (1999), foi essa a motivação para o início do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação a partir do século XIX: eles constituíam “um poderoso instrumento para promover a lealdade política das pessoas e para criar uma cultura nacional coesa, de acordo com a imagem da classe dominante” (p.79). Um exemplo recente é a Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras, imposta pela ditadura militar até 1985. Ainda que os estados-nação que têm democracias estabelecidas sejam hoje mais sutis ao promover o nacionalismo nas escolas, os sistemas educacionais seguem tendo a coesão nacional como objetivo central. Mesmo países que não têm o objetivo de suprimir minorias internas ou de afirmar seu poder internacionalmente querem promover a identidade nacional como forma de garantir o funcionamento eficaz do sistema político.

Em contraste, este artigo apresenta um argumento em favor de uma abordagem de *questionamento crítico* na educação para a cidadania. Essa abordagem teria o objetivo de

desenvolver nos alunos a capacidade e a disposição a submeter temas políticos e instituições à avaliação crítica, como forma de promover um Estado justo, e a participação eficaz dos cidadãos nos processos decisórios. A abordagem do questionamento crítico se confronta com duas abordagens comuns de educação para a cidadania que suprimem o pensamento crítico de diversas formas. Em primeiro lugar, a educação nacionalista, que glorifica a nação através do mito e patologiza a crítica a fim de consolidar o poder interno ou a expansão externa. Em segundo lugar, as formas de educação apolítica, que, ao enfatizar a contribuição do indivíduo para a comunidade e ao remover a possibilidade de mudança política, servem para manter o status quo (ex: a *'Education for Active Citizenship'* [Educação para a Cidadania Ativa] do governo Conservador do Reino Unido no início dos anos 90, conforme discute Wringe, 1992).

Eu argumento que o questionamento crítico é preferível a cultivar um patriotismo injustificado, tanto por motivos educacionais quanto políticos. Mas esse método implica problemas significativos no concernente à sua adoção como política governamental, à viabilidade de sua implementação em sala de aula e às implicações para o funcionamento do sistema político. Três desses temas serão tratados aqui: a questão do comprometimento; as dificuldades que as autoridades têm de promover a crítica de si próprias; e, finalmente, o doutrinamento.

Este artigo não propõe métodos específicos de ensino para a sala de aula, mas enfoca primordialmente as orientações gerais da abordagem. O tema em questão é relevante mesmo para países que não tem a educação para a cidadania como elemento curricular separado. As mesmas agendas são frequentemente promovidas em outras partes do currículo, tais como história e estudos sociais e, em grande medida, toda a experiência escolar funciona como um meio de formação do cidadão.

A noção de questionamento crítico

Uma abordagem questionadora em educação é aquela que envolve os estudantes num processo de investigação, ao invés de absorção de conteúdos pré-definidos. Isso não significa que ela evite completamente a transmissão de fatos ou de conhecimento. Ou mesmo que envolva relativismo: na verdade, pode ser que haja respostas certas e corretas para as questões colocadas, mas elas são descobertas pelos alunos através da investigação, em lugar de serem fornecidas aos alunos no início do processo.

Nas ciências físicas, os alunos muitas vezes são estimulados a especular sobre o resultado de um experimento e depois a realizá-lo com o objetivo de encontrar a resposta sozinhos. Essa abordagem é adotada nas escolas não porque o resultado do experimento esteja em dúvida, mas a fim de estimular os alunos a serem independentes e inquisitivos, ou seja, bons pesquisadores. Entretanto, nos domínios moral e político, onde respostas certas são elusivas, a abordagem questionadora não é apenas um método pedagógico usado para aperfeiçoar as habilidades de aprendizagem: ela reconhece que os indivíduos têm a necessidade de construir suas próprias concepções e o direito de apresentar suas próprias

interpretações. Novamente, isso não constitui uma aceitação do relativismo, e não implica igualdade de valor entre todas as visões morais e políticas.

Métodos de educação questionadora, muitos deles inspirados na investigação filosófica de Sócrates, foram desenvolvidos por diversos teóricos e práticos modernos (ex: Heckmann, 2004; Nelson, 2004; Saran e Neisser, 2004; Teloh, 1986). Essas abordagens socráticas buscam estabelecer um desafio sistemático às crenças e suposições das pessoas através do diálogo, levando a um maior *insight* sobre verdades fundamentais. Ainda que talvez não seja realista esperar que a investigação socrática seja alcançada totalmente em salas de aulas de escolas com turmas numerosas, é possível empregar alguns de seus elementos.

O que, então, constitui uma abordagem de questionamento *crítico*? Na literatura educacional, aparentemente ocorrem dois usos distintos do termo, referindo-se a dois movimentos influentes, *o pensamento crítico* e a *pedagogia crítica*. O primeiro enfatiza o desenvolvimento da racionalidade e da capacidade de avaliar argumentos, identificar suposições, formular linhas de raciocínio, e assim por diante. Um considerável número de trabalhos sobre esse assunto tem surgido nos últimos anos (ex.: McPeck, 1990; Paul, 1990; Ennis, 1996; Bowell and Kemp, 2005), incluindo desde manuais faça-você-mesmo até discussões teóricas. A pedagogia crítica, por outro lado, baseada nas críticas da Escola de Frankfurt sobre a sociedade capitalista e no pensamento pedagógico de Paulo Freire, é um movimento de educadores explicitamente político (ex: Giroux e McLaren, 1986; Shor, 1992; hooks, 1996). Ele parte da premissa de que há certas injustiças fundamentais na sociedade e a educação é fator-chave para a sua perpetração e continuidade. Essas injustiças não parecem originar-se da falta de racionalidade dos indivíduos, mas sim de estruturas e práticas de opressão de alguns segmentos da sociedade sobre outros. A educação deve, portanto, ser transformada, tanto a fim de empoderar indivíduos e grupos, como também como meio de modificar as principais estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade que apóiam a opressão. As interpretações de hegemonia distinguem claramente entre este método e o pensamento crítico. Como a educação convencional transmite uma interpretação específica da sociedade e apóia estruturas e relações específicas, é necessário oferecer um contrapeso. Isso requer que determinadas formas de conhecimento sejam apresentadas aos estudantes, que permitam que eles critiquem as posições dominantes.

Enquanto o pensamento crítico vê sua contribuição para a cidadania como o desenvolvimento do raciocínio claro a fim de desvendar falsos argumentos e permitir escolhas racionais entre candidatos e políticas, ele é criticado pelo movimento da pedagogia crítica por sua natureza apolítica. Ao enfatizar o desenvolvimento do pensamento racional, ele parece ignorar as relações de poder na sociedade, e a existência de estruturas e instituições injustas que impedem certos indivíduos e grupos de alcançar seus objetivos mesmo quando eles pensam de maneira crítica e racional.¹

Mas a pedagogia crítica também tem seus críticos. Diversas questões problemáticas (originadas em Freire) também são levantadas pela manutenção de noções de ‘pensamento correto’ e ‘falsa consciência’, enquanto, ao mesmo tempo, essa abordagem respeita a autonomia do aluno e a construção, e não a transmissão de conhecimento. O movimento

também é criticado pelo fato de não ter uma proposta clara e por sua linguagem acadêmica em grande parte inacessível.

Ainda que as diferenças entre esses métodos sejam reais e que não seja possível descartá-las através de explicações simplistas, as tensões entre eles podem ser férteis. Este artigo baseia-se numa concepção de criticalidade que, como a pedagogia crítica, vê o conhecimento e a pedagogia situados dentro de relações sociais, muitas delas opressivas. A racionalidade por si só, portanto, não é suficiente para construir a cidadania. Ao mesmo tempo, há que separar o ‘trigo’ do pensamento racional do ‘joio’ de ingênuas concepções apolíticas de pensamento crítico; e a capacidade de análise clara e sustentada de argumentos e a construção de contra-argumentos são importantes habilidades para os cidadãos.

Outro elemento, o senso de justiça, é mais um pré-requisito para que o questionamento seja um método satisfatório de educação para a cidadania. O questionamento e a crítica do Estado, do governo atual e de suas políticas devem ser realizados em relação a certos critérios, mesmo que fragmentados e de definição vaga. Este artigo não almeja oferecer uma concepção unificadora de justiça, tarefa que, se é que possível, está fora do escopo deste estudo. No entanto, uma concepção de justiça que inclua, de alguma forma, a consideração de todos os cidadãos como iguais deve estar na base do questionamento crítico. Ainda que a educação para a cidadania discutida neste trabalho presuma uma estrutura nacional, esse senso de justiça necessariamente ultrapassa fronteiras nacionais e trata de questões globais.

Há evidentes conexões entre o objetivo educacional de promover o questionamento crítico e o de promover a autonomia pessoal. Poder-se-ia argumentar que essa concepção não é nada mais que a autonomia em relação à esfera política. Mas, ainda que aqui a autonomia seja necessária, ela não é suficiente. Enquanto a cidadania crítica exige que os indivíduos tenham uma certa independência de escolha e liberdade de pensamento, ela também requer que eles tenham um forte compromisso com princípios de justiça e que se unam em interesse mútuo, expresso através de direitos e deveres. A autonomia não garante o interesse necessário em assuntos de interesse público, nem em virtudes cívicas importantes como a coragem. A cidadania crítica implica não apenas compreender - mas também opor-se ativamente a abusos da justiça, ou seja, rejeitar leis injustas e remover governos ineficazes.

O questionamento crítico como abordagem de educação para a cidadania

Justificativas educacionais

A educação para a cidadania crítica tem o objetivo de desenvolver a disposição e a capacidade de submeter elementos do sistema político ao exame crítico e de não aceitar o atual governo e as estruturas políticas mais amplas como sendo necessariamente o melhor, ou o único, sistema possível. Isso envolve conhecimento, habilidades e atitudes:

conhecimento do contexto político e suas estruturas subjacentes, incluindo elementos que podem não ser lisonjeiros para o atual governo ou para a nação em geral; habilidades, tais como a capacidade de ponderar evidências e identificar ideologias; e valores, atitudes e disposições que sejam conducentes a esse tipo de questionamento independente e que rejeitem uma aceitação acrítica da autoridade e o apoio ao status quo.

McLaughlin (1992, p.238) afirma, em relação à concepção ‘minimalista’ de educação cívica que “ela pode envolver meramente uma socialização irrefletida dentro do status quo político e social, e é, portanto, inadequada por motivos educacionais, além de outros”. É essa consideração educacional que oferece a primeira justificativa para uma abordagem crítica. É discutível se uma educação para a cidadania que não envolva a reflexão crítica pode ser chamada de ‘educação’. O sistema escolar que almeja produzir cidadãos de acordo com um molde previamente e externamente determinado requer, em vez de educação, ‘treinamento’ ou ‘condicionamento’. Um molde imposto externamente pode, em alguns poucos casos, ser benéfico para os alunos individualmente e para a sociedade em geral, mas seus benefícios instrumentais não os justificam enquanto prática *educacional*.

Uma educação acrítica para a cidadania, por exemplo, pode consistir em o professor explicar as origens do Parlamento, sua função atual, a criação de leis, a importância do respeito à lei, os processos eleitorais, a importância do voto, e assim por diante. Os alunos teriam que absorver as informações, as explicações e os valores associados a elas, e reproduzi-los posteriormente. Essa abordagem não é de todo inválida, e uma quantidade substancial de informações essenciais deve ser transmitida dessa forma, (como em todas as formas de educação). Entretanto, ela não é suficiente: em primeiro lugar, a investigação sobre determinado problema (como “Por que temos um parlamento?”, “O sistema parlamentar é melhor que o sistema presidencial?” ou “A existência do parlamento garante a verdadeira democracia?”) tem a probabilidade de ser mais eficaz em capturar o interesse dos alunos e estimular seu engajamento ativo no tema em questão. Ela também pode estimular a curiosidade e encorajar uma disposição inquisitiva que levará ao aprendizado continuado no futuro. Ainda mais importante, ela pode levar a uma compreensão mais profunda do tema através do processo de lidar com um problema específico e avaliar a complexidade e a natureza contestada dos temas políticos em geral.

Uma objeção frequentemente levantada é que é necessário educar os alunos dentro de determinada tradição de conhecimento antes de ensiná-los a questioná-la (Winch, 2004). É evidente que é necessário que a pessoa tenha uma certa quantidade de conhecimento para que seja capaz de questioná-lo de maneira que faça sentido. Mas isso significa a imersão total numa determinada tradição? Galston (2002, p.105) afirma:

Poder-se-ia argumentar que ensinar crianças dentro de determinada tradição não prejudica a liberdade intelectual ou religiosa mas, ao contrário, é capaz, na verdade, de promovê-la. Saber o que significa viver dentro de uma estrutura coerente de valores e crenças pode contribuir para uma escolha adulta informada entre a tradição de origem da pessoa e aquelas que ela encontra mais tarde na vida.

Mas aceitar a necessidade de fundamentar-se dentro de uma tradição não significa rejeitar uma abordagem crítica, já que a maioria das vivências escolares e a exposição ao mundo fora da escola irão, de fato, fornecer ao estudante aquela tradição específica de conhecimento. A educação para a cidadania, que normalmente ocupa uma pequena parcela do tempo do aluno, deveria concentrar-se em desenvolver a capacidade crítica ao invés de reforçar a tradição dominante.

Justificativas políticas

Além dessas considerações educacionais, existem boas razões para acreditar que o desenvolvimento de atitudes questionadoras em educação para a cidadania tem um valor instrumental, ao contribuir para uma democracia saudável. Pode haver argumentos favoráveis a se ter uma população conformista e submissa em épocas de extrema ameaça externa ou comoção interna, entretanto, na maioria dos casos, isso não serve aos interesses da população em geral, mas sim aos da elite dominante, que pode assim manter o poder sem a obrigação de prestar contas à população. Autores (ex: Kymlicka, 2002; Heater, 1999) freqüentemente fazem distinção entre duas abordagens dominantes de cidadania: a *liberal* – baseada nos direitos individuais garantidos pelo Estado – e a *republicana cívica* – enfatizando a participação ativa universal. A consciência crítica é necessária para ambas, já que na concepção liberal, os cidadãos devem defender seus direitos e escolher seus representantes com sabedoria, e na concepção republicana cívica a participação significativa depende da compreensão política e do discernimento (McCowan, 2004). Mas, como assinala Curren (1997), ainda que a cidadania crítica não seja intrínseca ao conceito de democracia, ela certamente é desejável mesmo nos sistemas mais minimamente democráticos. Kymlicka (1999, p. 82) afirma que:

A capacidade e a disposição de engajar-se no discurso público sobre questões de políticas públicas, e de questionar a autoridade... são talvez os aspectos mais característicos da cidadania na democracia liberal, já que são precisamente eles que distinguem os ‘cidadãos’ de uma democracia dos ‘sujeitos’² de um regime autoritário.

Galston (1989), entretanto, apresenta um contra-argumento, propondo que a educação para a cidadania não deve exigir que crianças questionem a sua situação. Ele faz uma distinção entre educação *filosófica* e *cívica*, onde o objetivo da última é “não a busca e a aquisição da verdade, mas sim a formação de indivíduos que sejam realmente capazes de conduzir suas vidas dentro de sua comunidade política e de apoiá-la” (p.90). Ele admite que as democracias liberais são mais tolerantes com as conseqüências sociais da educação filosófica que a maioria das formas de governo, mas que, mesmo nelas, o objetivo da educação para a cidadania não deveria ser a busca da verdade. Ele afirma:

Uma pesquisa histórica rigorosa certamente vindicará complexos relatos “revisionistas” de figuras-chave da história americana. A educação cívica, entretanto, requer uma história mais nobre, moralizadora: um panteão de heróis que confirmam legitimidade a instituições fundamentais e constituam-se exemplos dignos de serem imitados. (p. 91)

Callan (1997) chama isso de *educação cívica sentimental*, encontrando suas origens em Platão quando ele recorre ao mito como meio de fortalecer a lealdade ao Estado. Galston não é a favor da coerção do Estado através da educação, já que “a verdadeira união cívica baseia-se no livre consentimento” (Galston, 2002, p.108), mas ele se opõe à promoção da autonomia crítica em relação a valores culturais e políticos, considerando que o Estado não tem o direito nem o dever de promover o ceticismo entre as crianças.

Ainda assim, mesmo que seja verdade que uma “história nobre e moralizadora” pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz, e que é necessário mobilizar as emoções, assim como também uma aceitação dos princípios de uma sociedade justa, isso não justifica a apresentação de evidências factuais distorcidas do passado e a repressão do pensamento crítico. Além disso, como afirma Callan:

A educação política sentimental depende, em parte, de um pessimismo irrefletido sobre a capacidade ou o desejo do cidadão comum de entender as bases racionais para as instituições políticas sob as quais ele vive. (p.102)

Para que a democracia não seja apenas um fino véu encobrindo a dominação continuada por uma minoria, é necessário que haja suficiente confiança na capacidade dos cidadãos de julgar o próprio Estado e que eles tenham acesso a informações sobre os seus aspectos menos louváveis, mesmo que isso venha a corroer o ingênuo patriotismo do qual a coesão política, às vezes, depende. Certamente vale a pena correr o risco de desestabilização. Quem tem maiores motivos para temer uma população crítica são as elites cujo mandato está baseado no poder herdado e não na boa governança.

Aqui é necessário distinguir entre os componentes ao nível superficial do sistema político e as estruturas políticas subjacentes que os sustentam. Em muitas democracias liberais, há liberdade para escolher candidatos a cargos no governo e para influenciar as políticas escolhidas pelo governo. Mas isso tudo existe dentro de uma estrutura mais profunda que define o que é e o que não é possível. Uma forma fraca de cidadania crítica não iria além de sujeitar os atuais atores políticos e as políticas ao exame crítico; uma forma forte avaliaria também a forma de governo, a constituição, o sistema econômico e outras estruturas centrais da sociedade.

Garratt e Piper (2004) dão um exemplo da importância de uma forma forte de questionamento crítico. Enquanto o Relatório Crick³, no Reino Unido, apóia a cidadania ativa e a ‘alfabetização’ política, alguns elementos-chave da ordem fundamental não são questionados. Garratt e Piper chamam atenção ao fato de que o tema da monarquia

britânica não é abordado, e para o uso indistinto dos termos *súdito* e *cidadão*, com implicações importantes para a identidade política e o poder dos indivíduos. Parece claro que a pergunta ‘Deveríamos ou não manter a monarquia?’ é uma pergunta ideal para ser feita em aula e em torno da qual realizar discussão e debate. Além disso, ela é fundamental para entender o atual contexto da cidadania no Reino Unido e decidir a sua trajetória futura. Evitar temas como a monarquia e os méritos e deméritos do sistema econômico capitalista retira chaves essenciais para entender a sociedade e impõe restrições indesejáveis a perspectivas de mudança social e desenvolvimento.

Existem, portanto, justificativas intrínsecas e instrumentais para a educação para a cidadania crítica. Entretanto, não é nada fácil para qualquer sistema educacional implementar esse tipo de educação. Esses problemas serão abordados nas seções a seguir.

O problema da lealdade e do comprometimento

Todas as formas de Estado democrático exigem algum tipo de comprometimento de seus cidadãos, mesmo que ele consista apenas em um reconhecimento mínimo da legitimidade e da autoridade, e no respeito às leis. Miller (1993, p.9), em sua justificativa da nação, afirma que na ausência de tal contexto:

É potencialmente difícil mobilizar as pessoas para produzirem bens coletivos, é difícil fazer com que elas concordem com práticas de redistribuição que provavelmente não lhes trarão benefício pessoal, e assim por diante. Esses problemas só podem ser evitados onde houver solidariedade em larga escala, de tal forma que as próprias pessoas sintam-se fazendo parte de uma comunidade mais ampla e que têm o dever social de agir pelo bem comum daquela comunidade, de ajudar outros membros em situação de necessidade, etc.

Uma possível desvantagem da abordagem do questionamento crítico é, portanto, que ela não tem o poder de mobilizar o comprometimento das pessoas e pode servir para minar o comprometimento existente.

Conforme a discussão anterior, Galston (1989) vê uma ‘história nobre, moralizadora’ e um ‘panteão de heróis’ como aspectos necessários da educação para a cidadania, mesmo quando isso significa apresentar o passado e o presente de uma sociedade sob uma luz imerecidamente favorável. Mas é dessa forma que nós deveríamos ensinar o comprometimento? Certamente, na questão crucial de dar consentimento ao governo, o comprometimento deveria partir da decisão consciente do indivíduo, e não estar baseado em histórias enganosas ou deliberadamente distorcidas da nação.

Já que alguma forma de identidade compartilhada ou lealdade é necessária para o funcionamento da sociedade, numa democracia seria ideal que a sociedade se unisse em torno de valores democráticos como os propostos por Crick (1999): liberdade, tolerância, justiça, respeito pela verdade e respeito pela razão. Concentrar o comprometimento nesses

valores democráticos é particularmente desejável em Estados multi-étnicos, onde pode haver minorias significativas que não compartilham a mesma história e identidade com a maioria. Ainda assim, não se sabe se isso pode ser alcançado na prática sem que haja outras formas de tradição compartilhada. Kymlicka (1999) cita o caso do Canadá, onde, apesar de um alto grau de união a respeito de princípios políticos, ainda existe um forte sentimento secessionista no Quebec. Certamente é mais difícil de construir a coesão em torno de princípios abstratos do que em torno de um simbolismo emocional de terra, raça e nação.

Uma educação cívica, que é antes racional do que retórica, e antes moralmente crítica do que moralizadora, não constitui, obviamente, um instrumento com poder de mobilizar afeições políticas, cuja manutenção parece particularmente difícil em democracias grandes e pluralistas, cujo presente e futuro ficam obscurecidos por um passado moralmente ambíguo. (Callan 1997, p.102)

O “passado moralmente ambíguo” ao qual Callan se refere é algo que inevitavelmente surgirá em qualquer análise crítica da história de um país, à medida que são revelados exemplos de injustiça contra grupos e indivíduos dentro da nação, e contra outras nações. Entretanto, existe a necessidade de mobilizar a emoção em todas as formas de educação e, neste caso, é necessário inspirar os alunos a uma participação política significativa, ou pelo menos a apoiar uma sociedade justa – algo difícil de conseguir se nos basearmos numa visão do passado e do presente como “terra arrasada em termos de moral”. Outro aspecto levantado por Callan é o perigo de se criar um ceticismo politicamente estéril (p.113). Não é que falte questionamento intelectual no mundo atual, o que existe é a inclinação a um ceticismo epistemológico que tende mais a levar à desmobilização do que à mobilização política.

Seria demasiadamente ambicioso esperar que os cidadãos desenvolvam o grau de comprometimento necessário para a sobrevivência da nação em torno de valores democráticos abstratos? O objetivo principal da educação para a cidadania deveria ser promover a lealdade ao estado-nação e esperar que os valores democráticos sejam transmitidos indiretamente? As dificuldades envolvidas na tentativa de construir essas afeições políticas necessárias levou Callan a defender o que ele chama de ‘generosidade emocional’, que permite que os alunos evitem o cinismo, apreciando e sendo inspirados por elementos positivos de suas instituições políticas e sua história, mas sem cair nas ficções fabricadas da educação cívica sentimental (Callan, 1997, p.18). Kymlicka (1999) adota uma posição semelhante. Essa posição parece promissora, pois ela evita o ceticismo estéril descrito acima, sem, contudo, destruir a capacidade de avaliação crítica. A questão do comprometimento, entretanto, não pode ser resolvida facilmente e continua sendo um considerável obstáculo para a educação para a cidadania crítica.

Uma autoridade é capaz de promover o exame crítico de si própria?

Outra objeção intimamente ligada à anterior são as dificuldades que o Estado tem de estimular a crítica a si próprio de forma genuína. As autoridades são desencorajadas pelos prováveis riscos, como enfatiza Winch (2004, p.475):

Há o perigo inerente de instabilidade na perspectiva crítica, uma vez que ela tenha sido desenvolvida. O hábito da análise e da crítica não pode ser desligado segundo a vontade da sociedade e, portanto, é praticamente inevitável que ele seja exercido de formas imprevistas e indesejáveis para alguns.

Alguns exemplos empíricos podem ilustrar este argumento. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil é um movimento social que trabalha pela reforma agrária e administra uma grande rede de escolas de acordo com sua própria filosofia de educação e objetivos políticos. Como muitas iniciativas educacionais inspiradas nas idéias de Paulo Freire, as escolas do MST estimulam atitudes críticas em relação ao governo e às estruturas políticas e econômicas básicas da sociedade. Ainda assim, apesar de suas melhores intenções, é bastante limitada a capacidade do movimento de estimular atitudes críticas em relação a si próprio, em vista da necessidade de união e lealdade a fim de atingir seus objetivos políticos e de se proteger contra ameaças externas (McCowan, 2003). Outro exemplo pode ser encontrado na Revolução Sandinista, na Nicarágua. A nova administração iniciou uma ambiciosa campanha de alfabetização de adultos em 1980, que almejava conscientizar a população, de acordo com as idéias de Freire. Entretanto, esses objetivos foram sendo progressivamente destruídos pela tarefa mais urgente de forjar lealdades internas em face da ameaça dos Contras (Arnove, 1986; Miller, 1984).

Os exemplos acima levantam a questão de se as autoridades responsáveis pelo provimento da educação seriam capazes de promover o exame crítico de si próprias. É muito improvável que nações ameaçadas pela instabilidade interna e a invasão externa estimulem esse tipo de atitude e forneçam informações que possam prejudicar o apoio ao governo. Evidentemente, a capacidade dos Estados de se submeterem à crítica é limitada. Programas educacionais realizados por grupos comunitários, ONGs e movimentos sociais estão em melhor posição para estimular uma cidadania crítica (em relação ao estado-nação) do que as escolas públicas. Ainda assim, há limites para até que ponto eles são capazes de estimular o questionamento de si próprios. De modo geral, as entidades políticas – sejam elas o Estado, partidos políticos ou organizações da sociedade civil – permitem o questionamento crítico somente até certo ponto, e elas suprimirão o exame crítico quando sua sobrevivência estiver ameaçada.

Por outro lado, a pesquisa empírica mostra que, em algumas circunstâncias, é possível estimular atitudes críticas em relação a políticas governamentais e, ao mesmo tempo, manter a governança viável (ver, por exemplo, estudos sobre políticas educacionais de governos locais no Brasil: McCowan, *prelo*; Gandin and Apple, 2002). Além disso, os sistemas públicos de educação são apenas parcialmente controlados pelo Estado, e os

professores dentro desses sistemas têm um certo grau de autonomia e podem interpretar o currículo de formas diversas. Uma abordagem de questionamento crítico dependerá tanto dos professores individualmente quanto da autoridade responsável pela implementação da educação.

Em resumo, há forças consideráveis agindo contra a promoção de atitudes críticas na escola em função não apenas dos requisitos para manter a sociedade coesa, conforme discutido anteriormente, mas também de garantir a segurança interna e externa. Mesmo que essas forças possam ser superadas por governos engajados, é muito provável que essa forma de educação para a cidadania só seja possível, na prática, em Estados que tenham alcançado um razoável grau de estabilidade.

Doutrinação e neutralidade

Uma importante preocupação em educação para a cidadania, e em todas as formas de educação com alguma relevância moral ou política, é a possibilidade de doutrinação. Esse é um possível motivo para a ausência da educação política como disciplina curricular nas escolas do Reino Unido até 2002. Autores como Flew (2000) e Tooley (2000) acreditam que temas políticos deveriam ser excluídos da educação em função dos perigos do doutrinação. Quais são, então, os riscos que essa abordagem envolve?

Flew (2000) faz uma crítica do Relatório Crick e do terreno que as novas diretrizes para a educação para a cidadania abrem para o doutrinação. Ele, e estudos anteriores como os de Scruton et al. (1985), se referem à iniciativa dos *Peace Studies* [Estudos da Paz] da década de 1980 que, segundo o autor, “foi certamente o tipo de ensino doutrinário mais amplamente disseminado na época” (páginas 19-20). O autor corretamente demanda clareza em temas-chave como direitos humanos e igualdade, e ênfase no pensamento crítico. Entretanto, este panfleto oferece um bom exemplo do uso parcial da palavra ‘crítica’: Flew reclama por uma análise crítica do anti-fascismo e do material pró-União Europeia nas escolas; em outra oportunidade, Tooley (2000) critica referências doutrinárias ao ‘desenvolvimento sustentável’ e à ‘preocupação com o meio ambiente’. Mas eles não exigem atitudes críticas em relação ao livre-mercado ou ao patriarcado, por exemplo. No caso desses autores, a demanda por remover os elementos políticos do currículo não é motivada pela oposição ao político per se, mas sim pelo medo da influência de educadores de esquerda. Ainda assim, eles abordam o importante aspecto de que noções como direitos que tem ampla aceitação na sociedade ainda necessitam ser entendidas de forma mais profunda. Os educadores deveriam abordar as questões das origens dos direitos, se eles são necessários ou não e, caso forem, por quê; se os seres humanos têm a obrigação de proteger o meio ambiente, de que forma equilibrar os interesses muitas vezes conflitantes do bem estar humano e da proteção ambiental, e assim por diante. Freire sustenta que uma educação neutra é impossível (e ele vai mais longe do que Crick, ao afirmar que tentativas de neutralidade são formas veladas de perpetuar a injustiça). Ele propõe que os professores devem declarar suas opiniões, mas não impô-las de forma autoritária: “Respeitá-los [os

alunos] significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção...” (Freire 1993, p.78). Roberts (1999, p.20), ao explicar esse aspecto do pensamento de Freire, faz uma distinção entre “(a) transmitir uma visão política ou moral e (b) fazer isso de forma dogmática”.

Entretanto, perdura a difícil questão levantada pelo confronto entre os paradigmas do pensamento crítico e da pedagogia crítica. A educação para a cidadania deveria promover ativamente determinadas visões, em lugar de apresentar uma perspectiva equilibrada, quando essas visões são sistematicamente submergidas pela hegemonia dominante? Certamente seria correto que um professor promovesse, por exemplo, direitos iguais para homens e mulheres, num contexto onde isso fosse uma posição longe de ser aceita. Mas não há muito a ganhar de impor esse ponto de vista aos estudantes, por mais justo que seja: é necessário que haja um entendimento crítico para que determinada visão seja internalizada, e isso implica conhecer visões opostas.

Conclusão

Poucos países continuam impondo as formas mais grosseiras de educação cívica, amiúde evidentes nos séculos XIX e XX. Mas as diretrizes atuais ainda estão muito longe de promover uma cidadania genuinamente crítica. O currículo na Inglaterra, por exemplo, dá algum espaço para o questionamento crítico, ao menos em princípio. O Relatório Crick afirma:

O respeito à lei é condição necessária a qualquer tipo de ordem social e um componente necessário da educação. Numa democracia parlamentar, entretanto, a educação também precisa auxiliar os futuros cidadãos a distinguir entre lei e justiça... Os cidadãos devem ter as capacidades políticas necessárias para mudar leis de forma pacífica e responsável. (QCA 1998, p.10)

Mas isso permanece no nível do questionamento fraco. O que é necessário é uma forma forte, através da qual não só os governos e as leis existentes, mas também as estruturas básicas do sistema possam ser questionadas. O sistema político deve ser apresentado aos estudantes como um edifício a ser desmontado e reconstruído, e não como uma fachada que pode, no máximo, ser pintada de cores diferentes. De outro modo, não só a apatia política entre os jovens continuará crescendo, como também o próprio sistema democrático será enfraquecido.

Evidentemente, as escolas não devem necessariamente promover a *crítica* ao governo ou às instituições do Estado, já que, em alguns casos, eles são perfeitamente adequados. É tão errado que um programa educacional parta da premissa de que as sociedades são necessariamente corruptas quanto da premissa da necessidade de aceitar este fato. No entanto, nenhuma parte da sociedade deveria ser tão sagrada a ponto de estar protegida do olhar crítico de jovens estudantes. Essa concepção pode parecer destrutiva, almejando,

acima de tudo, enfraquecer instituições injustas em lugar de construir alternativas. Certamente, a educação para a cidadania também deveria promover capacidades construtivas de deliberação e participação, e combater o sentimento de impotência, mostrando o potencial de provocar mudanças reais através da ação política.

Este artigo defende o questionamento crítico como a base para uma educação para a cidadania, por razões tanto educacionais quanto políticas. Mas mesmo que essa abordagem seja extremamente desejável, ainda subsistem difíceis questões relacionadas à coesão da sociedade, à prática pedagógica e à sua viabilidade de implementação num sistema público de educação. Equilibrar os objetivos conflitantes da lealdade e de uma atitude crítica não significa necessariamente encontrar o ponto médio entre os dois extremos. Uma população acentuadamente crítica também pode ser muito coesa, enquanto ela estiver unida por alguma outra forma de lealdade, na ausência do patriotismo acrítico. Estimular formas de lealdade que não se baseiam no conformismo e no patriotismo cego é o grande desafio que se apresenta aos educadores.

Agradecimentos

Este artigo foi traduzido para o português por Lisa Becker. O artigo é uma versão revisada e aumentada do trabalho “Critical Questioning in Citizenship Education” apresentado na Conferência Anual da Sociedade de Filosofia de Educação da Grã-Bretanha, Oxford, 1 a 3 de abril de 2005. Agradeço a Chris Winch por seus valiosos comentários sobre uma versão anterior.

Notas

¹ Estas críticas não valem para todos os teóricos do movimento do pensamento crítico. Concepções mais políticas são encontradas em Brookfield 1987, Weil 1998 e Winch 2004.

² Aqui com a acepção de subjugado, subordinado ou dependente.

³ O relatório produzido pelo *Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (QCA, 1998), presidido por Bernard Crick, que serve de base para a disciplina de *cidadania* no Currículo Nacional na Inglaterra.

Referências

- ARNOVE, R. (1986) *Education and Revolution in Nicaragua*. London: Praeger.
- AZEVEDO, J. C. de (2002) A Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In H. TRINDADE e J.-M. BLANQUER (Eds.), *Os Desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes.
- BOWELL, T. and KEMP, G. (2005) *Critical Thinking: a Concise Guide (2nd edition)*. London: Routledge.
- BROOKFIELD, S. (1987) *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Not Even Ways of Thinking and Acting*. Buckingham: Open University Press.
- CALLAN, E. (1997) *Creating citizens: political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon.

- CRICK, B. (1999) The Presuppositions of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337-352.
- CURREN, R. (1997) Democracy and the Foundations of Morality. In F. MARGONIS (ed.) *Philosophy of Education 1996*. Urbana: Philosophy of Education Society.
- ENNIS, R. (1996) *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- FLEW, A. (2000) *Education for Citizenship*. London: Institute of Economic Affairs.
- FREIRE, P. (1993) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (2a. ed)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALSTON, W. (1989). Civic Education in the Liberal State. In N. L. ROSENBLUM (Ed.), *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GALSTON, W. (2002) *Liberal Pluralism: the Implications of Value Pluralism Political Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GANDIN, L., and APPLE, M. W. (2002) Challenging neo-liberalism, building democracy: creating the citizen school in Porto Alegre, Brazil. *Journal of Education Policy*, 17(2), 259-279.
- GARRAT, D. and Piper, H. (2003) Citizenship education and the monarchy: examining the contradictions. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 128-148.
- GIROUX, H. and McLAREN, P. (1986) Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 213-240.
- GREEN, A. (1990) *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.
- HEATER, D. (1999) *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press.
- HECKMANN, G. (2004) Six pedagogical measures and Socratic facilitation. In: R. SARAN and B. NEISSER (eds.) *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- HOBBS, T. (1996) *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press. (Originally published in 1651.)
- hooks, b. (1996) *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- KYMLICKA, W. (1999) Education for Citizenship. In: T. H. McLaughlin (Ed.), *Education in Morality*. London: Routledge.
- KYMLICKA, W. (2002) *Contemporary political philosophy: an introduction (2a ed.)*. Oxford: Clarendon Press.
- LOCKE, J. (1924) *Two Treatises of Civil Government*. London: Dent and Sons. (Originally published in 1690.)
- McCOWAN, T. (2003) Participation and education in the Landless People's Movement of Brazil, *Journal for Critical Education Policy Studies* 1(1). Available online at <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=6>
- McCOWAN, T. (2004) Conformity and the questioning of authority in the citizenship education debates. *Educate ~ the London Journal of Doctoral Research in Education*, 4 (2), 19-32.
- McCOWAN, T. (prelo) Educating citizens for participatory democracy: a case study of local government education policy in Pelotas, Brazil. *International Journal of Educational Development*.
- McLAREN, P. (1995) *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
- McLAUGHLIN, T. (1992) Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.

- McLAUGHLIN, T. (2003) Teaching controversial issues in citizenship education. In: A. Lockyer, B. Crick and J. Annette (eds.) *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. Aldershot: Ashgate.
- McLAUGHLIN, T. H. (2000) Citizenship Education in England: the Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 541-570.
- McPECK, J. (1990) *Teaching Critical Thinking*. London: Routledge.
- MEJÍA, A. (2005) Some philosophical issues about the promotion of critical thinking in education. Paper presented at the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, 1-3 April.
- MILLER, D. (1993) In defence of nationality. *Journal of Applied Philosophy*. 10(1), 3-16.
- MILLER, V. L. (1984) *Between struggle and hope: the Nicaraguan literacy crusade*. London: Westview Press.
- NELSON, L. (2004) The Socratic method. In: R. Saran and B. Neisser (eds.) *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- PAUL, R. (1990) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA.
- ROBERTS, P. (1999) A Dilemma for Critical Educators? *Journal of Moral Education*, 28 (1) 19-30.
- SARAN, R. and NEISSER, B. (2004) Introduction. In: R. Saran and B. Neisser (eds.) *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- SCRUTON, R., ELLIS-JONES, A. and O'KEEFE, D. (1985) *Education and indoctrination: an attempt at definition and a review of social and political implications*. Harrow: Education Research Centre
- SHOR, I. (1992) *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University Chicago Press.
- TELOH, H. (1986) *Socratic Education in Plato's Early Dialogues*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- TOOLEY, J. (2000) *Reclaiming Education*. London: Cassell.
- WEIL, D. (1998) *Towards a Critical Multicultural Literacy: Theory and Practice for Education for Liberation*. New York: Peter Lang.
- WINCH, C. (2004) Developing critical rationality as a pedagogical aim. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (3), 467-484.
- WRINGE, C. (1992) The ambiguities of education for active citizenship. *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 29-38.

Correspondência

Tristan McCowan, Institute of Education, University of London, Londres, Reino Unido.
E-mail: tmccowan@ioe.ac.uk

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização do autor.
Tradução de Lisa Becker.
