



Perspectivas históricas sobre a formação do espírito crítico¹

Perspectives historiques sur la formation à l'esprit critique

Historical perspectives on the formation of critical thinking skills

Pierre Kahn

Universidade de Caen, Normandia (França)

<https://orcid.org/0009-0009-0269-5989>

kahnpi@wanadoo.fr

Resumo

Formação para o espírito crítico: esse propósito da escola republicana francesa pode apoiar-se em uma venerável tradição histórica, ilustrada pelos nomes de Condorcet ou Ferdinand Buisson. Mas esse propósito declarado se apresenta aos olhos do historiador como um propósito mais sonhado do que real, e os professores da Terceira República, em seu conjunto, acabaram por dar mostras de um ensino dogmático. Paradoxalmente, o desenvolvimento do espírito crítico não foi uma realidade até as décadas de 1960 e 1970, quando o modelo do individualismo democrático tendeu a substituir o da formação do cidadão republicano. Como, então, a insistência que se observa hoje na França em fazer da escola o lugar de transmissão dos "valores da República" se concilia com o ideal individualista da formação para o espírito crítico? Essa é uma questão para a qual a administração escolar, promovendo as virtudes do espírito crítico, ao mesmo tempo em que teme que ele chegue ao ponto de questionar os "valores da República", parece não perceber o seu caráter problemático.

Palavras-chave: Dogmatismo; Escola republicana; Espírito crítico; Individualismo democrático; Valores da República.

¹ Versão em português por Fernando Coelho. E-mail: fernando.coelho@udesc.br. Revisão técnica por Norberto Dallabrida. E-mail: norbertodallabrida@gmail.com.

Résumé

Former à l'esprit critique: cette finalité de l'école républicaine française peut s'autoriser d'une tradition historique vénérable, que les noms de Condorcet ou de Ferdinand Buisson illustrent. Mais cette finalité affichée se présente aux yeux de l'historien comme une finalité rêvée plus que réelle, et les instituteurs de la III^e République ont, dans l'ensemble, plutôt donné le spectacle d'un enseignement dogmatique. Paradoxalement, le développement de l'esprit critique ne sera véritablement mis en avant qu'à partir des années 1960-70, lorsque le modèle de l'individualisme démocratique tend à se substituer à celui de la formation du citoyen républicain. Comment dès lors l'insistance mise aujourd'hui en France à faire de l'école le lieu de transmission des «valeurs de la République» s'accorde-t-elle avec l'idéal individualiste d'une formation à l'esprit critique? C'est là une question à laquelle l'administration scolaire, promouvant les vertus de l'esprit critique tout en redoutant qu'il aille jusqu'à s'interroger sur les «valeurs de la République», ne paraît pas percevoir le caractère problématique.

Mots-clés: Dogmatisme; École républicaine; Esprit critique; Individualisme démocratique; Valeurs de la République.

Abstract

Developing a critical mind: this aim of the French republican school system can draw on a venerable historical tradition, exemplified by the names of Condorcet and Ferdinand Buisson. However, in the eyes of the historian, this stated aim is more a dream than a reality, and the teachers of the Third Republic were, on the whole, dogmatic in their teaching. Paradoxically, the development of critical thinking was not really emphasised until the 1960s and 70s, when the model of democratic individualism tended to replace that of the training of republican citizens. So how does today's insistence in France on making schools the place where the 'values of the Republic' are passed on fit in with the individualist ideal of training people to be critical thinkers? This is a question that the school administration, which promotes the virtues of critical thinking while fearing that it goes so far as to question the 'values of the Republic', does not seem to see as problematic.

Keywords: Dogmatism; Republican school; Critical spirit; Democratic individualism; Values of the Republic.

Recebido: 12/11/2024

Aprovado: 16/03/2025

Que relação histórica a escola francesa teve com o ensino do espírito crítico? Antes de responder essa questão, é necessário considerar a sua natureza problemática, que pressupõe que a formação para o espírito crítico tem uma história e, portanto, um passado. No entanto, isso não é nada óbvio. Com efeito, a própria ideia de uma formação para o espírito crítico, pelo menos sob essa formulação, pode parecer completamente contemporânea. Não é apenas para nossas sociedades hiperdemocráticas – ou pelo menos especificamente para elas – as quais já não se pautam pela autoridade de uma tradição, e para as quais o próprio modelo de transmissão de saberes e valores já não é autoevidente, que o espírito crítico é considerado uma virtude cardeal e, portanto, um propósito educacional de máxima importância? E assim, a questão da história da formação para o espírito crítico não é uma questão impossível: a questão das formas passadas de um tipo de ensino acerca do qual é precisamente problemático pensar que ele teve um passado. Em outras palavras, o "a formação para o espírito crítico" não é um mandamento educacional que só faz sentido hoje? Propor ter "perspectivas históricas" sobre essa formação não é correr o risco de se expor ao identificar sob esse título formas de educação e ensino que pouco têm a ver com ele, ou pelo menos com o que entendemos hoje por "espírito crítico"? Não é, em suma, expor-se ao risco do que é para o historiador um pecado capital, o pecado do anacronismo?

Espírito crítico: uma tradição da escola republicana?

No entanto, é possível responder negativamente a essas questões e sustentar que, ao contrário do que sugerem, a formação do espírito crítico faz parte de uma tradição bem identificada na história da escola: a tradição da escola republicana. Uma das suas primeiras formas de expressão pode ser encontrada naquele que pode ser justamente considerado como um dos pais espirituais dessa escola, a saber, Condorcet, em seu Relatório sobre a Instrução Pública, que ele apresentou à Assembleia Legislativa em 1792: “Nem a constituição francesa, escreveu ele, nem mesmo a declaração dos direitos serão apresentadas a qualquer classe de cidadãos como tábuas descidas do céu, que devem ser adoradas e acreditadas” (Condorcet, 1989, p.91).

Excluir as crenças do ensino, portanto, não é apenas excluir o conteúdo religioso tradicional, que é o objeto da crença. É, mais radicalmente, *excluir a própria crença como uma modalidade de relação com o saber*. Ensinar a constituição ou os direitos do homem como "tábuas descidas do céu" é ensiná-los como um dogma; é, em outras palavras, conservar a *forma* do religioso. O que Condorcet pede é que não se ensinem nem mesmo os princípios republicanos mais fundamentais como um catecismo, como objetos de crença, mas como objetos da razão, que pressupõem, portanto, uma apropriação racional por parte daqueles a quem são ensinados. Apropriação racional: ou seja, princípios cujo sólido fundamento qualquer cidadão seria capaz de compreender e explicar, mas também princípios que podem ser discutidos, debatidos, mesmo que apenas com o objetivo de melhorá-los. Em outras palavras, a apropriação racional é apropriação crítica. E o que é verdade para os princípios republicanos é verdade para todos os conteúdos de ensino. Assim, Condorcet escreveu em sua *Primeira Memória sobre a Instrução Pública* (1792) que sob nenhuma circunstância um professor pode dizer a seus alunos: "Eis o que eu ordeno que vocês acreditem e que não posso lhes provar" (Condorcet, 1994, p. 90).

A preocupação com uma educação escolar que desenvolva a capacidade crítica dos futuros cidadãos está, portanto, muito presente desde as origens revolucionárias da escola da República. Condorcet apresentou seu relatório à Assembleia Legislativa em abril de 1792, e a República, a primeira de seu nome, não viu a luz do dia até agosto do mesmo ano, mas foi de fato a um ideal republicano de instrução que ele se referiu: um ideal segundo o qual formar futuros membros da vontade geral não era formar novos crentes de uma nova religião (religião civil), mas formar cidadãos esclarecidos, capazes de pensar por si mesmos e de intervir de forma

raciocinada e instruída no debate público. Um ideal, em outras palavras, que pretende realizar o programa do Iluminismo formulado por Immanuel Kant em um famoso opúsculo (*Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?*, 1784): ousar saber e permitir que o homem finalmente saia de sua minoridade, permitir o advento de uma humanidade finalmente maior de idade, emancipada da tutela da tradição e da submissão inquestionável à autoridade.

Não é, portanto, surpreendente ver o mesmo ideal formulado, 100 anos depois de Condorcet e em aparente continuidade com ele, pelos fundadores históricos da escola republicana, no fim do século XIX. Por exemplo, Paul Bert, um renomado cientista que também foi ministro da Instrução Pública no início da década de 1880 (entre dois ministérios de Jules Ferry) e autor de vários manuais de ciência e educação cívica para a escola primária. Ele escreveu em 1882:

O ensino pela via do catecismo é bom para formar crentes em cuja memória um certo número de dogmas se impõe, em cujo espírito se inculca, forçosamente, como um selo de cera, que eles terão que aprender e decorar sem a preocupação de compreender; mas essa é a pior preparação para um cidadão inteligente e livre. Pelo contrário, é a curiosidade do espírito que deve ser despertada e suscitada: é preciso desenvolver na criança a personalidade pensante (citado em Deloye, 1994, p. 49).

Outro exemplo, igualmente ilustrativo, se não ainda mais: trata-se de um discurso proferido em 1903, no Congresso do Partido Radical, por Ferdinand Buisson, que muitas vezes é apresentado de forma "apequenada" como "o principal colaborador de Jules Ferry", mas que teve uma longevidade política muito maior do que a deste último, e um papel e função muito mais importantes do que sugere essa forma de apresentá-lo.

O primeiro dever de uma República é fazer republicanos; e não se faz um republicano como se faz um católico. Para fazer um católico, basta impor-lhe a verdade pronta. O mestre falou, o fiel repete. Dissemos um católico; mas poder-se-ia dizer um protestante ou um outro crente qualquer [...]. Toda educação clerical leva a este comportamento: acreditar e obedecer, fé cega e obediência passiva [...]. Para fazer um republicano, é preciso pegar o ser humano, por menor e humilde que seja (uma criança, um adolescente, o homem mais inculto, o trabalhador mais sobrecarregado pelo excesso de trabalho) e dar-lhe a ideia de que ele pode pensar por si mesmo, que não deve fé nem obediência a ninguém, que cabe a ele buscar a verdade e não recebê-la pronta de um mestre, de um diretor, de um líder, seja ele quem for, temporal ou espiritual [...]. Não há educação liberal onde não se confronte o intelecto com várias afirmações, com opiniões contrárias, na presença dos prós e dos contras, dizendo-lhe: Compare e escolha por si mesmo! (Buisson, 1903, p. 178)

Como podemos ver, parece que a escola republicana, justamente porque ela é republicana e porque, como diz Buisson, não se forma um republicano como se faz um católico, colocou desde a primeira formulação de seus princípios (em Condorcet) e desde suas primeiras realizações (a Terceira República) a formação do espírito crítico no programa de seus objetivos educacionais. De modo que preocupar-se, como se faz hoje, com tal formação, mesmo que seja com modalidades sem dúvida diferentes, seria colocar-se nessa tradição histórica da escola da República.

Entre a escola sonhada e a escola real

Pode-se perguntar, no entanto, se tais afirmações refletem a realidade da escola existente, se não é mais a consciência idealizada dessa escola do que a imagem fiel de como ela realmente funcionava, seu "eu ideal" de certa forma, mais do que seu eu real, sua poesia mais do que sua prosa; e, portanto, se a formação do cidadão racional e crítico, substituindo a crença pelo exame, não era, ao fim, apenas uma finalidade *sonhada* da educação escolar. A natureza de muitos de seus elementos nos sugere essa hipótese.

1. Um elemento institucional, a saber, a realidade maciça, não questionada pelos republicanos da época, de um dualismo escolar que separa a escola primária (a escola do povo) de uma escola secundária frequentada quase exclusivamente pelos filhos da burguesia, ou seja, apenas 4 a 5% de uma faixa etária. A escola primária termina aos 13 anos de idade (ou mesmo 12 se o certificado escolar é obtido nessa idade), e os melhores de seus alunos, quando continuam sua escolaridade, fazem-no no primário superior, e na melhor das hipóteses até a escola técnica (16 anos). Seu objetivo não é, portanto, preparar para uma formação intelectual aprofundada, mas desenvolver uma cultura prática e a aquisição de conhecimentos adequados, como diziam os currículos da época, aos "usos da vida". As instruções de 1882 se exprimem sem rodeios nesse sentido:

[O ensino primário] nunca perde de vista o fato de que os alunos das escolas primárias não têm tempo a perder em discussões ociosas, em teorias acadêmicas, em curiosidades escolásticas, e que não é preciso mais que cinco ou seis anos de permanência na escola para fornecer-lhes o pequeno tesouro de ideias de que estritamente precisam para colocá-lo em condições de o conservar e aumentar em seguida.

Podemos enfatizar o adjetivo e o advérbio com que esse texto oficial enfatiza a estreiteza das ambições educacionais do primário ("*pequeno* tesouro de ideias", "de que eles estritamente precisam"). Isso obviamente deixa pouco tempo ou espaço para a formação do espírito crítico, que claramente pertence a um paradigma educacional muito diferente. A distorção entre o sonho educacional de F. Buisson e as expectativas reais da administração escolar é ainda mais impressionante aqui porque o autor dessas instruções oficiais é aquele que, em 1882, era o poderoso diretor do ensino primário, a saber... o mesmo F. Buisson.

2. O segundo elemento que provavelmente lançará dúvidas sobre uma verdadeira preocupação da escola republicana real com a formação do espírito crítico é de natureza sociológica. Em grandes cidades como Paris, e especialmente nos bairros operários dessas grandes cidades, bairros nos quais o êxodo rural maciço ligado à industrialização do país criara uma extensão demográfica considerável, poderia haver até 80, ou mesmo 100 alunos por turma nas pequenas divisões escolares (curso elementar, 2 anos). Nessas condições, o que importava para os professores, que além disso eram insuficientemente formados (a maioria deles não frequentara a escola normal), mas também para seus inspetores, eram essencialmente questões de ordem, disciplina e também higiene (eram esses temas que formavam o assunto principal, para não dizer exclusivo, dos relatórios de inspeção). Além disso, a escola primária da época tinha um funcionamento meritocrático, ou seja, apenas os melhores alunos passavam para as divisões superiores (curso médio, 2 anos; e curso superior, 2 anos). Os demais repetiam o ano, superlotando as primeiras turmas, e muitos deles atingiam o limite de idade para a escolaridade obrigatória por não terem ultrapassado o nível de um curso médio, ou mesmo apenas o primeiro

ano do curso médio (ver Krop, 2014). Não sei se esses alunos eram formados como republicanos e não como católicos, mas duvido que esse tipo de funcionamento e as exigências pedagógicas que ele acarretava pudessem desenvolver suas capacidades reflexivas e críticas.

O 3º e o 4º elementos que podem fazer-nos duvidar que a formação para o espírito crítico remeta a uma tradição histórica da escola republicana são de natureza cultural: eles têm a ver com o que era a cultura escolar da escola da Terceira República.

3. O primeiro desses elementos (portanto, na ordem da minha enumeração, o 3ª) é o *moralismo* extremamente forte que marcou essa escola. Ao romper com a moral religiosa ensinada antes que a lei de 1882 laicizasse o ensino, a escola republicana não rompeu tão claramente com a *forma* dessa moral quanto F. Buisson afirmou em seu discurso de 1903 no Congresso do Partido Radical. O moralismo religioso foi substituído pelo moralismo laico, que, na verdade, manteve em grande parte o caráter dogmático do primeiro. Sem nem sequer mencionar os manuais de moral e de instrução cívica do período, há toda uma iconografia da escola por volta de 1900 que mostra até que ponto esse moralismo afetou a forma escolar e faz com que ela mantivesse um caráter tradicional marcado, pouco diferente da escola anterior à República. A posição rígida, quase militar, das crianças diante do professor, o andar solene do professor, as máximas escritas no quadro-negro, provavelmente para serem recitadas de cor: eu ficaria muito surpreso se tal professor, diante de tais alunos, com tal estilo de ensino, ensinasse algo que se assemelhasse de perto ou de longe ao espírito crítico. Além disso, o próprio Buisson, em 1908, em um artigo intitulado "O Ensino Moral na Escola Primária", consignou críticas estrangeiras a uma instrução moral francesa julgada muito rígida e muito mecânica, e, ao contrário do que havia declarado no Congresso do Partido Radical, justificou a manutenção nessa matéria da forma de catecismo ainda dada a esse ensino:

Na época em que laicizamos a escola primária, a Igreja era um grande poder público em nosso país [...]. Durante séculos, foi ela, somente ela, que ministrou, com o ensino da religião, o ensino da moral. Ambos tinham como base o catecismo.

Pensem o que quiserem sobre as crenças confessionais. Vocês não negarão que o catecismo é uma invenção genial [...]. Mas na França, como em todo o catolicismo, o único e universal veículo do ensino religioso e moral sempre foi o catecismo. E é por isso que, já em 1789 [...] surgiu a ideia nos Constituintes, nos integrantes da Convenção, de escrever um catecismo cívico² [...]. Sob a influência das mesmas circunstâncias, a Terceira República adotou a mesma ideia. Como ela pretendia que a moral devesse e pudesse ser aprendida fora da religião, era de algum modo obrigada a fornecer o plano e a substância desse novo ensino de uma forma tão popular, mas ao mesmo tempo tão precisa como o catecismo. Daí o esforço para elaborar nos programas da escola primária uma espécie de ementa obrigatória para o curso de moral. Esse curso [...] contém todas as ideias morais que a sociedade se encarrega de gravar na mente das crianças com a mesma força com que a Igreja gravou as ideias religiosas [...].

Não queríamos que as crianças, já não aprendendo os mandamentos de Deus e da Igreja, tivessem que colocar em suas mentes nenhum texto, nenhuma frase bem elaborada, nenhuma resposta pronta para as perguntas que podem ser feitas a elas sobre o bem e o mal, sobre o

² Insistamos nisto: ideia exatamente contrária ao que Condorcet afirmou no texto citado acima.

dever, sobre a consciência, sobre suas regras de conduta, e, finalmente, sobre suas crenças morais" (*Manuel général de l'instruction primaire*, 4 de janeiro de 1908. In Loeffel, L. 2013, 202-203).

Encarregar-se de gravar ideias morais na mente "com a mesma força com que a Igreja gravou as ideias religiosas"; propor "frases bem elaboradas" para memorizar e "respostas prontas" para perguntas sobre o bem, o mal, o dever, etc. Em 1903, Buisson em vão afirmou que não se forma um republicano como se faz um católico, mas cinco anos depois ele parece estar dizendo exatamente o contrário. Se a moral laica substitui a moral religiosa, é assumindo a mesma forma, ou seja, a forma dogmática. Já não se trata de espírito crítico aqui.

4. O quarto obstáculo à preocupação com o desenvolvimento do espírito crítico, com a escola republicana "histórica" (a de Ferry ou Buisson), é o que chamarei de seu *objetivismo*, ou seja, a maneira como ela pensou a aprendizagem escolar como a relação estabelecida pelos sujeitos (os alunos) com objetos que lhes são externos e que correspondem a verdades indiscutíveis. Do ponto de vista das normas pedagógicas que propunha, era certamente uma escola que insistia amplamente na atividade dos alunos, e às vezes com acentos muito "modernos": não se trata de memorizar e recitar sem entender, é preciso se precaver contra qualquer ensino "escolástico", é preciso desenvolver o julgamento pessoal dos alunos, etc. Mas essa atividade exigida dos alunos é a que lhes permitirá compreender a verdade objetiva do que lhes é ensinado, qualquer que seja o conteúdo do conhecimento transmitido. Verdade objetiva... e, portanto, como tal indiscutível. É assim que J. Ferry se expressa, por exemplo, em sua famosa carta circular aos professores de 1883 sobre o ensino moral em uma escola laica: esse ensino, escreve ele, pode ser ministrado independentemente das convicções pessoais das famílias, porque diz respeito a verdades morais universais, com as quais todos, qualquer que seja sua crença ou não crença, pode concordar, e que podem, portanto, ser ensinadas, como diz Ferry, com tanta certeza como se fossem verdades da língua (gramática) ou da aritmética... Verdades que não podem, portanto, ser objeto de discussão, de confronto de ideias ou opiniões. Foi novamente Buisson, no mesmo artigo citado acima, quem deu a essa ideia sua fórmula mais clara e explícita:

De acordo com essa concepção do papel do professor como educador moral, ele nunca enuncia diante da criança nada além de axiomas da consciência universal. Ele não lhe fala de nada que seja controverso entre os homens. Ele tem o direito de lhe ensinar apenas o que é considerado verdadeiro e justo por todos, sem exceção. (*Manuel général de l'instruction primaire, ibid.*, 207).

A situação da educação moral revela aqui os problemas colocados a um eventual projeto de formação para o espírito crítico. Pois se, por um lado, a concepção objetivista do conhecimento da escola de Jules Ferry pode ser observada em relação a todas as matérias e em nenhuma delas é favorável ao desenvolvimento do espírito crítico, por outro lado o exame da maneira como essa concepção afetou, em particular, o ensino moral é exemplar. Com efeito, trata-se justamente de um ensino que oferece ao espírito crítico, desde que haja a preocupação de formá-lo, oportunidades particularmente favoráveis a que seja exercido, pois permite o confronto de vários valores, opiniões e crenças morais da forma mais bem argumentada possível. De modo que, como Ferry ou Buisson afirmaram, pensar que tal ensino se relaciona com verdades objetivas e indiscutíveis é tornar impossível, ou pelo menos muito difícil, o confronto argumentado, e, portanto, crítico, precisamente onde seria mais fácil promovê-lo.

Em suma, que lições podem ser tiradas desse rápido levantamento do que foi a escola republicana das origens, a escola da Terceira República?

1. Que a formação de um cidadão esclarecido e crítico foi de fato um projeto cuja formulação histórica (em Condorcet, P. Bert, Buisson, por exemplo) pode ser entendida com base em um ideal educacional de natureza republicana.

2. Que esse ideal ficou, ao fim, sem aplicação real.

3. Que, para que encontre uma chance de ser implementado, são necessárias três condições que precisamente a escola republicana originária não satisfaz.

3.1. Uma extensão da escolaridade a todos, para que possa prover-se dos meios para uma educação intelectual aprofundada e de longo prazo.

3.2. Um questionamento, se não um abandono total, das formas dogmáticas e objetivistas de ensino.

3.3. O reconhecimento da existência de um pluralismo moral, ou seja, a ideia formulada, de maneira muito bonita, pelo filósofo Paul Ricoeur, segundo a qual:

Não vivemos em um consenso global de valores que são como estrelas fixas. Este é um aspecto da modernidade e um ponto sem volta. Evoluímos em uma sociedade pluralista, religiosa, política, moral e filosoficamente, onde todos têm apenas a força de sua palavra. Nosso mundo já não é encantado. A cristandade como fenômeno de massa está morta (o que é bastante positivo) e nossas convicções não podem mais contar com um braço secular para se imporem [...]. Preparar as pessoas para entrar nesse universo problemático me parece ser tarefa do educador moderno. Este último não deve transmitir conteúdos autoritários, mas ajudar os indivíduos a se orientarem em situações de conflito [...] (Ricoeur, *in* Hocquard, 1995, p. 95).

Essas três condições podem não ser suficientes, mas são necessárias. Enquanto não forem cumpridas – e não foram cumpridas para a escola do século XIX e início do século XX – a formação do espírito crítico não corre o risco de ser para a escola uma finalidade educacional inscrita em seu currículo real.

No entanto, devo introduzir uma nuance ao que essa constatação tem de geral. De fato, desde o início do século XX, houve professores revolucionários, por um lado, e movimentos pedagógicos, por outro, que realmente se preocuparam em desenvolver o espírito crítico de seus alunos. Esse foi particularmente o caso do movimento Freinet, que foi criado na década de 1920 e cujas técnicas pedagógicas (a imprensa, o livro da vida, a cooperativa escolar, etc.) foram claramente articuladas (entre outras) a essa perspectiva. Contudo, esses movimentos permanecem relativamente marginais, mas não verdadeiramente representativos do estado geral da educação na França naquela época, e a constatação que eu fiz permanece, parece-me, verdadeira em seu todo.

As transformações do período pós-Segunda Guerra Mundial

Quando a situação começou a mudar? A resposta é: não antes da Liberação, e talvez nem mesmo antes da década de 1960.

Na época da Liberação, havia a necessidade de uma reforma profunda das escolas na França, uma necessidade que surgiu, entre outras coisas, da constatação da falência moral (e

em particular da falência moral das elites) representada pelo período de Vichy e pela colaboração. A Comissão Langevin-Wallon (em homenagem a seus dois presidentes sucessivos) foi incumbida de trabalhar nessa reforma, cujo projeto final (o Plano Langevin-Wallon) foi submetido ao ministro da Educação Nacional no fim de 1947. Para dizer a verdade, no plano Langevin-Wallon, a questão da formação para o espírito crítico não é explícita ou tematicamente colocada. Mas no Plano, há elementos que provavelmente favorecerão seu surgimento. Por um lado, o contexto, a saber, a memória dolorida da cegueira coletiva que foi a colaboração; por outro lado, a influência, nesse Plano, das ideias da *Éducation nouvelle* promovendo métodos ativos e maior iniciativa e responsabilidade dadas aos alunos, na escola e fora dela, nas colônias infantis e de adolescentes, nas quais, diz o Plano, "a disciplina deve ser extremamente liberal" e onde "verdadeiras experiências em 'repúblicas democráticas' devem ser organizadas". O texto acrescenta, não muito longe da ideia de formação para o espírito crítico: "no 3º ciclo, e sobretudo no último ano, um programa que aborde os grandes problemas da vida cívica e moral servirá de base para apresentações e discussões" (Plan Langevin-Wallon, VI, in Mialaret, PUF, 1997, p. 61). Permita-me um comentário rápido aqui: a) O "último ano" aqui se refere àquele ao qual todos os alunos terão que frequentar, pois a escolaridade obrigatória deve se estender até os 18 anos de idade para o Plano Langevin-Wallon. b) "*Apresentações e discussões*" sobre "*problemas da vida cívica e moral*", e não mais verdades consensuais cuja validade lógica se pede aos alunos que compreendam: aqui estamos de fato no processo de deixar o paradigma da escola de F. Buisson e J. Ferry.

Mas, que eu saiba, o primeiro texto oficial quase explicitamente orientado à ideia de um desenvolvimento do espírito crítico é o decreto de 4 de julho de 1961 (14 anos após o Plano Langevin-Wallon!) que estabeleceu os novos programas de educação cívica para o primeiro ciclo do *lycée* (atual *collège*, 6º a 3º ano):

A instrução cívica esclarecerá (para os alunos) os problemas políticos, econômicos e sociais (que eles) encontrarão no curso de sua vida como homens e cidadãos. Eles se habituarão à busca e ao estudo de documentos e argumentos, ao confronto de soluções variadas e muitas vezes contraditórias, à reflexão atenta, a um pensamento talvez inquieto e sempre estimulante [...]. A instrução cívica, portanto, não tem nada em comum com a propaganda. Ela é a aprendizagem do pensamento livre. Respeita e realiza plenamente a laicidade da escola pública" (Decreto de 4 de julho de 1961).

Observo que esse decreto, pela primeira vez desde 1882, abole a associação entre instrução cívica e instrução moral. A moral desaparece, pelo menos para esse nível de ensino, como se tivesse dificuldade em encontrar seu lugar em um programa que se propunha suscitar o "pensamento inquieto" e que agora visava "o confronto de soluções variadas e muitas vezes contraditórias". Este é um ponto para o qual eu gostaria de chamar a atenção: a saber, a correlação existente, no ensino na França, entre a crescente importância dada ao desenvolvimento do espírito crítico nos alunos e o enfraquecimento progressivo do moralismo característico da escola da Terceira República; a ligação entre a progressiva deslegitimação do próprio projeto de uma educação moral e a preocupação com o desenvolvimento do pensamento e da expressão pessoal dos alunos. É como se a dimensão por natureza coletiva da educação moral não fosse compatível com os pressupostos individualistas de tal preocupação; em outras palavras, é como se o desenvolvimento do espírito crítico implicasse um incentivo ao distanciamento das normas comuns e, portanto, fizesse parte de uma lógica educacional contrária ao caráter por definição normativo da educação moral.

Na década de 1960 essa mudança começou a ser observada. É significativo a esse respeito que, depois que o decreto de 1961 retirou a referência à moral do primeiro ciclo do *lycée*, outro texto, em 1965, fê-la desaparecer do segundo ciclo (2º, 1º e terminal), e ainda outro, em 1969, da própria escola primária, apesar de ter sido um lugar republicano histórico da instrução moral e cívica. Em suma, os anos 60 parecem ser os da ruptura com o paradigma educacional da Terceira República. Vários elementos se combinam para explicar essa transformação.

- O desenvolvimento de um novo *status* social da juventude: o surgimento de uma "cultura jovem", de atividades de lazer específicas, o crescente reconhecimento de um direito dos jovens a essas atividades de lazer, a profunda modificação (um tanto lenta, certamente, mas profunda) das normas educacionais, tanto escolares quanto familiares, na direção de um maior liberalismo educacional...: tudo isso evidentemente torna o exercício de um ensino dogmático baseado no caráter magistral das aulas muito mais problemático e contestado. Isso o torna ainda mais difícil porque os próprios professores também são pais e participam cada vez mais dessa transformação dos costumes e normas educacionais em suas salas de aula.
- Segundo elemento: o prolongamento geral da escolaridade para além da escola primária (o decreto que torna a escolaridade obrigatória até os 16 anos data de 1959). O primário deixa de ser uma preparação para a vida (o que tinha sido de modo geral até a Segunda Guerra Mundial) para se tornar uma preparação para a escolaridade posterior: isso resulta (entre outras coisas) em uma intelectualização cada vez mais pronunciada da aprendizagem.
- Terceiro elemento, por fim, e a meu ver não o menos importante: a importância e a influência de um movimento pela reforma pedagógica, impulsionado por atores da área e pesquisadores, mas também apoiado pelo governo gaullista da época. Esses reformadores pretendiam promover o que um dos mais importantes deles, Louis Legrand, chamou de "*pedagogia do espanto*" (esse é o título de um de seus livros), ou seja, uma pedagogia que prescreve partir dos problemas que os alunos se colocam, recorrer ao método da investigação, ao trabalho de grupo, às discussões argumentativas resolvidas em sala de aula, e que deseja transformar o papel do professor, que se tornaria um animador, um organizador do trabalho coletivo e individual dos alunos, mais do que um transmissor de conhecimento e um ministrador de lições.

O Maio de 68 corresponde ao que se poderia chamar de "pico" desse movimento fundamental multifatorial, tanto social quanto pedagógico. Ele não é a causa, mas, no sentido fotográfico do termo, o revelador. Os temas "sessenta e oito" ou "pós-sessenta e oito" permitem destacar claramente, como que por uma lupa, a mudança de paradigma ocorrida, ou seja, a saída de moda do modelo da "Terceira República" de transmissão dos saberes e disciplina na escola, o que vai beneficiar, inequivocamente, a promoção do espírito crítico, que aparece como um elemento significativo do novo paradigma educativo.

Espírito crítico: virtude republicana ou qualidade democrática?

Mas essa promoção tinha uma justificativa democrática mais que republicana. Em um número recente de *L'École des parents* (janeiro, fevereiro, março de 2021), cujo tema geral é precisamente "a formação do pensamento crítico", um dos artigos é intitulado "O espírito crítico (ainda) é um valor republicano?" No entanto, essa formulação faz supor que sim, o que, do

ponto de vista histórico, é duvidoso. Certamente ele foi republicano no nível filosófico dos princípios, como foram enunciados, por exemplo, por Condorcet ou por Buisson; mas a considerar a real relação histórica que a escola teve com a formação do espírito crítico, parece-me que tal formação só começou a ser realmente proposta em um momento de enfraquecimento da referência republicana, que foi também o momento do aumento do poder na escola do individualismo democrático contemporâneo.

Em suma, o espírito crítico aparece então menos como uma virtude do cidadão republicano do que como uma disposição intelectual necessária ao indivíduo das sociedades democráticas e pluralistas que deve aprender a se situar, como disse Ricoeur, em um universo problemático desprovido de "estrelas fixas" (Ricoeur, 1995, p. 95). Sua promoção está correlacionada com o que Eirick Prairat chamou de "dessacralização da ordem escolar" (Prairat, 2002), cujo processo começou na década de 1970.

É certo que se observa, a partir de meados da década de 1980, sob o impulso do ministro J.-P. Chevènement, um renascimento do discurso republicano sobre a escola, e o empoderamento de uma corrente que pode ser chamada de "neorrepública", afiançada por intelectuais, historiadores e filósofos conhecidos e prestigiosos (Régis Debray, Elisabeth Badinter, Catherine Kintzler, Charles Coutel, Claude Nicolet, Pierre Nora...). O projeto do ministro Vincent Peillon, em 2012, com referência explícita a Ferdinand Buisson, de reintroduzir a moral laica nas escolas (projeto que deu origem aos programas de Ensino Moral e Cívico de 2015), pode ser considerado como o mais recente avatar dessa corrente neorrepública.

No entanto, este último precisamente fez da necessária ressacralização da ordem escolar um de seus temas favoritos. E assim ele foi levado a insistir mais na adesão coletiva aos "valores da República" do que no interesse que havia de examiná-los de um ponto de vista crítico. No contexto dramático, na França, dos atentados de 2015 e, mais recentemente, do assassinato de dois professores (Samuel Paty e Dominique Bernard), esse discurso neorrepública, amplamente compartilhado no nível político, tendeu até a suspeitar de qualquer ponto de vista crítico dos alunos sobre esses valores, a interpretar a crítica como um sinal potencial de secessão cultural e, como dizemos hoje, separatismo. Em outras palavras, o pensamento republicano da escola, hoje, tende a reabilitar uma espécie de dogmatismo moral centrado na defesa dos valores da República, um dogmatismo com o qual a formação do espírito crítico não é realmente compatível. Pode-se certamente objetar que essa incompatibilidade é falaciosa e que o espírito crítico é precisamente um dos valores da República. Essa resposta é, no entanto, apenas uma resolução puramente verbal de um problema que realmente permanece: a formação do espírito crítico, que, a se acreditar no discurso constante que a escola francesa mantém hoje sobre si mesma, é uma finalidade essencial da educação escolar, chega ao ponto de autorizar a discussão crítica dos "valores da República", de suas interpretações plurais, da tensão que pode existir entre eles, ou mesmo de sua eficácia na sociedade e na própria escola que supostamente se coloca a tarefa de transmiti-los?

À guisa de conclusão. Pensamento crítico ou dúvida estúpida? O problema do conspiracionismo

A questão é ainda mais difícil de resolver porque ela agora se depara com uma dificuldade completamente nova e formidável: a que nasce das *disfunções do espírito crítico*, como evidenciado pelo conspiracionismo que floresce nas redes sociais. O problema é então o seguinte: como distinguir o "bom" espírito crítico, o espírito crítico esclarecido que a escola exige, da dúvida sistemática, também "crítica" na aparência, ou mesmo "ultracrítica", das chamadas crenças conspiratórias? A valorização do primeiro não pode levar a uma legitimação do segundo? Em um texto retirado do Livro I de *A Busca da Verdade*, o filósofo do século XVII Malebranche distinguiu duas formas de dúvida. Pode-se duvidar, escreveu ele, pela "penetração

do espírito", mas também se pode duvidar "pela raiva, pela brutalidade, pela cegueira e pela malícia" (Malebranche, 1759, p. 239). Há, em suma, uma dúvida inteligente e uma dúvida estúpida: essa é uma distinção capital e profunda. Resta entender o que as distingue e mostrar que a dúvida dos conspiracionistas se enquadra na segunda categoria e não na primeira. Como podemos distingui-los se o próprio conspiracionista se apresenta como um espírito alerta e pretende falar em nome da lucidez crítica? Parece-me que a questão da formação para o espírito crítico hoje não pode evitar enfrentar esse problema.

Referências

BERT, Paul. *De l'éducation civique. Conférence faite au palais du Trocadéro, le 6 août 1882 au profit des bibliothèques populaires syndiquées du département de la Seine*. Paris: Librairie Picard-Bernheim et C^{ie}.

BUISSON, Ferdinand. Discours au congrès du parti radical de 1903, in *Parti républicain radical et radical-socialiste*. Troisième congrès annuel: Marseille (octobre 1903). Alençon: Imprimerie veuve Félix Guy et C^{ie}, 1903.

CONDORCET. *Rapport sur l'instruction publique*. Paris: Édilig, 1989.

CONDORCET. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Garnier-Flammarion, 1994.

DELOYE, Yves. *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994. DOI: <https://doi.org/10.3917/scpo.deloye.1994.01>

KROP, Jérôme. *Méritocratie républicaine et scolarisation de masse sous la IIIe République*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pur.50117>

MALEBRANCHE Nicolas. *De la recherche de la vérité*. Paris: Borda, tome 1^{er}, Livre 1, 1759.

PRAIRAT, Eirick. (2002). La lente désacralisation de l'ordre scolaire. *Esprit*, n° 290, p. 138-151.

RICOEUR, Paul. (1995). Entretien. In HOCQUART, Anita. *Éduquer, à quoi bon?* PUF.