

O SIGNIFICADO DE CRÍTICA E SUA RELAÇÃO COM A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Cláudia Zank

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Patricia Alejandra Behar

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Resumo

Um olhar atento nos textos e documentos legais relacionados à educação mostrará que expressões como “reflexão crítica”, “domínio crítico” e “pensamento crítico”, entre outras, são amplamente utilizadas sem que haja qualquer reflexão a respeito do significado do termo “crítica”. Diante disso, este artigo tem como objetivo contribuir para a compreensão deste significado. Para tanto, faz uma retomada da história e de perspectivas teóricas em que crítica aparece como elemento fundamental. Por fim, busca fazer uma síntese desta retomada, relacionando o significado de crítica com concepção de educação de que trata o texto ou discurso em que o termo é utilizado.

Palavras chave: Crítica. Criticidade. Consciência crítica. Concepção de educação.

Abstract

An attentive look at texts and documents related to education will show that expressions such as “critical reflection”, “critical domain” and “critical thought”, among others, are widely used without any reflection on the meaning of the term “criticism”. With this in mind, the objective of this article is to contribute to the understanding of this meaning. As such, the article looks back at the history and theoretical perspectives in which criticism appears as a fundamental element. Moreover, the article seeks to make a synthesis of this retrospective, relating the meaning of criticism with the conception of education in terms of the text or discourse in which the term is used.

Keywords: Criticism. Criticality. Critical consciousness. Conception of education.

Introdução

Tanto na educação quanto em outras áreas surgem paradigmas, tendências, tecnologias, entre outras possibilidades, que se tornam irrefutáveis, mas que, ainda assim, são aos poucos substituídos. Restabelece-se, então, um novo ciclo, o qual apresenta novos conceitos, concepções, modelos e etc.

Alguns termos, contudo, perpassam essas mudanças e se mantêm. Muitas vezes são utilizados e propagados sem que se procure conhecer profundamente sobre seus significados, os quais são, frequentemente, múltiplos e oriundos de diferentes perspectivas. Utilizados à revelia, são banalizados, ou seja, seus significados restringem-se ao senso comum, o qual nem sempre vai além daquilo que consta nos dicionários, ainda que, certamente, carreguem consigo suas historicidades.

Os substantivos “crítica” e “criticidade”, bem como suas formas adjetivas, “crítico”/“crítica”, e verbal, “criticar”, são exemplos de termos que, na educação, se tornaram banalizados. Expressões como “reflexão crítica”, “prática pedagógica crítica”, “domínio crítico” e “pensamento crítico”, entre outras, são utilizadas em contextos variados, com diferentes fundamentações teóricas e pouca ou nenhuma reflexão a respeito.

Para o senso comum, criticar é julgar, geralmente apontando dualidades, ou seja, aspectos negativos e positivos, o lado bom e o lado ruim. Contudo, há um posicionamento acerca de crítica que a toma apenas como apontamento de aspectos negativos, tornando-a temida. Tal posicionamento não escapa aos dicionários. Houaiss e Villar (2009), por exemplo, estabelecem que criticar é analisar, julgar (obras, peças, filmes etc); apontar defeitos, dizer mal de; depreciar; elogiar. Estes significados são os mais usuais e se relacionam à etimologia da palavra “crítica”.

Também no que diz respeito à “crítica de arte” há algumas visões não aprofundadas acerca do significado do termo. Trazer estes entendimentos sobre crítica podem, contudo, contribuir para o debate que aqui se apresenta. Nesse sentido, Osório (2005), aponta alguns traços prejudiciais à compreensão do papel e lugar da crítica (de arte) na atualidade, os quais são aqui sistematizados em três pontos:

a) A não compreensão do objeto da crítica leva ao desprezo pelo mesmo. Também leva a uma emissão de juízo que aponta somente para o extremo negativo da dualidade bom/ruim, gostei/não gostei. Em outras palavras, é uma crítica que não gera reflexão:

Seria o caso de nos perguntarmos se há, nos tempos atuais, alguma disposição favorável a transformar aquele sentimento de desorientação em exercício reflexivo. Uma forma negativa de responder à desorientação é rejeitar tudo que é visto nas galerias e museus de arte contemporânea. Este desprezo alimenta o clima anti-intelectual vigente que me parece, além de politicamente perigoso, um retrocesso civilizatório (OSÓRIO, 2005, p. 11).

b) Uma imagem errônea do crítico, no qual ele é visto como detentor de poderes de decisão: “[...] a imagem do crítico castrador, cuja função seria apenas de ajustar seu

conhecimento livresco às obras de modo a decidir o que pode ou não ser feito. [...] a figura social da crítica é acima de tudo a de uma fala pernóstica e ressentida” (Op. cit., p. 15).

c) A relação criticar com falar mal: “Há de se desconstruir esta equação para se pôr em foco uma função mais positiva, quiçá mais criativa para a crítica” (Op. cit., p. 16). Segundo Osório (2005) é preciso retirar do crítico o papel de juiz e dar-lhe o papel de testemunha, “que deve estar atenta aos fatos para poder trazê-los a público” (Op. cit., p. 17).

No campo da legislação e dos documentos oficiais relacionados à educação, percebe-se a utilização dos referidos termos e expressões sem qualquer menção acerca de seus significados (BRASIL, 1996; 2001; 2010; 2012). Tratando-se de leis e diretrizes, supõe-se que a correta interpretação do texto ajudaria a garantir sua aplicação.

Para além destes documentos, é preciso que pesquisas e estudos na área da educação preocupem-se mais com seus leitores, alunos e toda a comunidade acadêmica. E, atentando para a questão conceitual, lembrem que termos vazios de significado refletem um texto pouco fundamentado e que pode levar a ideias e conclusões questionáveis.

No caso dos formadores de professores corre-se o risco de perpetuar o emprego errôneo do termo ou mesmo a utilização de um termo vazio de significado. Ou, o que pode ser ainda pior, perpetuar a prática da escrita e da fala sem reflexão, restringindo a compreensão dos termos ao senso comum ou ao dicionário, e utilizando-os de forma acrítica.

Apesar das possíveis consequências de tais empregos dos termos em questão, entende-se que buscar uma definição para “crítica” ou mesmo para “criticidade” não é tarefa simples. Para Duarte (2006), é preciso levar em conta a perspectiva filosófico-ontológica a partir da qual os conceitos são abordados: “É o caso, por exemplo, da perspectiva adotada por Silva (1996)¹ o qual afirmou que a perspectiva pós-moderna/pós-estruturalista invalida o próprio uso do adjetivo crítico em relação às consciências, aos educadores e às pedagogias” (DUARTE, 2006, p. 91).

Diante do exposto e com o intuito de contribuir para a compreensão do significado de crítica em contextos educacionais, este artigo apresenta nas próximas seções uma retomada histórica e, também, algumas perspectivas teóricas em que crítica aparece como elemento fundamental. Após são apresentadas as considerações finais.

1. A Etimologia de crítica

Koselleck² (1999), em sua obra “Crítica e Crise”, faz um estudo aprofundado acerca da etimologia da palavra “crítica”. Para tanto, apoia-se, basicamente, no Dicionário Alemão (*Deutsches Wörterbuch*), dos irmãos Jacob e Wilhem Grimm, publicado em 1873; no Novo Dicionário Inglês (*A New English Dictionary*), de 1888; e no Dicionário da Língua Francesa (*Dictionnaire de La Langue Française*), publicado em 1877.

Assim, baseado neste autor, a Figura 1 apresenta a origem do termo “crítica”:

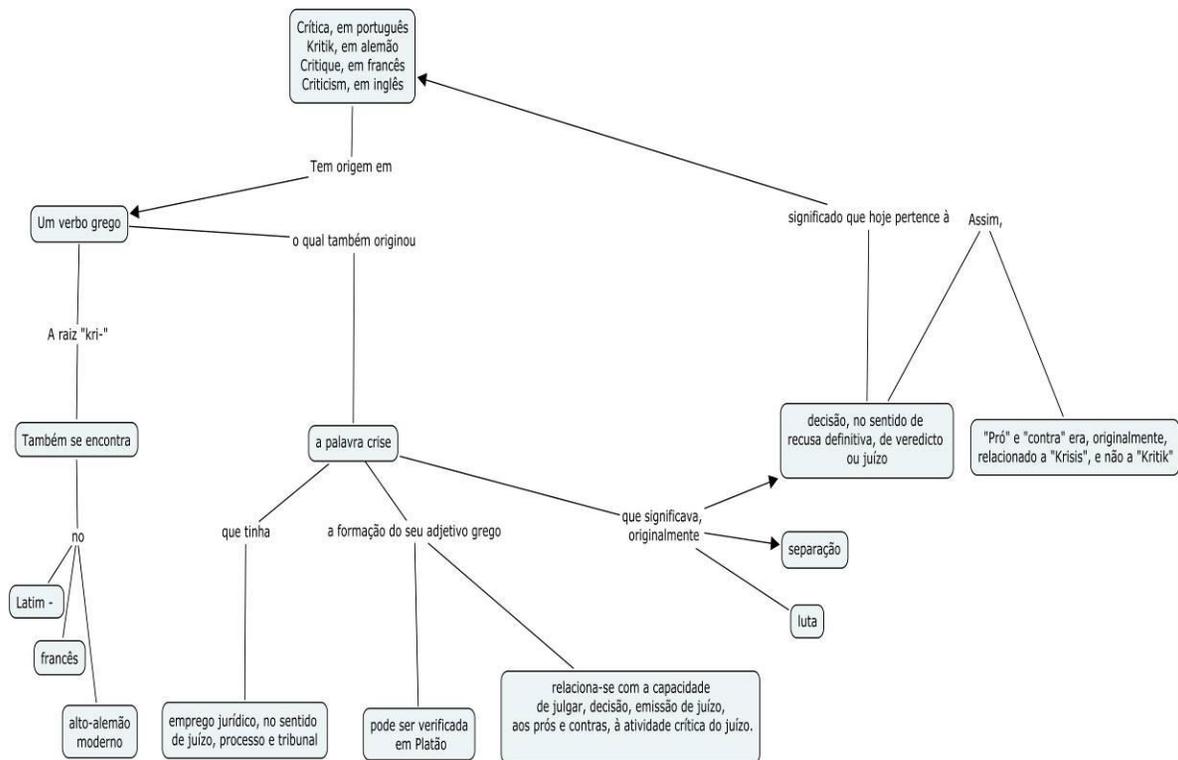


Figura 1. Origem da palavra “Crítica”. Fonte: Autores a partir de Koselleck (1999)

Conforme é possível observar na Figura 1, tanto a palavra “crise” como a palavra “crítica” tem origem no mesmo verbo grego. Seus significados, portanto, não tinham limites tão bem estabelecidos quanto atualmente: “As significações, hoje separadas, de uma crítica ‘subjéitiva’ e uma crise ‘objetiva’ ainda eram concebidas em grego sob um conceito comum” (KOSELLECK, 1999, p. 202).

No decorrer dos séculos, os sentidos de “crise” e “crítica” se afastam, ficando esta “restrita a arte de julgar e apreciar, sem que seu sentido incluisse a gravidade de uma decisão, tal como ocorria no sentido teológico, jurídico e médico da crise” (KOSELLECK, 1999, p. 203).

Também o dicionário francês aponta as palavras crítica e crise como surgidas durante a época clássica, ou seja, de meados do século XVI até finais do século XVIII: “por crítica entendia-se a arte de avaliar de forma adequada a matéria em questão, em particular textos antigos, mas também obras literárias e artísticas, assim como povos e homens” (KOSELLECK, 1999, p. 93). Ainda segundo este autor, “Na Inglaterra pode-se verificar a palavra ‘criticismo’ desde 1607 [...]” (1999, p. 93).

O uso religioso de crítica caracterizou também um método de estudo da Bíblia. Koseleck (1999) cita a obra “História Crítica do Velho Testamento” (*Histoire critique Du*

Vieux Testament), de 1678, escrita por Richard Simon, para quem o método crítico permitia apontar a dissolução do princípio protestante da fé:

Precisamente para atacar esse fundamento do protestantismo, Simon apontou, com base no método crítico, as contingências e interferências na origem do Velho Testamento, a fim de provar, por esta via a necessidade de uma tradição eclesiástica. [...] As regras da crítica seriam independentes da fé, argumentava junto com Spinoza, e portanto, os protestantes também deviam submeter-se a elas. Certamente, Simon pôs a nova arte da crítica a serviço de sua igreja, mas de fato deslocou o critério da verdade para, do âmbito da revelação ao âmbito do pensamento claro e racional, o que para ele significava pensamento crítico (KOSELLECK, 1999, p. 94).

Ainda que houvesse então diferentes conflitos religiosos, eles tinham em comum um adversário: a crítica, que, aliada da razão, contradizia a revelação³ (KOSELLECK, 1999). A separação total entre razão e religião começa a ocorrer, contudo, a partir da obra “Dicionário histórico e crítico” (*Dictionnaire historique et critique*), de Pierre Bayle, publicado em 1695, em que o método crítico passa a abarcar todas as áreas e não apenas a religião. Assim, “Se, no começo, a crítica era apenas um sintoma da diferença cada vez mais aguda entre razão e revelação, em Pierre Bayle a própria crítica torna-se a atividade que separa os dois domínios” (Op. cit., p. 95). Com Bayle, a crítica torna-se a maneira mais adequada de atingir, através de um pensamento racional, conhecimentos e resultados considerados corretos: “A crítica torna-se a instância judicativa que distingue a razão, que faz avançar constantemente o processo dos pês e dos contras. Após o enorme trabalho de Bayle, o conceito de crítica estará indissociavelmente ligado ao conceito de razão” (Op. cit., p. 96).

Neste contexto inicia-se o século XVIII. Um século em que, “Pelo sentido, pode-se trocar com frequência e facilmente, [...] a palavra ‘crítico’ pela palavra ‘racional’. A própria razão se transforma no processo crítico da determinação da verdade” (KOSELLECK, 1999, p. 206).

Com relação à crítica política, esta ainda não acontecia. Como se verá na próxima seção, neste momento da história, na Europa, o Estado era inatingível e a crítica, apolítica. Contudo, conforme aponta Koselleck:

Ainda que o próprio Bayle tenha entendido a crítica como atividade puramente “espiritual” e apolítica – sua crítica dirigia-se principalmente ao fanatismo religioso -, ele de fato executou conscientemente a separação decisiva entre o reino da crítica e a Soberania do Estado, que se tornaria o pressuposto da crítica política (1999, p. 100).

O próximo passo, e que vem a acontecer no século seguinte ao lançamento da obra de Bayle, ou seja, no auge do Iluminismo, é a submissão não só da religião, mas também da política ao juízo da crítica.

2. A Crítica no Iluminismo

Durante séculos a Europa vivenciou um sistema político e administrativo no qual os reis tinham um poder centralizado, ilimitado e, muitas vezes, tirânico. Este sistema é conhecido como absolutismo e se caracteriza, entre outras coisas, por um estado não laico, em que o poder dos reis é considerado divino; pela imposição, portanto, da religião e dos impostos, e pela ausência de liberdade e direitos do povo.

Contudo, no século XVIII, também conhecido como o Século das Luzes, começa a surgir um movimento que, ao ter suas ideias aceitas e divulgadas na França, torna-se a base intelectual da Revolução Francesa (SANTOS, 2013), possibilitando, na sequência, o surgimento do capitalismo e da burguesia e fazendo com que o sistema absolutista comece a ruir. Trata-se do Iluminismo, um movimento de cunho intelectual que:

Procurava uma explicação racional para todas as coisas, rompendo com as formas de pensar até então consagradas pela tradição. Rejeitava a submissão cega à autoridade e a crença na visão medieval teocêntrica. Isso significa dizer que o Iluminismo foi um movimento intelectual composto por filósofos, economistas e pensadores políticos, que analisava a sociedade e suas instituições à luz da razão (SANTOS, 2013, p. 2).

Alguns dos mais importantes iluministas foram René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1740), Isaac Newton (1642-1727), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804).

Estes pensadores começaram a fazer algo que até então era impraticável: questionar a ordem absolutista estabelecida. É preciso esclarecer, contudo, que o Iluminismo tinha outra face, presente em países integrantes de uma Europa menos desenvolvida e, por isso, considerada mais periférica (países ibéricos, estados italianos, uma parte dos estados germânicos, terras da coroa da Áustria, Hungria, Polônia e Rússia) (FALCON, 2009). Assim, diferentemente do iluminismo francês, este não era tão revolucionário. Ao contrário, “Pombal⁴ não queria saber do Iluminismo francês, pois este continha elementos capazes de pôr em perigo a autoridade em geral e a autoridade real em particular. Rousseau e Voltaire continuavam proibidos [...]” (CARVALHO, 2006, p.67). Esta face do iluminismo caracterizava-se por políticas reformistas promovidas pelos governos monárquicos. Tratava-se de

Políticas econômicas mercantilistas, associadas a práticas reformistas as mais variadas, sobretudo em relação à sociedade e à cultura, configuraram, então, um processo de mudança “pelo alto”, as quais ficaram conhecidas desde então como *despotismo esclarecido*, ou *absolutismo esclarecido* (FALCON, 2009, p. 10).

Já para a face francesa do Iluminismo, políticas reformistas advindas de governos monárquicos não modificariam situações problemáticas. Somente a razão científica e o

conhecimento poderiam modifica-las. Da mesma forma, “para os filósofos do Esclarecimento⁵, as injustiças sociais não passavam de vitórias temporárias do irracionalismo” (SANTOS, 2013, p.3).

Segundo Koselleck (1999, p. 89), o século XVIII “[...] convertia o mundo inteiro num palco de forças opostas”, e a arte fornecia o cenário para uma série de dualismos⁶ ou conceitos antagônicos, como “decadência/progresso”; “riqueza/miséria”, entre outros. Esta série de dualismos “poderia prolongar-se a bel prazer, sem que os conceitos apresentados perdessem seu caráter distintivo, isto é, sem que jamais deixassem de incluir e ao mesmo tempo excluir os conceitos contrários” (Op. cit., p.90).

Assim como Bayle⁷ no fim do século anterior dirigia sua crítica ao fanatismo religioso e a caracterizava como apolítica, Voltaire, em pleno Século das Luzes, se dizia praticante da crítica literária e,

Ao praticar crítica literária, estética ou histórica, criticava indiretamente a Igreja e o Estado. Deste modo, sua crítica adquiriu um significado político. Um significado, aliás, de caráter inteiramente específico, que remontava ao conceito de crítica e à concepção de mundo dualista que lhe eram correspondentes (Op. cit., p. 101).

Segundo Koselleck (199, p. 93), nos termos iluministas, “A crítica é uma arte de julgar. Sua atividade consiste em interrogar a autenticidade, a verdade, a correção ou a beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo [...]”. Assim, é inerente à crítica distinguir entre as partes de um mundo dual.

Os primeiros passos da evolução da crítica durante o Século das Luzes partem, portanto, e como se viu anteriormente, de um processo de prós e contras as religiões. Mais adiante é que se começa a envolver o Estado, acentuando o dualismo, “[...] para transformar-se, de modo aparentemente apolítico, em crítica política” (Op. cit., p. 108).

A partir de Voltaire a crítica “torna-se porta-voz da opinião pública” (Op. cit., p. 102):

Esse surgimento [da crítica] coincide com a necessidade do uso público da razão, com o fato de a razão ter que se legitimar no espaço comum da polis. Os seus limites implicam o seu uso compartilhado, no sentido de que o exercício crítico é uma atividade que traz luz para o esclarecimento comum, entendendo-se assim a crítica como um “exercício experimental de liberdade”. A possibilidade de experimentar sentidos novos, subjacentes à atividade da crítica, é o fundamento de uma liberdade política (e poética) que se assume como abertura para o novo (OSÓRIO, 2005, p. 21).

Na sequência, tudo passa a ser passível de submissão à esfera pública⁸ (KOSELLECK, 1999). Para Belloni,

O papel do Iluminismo com relação à opinião pública é fundamental: as idéias iluministas operam um deslocamento teórico nas noções até então correntes: a

antiga liberdade de opinião religiosa e de crítica que o Estado absolutista havia confinado ao foro íntimo - espaço do privado e do segredo subtraído à esfera pública - vai se instalar publicamente e constituir uma nova esfera pública, estabelecendo assim o ‘*reino da crítica*’⁹ (1996, p. 26).

Apesar da inegável importância de Voltaire para o Iluminismo, quando se trata de crítica, Immanuel Kant, filósofo alemão, é que se destaca. Segundo Osório (2005, p. 19), voltar a Kant é voltar “ao momento de fundação do exercício da crítica, ao momento de constituição de sentido desta palavra e de sua função essencialmente política de viabilizar espaços de dissenso que são onde habitam o comum e o múltiplo”. Está em Kant o berço da moderna concepção de crítica.

Três de suas obras, publicadas entre 1781 e 1790, e definidas por Braga (2011) como “Críticas” ou investigações acerca de três diferentes campos do conhecimento, tornaram-se marcos da moderna filosofia (OSÓRIO, 2005). São elas: “Crítica da razão pura”, em que Kant trata das questões relativas à epistemologia do conhecimento; “Crítica da razão prática”, no qual o autor analisa as questões éticas, e “Crítica da Faculdade do Juízo” ou “Terceira Crítica”, “onde se definiram, em grande parte, os termos da experiência estética moderna” (Op. cit., p. 19) e que trata, dentro das questões estéticas, sobre o julgamento do que é belo.

Nesta última obra há uma questão acerca do julgamento e, portanto, de crítica - uma vez que “Ajuizar é criticar” (Op. cit, p. 30), cuja reflexão pode apontar para questões importantes da atual concepção de crítica, mesmo que não dirigida à arte. Para Kant, o julgamento daquilo que é belo ocorre a partir de um sentimento de prazer desinteressado, ou seja, não deve haver desejo em possuir aquilo que se considera belo (BRAGA, 2011). No entanto, e como aponta Osório (2005), este desinteresse não deve ser confundido com indiferença. O desinteresse é que permite a não vinculação a interesses e, portanto, à manipulação: “Os juízos determinantes são constituidores da experiência que é sempre derivada e, portanto, manipulada. Só pelo desinteresse é que os fenômenos são eles próprios” (Op. cit., p. 29). Nesse sentido, o desinteresse kantiano pode ser relacionado a uma concepção de crítica em que as questões políticas estejam presentes, ou seja, a uma possibilidade de relacionamento com o mundo que chama a atenção para

Um tipo de abertura em que o sujeito se põe junto ao mundo, sem o manipular, mas deixando-o ser, e assim afirmando sua pertença e seu cuidado. É o desinteresse do juízo estético, paradoxalmente, que nos faz ter interesse pelos acontecimentos, pelo mundo, nos comprometendo com suas formas de aparecer e ter sentido, sendo assim um elemento fundamentalmente político (OSÓRIO, 2005, p. 29).

Outro tópico kantiano que merece destaque por poder levar a uma reflexão acerca de uma atual concepção de crítica é o que diz respeito ao dissenso¹⁰. Como bem coloca Osório (2005), o julgamento perde sua razão de ser se tiver que confirmar o que já se sabe ou o que é regra. Ajuizar, nesse sentido, não busca um consenso, mas o dissenso: “Julgamos em

nome do dissenso, e não do consenso. Julgar implica diferenciar, produzir diferenças” (Op. cit., p. 9).

Sobre sua própria época e a crítica que então se fazia, diz Kant (1781) no Prefácio de “Crítica da razão pura”:

Nossa época é a verdadeira época da crítica, a que tudo deve se submeter. A *religião*, pela sua *santidade*, e a *legislação* pela sua *majestade*, querem em geral subtrair-se a ela. Então suscitam contra si a justa suspeita e não podem reivindicar o sincero respeito que a razão só concede àquele que pôde suportar seu exame livre e arbítrio (KANT, 1781 apud KOSELLECK, 1999, p. 107)

Segundo Koselleck (1999), as etapas da crítica que se seguem a partir de Kant e Voltaire, entre outros, mostram a importância política que toma o conceito de crítica. Contudo, o processo evolutivo da crítica toma caminhos não mais controláveis e o crítico torna-se o “dono da verdade”:

Ao crítico, preso às suas posições dualistas, escapa o significado histórico do processo que desencadeou. O crítico, diz a *Encyclopédie*, é um guia que sabe distinguir a verdade e a opinião, o direito e a autoridade, o dever e o interesse, a virtude e a fama. Em sua formação dualista, todos estes conceitos deixam de lado a problemática política que lhes é inerente. A verdade, o dever, a virtude e o direito situam-se, de antemão, de um único lado (KOSELLECK, 1999, p. 105).

Na continuidade desse processo, “A crítica exacerbou-se, via anticrítica, em supercrítica. Por último ficou obtusa e converteu-se em hipocrisia” (Op. cit., p. 108).

Séculos mais tarde, a crença ilimitada na razão e na racionalidade científica será alvo de crítica por parte de destacados intelectuais. Estes intelectuais formarão um grupo conhecido por Escola de Frankfurt e se oporão “à fé vã da modernidade na promessa de racionalidade do Iluminismo como recurso para resgatar o mundo da cadeia da superstição, da ignorância e do sofrimento” (GIROUX, 1983, p. 11). A Escola de Frankfurt deixará como legado a Teoria Crítica. Sobre ambas tratará a próxima seção.

3. A Escola de Frankfurt

A Escola de Frankfurt (*Frankfurt Schule*), diferentemente do que o nome sugere, não se refere a uma escola. Trata-se de um grupo de pensadores, cujas atividades se desenvolveram em torno do Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) (KONDER, 1988).

Este instituto foi fundado em 1923, em Frankfurt, Alemanha, a partir dos esforços de Félix J. Weil, doutor em ciências políticas, que organizou, em 1922, a “Primeira Semana de Trabalho Marxista”, a qual objetivava construir uma noção de marxismo “verdadeiro” ou “puro”. Segundo Assoun (1991),

Assim nasceu a idéia de uma instituição permanente sob a forma de um Instituto de Investigação Independente, [...]. O Instituto de Investigação Social (que devia chamar-se “Instituto para o Marxismo”, depois “Instituto Félix Weil de Investigação Social”) foi assim criado oficialmente por um decreto do Ministério da Educação em 3 de fevereiro de 1923, sobre a base de um acordo entre o Ministério e a “Sociedade para a Investigação Social (1991, p. 7).

Vê-se, portanto, que a Teoria Crítica, como legado deixado pelos pensadores da Escola de Frankfurt, tem por referência, desde a sua origem, o marxismo.

O Instituto de Pesquisa Social passou por diferentes fases, países e diretores. Devido à ascensão nazista, no início da década de 1930 foram instalados escritórios na Suíça, Paris e Londres. Foi neste período que passou a ser dirigido por Max Horkheimer¹¹, o qual

Lançou as bases de um trabalho coletivo interdisciplinar [...] Isto foi feito de modo a, de um lado, valorizar a especialização em seus aspectos positivos, e, de outro, garantir uma certa unidade para os resultados das pesquisas em cada um desses ramos de conhecimento. E essa unidade era dada justamente pela referência à obra de Marx (NOBRE, 2011, p. 15).

Para Nobre (2011), esta unidade interdisciplinar tendo o marxismo por referência foi o primeiro sentido da Teoria Crítica. Para espelhar as produções, foi fundada a revista *Zeitschrift für Sozialforschung*, a qual contava com trabalhos de vários intelectuais da época, como Adorno¹² e Marcuse¹³, entre outros. Conforme aponta Konder (1988), os colaboradores da revista, em geral,

tinham uma posição antifacista, socialista, influenciada pelo marxismo; faziam restrições ao modelo soviético, evitavam se identificar com o ‘marxismo-leninismo’, porém tinham a preocupação de não levar, na época, água para o moinho dos inimigos da União Soviética (1988, p. 60).

A influência marxista, no entanto, não significava concordância total com o pensamento e a obra de Marx. Na opinião de Giroux (1983, p. 9), “houve, por parte de todos os membros da Escola de Frankfurt, uma tentativa de repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana, projeto esse que diferiu consideravelmente da bagagem teórica do marxismo ortodoxo”. Para Nobre,

Ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e opiniões. Pelo contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto, não só porque a própria obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente também são diversas (2011, p. 16).

A partir de 1934, o Instituto instala-se em Nova York. A expatriação dura até 1950, quando o Instituto retomou seus trabalhos em Frankfurt. E é após este retorno à Alemanha que a “etiqueta” ou rótulo *Escola de Frankfurt* é lançada (ASSOUN, 1991; NOBRE, 2011).

Portanto, ainda que a expressão “Teoria Crítica” tenha surgido como conceito em texto de Horkheimer de 1937 (“Teoria Tradicional e Teoria Crítica”) (NOBRE, 2011), ela não pode ser confundida com o Instituto de Pesquisa Social. Por outro lado, “O espírito próprio da Escola está de qualquer modo bem presente desde o período da fundação. E é por isso que não é possível separar a história do instituto da escola” (ASSOUN, 1991 p. 8).

Para Assoun (1991), a Escola de Frankfurt pode ser vista sob três diferentes ângulos: da criação do Instituto de Pesquisas Sociais, do projeto científico “filosofia social¹⁴”, e da movimentação teórica da Teoria Crítica, sobre a qual este estudo passa a tratar.

3.1 A Teoria Crítica

Como dito anteriormente, a Teoria Crítica apareceu como conceito na obra de Horkheimer de 1937. Contudo, o campo teórico não é a única designação da Teoria Crítica, como mostra a Figura 2:

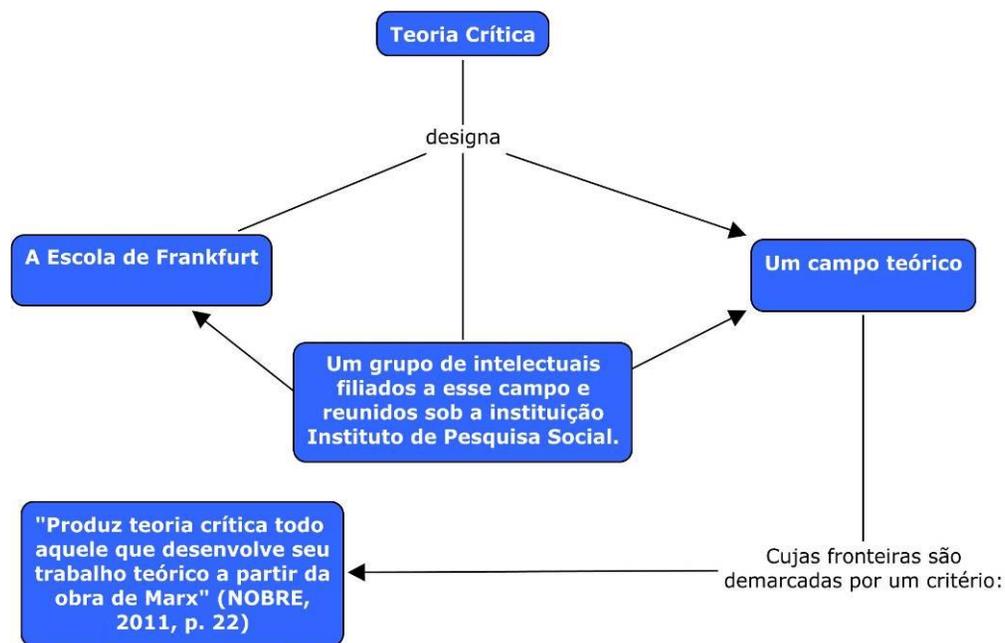


Figura 2. Designações da Teoria Crítica. Fonte: Autores a partir de Nobre (2011)

Na continuidade da afirmação de Nobre (2011, p. 22), presente na Figura 2, pode-se também dizer que produz teoria crítica todo aquele que desenvolve seu trabalho a partir da conceituação de Horkheimer. Nesse sentido, Nobre (2011) lança como características da Teoria Crítica: (a) que ela designa um campo teórico que já existia, o marxismo (Teoria

Crítica em sentido amplo) e (b) a versão de Horkheimer deste campo já existente e a análise que ele faz do momento histórico a partir da sua interpretação de Marx (Teoria Crítica em sentido restrito). Acrescenta ainda o autor:

[...] se a obra de Marx é a referência fundamental para a formulação do modelo de 1937, muitos dos modelos críticos formulados posteriormente – seja por outros autores, seja pelo próprio Horkheimer – terão por referência fundamental não a obra de Marx diretamente, mas os escritos de Horkheimer da década de 1930 (2011, p.24)

Diante disso, e também por fugir aos objetivos deste estudo, não se aprofundará acerca do campo marxista¹⁵. No entanto, a fim de ir ao encontro do significado de crítica em teoria crítica, é preciso pontuar pelo menos dois princípios marxistas fundamentais à Teoria Crítica. O primeiro diz respeito aos ideais de liberdade e igualdade da sociedade capitalista. Conforme Nobre (2011) explica, o capitalismo entende o mercado como uma instituição neutra, na qual

[...] a troca de mercadorias de igual valor segundo regras que valem para todos é também por isso uma troca *justa*. Nesse sentido, ele [o mercado capitalista] promete ser a instituição que garante e promove os ideais da sociedade capitalista: a liberdade e igualdade para todos (2011, p. 28).

Marx, contudo, acreditava que o mercado não promove esses ideais. Ao contrário, ele serve de mecanismo que aprofunda as desigualdades sempre presentes na sociedade capitalista. Esta desigualdade corresponde à distribuição de bens e beneficia a classe de capitalistas (acumulação de riqueza), em detrimento da de proletários (crescente pobreza). Para Marx, a igualdade e a liberdade somente ocorrerão com a abolição do capital por meio de uma revolução por parte do proletariado, ou seja, quando o proletariado se emancipar da dominação capitalista. Assim, é fundamental à Teoria Crítica o entendimento de que a emancipação não é um ideal, portanto algo que fica no campo teórico, mas uma possibilidade real. Nesse sentido,

[...] a realização dessa possibilidade concreta da emancipação, da construção de uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, não é obra da teoria que a descortina, mas da *prática*¹⁶ transformadora que a torna real. Assim, a Teoria Crítica só se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes (Op. cit., p. 31).

Como Nobre (2011), no entanto explica, ainda que a Teoria Crítica esteja dirigida para e pela prática transformadora, a teoria não é menos importante. A análise das estruturas sociais e o desenvolvimento histórico se fazem tão presentes e necessários quanto a prática. O autor salienta ainda que a teoria não deve explicar como as coisas funcionam, mas sim fazer uma análise deste funcionamento sob a perspectiva da emancipação:

Dito de outra maneira, é a *orientação para a emancipação* o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, que permite pela primeira vez a constituição de uma teoria em sentido enfático. A orientação para emancipação é o *primeiro princípio*¹⁷ fundamental da Teoria Crítica (Op. cit., p. 32).

Seguindo a perspectiva da emancipação como base da teoria, Nobre (2011, p. 33) coloca a importância de que a teoria seja “expressão de um *comportamento crítico*”¹⁸ relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender”. O comportamento crítico é, portanto, o segundo princípio fundamental da Teoria Crítica”.

Estes princípios do marxismo relacionam-se à Teoria Crítica em sentido amplo e são fundamentais para entender a Teoria Crítica em sentido restrito, ou seja, a interpretação de Horkheimer, em “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, para estes princípios e como ele os utiliza para diagnosticar sua realidade.

O autor apresenta em sua obra uma clara distinção entre as duas teorias. A teoria tradicional nega as condições e condicionantes históricas:

Segundo Horkheimer, a perspectiva tradicional de teoria, pretendendo simplesmente explicar o funcionamento da sociedade, termina por adaptar o pensamento à realidade. Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição, a Teoria Tradicional resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária (NOBRE, 2011, p. 38)

Por outro lado, a Teoria Crítica entende que a ação humana resulta na realidade social e ocorre em um contexto de estruturas históricas determinadas, “Desse modo, o primeiro passo é o de investigar essas estruturas, de maneira a descobrir quais são as condições históricas em que se dá a ação” (Idem, ibidem). A Teoria Crítica, diferentemente da teoria Tradicional, “não se comporta criticamente apenas em relação ao conhecimento produzido sob condições capitalistas, mas igualmente em relação à própria realidade que esse conhecimento pretendeu apreender” (NOBRE, 2011, p. 40).

A perspectiva da emancipação, presente na Teoria Crítica, ajuda a conceituar o termo crítico na expressão. Assim, seu primeiro sentido fundamental é o de que “Não é possível mostrar ‘como as coisas são’ *senão*”¹⁹ a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’: ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas *pode* ser” (NOBRE, 2011, p. 10). O autor salienta, contudo, que essa possibilidade não deve ser vista como utópica. Da mesma forma não significa um abdicar do conhecimento e da produção teórica, ou seja, de conhecer as coisas como são, o que leva ao segundo sentido fundamental da crítica: “um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se realizar” (Idem, ibidem).

A Teoria Crítica, tanto no sentido amplo como no restrito, influenciou muitos estudiosos. No âmbito da educação destaca-se Paulo Freire, sobre quem este artigo passa a se dedicar na próxima seção.

4. Consciência Crítica em Paulo Freire e em Álvaro Vieira Pinto

Conforme aponta Guareschi (2008), os termos “crítico” e “crítica”, tanto na forma substantiva quanto na adjetiva, são de uso corrente nas obras de Paulo Freire:

Um rápido olhar sobre qualquer de seus livros vai encontrar o termo ligado a um sem número palavras, como: consciência, curiosidade, postura, atitude, situação, pedagogia, leitura, pesquisa, herança, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, maneira, educação, conscientização, auto-inserção, etc., além, é claro, da própria consciência crítica e autocrítica (2008, p. 406).

Apesar desse uso recorrente de “crítica”, Freire não teoriza sobre a teoria crítica especificamente, ainda que, como bem lembra Guareschi (Idem, ibidem), “a maioria dos autores tidos como seus inspiradores filia-se a essa corrente de pensamento”.

Para Guareschi (2008) não há dúvidas que a Teoria Crítica está subjacente ao referencial teórico de Paulo Freire. No entanto, por não haver por parte de Freire esta discussão e nem tampouco a conceituação dos referidos termos, esta seção busca, através da sua obra compreender seu entendimento de “crítica”.

Neste sentido, é preciso se ater ao conceito de “consciência transitiva crítica”, presente na obra “Educação como Prática da Liberdade”, escrita em 1967. Neste livro, Freire apresenta três diferentes graus de compreensão da realidade: consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica e, em nota de rodapé, sugere: “A este propósito, é indispensável a leitura de estudos sérios e profundos do Mestre brasileiro Álvaro Vieira Pinto” (FREIRE, 2008, p.67).

Assim, seguindo a sugestão de Freire, antes de se dedicar aos conceitos propostos por este autor, esta seção apresenta os conceitos de “consciência crítica” e “consciência ingênua”, propostos por Álvaro Vieira Pinto²⁰, a quem Freire publicamente chamava de mestre (FREITAS, 2006), voltando, posteriormente, às consciências intransitiva e transitiva de Paulo Freire.

4.1 Consciência Crítica em Vieira Pinto

Em sua obra “Consciência e Realidade Nacional”, publicada em dois volumes no ano de 1960, Álvaro Vieira Pinto trabalha com o conceito de “consciência”:

consciência é sempre um conjunto de representações, ideias, conceitos, organizados em estruturas suficientemente caracterizadas para se distinguirem tipos ou modalidades. Contudo, uma distinção fundamental se impõe: é preciso

distinguir entre conteúdos da consciência e percepção, por ela própria, do condicionamento desses conteúdos (1960, p. 20).

No primeiro volume, o autor se detém na consciência ingênua e, no volume 2, na consciência crítica.

Para Freitas (1998), “Consciência e Realidade Nacional” foi uma tentativa do autor de tecer considerações acerca do homem inculto. Segundo este autor, Vieira Pinto era guiado por duas orientações: a de que “incultura” não significa ausência de conhecimento” e a de consciência nacional, “O conjunto de condições objetivas que constitui o estado de uma comunidade nacional é sempre acompanhado por uma consciência social, onde se reflete” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 11).

A consciência crítica é, portanto e conforme explica Paiva (1980, p. 153), a “consciência crítica da realidade nacional, que só existe enquanto consciência nacionalista, ligada a uma ideologia e a um projeto”. A ideologia, neste contexto era isebiana²¹, e o projeto, o do desenvolvimento nacional e da democracia representativa (PAIVA, 1980).

A consciência nacional, na concepção de Vieira Pinto (1960), admitia diferentes graus de percepção da realidade, os quais iam “desde as formas tão pouco esclarecidas que confinam com o inconsciente, até as que dispõem de lúcida percepção das idéias e noções resultantes dos reflexos dos fatos na consciência coletiva” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 11). O autor desenvolveu, assim, um processo metodológico (FREITAS, 1998) no qual os estados de consciência passam do ingênuo ao crítico, havendo entre estes uma fase intermediária (VIEIRA PINTO, 2005):

- 1) Estado Inicial: imemorial de consciência de si, no qual não há legítima representação do próprio mundo. Nessa fase inicial, a passividade dos povos e sua subjugação são totais. Esta fase corresponde à “Consciência Ingênua”, no qual a percepção histórica dos fatos é vedada (FREITAS, 1998).
- 2) Estado Intermediário: Quando a consciência já despertou, mas ainda não tem condições de passar do estado inicial para o estado “para si” (última fase). Este é o estado da “consciência para o outro”, pois a consciência percebe a realidade, mas ainda “Deixa-se conduzir pelo outro para os fins que este tem em vista” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 265)
- 3) Estado Final: Quando se é “capaz de perceber a realidade e conceber autonomamente o projeto de transforma-la em seu favor” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 264). É o estado da “consciência para si” ou “consciência crítica”.

Freitas (1998) explica que, mais do que uma relação entre estas fases e o desenvolvimento do país, há uma dependência direta. Ou seja, quanto mais se desenvolve o país, mais se manifesta a consciência crítica. É preciso salientar aqui que, na concepção de Vieira Pinto (1998, 2005), desenvolvimento não pode ser confundido com crescimento econômico: o crescimento é um fato econômico, enquanto o desenvolvimento ocorre em benefício do povo, é transformador e libertador (VIEIRA PINTO, 2005). Nesse sentido, “Vieira Pinto (1957: 29) entende que “o processo de desenvolvimento tem de

necessariamente ser um fenômeno de massas”, ou seja, tem que estar inserido na consciência nacional” (BRESSER- PEREIRA, 2004, p. 19).

Dentro da concepção de consciência de Vieira Pinto (1960), pode ser considerado portador da consciência ingênua “Todo aquele que não é capaz de perceber as necessidades de mudanças estruturais da sociedade, ou aquele que, mesmo tendo tal percepção, ainda assim fecha os olhos à realidade” (Freitas, 1998, p. 102). Assim, “a consciência ingênua é, por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam” (VIEIRA PINTO, 1960, p. 83).

Dentre os entraves para a aquisição da consciência crítica, Vieira Pinto (1960, p. 228) aponta a troca da percepção dos fatos históricos por uma “gnose ingênua de cunho dualista, em que o choque real das forças econômicas é ocultado pelo combate místico entre Luz e Treva, o Bem e o Mal”.

A antítese da consciência ingênua é a consciência crítica (FREITAS, 1998). Esta se opõe àquela e permite que seja possível não só perceber a realidade, como também planejar, de modo autônomo, sua transformação:

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre, porém, apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados. Nisso exatamente distingue-se na forma oposta, que com certeza merece ser chamada de ingênua, embora também reflita interesses objetivos, entretanto com a diferença de que estes são individuais ou de exíguos grupos sociais, em contraposição aos da maioria da sociedade, o verdadeiro autor do desenvolvimento do processo histórico (VIEIRA PINTO, 2005, p. 226).

Nesse sentido, a consciência crítica, mais do que uma percepção, volta-se à ação: “A categoria consciência crítica foi arquitetada por Vieira Pinto sob influência do binômio militância/transformação” (FREITAS, 1998, p. 106). Assim,

Só merece ser julgado crítico o pensador que considera determinante do seu pensamento o estado real de existência da humanidade em totalidade. Quer isto dizer que exatamente supera os determinantes pessoais acidentais, sempre presentes, e se instala no processo total do movimento da sociedade, para daí tirar os conceitos com que enunciará a percepção do mundo e os juízos de valor (VIEIRA PINTO, 2005, p. 227).

Para Vieira Pinto, o adjetivo “crítico” proporciona ao substantivo “consciência” o significado de “pensamento que apreende os fatos segundo critérios objetivamente válidos, e assim se revela de natureza verdadeiramente crítica” (Op. cit, p. 82). Crítica, portanto, proporciona à consciência a ação de “apreender”, para a qual se valerá de critérios. Vê-se, assim, que também no significado que o adjetivo “crítico” proporciona à expressão

“consciência crítica”, a ação está presente. Ou seja, a forma crítica da consciência é aquela que questiona:

Recebe o qualificativo de *crítica* porque, de fato, é uma consciência permanentemente atenta em denunciar as influências a que está submetida e criticá-las. É crítica no sentido etimológico da palavra, porquanto procede à “crise”, isto é, à separação dos fatores atuantes e capaz de apreciar a significação de cada um, a força da respectiva motivação e, de modo geral, o resultado deles, expresso nos julgamentos a que é levada em virtude da sua inclusão no contexto histórico, onde assentam os fundamentos de suas atitudes e de seu modo de pensar. Está sempre interessada em descobrir os determinantes do seu conteúdo, porque sabe que eles existem e tem por tarefa lógica distingui-los e avalia-los. É, pois, um pensamento constantemente ocupado na indagação sobre a legitimidade dos seus enunciados, à procura das influências que os explicam, cuja revelação consciente é a finalidade que impõe a si mesma [...] Não é crítica porque se superponha à realidade, mas, ao contrário, porque se decide a fazer a análise das relações que a ligam a este fundamento, como espaço de ocorrências físicas e sociais, que a antecedem e de que não se desvincula. (VIEIRA PINTO, 1960, p. 84).

Esta intenção e necessidade de agir criticamente na realidade também está presente em Paulo Freire, o qual, segundo Paiva (1980), foi fortemente influenciado por Vieira Pinto: “Assumimos neste trabalho que Vieira Pinto foi o autor isebiano que mais profundamente marcou o pensamento de Freire no que concerne às formas de consciência e sua transformação²²” (PAIVA, 1980, p. 160). Na opinião da autora, é natural que Freire se apoiasse em Vieira Pinto, uma vez que

[...] não apenas ele foi aquele que mais clara e amplamente colocou o problema pedagógico, como ele seguiu uma trilha central para a reflexão pedagógica²³ (trilha que perdera relevância entre outros isebianos): aquela da descrição das formas da consciência e da discussão sobre a passagem de uma a outra (PAIVA, 1980, p. 147).

A passagem da consciência ingênua para a crítica torna-se uma das preocupações de Freire (PAIVA, 1980). Assim, a próxima subseção passa a apresentar a concepção freiriana desses conceitos.

4.2 Consciência Crítica em Paulo Freire

Conforme apontado anteriormente, Paulo Freire (2008) trabalhou na obra “Educação como Prática da Liberdade” com três diferentes graus de compreensão da realidade: consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica, e seu texto vem acompanhado de uma nota na qual ele recomenda a leitura de Vieira Pinto, mais especificamente de “Consciência e Realidade Nacional”. Segunda aponta Paiva (1980),

Não é preciso muito esforço para verificar que os conceitos usados por Freire e por Vieira Pinto giram em torno dos mesmos eixos fundamentais e que são construídos do mesmo modo: como descrição fenomenológica ligada à “vivência” do próprio autor da sua passagem de uma a outra forma de consciência (afinal, tanto Isebianos, como Rolando Corbisier e Vieira Pinto, quanto Paulo Freire viram-se percorrendo este caminho nos anos 50, num processo definido por eles como sendo de “conversão à realidade nacional”), à observação do mesmo processo no outro e que se apresenta como “intelecção engajada”, na medida em que a compreensão das formas de consciência está a serviço de fins que se entrelaçam com a passagem de uma a outra daquelas formas (PAIVA, 1980, p. 153).

Esta evolução, termo utilizado por Paiva (1980) para se referir ao processo percorrido por ambos os autores e que os permitiu fazer leituras um do outro, também teve como ponto em comum uma preocupação com a educação que, em Freire, se ampliou. Se, por um lado, o autor não se dedica profundamente à análise social (PAIVA, 1980), por outro, “a preocupação de Freire foi encontrar um método pedagógico que, ao mesmo tempo em que promovia a alfabetização, propiciasse a passagem de uma forma de ‘consciência ingênua’ a uma ‘consciência crítica’” (PAIVA, 1980, p. 148).

O primeiro grau, portanto, é o da intransitividade da consciência: “Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. [...] Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital” (FREIRE, 2008, p. 67).

Freire usa o termo “posição inicial” para se referir a este grau, mostrando, assim, a possibilidade de mudança, ou seja, de passagem de um grau a outro: “É evidente que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto” (Idem, *ibidem*). Assim, os graus não são estanques, podem ser superados de modo que a consciência humana possa se ampliar, como mostra a Figura 3:

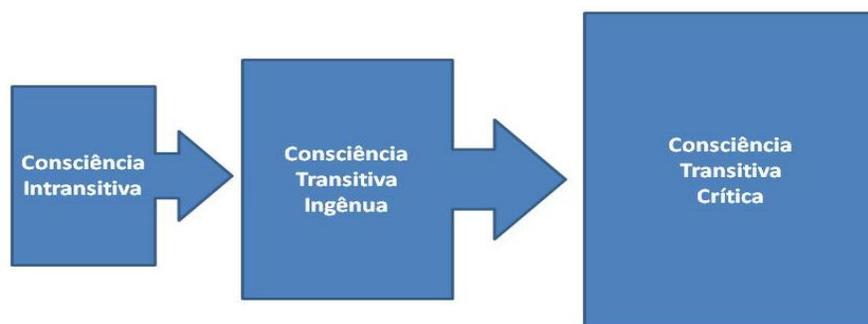


Figura 3. Graus de Compreensão da Realidade. Fonte: Autores

Conforme explica Freire (2008), tão logo aumenta o poder de diálogo do homem com outro homem e com o seu mundo, a consciência se transitiva:

Segundo Freire, quando o sujeito social inicia a construção de sua consciência crítica, o faz numa prática social histórica e materialmente situada, isto é: o homem começa a ser sujeito social em contato com outros homens e num contexto de realidade que os determina geográfica, histórica e culturalmente. O interessante é que esse homem adquire consciência dos demais e de seus contextos quando começa a comunicar-se com os outros e com o mundo (CONTRERAS, 1997, p. 22).

Os interesses e preocupações passam a abranger outras esferas e o existir passar a ser algo mais dinâmico. Nesse processo, a passagem de consciência intransitiva para transitiva crítica passa, necessariamente, por uma fase de transição, a da consciência transitiva ingênua:

A transitividade ingênua, [...], se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce (FREIRE, 2008, p.68).

Vê-se, portanto, que a passagem de um grau a outro é um processo: “Ora, o conceito de ‘transitivização’ tem a ver com ‘trânsito’, mudança, ‘transição de fase’” (PAIVA, 1980, p. 159), e na concepção freiriana, o diálogo é fundamental para que transição ocorra. Nesse sentido, Freire aponta que só se chega ao grau de transitividade crítica por meio de “uma educação dialogal e ativa, voltada para responsabilidade social e política” (FREIRE, 2008, p. 69).

Para Freire (2008), a transitividade crítica se caracteriza pela busca pelos princípios causais, pela profunda interpretação dos problemas, pela prática do diálogo. Nesse sentido, como também visto em Vieira Pinto (1960), percebe-se a “ação” como fundamental à tomada da consciência transitiva crítica. Para assim se tornar e assim permanecer, a transitividade crítica exige o abandono da passividade e da aceitação e toma para si a ação do questionamento e da reflexão: “É transitiva, fundamentalmente, a consciência daqueles

que assistem e percebem a mudança e assumem posição diante dela” (PAIVA, 1980, p. 159).

Em “Educação e Mudança”, Freire (1983, p.40) apresenta outras características da consciência crítica:

1. Anseio de profundidade na análise dos problemas. [...]
2. Reconhece que a realidade é mutável.
3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta à revisões.
5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
6. [...] Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. [...].
7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
8. É indagadora, investiga, força, choca.
9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

O desenvolvimento de criticidade, para Freire (2008), ocorre a partir de um trabalho pedagógico crítico. Se resultasse do crescimento econômico do país, não seria crítico. Também neste sentido, o autor compartilha do pensamento de Vieira Pinto, o qual entende a consciência crítica na relação com o desenvolvimento e não com o crescimento. Freire afirma:

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica — posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência — com uma posição crítica. A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam (FREIRE, 2008, p. 69).

Moreira (2008, p. 105) completa o conceito de criticidade apontado por Freire na citação anterior: “A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”.

Contudo, ainda que Moreira (2008) apresente um significado claro para criticidade, este artigo não pode desconsiderar as outras perspectivas apontadas nem tampouco o

processo histórico e até mesmo evolutivo de crítica e seus correlatos. Diante disso, a próxima seção busca sintetizar as concepções apontadas, apresentando considerações finais.

Considerações Finais

Este estudo surgiu da observação que os substantivos “crítica” e “criticidade”, bem como suas formas adjetivas, “crítico”/“crítica”, e verbal, “criticar”, são utilizados à revelia, isto é, em contextos variados, com diferentes fundamentações teóricas e pouca ou nenhuma reflexão a respeito. Até mesmo em documentos oficiais e em textos acadêmicos referentes à educação, expressões como “pensamento crítico”, “reflexão crítica” e “domínio crítico” são mencionadas sem nenhuma explicação sobre seus significados.

Escolher utilizar o termo “crítica” e seus correlatos sem atribuir-lhes um significado é deixar para o leitor a interpretação, possibilitando um entendimento errôneo ou, ainda, uma simples vinculação do significado ao senso comum ou ao que consta nos dicionários, limitando o significado ao “juízo” em termos duais (bom /ruim; belo/feio; etc). Tanto um termo vazio de significado quanto um empregado erroneamente refletem textos pouco fundamentados, os quais podem gerar conclusões, no mínimo, questionáveis. Além disso, no que tange à formação de professores, este uso indiscriminado contribui para perpetuar a prática da escrita e da fala sem reflexão.

Entende-se, por conseguinte, que compreender o significado de “crítica” e seus correlatos é fundamental para a área da educação. Na busca desta compreensão, este estudo visitou diferentes perspectivas e momentos da história em que tais termos são utilizados, sintetizando-os no Quadro 1:

Quadro 1. Síntese dos significados encontrados para “crítica”.

Item	Momento histórico ou perspectiva abordada	Termo	Significado
(01)	“Dicionário da Língua Francesa” (publicado em 1877)	Crítica	Arte de avaliar de forma adequada a matéria em questão.
(02)	“História Crítica do Velho Testamento” (Richard Simon, 1678)	Crítica	Método de estudo da Bíblia (uso religioso).
(03)	A partir da publicação de “Dicionário Histórico e Crítico” (Pierre Bayle, 1695)	Crítica	Instância judicativa. O conceito de crítica torna-se indissociavelmente ligado ao conceito de razão.
(04)	Voltaire - Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica	Adquire significado político.
(05)	Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica	- Arte de julgar; - Interrogação da autenticidade, verdade,

			<p>correção ou beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo.</p> <p>- Distingue partes de um mundo dual.</p>
(06)	Kant - Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica	- Ajuizar, mas com desinteresse (e não com indiferença), pois é o que permite a não vinculação a interesses, portanto à manipulação.
		Criticar	- Função essencialmente política de viabilizar espaços de dissenso. Julgar implica diferenciar, produzir diferenças.
(07)	Iluminismo francês – Século XVIII – Pós Voltaire e Kant	Crítica	- Prende-se a posições dualistas, deixando de lado a problemática política e situando a verdade, o direito e a autoridade em um único lado.
(08)	Escola de Frankfurt	Crítica	- Dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser -> Perspectiva da emancipação -> Teoria Crítica. - Um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores possam se realizar. -> Perspectiva da emancipação -> Teoria Crítica.
(09)	Vieira Pinto	Crítico (subst.)	- Pensamento que apreende os fatos segundo critérios objetivamente válidos. Ou seja, critérios que levem em consideração o processo histórico da realidade em sua totalidade e em respeito à maioria da sociedade.
		Crítica (adj.)	- Aquilo que é atento em denunciar as influências a que está submetido e a denuncia-las. Que tem interesse em descobrir, em indagar, em analisar. Vincula-se à ação.
(10)	Paulo Freire	Criticidade	- Apropriação crescente pelo homem de sua ação no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. - Capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la (MOREIRA, 2008).

Fonte: Autores

Um dos aspectos que chama a atenção no Quadro 01 é o sentido/significado ou função política de “crítica”. Este nasce com Voltaire (item 04 do Quadro), no século XVIII. Contudo, é com Kant que a função política torna-se inerente à crítica através de suas características de desinteresse e dissenso (item 06 do Quadro) (OSÓRIO, 2005).

“Política” é compreendida neste estudo como tentativa de resolução de algum tipo de disputa, de algo que não é de interesse de todos (RODRIGUES, 2004). Este entendimento de política dá base para verificar sentidos políticos em outros significados atribuídos à crítica: (a) na perspectiva da emancipação, presente na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (item 08 do Quadro); e (b) na perspectiva de apropriação da realidade, denunciando-a e/ou transformando-a, presentes em Vieira Pinto e Paulo Freire (itens 09 e 10 do Quadro).

Um segundo aspecto que se destaca na análise do Quadro 01 é a compreensão de crítica como julgamento ou, na formal verbal, como julgar, ajuizar (itens 03, 05 e 06 do Quadro). Contudo, percebe-se na passagem da história que a crítica não fica presa às posições dualistas, julgando o que é certo ou errado, belo ou feio. Uma vez que a função política permanece inerente à crítica, ela evolui das posições dualistas para a análise, para o questionamento e a reflexão da realidade (itens 05, 08, 09 e 10 do Quadro).

Ainda que não se tenha a pretensão de conceituar crítica, é possível destacar aspectos fundamentais à construção deste conceito: (a) o sentido político, (b) a função de julgamento, e (c) o questionamento, a reflexão e a análise da realidade. Tais aspectos podem indicar que “crítica”, seja na forma substantiva, adjetiva, adverbial ou verbal, nunca é neutra, ou seja, sempre carrega consigo os interesses daqueles que a utilizam em seus textos e discursos, falados ou escritos.

Pressupõe-se, por conseguinte, que o significado de crítica está sempre relacionado a uma concepção de educação. Portanto, ter consciência de qual concepção de educação se trata, é saber se o sentido político de crítica diz respeito à aceitação da realidade ou à sua intervenção/transformação; se o julgamento leva em conta o processo histórico ou se é feito em bases duais; e se há o incentivo ao questionamento e à reflexão. Da mesma forma, compreender os aspectos fundamentais à construção do conceito de crítica é dar-se conta da concepção de educação de que trata o texto ou discurso em questão.

Notas

1. SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____. **Identidades Terminais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
2. Reinhart Koselleck (1923-2006) foi um historiador alemão, considerado um dos mais importantes do pós-guerra. Conhecido por “Crítica e crise”, obra advinda de seu doutorado, e por ser um dos fundadores e o principal teórico da “história dos conceitos” ou “história conceitual”, um campo multidisciplinar que estuda a semântica histórica de conceitos e termos.
3. Sureki (2007, p. 258) explica que a “revelação”, dentro da ética cristã, está profundamente relacionada à fé cristã, isto é, “[...] o centro da fé cristã é a auto-revelação de Deus em Jesus Cristo. Daí decorre que o modo de entendermos a Revelação influi diretamente no significado da ação humana dos cristãos, pois esta deve ser justamente um reflexo de sua fé. [...] a Revelação de Deus em Cristo (ponto de partida da reflexão cristã) tem que ser entendida sob o

- pressuposto de que Deus se revelou antes de Cristo e continua se revelando depois de Cristo sem que isso diminua a revelação no Cristo”.
4. O autor refere-se ao Marquês de Pombal (título concedido em 1770) que, nomeado, em 1755, ministro principal do Rei José I, desenvolveu uma séria de reformas em Portugal.
 5. Esclarecimento e Iluminismo são termos que se referem ao mesmo movimento. Iluminismo, na França, e Esclarecimento (“Aufklärung”) na Alemanha.
 6. Deve-se destacar que a classe burguesa, cada vez mais ascendente e poderosa, fez uso do pensamento estruturalmente dualista para negar, criticando, o Estado absolutista e a Igreja. Esta negação, segundo Koselleck (1999), transformou-se em posição política: “Em virtude da crítica indireta e por último direta, que lhe é imanente, a “forma de pensar” dualista, uma antiga tradição na história das religiões, é a expressão e a interpretação de um acontecimento que marcou época: o advento do mundo burguês. A classe burguesa, que adquiria cada vez mais poder ascendendo em posições sociais e econômicas e tinha diante de seus olhos uma nova concepção de mundo, considerava-se, por isso, cada vez mais, a detentora potencial do poder político. Mas, só a desenvolvendo um pensamento estruturalmente dualista a nova elite adquiriu uma autoconsciência peculiar, que a transformou naquilo que era: um grupo de homens que, como representantes e educadores de uma nova sociedade, assumiam suas posições intelectuais na medida em que negavam o Estado absolutista e a Igreja dominante (KOSELLECK, 199, p. 109).” A burguesia ampliava, assim, “sua participação política, através do exercício da crítica fundamentada na razão” (BELLONI, 1996, p.25).
 7. Ver subseção anterior.
 8. Segundo Belloni (1996, p. 25) foi durante o século XVIII que se desenvolveu o “Princípio da Publicidade, segundo o qual os indivíduos têm o direito de tornar públicas suas opiniões sobre o governo e a sociedade e de exigir a publicização dos atos governamentais”.
 9. Grifo de Belloni (1996).
 10. Compreendendo dissenso como sinônimo de dissensão, ou seja, como “falta de concordância sobre algo; divergência” (HOUAISS, VILLAR, 2009, p. 256)
 11. Horkheimer (1895 – 1973) nasceu em Stuttgart, Alemanha, e dedicou-se, primeiramente, à literatura, após à psicologia e, por fim, à filosofia, defendendo doutorado sobre Kant. Em 1931 passa a dirigir o Instituto de Pesquisas Sociais. Com a chegada de Hitler ao poder o Instituto é fechado e Horkheimer se exila na Suíça. Em 1934, o filósofo instala-se em Nova York e regressa à Alemanha somente em 1948, onde se torna catedrático do departamento de filosofia e reitor da Universidade (ASSOUN, 1991).
 12. Theodor Wiesengrund Adorno (1903 – 1969) nasce em um meio de músicos e, desde cedo, se orienta para a estética musical, tendo feitos cursos de composição e técnica de piano. Sua tese de doutoramento “Kierkegaard, construção da estética” foi defendida em 1931 e publicada em 1933. Em 1938 Adorno se tornou membro do Instituto de Instituto de Pesquisas Sociais e seu diretor após a aposentadoria de Horkheimer em 1958 (ASSOUN, 1991).
 13. Herbert Marcuse (1898 – 1979) nasceu em Berlin e estudou filosofia, doutorando-se com tese sobre o “Romance de artista” (*Künstlerroman*). Mais adiante, sob orientação de Heidegger, defendeu a tese “A ontologia de Hegel e a fundação de uma teoria da historicidade”. Neste período entra em contato com a Escola de Frankfurt. Em 1933 se exila na Suíça e assume com Adorno e Horkheimer a direção da Revista para a Pesquisa Social (*Zeitschrift für Sozialforschung*) (ASSOUN, 1991).
 14. Segundo Assoun (1991), os primeiros anos do Instituto de Pesquisa Social foram de certa ambiguidade, uma vez que tratava-se de um projeto sociológico, como indica o nome do Instituto, mas seus membros mais importantes eram filósofos. Quando Max Horkheimer passou a dirigir o Instituto, contudo, tornou-se mais claro tratar-se de uma “filosofia social”.
 15. Em Nobre (2011, p.25-30) é possível encontrar algumas formulações de Marx que contribuem para a conceituação de uma Teoria Crítica.
 16. Grifo do autor.
 17. Grifos do autor.
 18. Grifo do autor.
 19. Grifos do autor.
 20. Nascido em 1909, na cidade de Campos, Rio de Janeiro, Vieira Pinto tinha formação em medicina, matemática e física. Foi professor de filosofia, pesquisador e diretor do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). Cassado

- pelo AI-1 (Ato Institucional nº 1) exilou-se na Iugoslávia e no Chile. Ao voltar para o Brasil, dedicou-se à tradução e à escrita. Faleceu em 1987.
21. Assim eram denominadas os intelectuais que fizeram parte do ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros. “O ISEB foi criado em 1955 como órgão do Ministério da Educação e Cultura, no Rio de Janeiro, a partir de um grupo de intelectuais organizados anteriormente no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP) (Abreu, 2001: 2.801-2.803). Fundado com apoio presencial, Juscelino Kubitschek participou da inauguração da sede em 1957, o ISEB ‘transforma-se no principal centro do pensamento nacionalista e desenvolvimentista brasileiro’, mesmo que não tivesse influência direta nas políticas governamentais (Bresser, 2004: 50). [...] Os principais intelectuais do ISEB foram, entre outros, os filósofos Álvaro Vieira Pinto, Rolando Corbisier e Michel Debrun; o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos; o economista Ignácio Rangel; o historiador Nelson Werneck Sodré; e o cientista político Hélio Jaguaribe. [...] A tese central do ISEB foi a de que o subdesenvolvimento só poderia ser vencido pela industrialização, e de que isto seria uma aspiração de todas as classes sociais (Abreu, *op. cit.*)” (KLEBA, 2006, p. 75).
 22. Isso não significa, no entanto, que Freire não tivesse sido influenciado por outros isebianos. Sobre esta temática, especificamente, Paiva (1980) cita Guerreira Pinto como autor isebiano que defendeu “posições muito próximas e por vezes idênticas àquelas que se tornaram conhecidas como características da obra de Vieira Pinto” (PAIVA, 1980, p. 160).
 23. Em 1966 foi lançado “Sete Lições sobre Educação de Adultos”, livro de Vieira Pinto no qual são reunidos roteiros de aulas-conferências proferidas durante seu exílio no Chile. Um dos temas tratados diz respeito às concepções ingênua e crítica da educação.

Referências

- ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática. 1991, 104p.
- BELLONI, Maria Luiza. A espetacularização da política e educação para a cidadania. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 23-39. 1996.
- BRAGA, Eduardo Cardoso. As características do julgamento acerca do belo segundo Kant. In: *Concept Philosophy: Art, design and communication*. 2011. Disponível em: <<http://www.edubraga.pro.br/estetica-aesthetics/as-caracteristicas-do-julgamento-acerca-do-belo-segundo-kant/>>. Acesso em: Nov. 2013.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 mar 2014.
- _____. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 27 mar 2014.
- _____. Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 27 mar 2014.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Portal Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866. Acesso em: 27 mar 2014.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O conceito de desenvolvimento do ISEB rediscutido. In: **Textos para Discussão**, nº137, agosto de 2004, Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem**: a elite política imperial. Teatro de Sombras: a política imperial. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

- CONTRERAS, Rolando N. Pinto. O Pensamento Dialético na Educação: A Vigência da Proposta Educativa de Paulo Freire. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Editora Artes Médicas. Volume 1, nº2, agosto/outubro 1997, p. 20 - 25
- DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.24, n.1, p. 89-110, jan./jun 2006.
- FALCON, Francisco José Calazans. De um século a outro: Uma nova época ou um novo mundo? **Acervo Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v.22, p. 7-18, jan./jun 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31. Ed., 2008.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed., 1983.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed., 1999.
- FREITAS, Marco Cezar de. **Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- GUARESCHI, Pedrinho. Teoria Crítica. In: STRECK, Danil R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 406-408.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: Subsídios**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1983. 44p.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, 3.ed.
- KLEBA, John Bernhard. Tecnologia, ideologia e periferia: um debate com a filosofia da técnica de Álvaro Vieira Pinto. **Convergência – Revista de Ciências Sociais**, Mexico, n. 42, p. 73-93, set.-dez. 2006. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504205> >. Acesso em: jan. 2014.
- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin : O Marxismo da Melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise: Uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danil R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 105-106.
- NOBRE, Marcos. A teoria crítica. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.
- OSÓRIO, Luiz Camillo. **Razões da Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. Política. IN: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Humanidades**. São Paulo: UNISC/DP&A, 2004. Disponível em http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23678/9262/O_que__poltica.pdf. Acesso em 29 mar 2014.
- SANTOS, Marcos Pereira dos. **Revista Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2013. Disponível em: < <http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/19881/pdf> >. Acesso em: agosto 2013.
- SUREKI, Luiz Carlos. Ética cristã e revelação. **Perspectiva Teológica**, Vol. 39, nº 108, 2007. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/issue/view/115>. Acesso em: 26 Mar. 2014.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Vol. I, Rio de Janeiro: Minsitério da Educação e Cultura/Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1960.
- _____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

Correspondências

Cláudia Zank: Coordenadora da Educação Continuada no SENAC RS. Doutoranda e Mestre em Educação (UFRGS). Pesquisadora dos núcleos de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE)” e “Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED)” da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS)

E-mail: claudiazank@gmail.com

Jorge Alberto Rosa Ribeiro: Professor associado FACED/UFRGS, Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de Salamanca, Historiador e Sociólogo pela UFRGS. Coordenador da linha e núcleo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu).

E-mail: jorge.ribeiro@ufrgs.br

Patricia Alejandra Behar: Professora Titular da Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE) da UFRGS. Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico e Expansão Inovadora do CNPq, nível 1. Doutora em Ciência da Computação pela UFRGS. Coordena o Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED) da Faculdade de Educação (FACED) e vinculado ao Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED).

E-mail: pbehar@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
