

O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível?¹

The development of critical thinking in education: A feasible goal?

Guilherme Brambatti Guzzo²
Universidade de Caxias do Sul
guibguzzo@gmail.com

Valderez Marina do Rosário Lima³
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
valderez.lima@pucrs.br

Resumo: O pensamento crítico, isto é, a capacidade e a disposição de avaliar proposições e de ser movido por boas razões, tem sido tradicionalmente considerado uma meta educacional. Estudos contemporâneos na área da psicologia, porém, questionam a ideia de que as pessoas sejam capazes de pensar criticamente ao sugerir que, em vez de se guiarem por razões, os sujeitos as usam primordialmente para poder justificar suas pré-concepções já estabelecidas. O presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir as implicações dessas objeções ao pensamento crítico. Apesar de existirem boas razões para rejeitarmos a visão ingênua de que o pensamento crítico é um componente puramente racional da cognição humana, assumimos que ainda é possível, e necessário, defender a ideia de pensamento crítico e investir em seu desenvolvimento em escolas e universidades.

Palavras-chave: pensamento crítico, racionalidade, tipos de pensamento.

Abstract: Critical thinking, that is, the capacity and disposition to evaluate propositions and be moved by good reasons, has been traditionally regarded as an aim of education. Contemporary studies in psychology, however, have raised doubt about the idea that people are able to think critically by suggesting that, instead of being guided by reasons, individuals use reasons mainly to justify their preexisting beliefs. The present paper aims at presenting and discussing the implications of these objections to critical thinking. In spite of the fact that there are good reasons to reject the naïve account that regards critical thinking as a purely rational component of human cognition, we assume that it is still possible, and necessary, to defend the idea of critical thinking and invest in its development at schools and universities.

Keywords: critical thinking, rationality, types of thinking.

¹ Uma versão reduzida (6 páginas), e com outro enfoque sobre o mesmo tema (pensamento crítico), foi apresentada na II Jornada de Pesquisa do PPGFIL da Universidade de Caxias do Sul, no início de dezembro de 2016.

² Universidade de Caxias do Sul. Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, 95070-560, Caxias do Sul, RS, Brasil.

³ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga, 6681, 90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil.

Introdução

O desenvolvimento do pensamento crítico tem sido tradicionalmente defendido por educadores e filósofos como uma das mais importantes metas educacionais (Lipman, 2008; Siegel, 1988). No âmago da ideia de pensamento crítico está o reconhecimento da capacidade que os sujeitos têm de deliberar sobre suas crenças e ações, modificando-as e aprimorando-as de acordo com a avaliação que fazem de novas informações ou razões que recebem.

No entanto, uma corrente recente de trabalhos da área da psicologia cognitiva apresenta objeções importantes à ideia de que os seres humanos possam ser pensadores críticos. Segundo Haidt (2012), as pessoas são essencialmente seres que *racionalizam*⁴ sobre suas crenças e decisões com muito mais frequência do que *raciocinam* sobre elas, o que sugere que as pessoas recorrem a razões fundamentalmente para justificar conclusões anteriormente estabelecidas, ao invés de usa-las em um processo de reflexão para construir e avaliar os seus pontos de vista sobre um dado assunto.

A “ilusão racionalista” a que Haidt (2012, p. 34) se refere fornece novos elementos relacionados a uma discussão filosófica antiga: o papel das razões e das emoções na formação de nossas ideias e em nossos processos de tomada de decisões. Se Haidt (2001, 2012) estiver certo quanto ao caráter predominantemente superficial e intuitivo que guia nossos julgamentos e ações – e assumimos que ele está, pelo menos em parte – então é necessário refletir sobre (i) a possibilidade de que as pessoas sejam capazes de pensar criticamente e de mover-se de acordo com boas razões, e (ii) sobre o quão adequado ainda é sustentarmos o desenvolvimento do pensamento crítico como meta educacional.

O presente artigo tem por objetivo apresentar a ideia de “ilusão racionalista” de Haidt (2012) e discutir as suas potenciais implicações para o fomento do pensamento crítico em escolas e universidades. Para isto, sua primeira seção após esta Introdução é dedicada a examinar o conceito de pensamento crítico, especialmente a partir das definições propostas por Lipman (1988, 2008) e Siegel (1988, 1997), e dentro da taxonomia de pensamento de Kahneman (2012). A segunda seção contempla, a partir dos escritos de Haidt (2001, 2012) a proposta de que os seres humanos não são primordialmente movidos por razões na elaboração e avaliação de seus juízos, uma proposição que pode inviabilizar a assunção de que é possível pensar criticamente. A terceira seção constitui-se

em uma tentativa de conciliar as objeções de Haidt (2001, 2012) ao ideal do pensamento crítico, reconhecendo que as emoções e outros processos não-rationais desempenham um papel importante em nossos mecanismos cognitivos, mas que isso não impede (embora dificulte) que as pessoas possam ser competentes avaliadoras de razões. As implicações educacionais desta visão que concilia as proposições de Haidt (2001, 2012) com o pensamento crítico são discutidas a seguir. A última seção é dedicada às considerações finais.

No presente artigo, assumimos a tese de que o pensamento crítico ainda é possível, apesar de existirem mecanismos cognitivos que muitas vezes nos afastam dele, e nos tornam propensos a avaliar argumentos e cursos de ação de uma maneira rápida e menos reflexiva do que deveríamos. No entanto, deve-se reexaminar o significado da própria ideia de pensamento crítico, o que implica entendê-lo como um processo que não é completamente racional, e que pode ser incorporado em maior ou menor grau pelas pessoas. Entendemos que, mais do que ser um ideal possível de ser fomentado nas instituições educacionais, o pensamento crítico também é necessário, especialmente se considerarmos a complexidade de temas sobre os quais as pessoas precisam deliberar em suas vidas individual e social, e que não são apropriadamente tratados com base em preconceções, intuições ou análises superficiais.

Sobre o pensamento crítico

“O objetivo do processo educativo é o de ajudar-nos a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa”, escreve Lipman (2008, p. 34) ao defender o fomento do pensamento crítico como uma das mais importantes metas a serem desenvolvidas em escolas e universidades. Lipman (2008) segue a mesma linha de autores como Dewey (1910), Russell (2010) e Siegel (1988, 1997) ao assumir que entre as principais preocupações dos educadores deve estar o incentivo para o refinamento das capacidades de pensamento dos estudantes.

Siegel (1988) argumenta que as capacidades de pensamento às quais Lipman (2008) faz referência têm sido discutidas na literatura educacional sob o termo *pensamento crítico*. Existem distintas definições para pensamento crítico, e elas muitas vezes estão associadas às áreas do conhecimento em que este termo é aplicado, como a administração, medicina, filosofia e a psicologia

⁴ Racionalização é um processo de “confabulação mental” no qual um sujeito tem uma ideia preconcebida ou um sentimento sobre certo assunto, e a partir disso cria uma justificativa *post hoc* que soe racional para sustentá-lo (Greene, 2013, p. 299-301).

(Paul e Elder, 2002). Apesar disso, há concordância quanto a alguns aspectos fundamentais do pensamento crítico: o cuidado com a análise e elaboração de argumentos, a busca pela melhor fundamentação possível para sustentar ideias e cursos de ação, e o esforço e a disposição de ajustar a força das crenças de acordo com a qualidade das razões existentes para elas (Bassham *et al.*, 2010; Chaffee, 2012; Paul e Elder, 2002).

É possível definir o pensamento crítico, segundo Siegel (1988, 1997), como um tipo de pensamento reflexivo e cuidadoso que envolve dois pilares fundamentais. O primeiro deles é chamado de “o componente de avaliação de razões”, um conjunto de habilidades cognitivas para avaliar apropriadamente alegações, argumentos e cursos de ação (Siegel, 1988, p. 23). Avaliar apropriadamente razões significa, entre outros aspectos, ser capaz de verificar se as premissas de um argumento têm relação com a sua conclusão, analisar a plausibilidade e a adequação da justificativa dada para uma determinada alegação, e detectar problemas de argumentação, como falácias lógicas informais (Siegel, 1988; Feldman, 1999).

O segundo componente do pensamento crítico discutido por Siegel (1988, 1997) diz respeito a um aspecto comportamental dos sujeitos. Para ser um pensador crítico, não é suficiente que alguém domine habilidades de avaliação de razões. É necessário, também, que exista uma inclinação para aplicar estas habilidades à maior variedade de problemas, ideias e decisões possíveis. Siegel (1997) denomina de “espírito crítico” este componente, que inclui disposições, atitudes, hábitos mentais e traços de caráter a serem desenvolvidos pelos pensadores críticos. O espírito crítico é caracterizado por

disposições, como por exemplo as disposições para se buscar razões e evidências ao se fazer julgamentos, e para avaliar estas razões cuidadosamente de acordo com princípios relevantes para a avaliação de razões; atitudes, incluindo um respeito pelo julgamento fundamentado em razões e pela verdade, e uma rejeição da parcialidade, arbitrariedade, do apelo especial⁵, do pensamento mágico, e de outros obstáculos para o exercício apropriado da avaliação de razões e do julgamento; hábitos mentais consonantes com estas disposições e atitudes, como os hábitos de procurar por razões e avalia-las, de se comprometer a uma consideração devida dos princípios de avaliação de razões, de submeter as razões apresentadas a um escrutínio crítico, e de se empenhar na consideração justa e pessoalmente desinteressada de tais razões; e traços de caráter consonantes com estas características (Siegel, 1997, p. 35-36).

Tanto o componente de avaliação de razões quanto o espírito crítico, elementos que são o âmago da definição de Siegel (1988, 1997) para o pensamento crítico devem ser compreendidos como *ideais* a serem desenvolvidos nos sujeitos. É possível entender a incorporação e a aplicação do pensamento crítico como uma questão de *grau*: pode-se pensar mais criticamente em algumas situações, e menos em outras; ser mais competente em avaliar razões em uma determinada área, mas menos em outra; ter mais disposição para empregar o espírito crítico na deliberação de um certo assunto, mas uma inclinação menor para aplicá-lo a outros. À educação cabe, como argumentam Siegel (1988, 1997) e Lipman (2008), dar espaço e incentivo para a promoção e o fortalecimento das capacidades cognitivas associadas ao pensamento crítico e do espírito crítico, para que estes elementos possam ser aprimorados ao seu máximo potencial em estudantes e docentes.

A concepção do pensamento crítico como um tipo de pensamento que envolve capacidades cognitivas para a elaboração de julgamentos arrazoados, e também a inclinação para estender a aplicação destas capacidades para o máximo possível de questões é compartilhada por Lipman (1988, 2008). Lipman (1988), no entanto, adiciona uma característica relevante, especialmente para educadores, em sua definição de pensamento crítico. O pensamento crítico é, segundo Lipman (1988, p. 39), “um pensamento responsável e habilidoso que facilita o bom julgamento porque (1) é orientado por critérios, é (2) autocorretivo, e (3) é sensível ao contexto”. A autocorreção a que se refere Lipman (1988) é a capacidade de o pensador crítico monitorar constantemente o seu processo de pensamento, um mecanismo metacognitivo que permite ao sujeito refinar a sua maneira de refletir e abordar qualquer questão se entender que existem razões suficientes para isso. Lipman (1988) defende que a autocorreção do pensamento encontra um ambiente mais favorável para fluir nas escolas e universidades, quando há a liberdade para que docentes e estudantes possam trocar ideias, apresentar seus pontos de vista e compartilhar as razões pelas quais sustentam suas posições. Ao ter contato com como seus colegas e professores organizam seus pontos de vista, e ao examinar as maneiras de pensar de outras pessoas do grupo, é possível, conclui Lipman (1988, 2008) que os estudantes e professores internalizem estes processos de pensamento, não para imitá-los, mas para acrescentar novas ideias e modos de pensar a seu repertório, e incorporar aqueles que podem aperfeiçoar a sua forma de refletir e argumentar.

⁵ *Special pleading*, considerada uma falácia que ocorre quando alguém considera a si próprio uma exceção especial a uma regra, sem boa justificativa para isso. Por exemplo: “Eu provavelmente não deveria ter usado os fundos do tesouro para fins pessoais, mas no fim das contas eu sou o presidente desta organização” (Chaffee, 2012, p. 482).

As definições de pensamento crítico apresentadas por Siegel (1988, 1997) e Lipman (1988, 2008) trazem em seu âmago a assunção de que é possível para um sujeito *mover-se por razões*, isto é, de alguma maneira ser influenciado por e orientar seus juízos e decisões de acordo com a avaliação mais apropriada das razões disponíveis para eles. Esta assunção é amplamente endossada na literatura contemporânea sobre pensamento crítico (Bassham *et al.*, 2010; Chaffee, 2012; Paul e Elder, 2002). Assim, pensar criticamente implica poder avaliar proposições e adequar crenças e cursos de ação de acordo com o juízo mais razoável que se pode fazer delas, isto é, estar disposto a ser racionalmente convencido por um bom argumento para formar um ponto de vista, refina-lo ou até modificar uma crença anterior.

Para Siegel (1988, 1997), o pensamento crítico é um conceito educacional relacionado à ideia de racionalidade, entendida por este autor como uma noção epistemológica que trata, essencialmente, de recorrer a boas razões para se justificar argumentos e ações⁶. Seguindo este raciocínio, Siegel (1988, 1997) considera o pensador crítico um sujeito racional no sentido em que tem interesse e disposição de buscar e avaliar razões que o ajudem a fundamentar (ou contrapor) suas ideias e decisões. Siegel (1988, p. 32) afirma que o pensador crítico é um sujeito inclinado a “acreditar e agir baseado em (boas) razões”, uma pessoa “apropriadamente movida por razões”:

Esta é, penso, a característica definidora do pensamento crítico: o foco nas razões, e no poder das razões para justificar ou fundamentar crenças, afirmações e ações. Uma pensadora crítica, então, é alguém apropriadamente movida por razões: ela tem uma propensão ou disposição de acreditar e agir de acordo com razões; e ela tem a habilidade de apropriadamente avaliar a força das razões nos muitos contextos em que as razões têm um papel (Siegel, 1988, p. 23).

A relação do pensamento crítico com a avaliação deliberada de razões e com a racionalidade faz com este tipo de atividade possa ser enquadrada como um componente do Sistema 2 de pensamento na taxonomia apresentada por Kahneman (2012). Segundo Kahneman (2012), os seres humanos aplicam duas maneiras de pensar distintas – ou Sistemas – ao abordar quaisquer aspectos de suas vidas cotidianas. O Sistema 1 “opera automática e rapidamente, com pouco ou nenhum esforço e sem nenhum senso de controle voluntário” (Kahneman, 2012, p. 136).

Assim, tarefas como reconhecer rostos familiares, ligar o computador, dirigir um carro por uma rua vazia na qual o motorista está acostumado a passar, fazer cálculos simples, entre outras, são atividades normalmente atribuídas ao Sistema 1 pois são “automáticas” no sentido em que geralmente não é preciso empregar grande esforço cognitivo e tempo para pensar e decidir sobre elas.

O Sistema 2 de pensamento, por sua vez, “aloca atenção às atividades mentais laboriosas que o requisitam” (Kahneman, 2012, p. 29), e apresenta operações que são muitas vezes associadas a tarefas que demandam escolhas complexas e concentração. Para Kahneman (2012, p. 31), as operações do Sistema 2 “exigem atenção e são interrompidas quando a atenção é desviada”. O Sistema 2, assim, é acionado quando um estudante está realizando uma operação aritmética complexa, quando alguém precisa lembrar de diversas informações para preencher adequadamente um documento, quando pretende analisar a validade de um argumento que lhe foi apresentado, quando precisa memorizar uma grande sequência de palavras ou números, entre outras situações. Pensar criticamente também é uma atividade relacionada ao Sistema 2, já que ela denota o emprego de esforço intelectual e atenção para a elaboração e avaliação de ideias.

Kahneman (2012, p. 58) entende que uma das funções das atividades do Sistema 2 é “monitorar e controlar pensamentos e ações ‘sugeridos’ pelo Sistema 1, permitindo que parte deles sejam expressos diretamente no comportamento e suprimindo ou modificando outros”. Esta é, também, uma premissa do pensamento crítico. Pensar criticamente implica avaliar criteriosamente argumentos, crenças e cursos de ação. Algumas ideias que costumam ser sustentadas pelo Sistema 1 são adequadas e servem razoavelmente aos nossos propósitos. No entanto, outras crenças mantidas por este Sistema demandam revisão racional. Como escreve Greene (2013, p. 294), a chave para se tomar boas decisões (sejam éticas ou quaisquer outras) é “combinar o tipo certo de pensamento com o tipo certo de problema”, o que nos remete à capacidade de meta-cognição defendida por Lipman (1988) como elemento do pensamento crítico. É desejável, por exemplo, que alguém que costume tomar decisões éticas baseadas em seus pré-conceitos sobre um determinado assunto ou grupo de pessoas, usando para isso o Sistema 1 de pensamento, deva refletir com mais cautela e atenção não somente sobre suas ideias, mas também sobre a sua maneira de deliberar sobre estes assuntos. Deve

⁶ “O que é racionalidade?” e “Quais são as características de um sujeito racional?” são questões complexas, e que admitem múltiplas respostas. Para a presente discussão, e seguindo Siegel (1988) e Nickerson (2008, p. 24-28), assume-se que a ideia de racionalidade envolve, de alguma maneira, a capacidade de usar de boas razões e de reflexão no trato com ideias e na tomada de decisões, e neste aspecto ela se relaciona ao conceito de pensamento crítico apresentado aqui.

haver, em outras palavras, a aplicação do pensamento crítico para que o Sistema 2 esteja atento aos impulsos do Sistema 1.

Pesquisas recentes na área da psicologia cognitiva, no entanto, indicam que a capacidade de se pensar criticamente pode ser mais difícil de se conseguir do que geralmente se assume, pelo menos implicitamente, na literatura educacional. Ao invés da assunção de que nosso sistema de pensamento é naturalmente um “juiz ou um cientista em busca da verdade”, nosso processo de raciocínio pode ser mais semelhante a “um advogado defendendo um cliente” (Haidt, 2001, p. 820), o que envolve um mecanismo inverso ao do de pensamento crítico preconizado por Siegel (1988, 1997): ao invés de serem movidas por razões, as pessoas as usam para racionalizar e tentar justificar suas crenças já estabelecidas.

A “ilusão racionalista”

São diversos os mecanismos cognitivos que podem contribuir para desencorajar o espírito crítico e limitar ou dificultar o exercício das habilidades do pensamento crítico. “Nós, humanos, temos um talento para nos enganar”, escreve Sagan (1996, p. 71), uma sentença que resume a visão de psicólogos sociais e cognitivos como Chabris e Simons (2011), Kahneman (2012) e Levitin (2016) a respeito da fragilidade de nossos processos de pensamento e tomada de decisão. As crenças e ideias que as pessoas mantêm sobre qualquer tema podem ser fortemente influenciadas por vieses cognitivos, como o viés de confirmação, que ocorre quando alguém ativamente procura por evidências que corroborem suas visões prévias e descarta as evidências em contrário. Influências sociais também têm um papel importante na formação de crenças e no modo de pensar das pessoas, e os efeitos da conformidade social não se limitam às visões que um sujeito tem sobre como o mundo é, mas também influenciam seus juízos éticos (Greene, 2013). Nossos processos de tomada de decisão também sofrem com os lapsos do Sistema 2 de pensamento ao gerenciar as ideias originadas pelo Sistema 1 de uma maneira rápida, intuitiva, um tanto inflexível e, algumas vezes, não confiável sobre o mundo e sobre outras pessoas (Kahneman, 2012).

Ao estudar os processos de pensamento relacionados ao julgamento moral, Haidt (2001, 2012) conclui que as pessoas tendem a usar as razões não para fundamentar seus juízos, mas para justificar suas impressões, intuições e preconceções. Assim, ao invés de pensar criticamente com o intuito de formar julgamentos razoáveis, como defendem Lipman (2008) e Siegel (1988, 1997), as pessoas estão inclinadas a recorrer a razões como uma

atividade posterior à elaboração de seus juízos: se alguém considera o aborto imoral em qualquer circunstância, por exemplo, então este sujeito parte da conclusão (“o aborto é inaceitável”), e com ela em mente procura razões que possam dar plausibilidade este ponto de vista, ignorando, neste processo, os argumentos que apontam para uma conclusão contrária.

Haidt (2001, 2012) sugere que as pessoas têm uma propensão a utilizar mais de racionalizações *post hoc* do que de análises racionais para a condução de seus juízos ou decisões. Segundo Greene (2013, p. 300), alguém sucumbe a um processo de racionalização quando ele “tem um certo sentimento com relação a uma questão moral e então inventa uma justificativa que soe racional para este sentimento”. Haidt (2001) observou que tentativas de racionalização *post hoc* eram frequentes quando apresentava a diversas pessoas histórias que envolviam temas morais considerados tabus, como a da seguinte passagem:

Julie e Mark são irmão e irmã. Eles estão viajando juntos na França nas férias de verão da universidade. Uma noite, eles estão sozinhos em uma cabana perto da praia. Eles decidem que seria interessante e divertido se eles tentassem fazer amor. No mínimo, seria uma experiência nova para cada um deles. Julie já estava tomando pílulas anticoncepcionais, mas Mark usa preservativo também, para ter segurança. Ambos gostam de ter feito amor, mas decidem não fazer novamente. Eles mantêm aquela noite como um segredo especial, o que faz com que eles se sintam ainda mais próximos um do outro. O que você pensa sobre isso? Foi OK para eles terem feito amor? (Haidt, 2001, p. 814).

De acordo com Haidt (2001), a maior parte das pessoas que teve contato com esta história imediatamente afirma que a atitude dos irmãos foi errada, e depois começa a buscar razões para justificar esta posição. A história foi elaborada para minimizar ou evitar problemas que geralmente seriam levantados em uma situação assim, como as possíveis doenças genéticas dos filhos de um casal de irmãos, a falta de consenso na relação, os potenciais danos emocionais aos dois, entre outros. Mesmo assim, os entrevistados respondem inicialmente que a atitude de Julie e Mark foi errada porque seus filhos podiam ter problemas, e que os irmãos se machucariam (emocionalmente). Ao perceberem que estas objeções já são tratadas na própria história, os participantes “dizem algo como ‘Eu não sei, eu não consigo explicar, eu só sei que é errado’” (Haidt, 2001, p. 814).

Os participantes da pesquisa de Haidt (2001), e pessoas expostas a outros dilemas éticos (Haidt, 2012) apresentam uma maneira de pensar que parece priorizar a busca de justificativas que soem plausíveis para sustentar

uma conclusão já estabelecida. Este processo é a antítese do pensamento crítico, já que autores como Siegel (1988) e Lipman (2008) assumem que, dada uma situação inicial (como a dos irmãos Mark e Julie), um pensador crítico idealmente analisaria o problema, ponderaria sobre as ações ou razões implicadas nele, e então formaria o seu ponto de vista. Ao que parece, o Sistema 2 de pensamento não se mostra tão eficaz em monitorar o Sistema 1, ou, usando os termos de Haidt (2012), o raciocínio não supera a intuição em uma série de situações em que seria desejável que isso ocorresse⁷. Por exemplo, um sujeito que cresceu em meio a pessoas racistas pode ter desenvolvido seu Sistema 1 afinado com as visões de seu grupo, e assim este Sistema seria o primeiro a entrar em ação quando este sujeito tivesse contato com pessoas de grupos diferentes do seu. Caberia ao pensamento crítico (Sistema 2) monitorar este processo, mas, como vimos, isso não ocorre facilmente.

A proposição de Haidt (2001, 2012) sobre a preeminência de um tipo de cognição que envolve pensamentos mais rápidos, intuitivos e “automáticos” sobre o pensamento crítico explica, pelo menos parcialmente, um fato da vida cotidiana: a dificuldade que as pessoas sentem em reconsiderar as suas posições ou a sua maneira de pensar sobre um determinado assunto, especialmente no que diz respeito a temas emocionalmente carregados e importantes para elas. Pena de morte, aborto, eutanásia, questões políticas, o impeachment de um(a) presidente: tópicos como estes parecem fazer das pessoas, especialmente aquelas já fortemente associadas a um determinado ponto de vista, imunes à argumentação. Aqui, Haidt (2001, 2012) segue uma linha de pensamento semelhante a de trabalhos como os de Lord *et al.* (1979), Abelson (1986) e Edwards e Smith (1996), e as discussões destes autores convergem para a mesma conclusão: a suposição de que as pessoas podem facilmente agir como pensadoras críticas ideais – sujeitos movidos imparcialmente pelas razões – é ingênua. A incorporação e aplicação do pensamento crítico, pelo menos nos termos discutidos por Siegel (1988) e Lipman (2008), na vida cotidiana não parece ser uma tendência natural dos seres humanos.

Entendemos que existem boas razões para considerarmos os processos cognitivos da espécie humana como incompatíveis com a visão platônica de um animal cujos pensamentos e decisões são guiados por mecanismos puramente racionais. Como escreve Haidt (2012, p. 103), “o culto à razão é ele mesmo uma ilustração de uma das mais longas ilusões na história ocidental: a ilu-

ção racionalista”. Se a nossa capacidade para deliberar racionalmente está distante do ideal platônico, então a própria ideia de pensamento crítico pode estar ameaçada, e assim talvez seja necessário reavaliar a adequabilidade de se sustentar o fomento do pensamento crítico como um dos ideais educacionais. Argumentaremos, nas próximas seções, que este não é o caso: as pessoas são capazes de pensar criticamente, e o desenvolvimento do pensamento crítico na educação ainda é um ideal que merece consideração.

O pensamento crítico ainda é possível?

A “ilusão racionalista” de Haidt (2012) apresenta uma explicação possível para o fato de que é difícil para os humanos mudarem de opinião ou reconsiderarem a sua maneira de pensar. No entanto, também é fato que as pessoas mudam de ideia e fazem ajustes no seu modo de pensar, seja sobre questões morais, religiosas, científicas, ideológicas, ou quaisquer outras. Certamente, a mudança de pensamento não ocorre sempre em resposta a boas razões. Rowlands (2015, p. 108-109), por exemplo, escreve sobre a existência de métodos de persuasão que estão fora do “espaço das razões”, como a coação e a manipulação intelectual.

No entanto, modificações no modo de pensar das pessoas, e em suas crenças, também ocorrem por um processo de *persuasão racional*, ou seja, os sujeitos passam a ver determinadas questões de outra maneira porque pensaram criticamente a respeito delas, tiveram contato com e analisaram razões, e foram movidos por elas, pelo menos em algum grau. O argumento de Haidt (2001, 2012), assim, apesar de ser poderoso, não se aplica a todas as instâncias de tomada de decisão ou de formação de crenças: certamente, existem circunstâncias nas quais as pessoas naturalmente sucumbem ao Sistema 1, mas também há ocasiões em que a deliberação racional – o pensamento crítico – se sobrepõe ao pensamento rápido e “automático”, e as decisões e ideias formadas neste processo não são meras racionalizações *post hoc*, mas produtos de uma reflexão cuidadosa que envolve a análise de razões.

Bloom (2010, 2014) entende que o pensamento crítico é possível e, mais do que isso, este autor afirma que a deliberação racional está no âmago das grandes mudanças morais ocorridas na história humana recente. “As respostas emocionais por si só não podem explicar um dos mais interessantes aspectos da natureza humana:

⁷ Haidt (2012, p. 53) entende que existem “dois tipos diferentes de cognição”: o raciocínio e a intuição. O primeiro é o equivalente ao Sistema 2 de Kahneman (2011), enquanto a intuição corresponde ao Sistema 1.

o de que a moralidade evolui” (Bloom, 2010, p. 490). De acordo com Bloom (2010, 2014), se os seres humanos não fossem capazes de utilizar os recursos cognitivos de seu Sistema 2 para monitorar e avaliar a razoabilidade dos impulsos provindos do Sistema 1, dificilmente haveria uma mudança na maneira como as pessoas veem as próprias vidas, e as vidas de outros humanos e de animais não-humanos. Pinker (2013) argumenta de modo semelhante:

As Revoluções por Direitos também nos deram ideais que as pessoas instruídas de hoje acham a coisa mais natural do mundo, mas que são virtualmente sem precedentes na história humana, tais como que todas as pessoas de todas as raças e credos têm direitos iguais, que mulheres devem viver livres de todas as formas de coação, que crianças não devem jamais ser espancadas, que estudantes devem ser protegidos do *bullying* e que não há nada de errado em ser gay. Não acho nada implausível que estas sejam, em parte, dadas de uma refinada e ampla aplicação da razão (Pinker, 2013, p. 877).

Ao dizer que a deliberação racional tem tido um papel fundamental na mudança da maneira de as pessoas pensar e agir sobre uma série de questões e circunstâncias não estamos negando o papel, a importância, e também a força de outros mecanismos cognitivos sobre os seres humanos. No entanto, as capacidades de avaliar e mover-se de acordo com boas razões são características que possibilitam às pessoas desafiar as suas intuições e ir além de suas preconceções, monitorando o seu processo de pensamento e o refinando. Nas palavras de Greene (2013, p. 346), “hoje nós, alguns de nós, defendemos os direitos dos gays e das mulheres com grande convicção. Mas, antes que pudéssemos fazer isso com os sentimentos [...], alguém teve de fazê-lo com o *pensamento*”.

A suposição de que a razão – e o pensamento crítico – seja algo “frio”, “desapaixonado”, e totalmente oposto às emoções está relacionada a uma visão um tanto ingênua das capacidades cognitivas humanas. “Mover-se de acordo com boas razões” não significa somente aplicar regras da lógica a alguma questão. Como afirma Pinker (2013, p. 863-864), seres capazes de deliberar e usar a razão devem ter um apreço pelo seu próprio bem-estar: devem preferir “viver a morrer, manter o corpo inteiro a vê-lo mutilado, experimentar o conforto a sentir dores”. Estas condições não são puramente atributos de análises lógicas. No entanto, prossegue Pinker (2013), o raciocínio pode auxiliar indivíduos que compreendem o que os outros pensam e sentem a expandir a sua preocupação com o bem-estar de terceiros. “Na medida em que ele diz ‘É ruim para você me machucar’, compromete-se com ‘É ruim para mim machucar você’, já que a lógica não pode

fazer diferença entre ‘mim’ e ‘você’”, conclui Pinker (2013, p. 864). Assim, um componente fundamental ao exercício do pensamento crítico e da razão é o que Singer (2011, p. 111) chama de “princípio da igual consideração de interesses”, que se fundamenta no fato de que “nós temos interesses, e no fato de que nós somos racionais o suficiente para tomar um ponto de vista mais amplo a partir do qual nossos interesses não são mais importantes do que os interesses dos outros”.

Neurocientistas contemporâneos como Damásio (2000, 2012) sustentam que, para que a capacidade racional humana funcione minimamente, é necessário que partes do cérebro ligadas às emoções também estejam ativas. O pensamento crítico, bem como outras atividades cognitivas relacionadas ao Sistema 2 de Kahneman (2012), é resultado da atividade de diversas regiões cerebrais que trabalham em associação:

Certamente não é verdade que a razão opere vantajosamente sem a influência da emoção. Pelo contrário, é provável que a emoção auxilie o raciocínio, em especial quando se trata de questões pessoais e sociais que envolvem risco e conflito. Sugeri que certos níveis de processamento de emoção são provavelmente indicativos do setor do espaço de tomada de decisão onde nosso raciocínio pode operar com máxima eficácia. Mas *não* sugeri que as emoções são um substituto para a razão ou que as emoções decidam por nós. É óbvio que comoções emocionais podem levar a decisões irracionais. As lesões neurológicas sugerem simplesmente que a ausência seletiva de emoção é um problema. Emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode operar a contento (Damásio, 2000, p. 63).

É possível, então, pensar criticamente? Pode-se ainda sustentar que o desenvolvimento do pensamento crítico seja uma meta educacional exequível? Para as duas questões, nossa resposta é afirmativa. No entanto, deve-se entender o pensamento crítico de um modo que o afaste da visão ingênua da “razão pura” platônica. Os argumentos de Haidt (2001, 2012) são persuasivos, e apesar de minarem a ideia de que é algo natural avaliar e mover-se por boas razões, eles não implicam na incapacidade das pessoas de pensar criticamente.

Seres humanos não são tábulas rasas que partem de um ponto de vista absolutamente neutro quando analisam ideias e cursos de ação. Pessoas têm ideias preconcebidas sobre os mais diversos assuntos, têm visões de mundo particulares, estão sujeitas a diversos vieses cognitivos e, por isso, não é razoável supor que qualquer análise de razões feita por alguém vai conseguir deixar de lado os conhecimentos e crenças anteriores deste sujeito. Da mesma maneira, como argumenta

Damásio (2000, 2010), a ideia de que se pode pensar criticamente e “inativar” as emoções durante este processo não é sensata. Assim, considerar que as pessoas podem pensar criticamente não significa descartar elementos cognitivos do Sistema 1, mas reconhecer a sua influência sobre o pensamento humano.

O pensamento crítico parece ser um elemento mais difícil de ser desenvolvido do que costumeiramente se supunha nos escritos sobre educação. A assunção de que basta fornecer ferramentas intelectuais de análise de argumentos para os estudantes para torna-los automaticamente bons pensadores críticos não se sustenta (Haidt, 2012). Assim, para fins educacionais, entendemos que talvez seja melhor trabalhar com a ideia de que o pensamento crítico possa ser desenvolvido em *graus*, e não como uma característica absoluta, do tipo “ou se é um pensador crítico, ou não se é”. Alguém pode pensar mais, ou menos, criticamente sobre uma determinada questão ou decisão, e para isso será necessário um esforço consciente de atenção e monitoramento de suas crenças anteriores, habilidade e disposição para avaliar evidências e razões relevantes ao tema em questão, e uma abertura mental para ajustar o seu ponto de vista de acordo com a força das razões disponíveis.

Implicações educacionais

Um dos autores do presente artigo, em uma aula para futuros professores de ciências, viu-se em uma discussão sobre um tema bastante delicado, a natureza da violência humana. Entre os assuntos trazidos à tona por sua turma estava o estupro, e sobre quem perpetrava este crime a opinião dos estudantes parecia unânime: não é possível a recuperação de um estuprador. “Alguém já viu um estuprador recuperado?”, questionou um aluno, e esta indagação conduz à primeira indicação deste artigo aos educadores que consideram o desenvolvimento do pensamento crítico em suas aulas: estimular os estudantes a se engajarem em atividades meta-cognitivas, incentivando-os a estarem atentos à sua própria maneira de pensar. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando os estudantes e docentes refletem sobre a complexidade de uma questão ou decisão, e a partir disso aplicam a ela o esforço intelectual necessário para responder-la da maneira mais apropriada possível.

“Alguém já viu um estuprador recuperado?” é uma pergunta que parece atingir diretamente o nosso Sistema 1, já que instantaneamente temos uma inclinação para fornecer uma resposta pronta: “não”. No entanto, este é um caso que ilustra o quão importante é a aplicação do pensamento crítico para temas complexos. Ninguém na sala sabia de um estuprador recuperado, e tampouco

se conhecia um estuprador não recuperado, e isso simplesmente se deu porque ninguém havia *pensado* sobre o assunto. Enquanto o Sistema 1 dos estudantes atuava e trazia a resposta imediata, a questão parecia simples. Até que outro estudante perguntou: “existem informações a respeito da taxa de recuperação de estupradores? Como podemos avaliá-las?” E então o pensamento crítico entrou na investigação.

Educadores podem trabalhar conjuntamente com os estudantes para tentar determinar quais situações podem ser adequadamente encaminhadas pelo Sistema 1, e quais demandam o cuidado do Sistema 2. Se as pessoas conseguissem proporcionar o seu esforço intelectual à complexidade do assunto investigado, provavelmente teríamos pontos de vista menos superficiais no que diz respeito a controvérsias contemporâneas que envolvem tolerância racial, religiosa e de orientação sexual, por exemplo. Greene (2013) sugere que usemos de meta-cognição para discernir sobre o tipo de pensamento que devemos aplicar a questões éticas (mas não somente sobre elas), em um processo análogo ao que fazemos quando queremos tirar uma fotografia: enquanto o modo automático de ajuste da câmera é útil para tirar boas fotos em situações normais de luminosidade e em cenários que já conhecemos bem, alguns acertos manuais devem ser realizados se quisermos tirar uma boa foto em condições ambientais não tão adequadas. A tarefa dos fotógrafos aqui – e dos estudantes e professores nas escolas e universidades – é identificar em quais circunstâncias os ajustes automáticos (Sistema 1) são suficientes, e quando um esforço maior e consciente de ajuste (Sistema 2/ pensamento crítico) se faz necessário.

Russell (2010, p. 27) provavelmente tem em mente algo semelhante aos Sistemas 1 e 2 de pensamento quando afirma que “nossas relações com aqueles que amamos podem ser entregues, com segurança, ao instinto; e nossa relação com aqueles que odiamos deve ser posta sob o domínio da razão”. Como discutimos anteriormente, “instinto” e razão frequentemente se interpõem em nossos processos cognitivos, mas Russell (2010) está certo ao afirmar que precisamos empregar mais atenção e cuidado com o nosso modo de pensar quando lidamos com situações ou pessoas com as quais nosso Sistema 1 não tem muita familiaridade.

Outra indicação para educadores preocupados com o pensamento crítico diz respeito à importância de reconhecer os seus próprios vieses e crenças anteriores, e também os dos estudantes, não com a intenção de descartá-los a priori, mas para fazer um esforço para monitorá-los e avaliar a sua adequação na análise de novas ideias e decisões. Ao contrário do que sugere Haidt (2001, 2012), não somos escravos perpétuos de

nossos vieses e intuições: apesar de ser difícil superá-los, é possível reconhecê-los e atenuá-los conscientemente (Bloom, 2010, 2014; Nisbett, 2015; Pinker, 2013). Como escreve Nisbett (2015):

Algumas de nossas tendências psicológicas estão profundamente arraigadas, e elas não serão extirpadas se aprendermos alguns novos princípios destinados a reduzir seus efeitos desagradáveis. Mas eu sei que estas tendências podem ser modificadas, e seus danos limitados, através da virtude de sabermos sobre elas e sobre como combatê-las (Nisbett, 2015, p. 277).

O pensamento crítico implica no reconhecimento da falibilidade de nossas ideias e, por isso, requer permanente atenção a como pensamos e tomamos decisões. Pensar criticamente também significa tentar, na medida das possibilidades, seguir a autoridade dos bons argumentos ao invés de ser fiel a argumentos de autoridade (Demo, 2010) ou às nossas preconcepções. A incorporação destas características demanda tempo e esforço intelectual. Nas escolas e universidades, estudantes e professores devem criar ambientes favoráveis ao diálogo, fortalecendo o hábito de oferecer razões para os seus próprios pontos de vista, e demandando razões para as ideias a que são apresentados, ao mesmo tempo em que consideram a possibilidade de que possam estar errados sobre alguma questão, e, por isso, estão dispostos a ajustar as suas crenças e maneiras de pensar se houver bons motivos para isso.

Considerações finais

Argumentamos que o pensamento crítico, apesar de ser um ideal mais difícil de se desenvolver do que costumeiramente se assume na literatura, ainda é um objetivo possível na educação. É sensato entender o pensamento crítico como uma maneira de refletir sobre crenças e decisões com base na avaliação das melhores razões disponíveis para elas, mas isso não significa que este processo é puramente racional, produto do Sistema 2 de pensamento de Kahneman (2012) sem a interferência de outros modos de pensar e da emoção. E, como discutimos em seções anteriores, se em algumas ocasiões as emoções parecem dificultar um julgamento (o Sistema 1 em questões morais, por exemplo), elas são necessárias para que as pessoas possam deliberar apropriadamente pois atuam em conjunto com os elementos racionais de nossa cognição (Damásio, 2012).

“Quais são os objetivos que o pensamento crítico presumivelmente é capaz de ajudar-nos a alcançar?”, pergunta Lipman (2008, p. 215-216). Para este autor, “pensar melhor, desempenhar melhor e uma melhor solução de problemas” são as características que o

pensamento crítico pode desenvolver e fortalecer nas pessoas, sendo que o “pensar melhor” é uma maneira de obter os outros dois objetivos. Lipman (2008) entende que a importância do pensamento crítico se estende para além da vida individual. Em uma sociedade formada por pessoas que valorizam e esforçam-se para empregar o pensamento crítico há um ambiente de responsabilidade intelectual, de diálogo cooperativo e de busca de boa fundamentação para sustentar ideias e cursos de ação, e um espaço menor para a manipulação, a coação intelectual e a doutrinação. Por isso, assumimos que o incentivo ao desenvolvimento de pensadores críticos é uma das mais duradouras e positivas contribuições das instituições educacionais para as sociedades humanas.

Em um estudo sobre o declínio da violência ao longo das civilizações, Pinker (2013, p. 888) menciona o “efeito pacificador da educação”, que em parte consiste no fato de a educação proporcionar às pessoas “ferramentas com as quais elas podem resolver suas disputas pacificamente”, através de diálogo e deliberação racional cooperativa. Autores como Bloom (2010, 2014), Pinker (2013) e Singer (2011) sustentam que, por mais frágil seja, foi nossa capacidade de pensar criticamente que permitiu algum progresso moral nas sociedades humanas. Existem ainda inúmeros temas, morais e de outras esferas do conhecimento, que necessitam ser adequadamente tratados, e é por essa razão que entendemos que o pensamento crítico, mais do que ser um elemento passível de ser fomentado em escolas e universidades, deve ser defendido também como um componente *necessário* para a vida presente e futura de educadores, estudantes, e da sociedade.

Referências

- ABELSON, R.P. 1986. Beliefs are like possessions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 16(3):223-250.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1986.tb00078.x>
- BASSHAM, G.; IRWIN, W.; NARDONE, H.; WALLACE, J.M. 2010. *Critical thinking: A student's introduction*. 4ª ed., Nova York, McGraw-Hill, 490 p.
- BLOOM, P. 2010. How do morals change? *Nature*, 464:490.
<https://doi.org/10.1038/464490a>
- BLOOM, P. 2014. *O que nos faz bons ou maus*. Rio de Janeiro, Bestseller, 303 p.
- CHABRIS, C.; SIMONS, D. 2011. *O gorila invisível e outros equívocos da intuição*. Rio de Janeiro, Rocco, 350 p.
- CHAFFEE, J. 2012. *Thinking critically*. 10ª ed., Boston, Wadsworth, 576 p.
- DAMÁSIO, A. 2000. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo, Companhia das Letras, 474 p.
- DAMÁSIO, A.R. 2012. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 3ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, 259 p.

- DEMO, P. 2010. *Educação e alfabetização científica*. Campinas, Papirus, 160 p.
- DEWEY, J. 1910. *How we think*. Boston, Heath & Co., 224 p.
<https://doi.org/10.1037/10903-000>
- EDWARDS, K.; SMITH, E.E. 1996. A disconfirmation bias in the evaluation of arguments. *Journal of Personality & Social Psychology*, **71**(1):5-24. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.1.5>
- FELDMAN, R. 1999. *Reason & argument*. 2ª ed., Upper Saddle River, Prentice-Hall, 462 p.
- GREENE, J. 2013. *Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. Nova York, Penguin Press, 422 p.
- HAIDT, J. 2001. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, **108**(4):814-834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- HAIDT, J. 2012. *The righteous mind: Why people are divided by politics and religion*. Nova York, Vintage Books, 500 p.
- KAHNEMAN, D. 2012. *Rápido e devagar: duas formas de pensar*. Rio de Janeiro, Objetiva, 610 p.
- LEVITIN, D. 2016. *A field guide to lies: Critical thinking in the information age*. Nova York, Dutton, 292 p.
- LIPMAN, M. 1988. Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, **45**:38-43.
- LIPMAN, M. 2008. *O pensar na educação*. 4ª ed., Petrópolis, Vozes, 402 p.
- LORD, C.G.; ROSS, L.; LEPPER, M.R. 1979. Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, **37**(11):2098-2109. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.11.2098>
- NICKERSON, R.S. 2008. *Aspects of rationality: Reflections on what it means to be rational and whether we are*. Nova York, Psychology Press, 503 p.
- NISBETT, R.E. 2015. *Mindware: Tools for smart thinking*. Nova York, Farrar, Straus and Giroux, 320 p.
- PAUL, R.W.; ELDER, L. 2002. *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Upper Saddle River, Prentice Hall, 358 p.
- PINKER, S. 2013. *Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu*. São Paulo, Companhia das Letras, 1087 p.
- ROWLANDS, M. 2015. *A good life: Philosophy from cradle to grave*. Londres, Granta, 288 p.
- RUSSELL, B. 2010. *Ensaio céticos*. Porto Alegre, L&PM, 240 p.
- SAGAN, C. 1996. *O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. São Paulo, Companhia das Letras, 442 p.
- SIEGEL, H. 1988. *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. Nova York, Routledge, 191 p.
- SIEGEL, H. 1997. *Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal*. Nova York, Routledge, 243 p.
- SINGER, P. 2011. *The expanding circle: Ethics, evolution, and moral progress*. Princeton, Princeton University Press, 208 p.

Submetido: 27/12/2016

Aceito: 20/11/2017