

Por que se preocupar com como os professores pensam: a importância do pensamento crítico na docência

GUILHERME BRAMBATTI GUZZO*

Resumo: A ideia de que o pensamento crítico é um dos objetivos fundamentais de qualquer atividade educacional tem sido defendida por filósofos da educação há muito tempo. Pensar criticamente – ou seja, possuir as habilidades cognitivas e a disposição necessária para utilizá-las na análise de argumentos e, assim, distinguir aquilo que é confiável e provavelmente verdadeiro daquilo que não é – tem sido considerada uma característica essencial para que alguém consiga lidar com o enorme volume de informação disponível no mundo contemporâneo. Para que o pensamento crítico possa ser desenvolvido e fortalecido nas escolas, é importante que os próprios professores sejam bons pensadores críticos e atuem como modelos do bom pensar para seus alunos, utilizando habilidades cognitivas para analisar ideias e, principalmente, apresentando o espírito crítico, uma propensão a avaliar e discutir a respeito de quaisquer alegações. Assim, assumindo que a qualidade do ambiente intelectual da escola (determinado, em grande parte, pelo modo como seus docentes pensam) ecoa em seus alunos, os cursos de formação de professores devem preocupar-se com o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros docentes.

Palavras-chave: Pensamento Crítico; Cultura do Pensamento na Escola; Espírito Crítico; Formação de Professores.

Abstract: The idea that critical thinking must be in the core of any educational activity has been proposed by philosophers of education for a long time. Thinking critically – that is, to possess cognitive skills and the disposition to use these skills to analyze arguments in order to distinguish information that is reliable and probably true from falsehood – has been regarded as an essential feature that enables an individual to deal with the great amount of information available in the contemporary world. In order for critical thinking to be developed and strengthened in schools, it is important that the teachers themselves be good critical thinkers and act as role models of good thinking for their students, using their cognitive skills to evaluate ideas and, specially, showing the critical spirit, an inclination to evaluate and discuss any claim. Thus, assuming that the quality of the intellectual environment of schools (which is considerably determined by the way teachers think) echoes in the students, in courses of teacher education there must be a concern about the development of critical thinking in future school teachers.

Key words: Critical Thinking; Culture of Thinking at school; Critical Spirit; Teacher Education.



* **GUILHERME BRAMBATTI GUZZO** é Mestre em Zoologia e professor do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Caxias do Sul.

1. Introdução

Ser um sujeito educado significa, entre outros aspectos, ter o que Hare (1983) chama de “preocupação com a verdade”. Isso não significa, obviamente, que as visões de uma pessoa educada são sempre verdadeiras, mas que ela tem um genuíno interesse em distinguir o verdadeiro (ou provavelmente verdadeiro) do falso e o razoável do não-razoável. Segundo Hare (1983), a preocupação com a verdade é a principal justificativa para que o pensamento crítico e a abertura a novas ideias (*open-mindedness*) sejam considerados metas educacionais.

A ideia de que a educação deva ter como um de seus objetivos fundamentais o desenvolvimento de capacidades de pensamento é antiga, e tem sido defendida por autores contemporâneos como Lipman (1990; 2008), Nussbaum (2010) e Siegel (1990; 2003). Lipman (1990; 2008), por exemplo, destacou-se por defender a estruturação dos processos educacionais com a finalidade de tornar o pensamento crítico o centro das atividades escolares desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente através do estudo da filosofia, mas não somente desta disciplina. Ritchhart et al. (2014) e Tishman et al. (1999) destacam a necessidade de as escolas implementarem atividades que fortaleçam as habilidades e disposições de pensamento crítico dos alunos, e o desenvolvimento regular de tais atividades resultaria na criação de uma cultura do pensamento nas salas de aula, um ambiente escolar no qual vários aspectos (linguagem, valores, expectativas e hábitos) estejam em sintonia e reforcem o objetivo do bem pensar (TISHMAN et al, 1999).

O presente ensaio argumenta a favor da ideia de que, para que uma cultura que

estimule o pensamento crítico na escola floresça, é importante que os próprios professores sejam modelos de pensadores críticos, não apenas no sentido de possuírem habilidades cognitivas suficientes para bem avaliar ideias, mas que também sejam dotados do que Siegel (1990) denomina “espírito crítico”, um conjunto de disposições, atitudes e hábitos mentais que os inclinam a refletir frequentemente sobre as razões que sustentam as suas próprias ideias e as afirmações a que são apresentados.

2. O pensamento crítico: habilidades cognitivas e o espírito crítico

Siegel (2003) afirma que o bom pensar, isto é, o pensamento orientado por boas razões, é frequentemente discutido na literatura educacional contemporânea sob o termo “pensamento crítico”. Mesmo que definida por diferentes autores, a expressão “pensamento crítico” abriga características e conteúdos comuns e que se sobrepõem, e isso permite que a sua definição possa ser entendida como normativa, fazendo com que o pensamento crítico configure-se como um objetivo educacional.

Basicamente, o pensador crítico é alguém que possui as habilidades cognitivas e a disposição necessárias para analisar argumentos e, assim, determinar aquilo que é confiável e provavelmente verdadeiro daquilo que não é (PARSONS, 2014). Além de estar ligado à avaliação de ideias – e por causa disso –, o pensamento crítico também possibilita que alguém escolha cursos de ação mais razoáveis, baseados na melhor informação disponível, diminuindo a chance de que decisões importantes estejam fundamentadas em assunções inconfiáveis.

De acordo com Siegel (1997), o pensamento crítico envolve dois aspectos. Um deles é o componente de “avaliação de razões”, que diz respeito a habilidades cognitivas relevantes para o entendimento e análise apropriados de razões, afirmações e argumentos; o outro aspecto está relacionado a disposições de comportamento, atitudes e hábitos mentais que tornam o indivíduo propenso a usar as habilidades cognitivas para avaliar quaisquer ideias, mesmo aquelas que são contrárias aos seus interesses e crenças mais profundas. Esse último componente, denominado por Siegel (1990) de “espírito crítico”, é o que move o pensador crítico, considerando que não basta para um indivíduo possuir determinadas habilidades cognitivas, é também necessário que ele tenha uma constante disposição para fazê-lo. Boghossian (2013) entende que o componente atitudinal – o espírito crítico – é o aspecto mais importante do pensamento crítico no que diz respeito à investigação de novas ideias:

Qualquer um pode desenvolver um conjunto de habilidades de pensamento crítico – é como aprender a andar de bicicleta – mas sem o componente atitudinal um indivíduo não agirá de acordo com os resultados da investigação – ele nunca irá de fato andar de bicicleta. Em outras palavras, se você trouxer o conjunto de habilidades para lidar com uma questão, mas não tem vontade de mudar de opinião com base nos resultados que obtiver, então não há propósito em investigar (BOGHOSSIAN, 2013, p. 212).

A ausência do espírito crítico pode inviabilizar o início de uma investigação ou o seu aprofundamento. É possível, por exemplo, que um sujeito seja bem versado em lógica, e assim tenha plena capacidade de avaliar ideias e encontrar falácias em argumentos. No entanto, esse

indivíduo pode aplicar suas habilidades cognitivas seletivamente, evitando revisar algumas de suas crenças mais arraigadas e não as expondo à análise crítica. A história do homem que crê em cães venusianos – criada por Law (2011) e discutida na próxima seção – pode ser entendida como um exemplo da ausência do espírito crítico.

3. O problema da ausência do espírito crítico: seriam os cães agentes venusianos?

Law (2011) apresenta uma história ficcional que auxilia na compreensão da importância do espírito crítico na investigação honesta. Na história, um personagem chamado Dave acredita fortemente que cães são espiões do planeta Vênus, e que os cães alienígenas estão planejando invadir a Terra e dominar o nosso planeta. Os amigos de Dave, Mary e Pete, tentam dissuadi-lo daquilo que eles consideram uma ideia absurda, apresentando argumentos contra os pontos de vista de Dave. Para Law (2011), o diálogo a seguir poderia ser um exemplo típico de conversa entre Dave e seus amigos:

Dave: É apenas uma questão de semanas agora! As espaçonaves chegarão e *então* você desejará ter me ouvido. Nós devemos agir agora – avisar o governo!

Mary: Olha, Dave, cães obviamente não são invasores do espaço, eles são somente animais de estimação. Cães não podem sequer falar, imagine então se comunicar com Vênus!

Dave: Eles *podem* falar – mas eles preferem esconder a sua habilidade linguística da gente. Eles esperam até que a gente saia da sala para que eles possam falar um com o outro.

Pete: Mas Vênus é um planeta morto, Dave. É terrivelmente quente

e lavado por nuvens de ácido. Nada pode viver lá, e certamente nem um cachorro!

Dave: Os cães não vivem na superfície do planeta, seu tolo – eles vivem embaixo, em bunkers no subsolo.

Mary: Mas então como os cães nascidos na Terra se comunicam com seus aliados em Vênus? Eu tenho um cão, e nunca encontrei um transmissor alienígena escondido no pote de ração dele.

Dave: Eles não usam tecnologia que a gente possa ver. Os transmissores deles estão escondidos dentro de seus cérebros!

Mary: Mas o Pete é um veterinário, e ele já tirou vários raios-X da cabeça de cães e nunca encontrou nada assim lá!

Pete: De fato, uma vez eu cortei o cérebro de um cão na faculdade de veterinária – e garanto a você, Dave, não havia transmissor nenhum lá!

Dave: Você assume que os transmissores seriam reconhecíveis. Eles são feitos, na realidade, de matéria orgânica indistinguível da matéria cerebral. É por isso que eles não aparecem em raios-X. Isso é *tecnologia alienígena avançada*, lembre-se – claro que não podemos detectá-la.

Mary: Mas nós não detectamos qualquer sinal estranho sendo direcionado a Vênus a partir da Terra.

Dave: Claro que não – como eu disse, lembre-se, isso é *tecnologia alienígena avançada*, além da nossa limitada compreensão.

Pete: Como os cães pilotam as espaçonaves? Eles sequer têm mãos. Então eles não podem segurar coisas como volantes ou manches.

Dave: Fala sério, Pete. Pense a respeito. Você está assumindo que

as espaçonaves deles são construídas para ser operadas por mãos humanas. Obviamente não são. Elas são construídas para ser operadas pelas patas, boca e língua dos cães (LAW, 2011, p. 73-74).

Mary e Pete falam sobre a ausência de evidências para sustentar as alegações do amigo: não existem ferramentas de comunicação que os cães terráqueos poderiam usar para falar com seus companheiros venusianos; os cães não são fisicamente capazes de pilotar uma nave espacial; Vênus tem uma atmosfera muito quente, e nenhum ser vivo conseguiria suportá-la, etc. Cada argumento apresentado por Mary e Pete é objetado por Dave, que apresenta novas ideias para responder a essas objeções à medida que a discussão prossegue. Deve-se notar que os argumentos apresentados por Dave não se constituem em boas evidências em resposta às críticas de seus amigos: de acordo com ele, não é possível detectar os transmissores que os cães possuem; os cães venusianos podem viver naquele planeta porque eles evitam a sua superfície; eles têm naves espaciais que podem ser controladas pelas suas patas, e assim por diante.

É possível que Dave empregue algumas habilidades cognitivas normalmente associadas ao pensamento crítico enquanto defende o seu ponto de vista. Ele, por exemplo, pode analisar e interpretar as objeções à sua crença, e pode ser capaz de estruturar argumentos para sustentar sua ideia. No entanto, parece claro que Dave não está pensando criticamente, e o que falta ao personagem é uma propensão para revisar sua crença, ou seja, a disposição de utilizar as habilidades cognitivas para colocar a sua certeza sob escrutínio crítico. Além disso, ele se engaja na discussão com aparentemente apenas um objetivo: manter sua crença,

independentemente de existirem fortes evidências contrárias a ela.

A história de Dave foi criada por Law (2011) como uma crítica à proposta de tornar o design inteligente uma alternativa ao ensino da evolução biológica nas aulas de ciência do Ensino Básico, uma proposição comum nos Estados Unidos. A objeção mais conhecida ao design inteligente como parte do currículo escolar é a que a ideia não é científica, pois não pode ser testada e não é sustentada por qualquer evidência empírica. Law (2011) concorda com essa objeção, e acrescenta a ela uma que, no contexto escolar, pode ser ainda mais importante: se um professor ensina às crianças que o planeta Terra foi criado há menos de 10 mil anos com todas as formas de vida que atualmente existem, como defendem os Criacionistas da Terra Jovem, e usa de diferentes artifícios para manter a sua crença longe do debate, o professor está se comportando como Dave, ignorando evidências e não mostrando qualquer interesse em analisá-las.

Se um professor mantém suas ideias da mesma maneira que Dave e faz isso de modo constante, ele pode estar transmitindo uma mensagem equivocada aos seus alunos: em uma discussão tudo vale, porque o mais importante é convencer as outras pessoas a aceitar as ideias que você defende, independentemente de existirem boas razões para elas. A verdade, nesse caso, não é o objetivo da investigação. As habilidades de pensamento são utilizadas com a finalidade de persuadir um interlocutor, não de buscar a melhor ideia a respeito de um assunto. Nesse contexto, o espírito crítico é suprimido, e a investigação honesta, impossibilitada.

4. Professores como modelos intelectuais

Professores, idealmente, deveriam preocupar-se com a verdade, escreve Hare (1983), mesmo que ela não se ajuste às suas pré-concepções. Se um sujeito atribui grande valor à busca pelas melhores informações, ele deve estar disposto a usar as suas capacidades cognitivas em diferentes situações, mesmo quando trata de temas que lhe são caros. Assim, ele deve possuir o espírito crítico para naturalmente utilizar as suas habilidades cognitivas e refletir sobre suas próprias ideias ou sobre as alegações a que é apresentado. A preocupação com a verdade envolve o fortalecimento e o incentivo ao espírito crítico que, como escreve Hare (1983), torna alguém propenso a revisar ou rejeitar uma posição que defende se fortes razões e evidências forem apresentadas contra ela, ou, em uma situação na qual a pessoa não tem uma opinião sobre determinada questão, ela se dispõe a aceitar uma ideia à luz das evidências e argumentos disponíveis o mais objetiva e imparcialmente possível.

Em uma sala de aula, o espírito crítico por parte de professores e alunos é o que motiva as investigações e a reflexão. Mas para que os alunos sintam-se impelidos a pensar criticamente sobre qualquer questão, é importante que seus professores sejam bons modelos de pensamento. “Alunos – mais ou menos – saem à imagem e semelhança de seus professores”, escreve Demo (2010, p. 37), que completa: “se estes são pesquisadores educadores, podemos esperar que os alunos também se tornem cidadãos que saibam pensar”. Jackson (2012) argumenta de modo semelhante:

As pessoas precisam de tempo para pensar, mas elas também precisam ser encorajadas a fazer bom uso desse tempo. Elas precisam ser

expostas a modelos de excelência racional. Elas precisam ser elogiadas pelos seus próprios esforços de melhoria e incentivadas à medida que progridem. Elas precisam de ampla oportunidade para praticar tais esforços sob risco mínimo para sua autoestima. Em suma, elas precisam de um ambiente estimulante, no qual a negação de seus próprios pensamentos seja considerada um passo habitual em direção a um melhor pensamento (JACKSON, 2012, p. 36).

Para Tishman et al. (1999), existem quatro forças culturais em uma sala de aula “que pensa”: modelo, explicação, interação e comentário de retorno. Um modelo de uma cultura do pensar “seria um exemplo de alguém ou de alguma coisa que demonstra as práticas do bom pensar” (TISHMAN, 1999, p. 16). Um professor dentro de uma cultura do pensar, portanto, seria um modelo tanto das habilidades quanto das disposições do pensamento crítico, isto é, alguém competente para usar, explicar e modelar habilidades como a análise, interpretação e avaliação de ideias, e que também tenha como característica o espírito crítico: suas disposições para o pensar, “tendências inescrutáveis para a exploração, para a investigação e sondagem de novas áreas, para a busca de clareza, para o pensamento crítico e criterioso, para a organização de seu pensar” (TISHMAN et al., 1999, p. 56).

Assim, assumindo que a modelagem é um aspecto importante na cultura do pensar, e que o pensamento crítico é um objetivo fundamental da educação, existem boas razões para considerar que professores não podem ser modelos intelectuais semelhantes ao personagem Dave, da história de Law (2011). Maus modelos intelectuais não são responsáveis somente pela disseminação de má informação – e aqui não é

necessário recorrer a exemplos ficcionais, basta pensar em professores de história que negam a existência do Holocausto e propagam esta ideia a seus alunos (HARE, 2013), ou em professores de ciência que apresentam o criacionismo como uma alternativa científica legítima à evolução biológica (PIGLIUCCI, 2000) –, eles também podem dificultar o crescimento intelectual de seus alunos ao não incentivarem os estudantes, direta ou indiretamente, a buscar evidências e razões para as suas crenças e para as afirmações a que são apresentados, na sala de aula e fora dela.

5. Sobre a necessidade do pensamento crítico e a formação de professores

No final do século XIX, o filósofo John Dewey alertou sobre a necessidade do pensamento crítico para que todos os cidadãos pudessem lidar com a crescente quantidade de informação que estava sendo trazida pela nova mídia de massa da época (RILEY; WELCHMAN, 2003). Riley e Welchman (2003) afirmam que um dos temores de Dewey em relação à sobrecarga de informação era o de que as pessoas não soubessem como responder adequadamente à ela, isto é, não fossem capazes de avaliar apropriadamente as novas informações que recebiam, e isso poderia transformar a sociedade em uma tirania da propaganda, um ambiente ideal para a manipulação intelectual.

Não é possível comparar o volume de informação a que um cidadão está exposto hoje com o da época de Dewey, e por isso as preocupações deste filósofo parecem ainda mais relevantes nos dias atuais. Harrison (2013) afirma que estamos em uma crise global de ausência de ceticismo e pensamento crítico, evidenciada, por exemplo, pelos altos

índices de crença em ideias pseudocientíficas e teorias conspiratórias em diversas nações do mundo (ver GOODE, 2012). Se de fato estivermos vivendo uma crise de ceticismo, a ideia do pensamento crítico como meta educacional se torna mais importante hoje do que jamais foi.

É muito difícil separar fato de ficção quando se está imerso em um oceano de informação e quando tendemos naturalmente a procurar apenas dados que corroborem nossas visões de mundo (SHERMER, 2012). Até mesmo professores, que deveriam auxiliar os estudantes a desenvolver e fortalecer o pensamento crítico podem ser vítimas de armadilhas intelectuais e agir como disseminadores de informações falsas e como maus modelos de pensamento. Por isso, um alerta deveria soar entre aqueles que se preocupam com o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes e, como consequência, com o desenvolvimento da sociedade de maneira geral. É necessário que as escolas tenham professores que pensem criticamente, que possuam o espírito crítico e o utilizem constantemente em aula.

Autores como Lipman (2008) e Siegel (1990) sugerem que a formação dos professores nos cursos universitários é essencial para que eles cheguem às escolas mais atentos à importância do pensamento crítico na educação. Como argumenta Siegel (1997), se é desejável que os estudantes desenvolvam e fortaleçam suas capacidades e disposições para o pensamento crítico, então é importante que seus professores valorizem e coloquem o bom pensamento e a racionalidade no centro de suas atividades. Segundo Ritchhart et al. (2014), o professor que se preocupa com o desenvolvimento intelectual de seus alunos deve perguntar a si mesmo:

que tipo de atividade mental estou tratando de fomentar em meus estudantes? Perguntas semelhantes devem ser feitas em cursos de formação de professores para o Ensino Básico: existe incentivo para que os futuros professores sejam, eles próprios, bons pensadores críticos? Mais especificamente: existe alguma preocupação com o tipo de atividade mental que está sendo fomentada nos bancos universitários, e que acabará ecoando nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio?

Referências

- BOGHOSSIAN, P. **A manual for creating atheists**. Durham: Pitchstone Publishing, 2013.
- DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papyrus, 2010.
- GOODE, E. **The paranormal: who believes, why they believe, and why it matters**. Nova York: Prometheus Books, 2012.
- HARE, W. **Open-mindedness and education**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1983.
- HARE, W. Propaganda in the classroom: the Keegstra case. In: HARE, W., PORTELLI, J. P. (Ed.). **Philosophy of education: introductory readings**. Edmonton: Brush Education, 2013, p. 358-373.
- HARRISON, G. **Think: why you should question everything**. New York: Prometheus Books, 2013.
- JACKSON, P. W. **What is education?** Chicago: The University of Chicago Press, 2012.
- LAW, S. **Believing bullshit: how not to get sucked into an intellectual black hole**. Nova York: Prometheus Books, 2011.
- LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NUSSBAUM, M. **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

PARSONS, K. **It started with Copernicus**: vital questions about science. Nova York: Prometheus Books, 2014.

PIGLIUCCI, M. **Tales of the rational**: skeptical essays about nature and science. Smyrna: Freetought Press, 2000.

RILEY, P.; WELCHMAN, J. Rosseau, Dewey and democracy. In CURREN, R. (Ed.). **A companion to the philosophy of education**. Malden: Blackwell Publishing, 2003.

RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. **Hacer visible el pensamiento**: como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires: Paidós, 2014.

SHERMER, M. **Cérebro & crença**: de fantasmas e deuses à política e às conspirações – como nosso cérebro constrói nossas crenças e as

transforma em verdades. São Paulo: JSN Editora, 2012.

SIEGEL, H. **Educating reason**: rationality, critical thinking and education. Nova York: Routledge, 1990.

SIEGEL, H. **Rationality redeemed?** Further dialogues on an educational ideal. Nova York: Routledge, 1997.

SIEGEL, H. Cultivating reason. In: CURREN, R. (Ed.). **A companion to the philosophy of education**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, p. 305-319.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. **A cultura do pensamento na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Recebido em 2014-09-04
Publicado em 2015-01-15