

CLUSTER: Health & Tech

CURSO: Psicologia

Pensamento Crítico: Uma Revisão do Construto

Natan Klein¹; Camila Rosa de Oliveira²; Lara Barros Martins³

1 Mestrando em Psicologia, Bolsista PROSUP CAPES. IMED. natanklein2104@gmail.com

2 Coordenadora do PPG em Psicologia da IMED e Doutora em Gerontologia Biomédica. camila.oliveira@imed.edu.br

3 Orientadora. Professora do PPG em Psicologia e Administração da IMED e Doutora em Psicologia Organizacional e do Trabalho. lara.martins@imed.edu.br

Introdução

A ideia de que a educação deva ensinar a pensar é quase indiscutível. Embora muito se fale sobre a necessidade e o valor de pensar criticamente, a definição desse construto nem sempre é clara. Na filosofia, essas ideias sempre estiveram implícitas, mas foi a partir de John Dewey, em seu livro *How we think* de 1910, que o pensamento crítico (PC) recebeu um tratamento explícito em termos de sua aplicação à educação. Esse campo se tornou mais influente, no entanto, a partir de 1960 nos Estados Unidos (Ennis, 2011), e tem fomentado investigações no contexto educacional (e.g. Ayçiçek, 2021). Desde então, vários autores entraram no debate sobre o conceito de PC. Essa discussão é importante porque as definições embasam instrumentos de avaliação e programas de intervenção. Assim, o objetivo desta revisão foi apresentar um panorama organizador da literatura teórica do PC.

Discussão

Três tradições de teorização sobre o PC podem ser identificadas: filosófica, psicológica e educacional. A primeira, parte de um enfoque prescritivo, formulando descrições e critérios de como o raciocínio deveria ocorrer. Essa tradição caracteriza o pensador crítico ideal, mas não descreve o desempenho dessas habilidades em circunstâncias



reais. A segunda, adota um enfoque descritivo, conceituando o PC no contexto das limitações pessoais e ambientais que interferem no desempenho das habilidades. Por demandar definições operacionais dos construtos, essa abordagem pode conduzir a uma simplificação do fenômeno. A terceira, não é clara quanto ao enfoque e seus modelos teóricos foram desenvolvidos com base em observações de sala de aula, embora não tenham sido submetidos ao mesmo exame criterioso das outras tradições (Sternberg, 1986).

A tradição filosófica é mais consistente no uso do termo PC, enquanto nas demais se encontram termos como habilidades de alta ordem, resolução de problemas, tomada de decisão e até mesmo inteligência. Assim, essa tradição apresenta definições conceituais do PC como um “pensamento razoável e reflexivo focado em decidir no que crer ou fazer” (Ennis, 1985, p. 45). A tradição psicológica utiliza dos achados da psicologia cognitiva e do raciocínio científico-estatístico, apresentando definições de PC como “o uso daquelas habilidades cognitivas ou estratégias que aumentam a probabilidade de se obter um resultado desejado” (Halpern, 1998, p. 450). A tradição educacional é representada pela taxonomia de Bloom, na qual o PC corresponde às categorias de análise, síntese e avaliação (taxonomia original) ou analisar, avaliar e criar (taxonomia revisada; Krathwohl, 2002). Embora haja debates na literatura acerca da definição mais adequada, também há consenso de que a prioridade é estabelecer os fatores que compõe o PC: habilidades e disposições.

As habilidades são gerais e aplicáveis a vários contextos. Os autores da tradição filosófica propõem diferentes listas de habilidades, as quais guardam tantas semelhanças entre si que permitem sínteses, como: (a) clarificar significados, (b) analisar argumentos, (c) avaliar evidências, (d) julgar se as conclusões se seguem, (e) tirar conclusões justificadas (Hitchcock, 2017). Nessa tradição, as habilidades de PC estão vinculadas à lógica e argumentação, o método da investigação filosófica. Na tradição psicológica, por outro lado, a semelhança entre as listas de habilidades é menor, bem como a ênfase na lógica e



argumentação. Por exemplo: (a) habilidades de raciocínio verbal; (b) de análise de argumentos; (c) de pensar como teste de hipóteses; (d) lidar com probabilidade e incerteza; (e) de tomada de decisão e resolução de problemas; (f) monitoramento metacognitivo (Halpern, 1998).

As disposições, também denominadas de atitudes, motivações internas, hábitos mentais ou virtudes, podem ser compreendidas como tendências gerais que aumentam a probabilidade de um indivíduo usar suas habilidades em certa situação (Ennis, 1996; Facione, 2000). Há consenso na literatura de que um indivíduo pode apresentar um alto nível de habilidades de PC e não estar disposto a empregá-las quando necessário (Hitchcock, 2018). Existem várias listas com disposições como: procurar estar bem informado; ter a mente aberta (Ennis, 2018); atenção às oportunidades de usar o pensamento crítico; confiança na própria habilidade de raciocinar (Facione, 1990).

Os autores de ambas as tradições concordam que o conhecimento desempenha um papel essencial no PC. Isso ocorre porque os tipos de explicações, avaliações e evidências valorizados variam de um domínio de conhecimento para outro (Bailin, Case, Coombs, & Daniels, 1999). Assim, é necessário o conhecimento dos princípios metodológicos e competências fundamentais do campo de conhecimento em que se deseja empregar o PC (Facione, 1990). Ainda, o conhecimento das heurísticas e vieses que influenciam o processamento de informações também tem sido ensinado no contexto do PC (Facione, 2020).

Considerações Finais

O panorama organizador das discussões teóricas sobre o construto do PC é formado, portanto, de três grandes fatores: habilidades, disposições e conhecimentos. Determinar os elementos definidores de cada um é necessário para o avanço nas áreas de avaliação e



intervenção. Desse modo, a partir das tendências da literatura, futuros estudos podem: (a) desenvolver sínteses teóricas e empíricas de habilidades e/ou disposições; (b) explorar as implicações da psicologia cognitiva do raciocínio e tomada de decisão para o PC; (c) definir taxonomias dos tipos de conhecimentos específicos que promovem o PC.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.609432/2021-00.

Referências

- Ayçiçek, B. (2021). Integration of critical thinking into the curriculum: perspectives of prospective teachers. *Thinking skills and creativity*, 100895.
doi:10.1016/j.tsc.2021.100895
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
doi:10.1080/002202799183133
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D. C. Heath & Co.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. Recuperado de
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182. doi:10.22329/il.v18i2.2378
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 4–18. doi:10.5840/inquiryctnews20112613



- Ennis, R. H. (2018). *The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Recuperado de http://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2018/01/Long-Definition-%E2%80%93-criticalTHINKING.net_.pdf
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction; Research findings and recommendations* (Relatório No. ED315423). Committee on pre-college philosophy of the American Philosophical Association. Recuperado de <https://philarchive.org/archive/FACCTA>
- Facione, P. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. doi:10.22329/il.v20i1.2254
- Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: what it is and why it counts?* Recuperado de <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. doi:10.1037/0003-066X.53.4.449
- Hitchcock, D. (2018). Critical thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Hitchcock, D. (Ed.). (2017). Critical Thinking as an Educational Ideal. In *On Reasoning and Argument: Essays in Informal Logic and on Critical Thinking* (pp. 477-497). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-3-319-53562-3_30
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s15430421tip4104_2
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: its nature, measurement, and improvement* (Relatório No. ED272882). Washington, DC: National Institute of Education. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>

