

O EXERCÍCIO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM FACE DOS VIESES COGNITIVOS

Guilherme Brambatti Guzzo¹; Valderez Marina do Rosário Lima²

Eixo temático: Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior

Resumo: O desenvolvimento das habilidades cognitivas e atitudinais associadas ao pensamento crítico é considerado como um dos objetivos fundamentais da educação. No entanto, o exercício do pensamento crítico não ocorre facilmente: pesquisas recentes na área da psicologia cognitiva sugerem que as pessoas estão sujeitas a inúmeros vieses cognitivos, inclinações em seus processos de raciocínio que interferem na formação e avaliação de crenças e na tomada de decisões. Entre esses vieses estão os associados a dificuldades de calibração epistêmica, tendências a buscar razões que apenas endossem crenças preexistentes, e disposições para proteger e justificar pontos de vista que, em alguns casos, não foram formados de maneira refletida. Um problema adicional é que os vieses cognitivos, via de regra, atuam sem que estejamos conscientes disso. Assim, temos a sensação de que estamos fazendo o melhor juízo possível das razões e evidências sobre um determinado tópico, ou seja, pensando criticamente, quando podemos, na verdade, estar apenas reforçando e defendendo o que já pensamos sobre um assunto. O presente artigo é um trabalho teórico que tem por objetivos (a) apresentar e analisar o impacto de alguns vieses cognitivos ao exercício do pensamento crítico, e (b) discutir dois elementos que podem ser incorporados por professores em suas estratégias de ensino para que os estudantes possam, de algum modo, gerenciar os seus vieses, e com isso aumentar as suas possibilidades de pensar criticamente. Argumentaremos que estratégias de ensino que incentivem a promoção das capacidades metacognitivas dos estudantes, isto é, que os instiguem a pensar a respeito de seus próprios processos de pensamento, e que encorajem os estudantes a refletir sobre aspectos que podem minar a sua confiança em alguns de seus pontos de vista, e nos assuntos a que são apresentados pelos docentes em aula, são potencialmente eficazes para diminuir o efeito dos vieses cognitivos e, conseqüentemente, promover o pensamento crítico, na sala de aula e fora dela.

Palavras-chave: Pensamento crítico; vieses cognitivos; metacognição; derrotabilidade; estratégias de ensino.

Introdução

O desenvolvimento de habilidades e de disposições atitudinais associadas ao pensamento crítico tem sido destacado por filósofos da educação contemporâneos como um dos principais objetivos das atividades educacionais (LIPMAN, 2008; SIEGEL, 1988). No entanto, apesar da importância dada ao pensamento crítico por teóricos, a sua implementação

¹ Doutorando no PPG em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor da Universidade de Caxias do Sul (UCS). gbguzzo@ucs.br.

² Doutora em Educação. Professora do PPG em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS. valderez.lima@pucrs.br.

em escolas e universidades tem sido apontada como insuficiente devido a uma série de fatores, que incluem estratégias de ensino que dão ênfase excessiva à retenção de informações em detrimento da deliberação sobre elas, políticas educacionais e currículos que privilegiam aspectos pragmáticos da formação profissional dos estudantes, e cursos de licenciatura que não valorizam adequadamente o desenvolvimento do pensamento crítico entre os futuros professores (LIPMAN, 2008).

Apresentamos aqui um elemento adicional que ajuda a explicar, ainda de que de forma parcial, o distanciamento existente entre a defesa do pensamento crítico como um ideal educacional e a dificuldade em cultivá-lo em escolas e universidades. Argumentaremos que vieses cognitivos fazem com que tenhamos dificuldade em pensar criticamente de modo apropriado em muitas circunstâncias de nossa vida cotidiana. Os vieses, em termos gerais, são tendências em nossos processos de raciocínio e tomada de decisão que nos predispõem, entre outras consequências, a ter confiança excessiva em nossas crenças, a procurar avidamente por evidências e razões que corroborem nossos pontos de vista e ignorar as contrárias, e a proteger nossas ideias confabulando justificativas para elas. Como ocorrem, via de regra, de modo inconsciente, não percebemos que essas inclinações cognitivas afetam o nosso raciocínio e, por isso, muitas vezes temos a sensação de que estamos pensando criticamente, avaliando adequadamente todas as razões relevantes em uma dada questão, mesmo quando isso não ocorre.

O presente artigo é um trabalho de reflexão teórica cujo objetivo é apresentar e discutir o impacto de vieses cognitivos para o exercício do pensamento crítico e, a partir disso, propor estratégias e princípios de investigação que podem ser promovidos, em diferentes níveis de ensino, para que estudantes aumentem as suas chances de pensar criticamente. Para isso, estruturamos o artigo em três seções: na primeira delas, discutimos o significado do termo “pensamento crítico”; na segunda, apresentamos e examinamos o impacto dos vieses cognitivos ao exercício do pensamento crítico, especialmente dos vieses associados a problemas de calibragem epistêmica, do viés de confirmação e do raciocínio motivado; na terceira, analisamos como o exercício do pensamento crítico pode ocorrer em face dessas tendências cognitivas e, especialmente, como as instituições educacionais podem promovê-lo entre seus estudantes.

O que significa pensar criticamente?

“Pensamento crítico” é uma expressão usada há algumas décadas por autores de áreas distintas como a administração, a medicina, as ciências e a filosofia para fazer referência a

características cognitivas e atitudinais consideradas relevantes para que alguém possa aumentar suas chances de êxito na condução de sua vida pessoal e profissional através da formação e manutenção de crenças mais razoáveis sobre o mundo e da tomada de decisões melhor fundamentadas. Em escolas e universidades, o pensamento crítico é tido como um ideal que pode transformar as maneiras de ensinar e aprender, uma ferramenta capaz de favorecer a investigação e a resolução de problemas em detrimento das rotinas de memorização, possibilitando maior autonomia aos estudantes.

Apesar de haver algum dissenso sobre o que significa “pensar criticamente”, a maior parte dos autores contemporâneos que se ocupa desse tema concorda que o pensamento crítico é um tipo de bom pensar sustentado por dois pilares distintos, mas complementares. O primeiro deles é chamado por Siegel (1988) de “componente de avaliação de razões”, um conjunto de capacidades ou habilidades cognitivas que permitem a formulação, a justificação e a avaliação apropriada de argumentos e cursos de ação; o segundo pilar é referido por Siegel (1988) como o “espírito crítico”, um componente atitudinal que está associado a inclinações, disposições de comportamento e hábitos mentais que tornam alguém propenso a usar as habilidades do pensamento crítico para elaborar ou avaliar quaisquer ideias ou potenciais cursos de ação, mesmo aqueles que são caros a ele, ou que possam se mostrar contrários às suas crenças mais profundas. Para Siegel (1988), é o espírito crítico que move o pensador crítico, dado que não é suficiente que um sujeito domine as habilidades cognitivas associadas ao pensamento crítico, é necessário que ele esteja disposto a aplicá-las sempre que for possível.

Assim, entendemos que um pensador crítico, pelo menos em termos ideais, é um sujeito interessado e disposto a buscar razões que fundamentem (ou possam contrapor) suas ideias e decisões, e que tem capacidade cognitiva para analisá-las adequadamente. Siegel (1988, p. 32) afirma que o pensador crítico é um sujeito inclinado a “acreditar e agir baseado em (boas) razões”, uma pessoa “movidada por razões apropriadamente avaliadas”. Isso significa que o pensador crítico fará um esforço para ajustar a confiança que tem em suas ideias e pontos de vista de acordo com qualidade das razões disponíveis para eles, e agirá da mesma maneira para escolher cursos de ação potencialmente melhores ao tomar decisões.

“Mover-se de acordo com razões apropriadamente avaliadas”, no entanto, é uma tarefa mais difícil do que pode parecer à primeira vista. Nas últimas décadas, pesquisas na área da psicologia cognitiva sugerem que as pessoas não são, naturalmente, boas avaliadoras de razões, especialmente quando refletem sobre ideias que lhes são caras, e isso em parte é explicado pela influência de vieses em nossos processos de pensamento.

O impacto dos vieses cognitivos no exercício do pensamento crítico

Imagine que um amigo lhe peça o que você pensa sobre o quão seguros são alimentos transgênicos para o consumo humano. Ou talvez ele queira saber de você se a liberação do porte de armas de fogo para civis tornaria a sociedade mais segura. Ou, ainda, ele questione se você acredita que o aquecimento global vem ocorrendo, e se este fenômeno pode ser consequência de atividades humanas. Todos esses temas são bastante complexos e, assumindo que você não seja um expert em nenhum deles, o mais sensato a fazer para dar uma resposta minimamente adequada a qualquer questão dessas é buscar artigos e livros relevantes, consultar especialistas, verificar se há um consenso na área, analisar as razões envolvidas e, então, calibrar o seu ponto de vista de acordo com essa investigação – isto é, você deve pensar criticamente em face de temas tão difíceis.

Décadas de pesquisa sobre raciocínio e tomada de decisão sugerem, no entanto, que tendemos a agir de modo distinto quando confrontados com tópicos delicados como os acima, bem como quando consideramos outras questões nem tão complexas. Estamos sujeitos à influência de uma série de vieses cognitivos – inclinações que temos em utilizar “estratégias de raciocínio intuitivo que podem algumas vezes levar a inferências e julgamentos ilógicos e mal fundamentados” (BAILIN; BATTERSBY, 2016, p. 271) – que estão, em grande medida, fora de nossa atenção consciente. Destacamos, no presente artigo, vieses associados a má calibragem epistêmica, o viés de confirmação e o raciocínio motivado. Essas três tendências cognitivas geralmente estão relacionadas e se retroalimentam, e são perniciosas à prática do pensamento crítico porque elas nos dão a impressão de que estamos avaliando razões de modo efetivo quando na verdade podemos estar apenas referendando e procurando justificar crenças que já possuímos, algumas vezes de modo mal fundamentado.

O primeiro desses vieses está relacionado à dificuldade que temos em calibrar nossos pontos de vista, opiniões, crenças e decisões com base no melhor conhecimento disponível para elas. Assim, em outras palavras, há em muitos casos uma diferença entre aquilo que pensamos saber ou que consideramos sermos capazes de fazer daquilo que de fato sabemos e podemos fazer. Nossos problemas de ajuste epistêmico normalmente ocorrem quando sucumbimos ao “viés do excesso de confiança” (*overconfidence bias*, ou *overconfidence effect*) e à ilusão de profundidade explanatória (*illusion of explanatory depth*). Com eles, temos a forte sensação de que nossos pontos de vista são apropriados, que entendemos bastante a respeito de como as coisas do mundo funcionam, e que nossas habilidades e conhecimento são superiores aos da maioria das pessoas – embora essa sensação não esteja, geralmente, acompanhada de boas evidências para justificá-la.

Consideremos o viés de excesso de confiança, que ocorre, segundo Harker (2015, p. 116), quando “inconscientemente supomos que, se uma resposta *parece* correta, então ela provavelmente está certa”. A sensação de confiança excessiva sobre o próprio conhecimento é, como alega Burton (2008), um processo inconsciente que funciona independentemente da razão, e que tem sido observada em diversas circunstâncias, afetando especialistas e leigos (BURTON, 2008; FISCHHOFF et al., 1977). Fischhoff et al. (1977), por exemplo, investigaram o quão frequentemente as pessoas se enganam quando estão convictas de que sabem a resposta para alguma questão de conhecimentos gerais. Usando problemas que envolviam temas diversos como a revista de maior circulação nos Estados Unidos até a causa de morte mais comum naquele país, os autores queriam saber dos participantes, além de suas respostas, o quão confiantes estavam nelas. Os experimentos indicaram, de acordo com Fischhoff et al. (1977, p. 561), que “as pessoas estão erradas com muita frequência quando elas têm certeza de que estão certas”.

A ilusão de profundidade explanatória é um problema de calibragem epistêmica que se origina, de acordo com Rozenblit e Keil (2002), em nosso entendimento limitado do mundo associado às nossas intuições sobre como ele funciona. Segundo esses autores (2002, p. 522), “a maioria das pessoas sente que entende o mundo com muito mais detalhe, coerência e profundidade do que realmente são capazes”, e esse fenômeno se aplica principalmente a nossas ideias a respeito de mecanismos (como o funcionamento de vasos sanitários, abridores de lata e zíperes, por exemplo) e fenômenos naturais (terremotos, cometas, arco-íris, etc).

Um segundo viés que interfere no exercício do pensamento crítico é o viés de confirmação, considerado um dos mais bem estabelecidos na literatura da psicologia cognitiva (NICKERSON, 1998) e, também, um dos aspectos mais problemáticos de nossos processos de raciocínio. Nickerson (1998, p. 175), por exemplo, escreve que “se tivéssemos que identificar um único aspecto problemático do raciocínio humano que mereça atenção acima dos outros, o *viés de confirmação* teria que estar entre os candidatos a consideração”. Shermer (2012, p. 274), por sua vez, chama o viés de confirmação de “a mãe de todos os desvios cognitivos”.

Em termos gerais, o viés de confirmação é a tendência que temos, geralmente de modo inconsciente ou pouco consciente, “a procurar e encontrar evidências que confirmem crenças já existentes e ignorar ou reinterpretar evidências que não as confirmem” (SHERMER, 2012, p. 274). O viés de confirmação, na verdade, aparece na forma de uma plêiade de processos cognitivos que funcionam como uma espécie de linha de defesa de crenças e pontos de vista preestabelecidos, e essa defesa tende a ser mais forte quanto maior for o investimento e o apreço que tivermos por uma determinada ideia.

O viés de confirmação, em muitas ocasiões, entra em ação a partir do momento em que adotamos uma crença ou posição sobre alguma questão – que pode ser, inclusive, oriunda de nossa má calibração epistêmica (NICKERSON, 1998). A seguir, podemos utilizar distintos mecanismos para buscar razões ou evidências para justificá-la, dando menor atenção àquilo que possa contrapor ou até mesmo invalidar esse ponto de vista específico. Temos a sensação de que estamos certos, como argumenta Burton (2008), e este sentimento é reforçado ao nos expormos a argumentos que sejam favoráveis à nossa crença e ignorando os contrários.

Existem diferentes maneiras de o viés de confirmação se manifestar quando raciocinamos ou tomamos decisões. Uma delas é através da chamada estratégia de teste positivo, quando “procuramos aquilo que queremos encontrar” (por exemplo, pessoas que frequentemente se abastecem de periódicos ou sites alinhados às suas posições ideológicas para saber as últimas notícias sobre política, torcedores que veem pênaltis claros a favor de seu time em todos os lances duvidosos que ocorrem na área de ataque, leitores de horóscopo que rapidamente se identificam com a previsão apresentada no jornal, etc); a outra é por meio da assimilação enviesada, quando interpretamos eventos em consonância com aquilo que já pensamos sobre eles.

Em uma pesquisa bastante discutida sobre o viés de confirmação, Lord et al. (1979) investigaram a assimilação enviesada em um grupo de estudantes universitários, a quem pediram que avaliassem estudos científicos que tratavam dos possíveis efeitos dissuasivos da pena de morte, isto é, se a aplicação da pena capital poderia deter potenciais criminosos de cometerem um crime. Os artigos apresentados aos estudantes, um com razões favoráveis aos efeitos dissuasivos e outro com razões contrárias, haviam sido inventados pelos pesquisadores para que a qualidade das evidências pudesse ser controlada e equilibrada em ambos os lados da discussão. A maior parte dos participantes mostrou-se inclinada a avaliar com mais rigor o artigo que era contrário ao seu ponto de vista e a descartá-lo mais facilmente, enquanto foi menos rígida com o artigo que trazia a conclusão “desejada” – apesar de que as evidências eram igualmente sólidas em ambos os lados da questão. Lord et al. (1979) também observaram, como efeito da avaliação enviesada, que os pontos de vista dos participantes tornaram-se mais polarizados ao final do estudo, e isso sugere que, ao invés de considerar a existência de evidências contrárias plausíveis, que merecem ser objeto de reflexão, os participantes ficaram ainda mais seguros de suas posições ao ler os argumentos que as validavam.

Uma terceira tendência cognitiva relevante à presente discussão é o raciocínio motivado, que está relacionado aos mecanismos intelectuais que usamos quando tentamos

proteger uma crença que mantemos, buscando para isso quaisquer razões que parecerem plausíveis para justificá-la.

O raciocínio motivado, na verdade, pode ser entendido como um conjunto de vieses – entre os quais o viés de confirmação geralmente está presente – que direcionam o nosso raciocínio para uma determinada conclusão. Kunda (1990, p. 480-1) escreve que todo o raciocínio é, de alguma forma, motivado. Em alguns contextos, aplicamos um grande esforço para deliberar a respeito de um certo tópico porque queremos conhecer mais a respeito dele, a respeito da(s) verdade(s) que podemos, pelo menos aproximadamente, apreciar. Nesse caso, somos motivados pela acurácia: queremos saber, mas não necessariamente temos preferência ou desejamos uma resposta específica.

O raciocínio motivado, no entanto, é diferente do raciocínio cujo objetivo é o rigor epistêmico. Quando raciocinamos de modo motivado, usamos seletivamente nossas habilidades e disposições cognitivas para chegar a conclusões que estejam de acordo com aquilo que, por algum motivo, desejamos acreditar. Para Nisbet et al. (2015, p. 38), o raciocínio motivado é “o desejo de se chegar a conclusões consistentes com crenças previamente mantidas, e isso leva a um processamento enviesado de informações.”

O raciocínio motivado também tem sido identificado em uma série de outras circunstâncias de nossa vida cotidiana, e ele é normalmente estimulado ou exacerbado por sentimentos de tribalismo e de pertencimento a um determinado grupo social (GREENE, 2013). Há, por exemplo, um conjunto crescente de evidências que indicam que a rejeição do público leigo a certas ideias científicas endossadas consensualmente por especialistas pode ser, em parte, uma reação motivada pelo desejo (inconsciente, provavelmente) de manutenção da identidade política, social ou ideológica (GREENE, 2013; NISBET et al., 2015).

Vieses cognitivos como os que discutimos nesta seção impactam o exercício do pensamento crítico ao fazer com que mantenhamos maus hábitos de investigação e de raciocínio em uma série de ocasiões. Esses vieses nos deixam inclinados a ter dificuldade em discutir diversos assuntos quando nos dão a sensação de que estamos certos, quando encontramos evidências para isso e também lançamos mão de razões para supostamente embasar (ou defender) nossas posições. Perdemos, muitas vezes, oportunidades genuínas de dialogar com pessoas que têm argumentos distintos dos nossos porque “sabemos” que elas estão erradas, e pressupomos que elas devem aprender conosco.

Vieses cognitivos também podem ter um papel decisivo no fechamento de nossas mentes a novas ideias ou a diferentes formas de pensar. Se temos confiança de que nosso conhecimento sobre o mundo está bem ajustado, qual a necessidade de aprender? Nossas tendências cognitivas, em muitos casos, nos mantêm presos a nossa rede de crenças, pois

raramente somos capazes de desafiar pontos importantes dela, o que poderia fazer com que víssemos certas questões a partir de outras perspectivas e nos dispuséssemos a reajustar os nossos pontos de vista quando necessário.

Além disso, os vieses cognitivos nos dão uma falsa ilusão de objetividade, e essa talvez seja a implicação mais importante deles para o exercício do pensamento crítico. Podemos avaliar mal razões, buscar argumentos favoráveis a nossos pontos de vista oriundos de nossas intuições, confabular explicações para amparar aquilo em que cremos e desenvolver uma blindagem contra evidências que enfraqueceriam nossas conclusões, e fazemos tudo isso, em geral, de modo inconsciente. Podemos ter a sensação de que estamos pensando criticamente, dando o melhor de nós para examinar razões, e mesmo assim proceder de um modo muito distinto, enviesado. McIntyre (2018, p. 55) sintetiza o que argumentamos aqui ao escrever que os vieses “não somente roubam de nós a capacidade de pensar claramente, mas inibem a percepção de quando não estamos fazendo isso. Sucumbir a um viés cognitivo pode se assemelhar muito a pensar”.

Pensar criticamente em face dos vieses cognitivos

O desenvolvimento do pensamento crítico é uma importante meta educacional. No entanto, como argumentamos na seção anterior, pensar criticamente não é algo que ocorre facilmente. Um dos maiores empecilhos para o desenvolvimento e a prática do pensamento crítico, nas escolas e fora delas, reside em algumas de nossas tendências cognitivas, vieses que nos predis põem a ter problemas de calibragem epistêmica, a procurar avidamente por evidências que corroborem nossos pontos de vista e ignorar as contrárias, e a confabular justificativas para sustentar crenças que foram formadas, em muitas ocasiões, de maneira pouco refletida.

Como, então, podemos gerenciar o impacto de nossos vieses cognitivos? Ou, mais especificamente, o que as instituições educacionais podem fazer para auxiliar os estudantes nessa tarefa? Entendemos que existem dois elementos importantes que podem ser incorporados à ação cotidiana dos docentes para que o exercício do pensamento crítico tenha maior possibilidade de ocorrer em suas aulas. O primeiro deles é a incorporação de estratégias que incentivem a metacognição nos estudantes; o segundo é a promoção da ideia de derrotabilidade.

Definida de maneira ampla, metacognição envolve o “planejamento, monitoramento e revisão de estratégias cognitivas” (FELDMAN, 2009, p. 355), ou, nas palavras de Halpern (1999, p. 72), significa “o que sabemos sobre o que sabemos”, para que então possamos usar

esse conhecimento para direcionar e aprimorar os nossos processos de raciocínio e aprendizagem. Na literatura educacional, é comum encontrarmos discussões a respeito da metacognição como sinônimo de – ou muito próxima a – expressões como “aprender a aprender” e “saber aprender”. Basicamente, “aprender a aprender” significa ter a habilidade e disposição para refletir sobre como ocorre a própria aprendizagem e, a partir disso, monitorar o uso de estratégias e quaisquer outros aspectos que possam potencializá-la.

Operações metacognitivas podem se relacionar diretamente com o pensamento crítico de, pelo menos, duas maneiras: uma delas é quando refletimos sobre nossos próprios processos de pensamento; a outra é quando monitoramos e deliberamos sobre a nossa rede de crenças. Assim, nos engajamos em metacognição quando fazemos a nós mesmos perguntas como “Estou pensando de maneira adequada sobre esta questão?” e “Como eu sei disso?”, e a partir delas buscamos meios de refinar nosso raciocínio.

Uma maneira de predispor os estudantes a refletirem a respeito do modo como deliberam sobre um determinado assunto é inserindo, dentro dos tópicos discutidos nas aulas, questões como as propostas no parágrafo anterior. Elas podem ser feitas em termos mais específicos, como quando perguntamos em uma aula de ciências “Como sabemos que a evolução é a explicação mais plausível para a diversidade da vida na Terra?”, ou “Como sabemos que o Holocausto aconteceu?” em uma aula de história. Ou, também, indagar os próprios estudantes para que eles explicitem as razões e os caminhos pelos quais chegaram aos pontos de vista que mantêm sobre um tema, faça ele parte do currículo ou não.

Uma forma de exercitarmos a metacognição é refletindo sobre as circunstâncias ou condições em que uma conclusão que temos poderia ser mostrada falsa, ou carente de revisão. Essa é a essência da derrotabilidade (*defeasibility*) (BOGHOSSIAN; LINDSAY, 2018). Crenças são “derrotáveis” (*defeasible*) se elas estão sujeitas a revisão, escrevem Boghossian e Lindsay (2018, p. 246). Se uma crença não é derrotável, então ela não é passível de revisão.

Em instituições educacionais, estudantes poderiam habituar-se a refletir sobre as condições em que as ideias que aceitam precisariam ser modificadas ou até refutadas. “Como posso saber que estou errado sobre X?” e “Quais são as condições em que eu teria que revisar minha posição sobre Y?” são questões que deveriam ser feitas com frequências nas salas de aula do Ensino Básico e Superior. Uma das maneiras de apresentar a derrotabilidade aos estudantes é desafiando-os a conceberem condições em que as ideias que eles abordam em seus cursos poderiam se mostrar equivocadas. Questões como “Em que condições deveríamos revisar o que aceitamos como verdadeiro sobre a teoria da evolução?” e “Como poderíamos saber se aquilo que estudamos sobre o Holocausto está errado?” são formas de fazer com que os estudantes pensem sobre eventuais evidências negativas que poderiam comprometer teorias

bem estabelecidas em diferentes campos do conhecimento humano, e ficar atentos a novas razões que podem, eventualmente, ser apresentadas como derrotadores.

Quando pensamos nas condições em que a confiança que temos em certas crenças pode ser diminuída, ou quando consideramos as evidências que precisamos para que elas possam se mostrar falsas – isto é, quando temos um genuíno interesse em analisar as nossas próprias ideias – estamos dando sinais de que nos preocupamos em justificar nossos pontos de vista da melhor maneira possível. E, também, estamos fazendo com que vieses, como o de confirmação, não tomem conta dos nossos processos de raciocínio, já que estamos apreciando todas as evidências relevantes antes de tomar posição sobre um certo assunto.

Adotar crenças que em princípio são derrotáveis nos desafia a constantemente avaliar o grau de razoabilidade de nossas posições e das ideias a que somos apresentados, nas instituições educacionais e fora delas. Há um complexo espectro de possibilidades entre o “absolutamente falso” e o “absolutamente verdadeiro”, e a busca e avaliação de evidências favoráveis e contrárias às conclusões que temos faz com que possamos ajustar a nossa maneira de pensar sobre elas entre esses dois extremos.

Quando pensamos sobre o nosso próprio pensar – isto é, nos envolvemos em metacognição – e consideramos condições que fariam com que tivéssemos que recalibrar nossas crenças sobre um dado assunto, estamos criando condições de exercer o pensamento crítico de forma apropriada, agindo para que nossos vieses cognitivos possam ter impactos menores do que se simplesmente nos entregássemos às primeiras impressões que temos sobre qualquer tópico em consideração. Com isso, não queremos dizer que essas duas estratégias são suficientes para que as pessoas gerenciem os seus vieses, mas elas podem ser bastante úteis, desde que bem empregadas, para que os estudantes formem crenças e tomem decisões mais razoáveis, e tenham uma noção mais realista das coisas que sabem sobre si próprios e sobre o mundo.

Considerações finais

Se os vieses cognitivos impactam o exercício do pensamento crítico, e se o pensamento crítico é uma meta educacional relevante, então docentes em escolas e universidades devem utilizar estratégias e propor situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam desafiar as suas próprias ideias e, também, gerenciar com mais competência os seus vieses.

Discutimos dois elementos que são potencialmente importantes no gerenciamento de vieses cognitivos e, conseqüentemente, para o exercício do pensamento crítico em escolas e

universidades: a metacognição e o conceito de derrotabilidade. O primeiro é uma estratégia de monitoramento do raciocínio, e o segundo é um pressuposto epistêmico que abre caminho para que possamos considerar razões que invalidem nossas crenças ou que nos façam reavaliar alguns de nossos pontos de vista. A incorporação de ambos pode nos tornar menos propensos a ser vítimas de vieses associados à má calibragem epistêmica, do viés de confirmação e do raciocínio motivado.

Como a metacognição e a derrotabilidade podem ser incorporados nas salas de aula do Ensino Básico e Superior? Um caminho é através de docentes atentos à importância do pensamento crítico e que proponham situações de aprendizagem nas quais a metacognição e a derrotabilidade sejam inescapáveis. Isso pode ser feito se educadores transformarem salas de aula em espaços de constante diálogo, investigação coletiva e intercâmbio de razões.

A promoção de investigações que tenham caráter cooperativo, em ambientes nos quais há constante troca e deliberação sobre razões, é um dos passos para fortalecer o pensamento crítico em instituições educacionais. Um dos aspectos mais notáveis de investigações em equipe é o fato de que elas ocorrem de maneira análoga à atividade científica como um empreendimento coletivo: há apresentação e discussão aberta de ideias, revisão por pares, busca de refinamento de habilidades de pensamento e de argumentos, confronto de vieses cognitivos e contraste entre pontos das redes de crenças de seus participantes e, com isso, uma potencial melhoria na qualidade das decisões formadas no grupo, e nos processos de pensamento de seus integrantes.

Ao favorecer estratégias que promovam a interação social entre estudantes, os docentes propiciam um ambiente fértil de troca de razões e exposição a diferentes maneiras de raciocinar no qual o pensamento crítico pode ser fortalecido. Ao dialogar com os colegas e professores, e apresentar as justificativas pelas quais entendem que determinadas proposições são mais adequadas do que outras, os estudantes podem incorporar novas ideias ao seu repertório e, mais importante, podem refletir sobre a forma de pensar dos outros integrantes da turma e, com isso, refinar a sua própria.

Referências

BAILIN, Sharon; BATTERSBY, Mark. **Reason in the balance**: an inquiry approach to critical thinking. Indianapolis: Hackett, 2016.

BOGHOSSIAN, Peter; LINDSAY, J. The Socratic method, defeasibility, and doxastic responsibility. **Educational Philosophy and Theory**, v. 50, n. 3, p. 244-253, 2018.

BURTON, Robert. A. **On being certain**: believing you are right even when you're not. Nova York: St. Martin's Griffin, 2008.

FELDMAN, Robert S. **Essentials of understanding psychology**. Nova York: McGraw-Hill, 2009.

FISCHHOFF, Baruch; SLOVIC, Paul; LICHTENSTEIN, Sarah. Knowing with certainty: the appropriateness of extreme confidence. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 3, n. 4, p. 552-564, 1977.

GREENE, Joshua. **Moral tribes**: emotion, reason, and the gap between us and them. Nova York: Penguin Press, 2013.

HALPERN Diane F. Teaching for critical thinking: helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 1999, n. 80, p. 69-74, 1999.

HARKER, David. **Creating scientific controversies**: uncertainty and bias in science and society. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

KUNDA, Ziva. The case for motivated reasoning. **Psychological Bulletin**, v. 108, n. 3, p. 480-498, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LORD, Charles G.; ROSS, Lee; LEPPER, Mark R. Biased assimilation and attitude polarization: the effects of prior theories on subsequently considered evidence. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 37, n. 11, p. 2098-2109, 1979.

MCINTYRE, Lee. **Post-truth**. Cambridge: The MIT Press, 2018.

NICKERSON, Raymond S. Confirmation bias: a ubiquitous phenomenon in many guises. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 2, p. 175-220.

ROZENBLIT, Leonid; KEIL, Frank. The misunderstood limits of folk science: an illusion of explanatory depth. **Cognitive Science**, v. 26, n. 5, p. 521-526, 2002.

SHERMER, Michael. **Cérebro & crença**: de fantasmas a deuses e à política e às conspirações, como nosso cérebro constrói nossas crenças e as transforma em verdades. São Paulo: JSN, 2012.

SIEGEL, Harvey. **Educating reason**: rationality, critical thinking and education. Nova York: Routledge, 1988.