



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.02.70>

Recebido em: **01/08/2020**

Aprovado em: **02/08/2020**

JUSTIFICAÇÃO, DIREITOS INTELECTUAIS E PENSAMENTO CRÍTICO
JUSTIFICATION, INTELLECTUAL RIGHTS AND CRÍTICAL THINKING JUSTIFICACIÓN,
DERECHOS INTELECTUALES Y PENSAMIENTO CRÍTICO

RODRIGO FREITAS COSTA CANAL

<https://orcid.org/0000-0002-0683-8731>

Nosso objetivo é explorar como a teorização filosófica, em particular a partir da ética filosófica, pode nos ajudar a entender o problema da justificação de objetivos educacionais, mais especificamente, como que é o ideal do pensamento crítico pode ser justificado enquanto um objetivo educacional. Faremos isso por meio da discussão crítica e detalhada do famoso argumento dos direitos intelectuais, uma forma de justificação do pensamento crítico como ideal educacional que apela a princípios morais sobre direitos intelectuais: o ensino do pensamento crítico justifica-se porque é um direito intelectual dos estudantes. Discutiremos quatro razões morais para considerarmos o pensamento crítico um objetivo educacional: o argumento do respeito, o argumento da autossuficiência, o argumento das tradições racionais e o argumento da cidadania.

Our goal is to explore how philosophical theorizing, in particular from philosophical ethics, can help us understand the problem of justification of educational aims, more specifically how the ideal of critical thinking can be justified as an educational aim. We will do this through a critical and detailed discussion of the famous intellectual rights argument, a way of justifying critical thinking as an educational ideal that appeals to moral principles about intellectual rights: the teaching of critical thinking is justified because it is an intellectual right of students. We will discuss four moral reasons for considering critical thinking an educational objective: the respect argument, the self-sufficiency argument, the rational traditions argument and the citizenship argument.

Nuestro objetivo es explorar cómo la teorización filosófica, en particular a partir de la ética filosófica, puede ayudarnos a comprender el problema de justificar los objetivos educativos, más específicamente, cómo el ideal del pensamiento crítico puede justificarse como un objetivo educativo. Haremos esto a través de una discusión crítica y detallada del famoso argumento de los derechos intelectuales, una forma de justificar el pensamiento crítico como un ideal educativo que apela a los principios morales sobre los derechos intelectuales: la enseñanza del pensamiento crítico se justifica porque es un derecho intelectual de los estudiantes. Discutiremos cuatro razones morales para considerar el pensamiento crítico como un objetivo educativo: el argumento del respeto, el argumento de la autosuficiencia, el argumento de las tradiciones racionales y el argumento de la ciudadanía.

1 Introdução

O contexto geral deste artigo é a discussão do problema da justificação filosófica de objetivos intelectuais educacionais. Pretendemos mostrar como a teorização filosófica pode ser útil para entendermos como podem ser justificados objetivos educacionais, evidenciando como filósofos tem refletido sobre quais objetivos podem contar como objetivos educacionais gerais e fundamentais e como procedem na justificação dos mesmos. Em particular, um objetivo educacional que discutiremos é o direito intelectual a uma dado tipo de ensino, nomeadamente o ensino do pensar criticamente.

O conceito de direito intelectual alvo não é aquele ligado á discussão de **propriedade intelectual**, e sim o direito no sentido de **prerrogativa intelectual a um dado tipo de educação**, nomeadamente uma educação para a formação do pensamento crítico ou do pensar criticamente de crianças, jovens e adultos. Além disso, o conceito de direito aqui envolvido também não diz respeito a quem possui ou detém os direitos educacionais de crianças, jovens e adolescentes: por exemplo, algumas concepções que atribuem esse direito aos pais e ao Estado.

Por justificação aqui se entende a tentativa de apresentar razões, argumentos, evidências a favor/contra uma dada tese, na tentativa de justificar uma dada atitude proposicional ou doxástica de crença/descrença em uma dada conclusão. A justificação é importante porque garante ao menos que podemos ter uma boa razão para uma crença, embora ainda possa ser uma crença falsa, mas sem justificação não temos garantia nenhuma. Justificação aqui está atrelada especialmente a justificação educacional, ou seja, justificar ideias educacionais, mais especificamente objetivos educacionais fundamentais e gerais: por exemplo, justificar o objetivo educacional da multi/trans culturalidade, do estudo de gêneros, e de capacidades/competências e hábitos/attitudes mentais. A ideia de justificação faz parte da metodologia filosófica, e filósofos são tipicamente preocupados com a forma de justificação de crenças filosóficas. Mais especificamente, estamos interessados na discussão da justificação de objetivos de uma dada forma de educação de certos direitos intelectuais a um dado tipo de educação.

Se pode dizer que o conceito de direitos intelectuais faz parte do acervo cultural e social de direitos humanos fundamentais em geral, sendo um direito intelectual, grosso modo e sem a pretensão de reduzir seu significado a somente isso, um direito a, uma prerrogativa de, aquisição e aperfeiçoamento de capacidades mentais em geral. Consequentemente, existem muitas formas de direitos intelectuais, sendo as capacidades/habilidades/competências e disposições/hábitos mentais do pensamento crítico apenas uma das espécimes de direitos intelectuais (outros tipos de pensamentos tão fundamentais como o pensamento crítico são o pensamento criativo ou a criatividade, por exemplo).

Além disso, um direito intelectual faz parte também do conjunto mais amplo de direitos/objetivos educacionais. Mas ter o direito ou prerrogativa educacional a algo demanda análise e julgamentos com base no raciocínio, em especial o raciocínio moral. Isto é assim porque o conceito de **direitos** possui uma dimensão moral, político e educacional (mas não tão somente, possuindo também uma dimensão uma dimensão logica e epistêmica). Por que é que seria moral, política e educacionalmente aceitável (permissível) seres humanos em geral terem certos direitos intelectuais(a uma certa educação/treino intelectual)? Mais especialmente, teríamos direitos garantidos de nos tornarmos pensadores críticos, de desenvolvermos nossas capacidades mentais para pensar criticamente o máximo possível que conseguíssemos? Como se pode observar, ensinar crianças, jovens e adultos a pensarem criticamente já pressupõe como **prima facie** corretas e adequadas respostas a essas questões. Ao termos preocupação com, e ao ensinarmos com base em padrões e procedimentos guiados pelo ideal do pensamento crítico, nós já pressupomos que seres humanos tem o direito garantido a essa educação. O desafio filosófico aqui então é o da **justificabilidade de ideais educacionais** fundamentais, e nomeadamente a **justificabilidade do ideal do pensar criticamente**:

se temos uma compreensão clara e plausível da natureza estrutural e função do pensamento crítico, com base em qual justificativa podemos estar corretos ao pensar que é um ideal ou objetivo educacional, isto é, com base em quais razões isso seria **prima facie** correto (SIEGEL, 1980)?

Nosso objetivo, então, é justamente explorar como a teorização filosófica pode nos ajudar a entender o problema da justificação de objetivos/direitos educacionais, mais especificamente como que é o ideal do pensamento crítico pode ser justificado enquanto um objetivo educacional. Faremos isso por meio da discussão crítica e detalhada de uma versão do argumento dos direitos intelectuais, neste caso o formulado pelo filósofo Harvey Siegel, que consiste em uma forma de justificação moral do pensamento crítico como ideal educacional, o qual apela a nossas intuições morais sobre direitos intelectuais: o ensino do pensamento crítico justifica-se porque é um direito intelectual dos estudantes, sendo o tipo de ensino obrigatório que trata como moral iguais (respeita) moralmente, é o alicerce da formação de adultos autossuficientes, é a base da formação que introduz aos padrões histórica e culturalmente estabelecidos da justificação racional, e, conseqüentemente, de introdução às tradições racionais milenares e, por fim, é uma das formas de garantir a formação integral da cidadania para participação ativa na vida democrática e de atividades da vida pública.

Há que se distinguir também aqui entre a **justificação filosófica** e a **justificação científica** ou **empírica** de objetivos educacionais, muito embora não haja uma linha divisória totalmente nítida entre as duas. No sentido de que para muitas questões, e provavelmente para o problema da justificação de objetivos educacionais, a justificação filosófica depende também de informação empírica de alguma ciência, para substanciar mais solidamente uma dada teoria. Muitos problemas filosóficos, senão todos, demandam conhecimento empírico, e muitos argumentos filosóficos recorrem a conhecimento empírico em suas premissas. No caso específico da discussão sobre o **status de justificabilidade** de objetivos educacionais, é plausível dizer que a justificação filosófica de um dado objetivo educacional deve também estar amparada ou informada por evidências empíricas. Embora não seja nosso objetivo aqui discutir e revisar evidências empíricas que ajudariam a justificar o ideal da educação do pensamento crítico, é plausível dizer não só que existem abundantes evidências empíricas que apoiam epistemicamente a implementação desse ideal (evidências psicopedagógicas de testes de mensuração de aprendizagem segundo os parâmetros do ensino do pensamento crítico), mas também queremos dizer que um filósofo que se pretende entender o pensamento crítico, e se o mesmo deve se constituir como um objetivo educacional a ser perseguido, e que não esteja bem informado empiricamente, não conhece os detalhes necessários para se entender o fenômeno em questão. A distinção diz respeito também em evidenciar que a justificação filosófica é independente da justificação científica/empírica, ou seja, mesmo que não haja justificação empírica para um ideal educacional, mesmo assim pode haver boas razões filosóficas para justificação desse ideal.

A literatura referente a justificação filosófica de objetivos educacionais já é bastante profusa tanto em termos de diferentes tipos de objetivos educacionais os quais filósofos tem procurado justificar, quanto, e em especial, a literatura sobre a justificação do pensamento crítico como um objetivo educacional. Assim pois, apenas para ilustração, nos volumes **The Aims Of Education** (1999), organizado por Roger Marples, e no **The Blackwell companions to Philosophy of Education philosophy**, organizado por Randall Curren (2003), a discussão filosófica se centra até mesmo, de forma radical e profunda, nas razões pelas quais um dado objetivo educacional pode contar de fato como um objetivo ou ideal educacional, no que queremos dizer quando falamos em objetivos educacionais, uma vez que nem todos objetivos podem de fato consistirem em objetivos educacionais. Apenas para título de ilustração sobre outros objetivos ou ideais educacionais, os volumes **The Aims Of Education** (1999) e **Blackwell companions to Philosophy of Education philosophy** (2003) tratam também da justificação de outras formas de objetivos educacionais, tais como: a autonomia, a identidade nacional, a autodeterminação, o bem estar, os objetivos liberais, e tratam também do que denominam de **objetivos educacionais negligenciados**, tais como da seriedade moral e do compromisso social.

No que se refere a justificação do pensamento crítico, e apenas para título de ilustração das formas de justificação de objetivos educacionais, William Hare também procurou justificar esse ideal, em seu texto **Critical Thinking as an Aim of Education** (1999). Muito resumidamente, Hare argumentou o seguinte. Se o objetivo de todo **bom ensino** é fazer com os alunos conquistem sua própria independência e que sejam capazes de continuarem a se desenvolverem por si mesmos, então um bom ensino exige que os nossos objetivos educacionais incluam o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. Portanto, podemos ser levados a pensar que devemos ensinar nossos alunos(as) pessoas como um todo) a pensarem criticamente porque é esse tipo de tratamento (ensino) que eles merecem para se tornarem autônomos, independentes e a desenvolverem a si mesmos em sua vida (HARE, 1999, p. 94-95). O argumento de Hare consiste também em uma justificação moral educacional, ou um argumento moral, a favor do ensino do pensamento crítico, e veremos que um dos argumentos de Siegel apela a essa **intuição da autonomia intelectual** dos pensadores críticos.

Há diversidade filosófica de teorias e argumentos distintos, e o apelo á nossas intuições morais sobre direitos intelectuais é também peculiar ao argumento de Siegel, entrando então na categoria das espécimes de justificação de ideais ou objetivos educacionais que apelam a nossas intuições morais. Pelo menos é o que pretendemos também argumentar como outro objetivo secundário neste trabalho: discutir as peculiaridades filosóficas presentes no modo pelo qual Siegel tenta justificar o pensamento crítico como objetivo educacional, com a versão de seu argumento dos direitos intelectuais. Além disso, a tese de Siegel implica também que o pensamento crítico deve ser não apenas um objetivo educacional, mas político, moral, cultural e provavelmente epistêmico.

O argumento dos direitos intelectuais de Siegel apareceu em alguns de seus trabalhos, tais como na obra **Educating Reason: An Essay on Rationality, Critical Thinking, and Education** (1988), livro no qual expõe de maneira mais extensa esse argumento, e onde também desenvolve pela primeira vez, sistematicamente, sua versão da abordagem epistemológica ao pensamento crítico, um enfoque com forte componente epistemológico devido ao forte apelo a noção filosófica de racionalidade. No entanto, o filósofo também apresentou outra versão dessa justificação, mas baseada apenas em três razões, e em um texto com um estrutura de defesa mais longa e em que discute algumas objeções, como a objeção de que todo ideal educacional tem um viés político[i], a saber, em **Critical Thinking as an Educational Ideal**, de 1980. Mas o autor ele próprio considera que essa justificação fosse ainda embrionária e preliminar do que iria surgir depois de seis e oito anos[ii], notadamente no seu famoso **Educating Reason** de (1988). A versão que discutiremos do argumento dos direitos intelectuais de Siegel apareceu no texto **Critical Thinking as an Intellectual Right**, publicado no livro organizado por David Moshman **Children's Intellectuals Rights** (1986), em que discute direitos intelectuais na educação de crianças, jovens, adolescentes e adultos. Assim, com o argumento dos direitos intelectuais, Siegel justifica o ideal educacional do pensamento crítico apelando a ideia de direito intelectual.

Como dissemos, o argumento dos direitos intelectuais é apenas uma forma de se justificar, e defender, o pensamento crítico como um objetivo educacional, tratando-o como um direito intelectual. A ideia do pensamento crítico como um direito intelectual deve de ser entendida como uma oportunidade educacional disponível a um ser humano (crianças, adolescentes, jovens e adultos) de ser, ou de se tornar, um pensador crítico, isto é, o direito ou prerrogativa a uma educação que objetiva promover ou melhorar o funcionamento das capacidades de pensar criticamente de estudantes. A estrutura justificatória do argumento dos direitos intelectuais consiste em quatro razões (premissas, micro argumentos), que são as seguintes: **1)** o argumento do respeito pela pessoa dos estudantes; **2)** o argumento da autossuficiência e da preparação para a vida adulta; **3)** o argumento da iniciação às tradições racionais e, por fim, **4)** o argumento do pensamento crítico como uma forma de desenvolvimento de uma vida democrática (SIEGEL, 1986, p. 39-49). Claro está que seguir-se-ia dessas razões a tese segundo a qual o pensamento crítico é um direito intelectual dos estudantes e, portanto, um objetivo fundamental e geral da educação.

Entretanto, antes precisamos compreender um pouco da história, abordagens e definições de

pensamento crítico, como forma de ter alguma ambientação teórica mínima para o argumento dos direitos intelectuais de Siegel, que é o faremos a seguir.

2 Breve contextualização histórica e temática do pensamento crítico

O pensamento crítico como um tipo de ideal/objetivo educacional do século XXI tem sido reconhecido por muitos pesquisadores, como um ideal de transformação da forma de ensino/aprendizagem de professores e estudantes (HARE, 1999, p. 85). Há um movimento intelectual que investiga e procura empreender esse ideal, que é o **Movimento da Lógica Informal e do Pensamento Crítico** (futuramente abreviado para MLI&PC), preconizado e cultivado por professores[iii] de várias áreas do conhecimento e níveis escolares, e tem se tornado proeminente e polêmico nas instituições da América do Norte e do Reino Unido e de outros países de língua inglesa.

De acordo com David Hitchcock (2018), John Dewey (1910) foi o pioneiro a procurar conceber e defender o pensamento crítico, se referindo a um dos objetivos educacionais fundamentais. Segundo Hitchcock (2018), Dewey (1910) concedia que esse tipo de pensamento também era equivalente ao que chamou de **pensamento reflexivo**, denominando-o também como **uma atitude científica da mente**. No entanto, como bem coloca Hitchcock (2018), Dewey não foi a primeira pessoa a propor o desenvolvimento ou treinamento intelectual dessa capacidade da mente enquanto um objetivo educacional: não só Dewey mas muitos outros filósofos antes dele, como Francis Bacon, John Locke e John Stuart Mill, que inclusive exerceram influência direta sob Dewey, de acordo com Hitchcock (2018). Dessa forma, é plausível dizer que a história do ideal da teorização e promoção do pensamento crítico pode ser rastreada até os primeiros anos de existência da Filosofia como disciplina. As ferramentas e os recursos de um pensador crítico têm sido desenvolvidos e aperfeiçoados há milênios pelo trabalho de diversos pensadores ao longo da história, na medida em que tenham feito uma contribuição, em seu próprio campo do conhecimento, na investigação dos fundamentos filosófico-conceituais, psicológicos e sociais do pensamento crítico.

Foi nos anos de 1940 a 1960 que o pensamento crítico entrou vigorosamente na agenda da teorização, isso se deve ao fato de terem sido feitos inúmeros esforços, e um deles foi em construir testes de pensamento crítico, feitos a partir de 1940 por Watson-Glaser (HARE, 1999, p. 86 e p. 96). Outro foi que os teóricos com interesse em currículos escolares começaram a investigar a possibilidade de infundir na escola o pensamento crítico. Assim, em 1956, Mary Jane Aschner procurou fazer isso com seu trabalho **Teaching the anatomy of criticism**. Pode-se destacar também os esforços e o interesse em desenvolver um programa de ensino que transcendesse todo e qualquer tipo de doutrinação, o qual surgiram por volta de 1960, nos trabalhos, reimpressos em 1972, desenvolvidos por I. A. Snook em **Concepts of Indoctrination**.

Pode-se ressaltar também que, por volta de 1960, filósofos com interesse na lógica (formal e informal) começaram a desenvolver ferramentas/métodos para o ensino/promoção de habilidades, hábitos, disposições e traços de caráter do pensamento crítico. Conforme afirma Leo Groarke em **Informal Logic**[iv] (2017), uma parte do movimento do pensamento crítico nasceu junto com a origem e o desenvolvimento da chamada **Lógica Informal**, sendo uma aplicação desta no campo educacional. O interesse dos lógicos informais no campo educacional foi o de desenvolver métodos de análise do raciocínio informal como contribuição para um modelo de educação crítica **real e fundamental**. Em 1979 (Hare, 1999, p. 86), a **American Philosophical Association**[v] (APA) declarou a urgência em que deveriam atuar filósofos e outros teóricos para a construção de um quadro teórico na educação para se desenvolver um currículo novo que incluísse o, bem como testes na área de, pensamento crítico.

Ainda na década 1980, a discussão e a pressão exercida pelo movimento de professores na América do Norte, particularmente nos estado da Califórnia dos EUA, desencadeou uma decisão governamental, a saber, a **Ordem Executiva da Universidade do Estado da Califórnia**, em que foi

determinado que a educação pós-secundária incluisse uma instrução formal em pensamento crítico no currículo. Assim, para muitos de seus defensores,

o ensino do pensamento crítico deve ser projetado para alcançar uma compreensão da relação entre linguagem e lógica, o qual deve ser conduzida com vistas ao domínio da capacidade de analisar, criticar e defender ideias, de raciocinar indutiva e dedutivamente e chegar a conclusões factuais ou de julgamento com base em inferências sólidas tiradas de declarações não ambíguas de conhecimento ou de crença. A competência mínima a ser esperada ao término com êxito do ensino em pensamento crítico deve de ser a habilidade em distinguir o conhecimento de fatos com o de juízos, conhecimento de crença, e habilidades em processos dedutivos e indutivos, incluído nisso uma compreensão das falácias formais e informais da linguagem e do pensamento (**California State University Executive Order, Executive Order 338[vi]**).

Veremos com isso que o pensamento crítico possui muitos aspectos e sentidos distintos, de acordo com essas várias características, sendo um fenômeno estruturalmente complexo e multifacetado, mas o qual não é impossível de se entender e promover enquanto um objetivo educacional. Devido a essa complexidade, inúmeras abordagens foram desenvolvidas.

3 Programas de pesquisa sobre pensamento crítico

Oferecemos uma descrição e classificação de algumas das abordagens consolidadas. A discussão desenvolvida pelos seus adeptos tem mostrado, no entanto, que há mais desacordo e disputa sobre o problema em questão: entender a natureza, estrutura e função do pensamento crítico ainda é um problema em aberto. A discussão tem mostrado que a resposta a essas questões são complexas, seja em termos de entender a natureza do pensamento crítico ou de efetivar o MLI&PC.

Jeniffer Moon, em **Critical Thinking: an exploration of the theorie and pratice** (2008) e em **A new perspective on the elusive activity of critical thinking: a theoretical and practical approach** (2005), avalia o uso e a prática pedagógica que esse movimento tem feito em relação a ideia de pensamento crítico. Moon relata que “há uma ampla gama de pontos de vista diferentes sobre o que essa coisa - o pensamento crítico - é” (MOON, 2008, p.vii-viii) e que isso revelou que “há entendimentos pouco claros” (MOON, 2008, p.vii-viii) sobre o assunto.

Assim, o MLI&PC não é homogêneo, não esteve associado a somente uma área do conhecimento, nem mesmo a qualquer tipo de ideologia política e religiosa em particular, e nem mesmo é construído por um conjunto restrito de especialistas. No que diz respeito aos cursos de pensamento crítico por áreas do conhecimento de formação acadêmica, pode-se dizer que há, para cada curso, uma abordagem especializada, promovendo habilidades específicas.

Apesar das particularidades de cada abordagem e da dificuldade em encontrar um consenso entre seus estudiosos acerca das características, componentes, objetivos e pedagogia do pensamento crítico, podemos destacar que estas têm em comum os seguintes pressupostos teórico-metodológicos. Todas consideram que o pensamento crítico:

- 1) é uma habilidade (cognitiva e volitiva) estruturalmente complexa;
- 2) é indispensável à vida – embora seja apenas uma parte básica e fundamental para uma vida humana plena (individual e social), madura e saudável;
- 3) não está já incorporado no currículo nos níveis de ensino médio, fundamental e superior; e por fim,
- 4) nem mesmo é um ideal perseguido pelos programas de políticas públicas educacionais vigentes no Estado, e nem mesmo está presente de forma efetiva/plena no comportamento comum do dia-a-dia

das pessoas.

Uma última observação geral é que as abordagens que serão mencionadas tratam de maneiras pelas quais o pensamento crítico pode ser introduzido, ou como é tratado, em contextos educacionais, dizendo respeito a como ensinar e melhorar o funcionamento do pensamento crítico dos estudantes. Tais abordagens representam, por isso, **panoramas** e **planos de referência** já explorados e consolidados por autores, a fim de que pudessem lidar com as complexidades do ensino do pensamento crítico (MOON, 2008, p. 35). Descreveremos genericamente apenas pelo nome sete abordagens distintas ao pensamento crítico aqui. Dessas sete, Jennifer Moon destaca seis delas em **Critical Thinking: an exploration of the theory and practice**, dizendo que seis desses distintos enfoques podem ser chamados, como se segue, de:

- 1) a abordagem ao pensamento crítico baseada na lógica;
- 2) a que focaliza em componentes do processo e em competências e habilidades de pensamento crítico;
- 3) a abordagem pedagógica ao pensamento crítico;
- 4) a abordagem que promove o pensamento crítico enquanto um modo de viver/ser;
- 5) a abordagem do desenvolvimento ao pensamento crítico;
- 6) a abordagem que promove uma visão geral ao pensamento crítico.

Mas há também uma sétima abordagem, descrita por Canal (2015)[vii], que é baseada em trabalhos de epistemólogos, tais como Siegel (1988, 1989, 2003), Siegel e Bailin (2003), Battersby (1989), Battersby e Bailin (2018, 2016), Stanovich e Stanovich (2010), entre outros. Essa é a:

- 7) abordagem epistemológica ao pensamento crítico

Para finalizar a descrição genérica dos tipos de abordagens que o MLI&PC tem desenvolvido, pode-se dizer que os representantes das sete abordagens supra descritas estão cientes de que esses tipos de habilidades/hábitos do pensamento crítico não são algo que os estudantes conseguem adquirir e desenvolver apenas pela via da leitura. Por isso é que os livros utilizados nos cursos exigem que os estudantes façam uma quantidade massiva de exercícios como forma de praticar o estudo, para que os estudantes dominem os conhecimentos, as habilidades e os hábitos do pensamento crítico (RAINBOLT, 2010, p. 44-45, 2012).

4 A natureza do pensamento crítico: algumas características gerais

Com o termo pensamento crítico, podemos nos referir a:

- uma pessoa que fala mal de alguma pessoa ou outra coisa qualquer;
- alguém que analisa ou examina algo;
- alguém que censura alguém;
- aquilo que pode ser perigoso ou arriscado.

O sentido ao qual o MLI&PC está interessado é mais próximo do original, do grego **kritikós**, que significa **alguém que é capaz de tomar uma decisão ou formar um juízo**, capaz de distinguir alternativas, ideias, hipóteses, opiniões. Assim, pensar criticamente não se refere a pensar de forma negativa atacando duramente as opiniões de outras pessoas ou as próprias: refere-se a pensar conscientemente de forma cuidadosa, consistente, responsável, intencional e exata, o máximo

possível. O objetivo do pensamento crítico não é menosprezar opiniões ou censurar as mesmas, mas é se preparar para se tornar um bom pensador para pensar **bem** de **forma direta** e **clara** seja sobre o que for (JACKSON; NEWBERRY, 2012, p. 2).

Robert Ennis (1971, 1996) ofereceu uma definição de pensamento crítico a qual muitos teóricos tem reconhecido talvez a caracterização mais ampla e precisa do termo: pensar criticamente é equivalente a pensar de forma racional e reflexiva sobre aquilo que devemos decidir acreditar e fazer. Dessa forma, Ennis (1971, 1996) talvez tenha procurado identificar, através desta definição, características necessárias e suficientes com essa intensão do termo pensamento crítico: “Tudo aquilo que faz parte da definição de pensamento crítico é que este é um tipo de pensamento racional e reflexivo que fazemos quando queremos decidir no que queremos acreditar e fazer” ou “Todo pensamento sobre o que acreditar e fazer algo é crítico **se e somente** for reflexivo e racional”.

Outro aspecto que é importante ressaltar, e que os estudiosos tem levado em conta, como Reeder (1984, p. 18), é que o pensamento crítico é um conjunto (ou uma combinação) de **habilidades** e **atitudes retóricas, filosóficas** (por exemplo epistêmicas, para busca e justificação de afirmações de conhecimento, coisas que as pessoas julgam ter conhecimento ou saber) e **lógicas** (identificar validade dedutiva e não-dedutiva, raciocínio probabilístico, etc.) , os quais dizem respeito a nossa capacidade para descobrir intersubjetivamente as coisas os quais devemos acreditar e fazer.

Epistemólogos do pensamento crítico, como os mencionados antes, tem reconhecido e discutido ainda que o núcleo teórico subjacente às teorias não incluem apenas aspectos lógicos e retóricos (uma visão acerca de como fazer a análise e avaliação dos aspectos lógicos de argumentos e de pontos de vistas), mas que se trata de um núcleo teórico composto por orientações, princípios ou critérios de cunho epistemológico, para busca da verdade e para a justificação de crenças. Trata-se por isso de uma abordagem epistemológica ao pensamento crítico e à argumentação em geral e que tem sido chamada por alguns, tais como Battersby (1989), de **Epistemologia Aplicada (Applied Epistemology/Epistemological approach)**.

Esses epistemólogos têm reconhecido por isso que o que torna nosso pensamento **crítico** é, muitas vezes, o impacto negativo na forma pela qual adquirimos e avaliamos crenças e decisões para agir, sendo que tal impacto é visto como um resultado da aplicação de normas epistemológicas. Battersby (1989) foi um pioneiro em revelar esses aspectos do pensamento crítico, argumentando que os critérios ou padrões do pensamento crítico na verdade consistem normas epistemológicas, e não somente regras da lógica são o que constituem o núcleo ultimo filosófico das teorias do pensamento crítico: normas epistêmicas que regulam nossas crenças e atitudes enquanto agentes epistêmicos em busca de conhecimento.

Temos condições agora de discutir o argumento dos direitos intelectuais que busca justificar o pensamento crítico como um objetivo educacional.

5 O argumento dos direitos intelectuais: uma justificação do pensamento crítico como ideal educacional

Para Siegel, um dado pensamento é crítico (pode ser atribuído o predicado de “crítico”) se e somente se manifesta uma atenção e preocupação para com a força comprobatória de razões que são apresentadas a favor de uma tese, força essa que é baseada na qualidade de critérios epistêmicos que subjazem a escolha de tais razões. Tanto o que entendemos por racionalidade quanto por pensamento crítico devem ser vistos como termos coextensivos, e para ambos as razões são relevantes para se pensar crítica e racionalmente (SIEGEL; BAILIN, 2003, p. 181-193).

Embora tenha desenvolvido uma concepção própria da natureza e componentes do pensamento crítico, Siegel presume que seja uma concepção fundamental que qualquer filósofo do pensamento crítico possa considerar plausível, e a partir da qual se poderia conceber sua implementação como um objetivo da educação. Uma das peculiaridades dessa concepção é que é desenvolvida levando em

conta uma visão epistemológica, uma versão do que denominamos anteriormente aqui de abordagem epistemológica do pensamento crítico, segundo a qual “um pensador crítico deve ser melhor visto como alguém que é movido apropriadamente por razões” (SIEGEL, 1986; 1988), em termos de avaliação da força epistemológica das razões para julgar se são boas razões ou não para basear julgamentos, crenças e ações.

De acordo com a concepção da natureza do pensamento crítico defendida por Siegel, tanto do ponto de vista teórico como da atuação pedagógica, o teórico do pensamento crítico deve levar em conta que esse tipo de pensamento envolve: **1)** uma variedade de habilidades de raciocínios (habilidades cognitivas); **2)** o conhecimento de vários tipos de técnicas de treino dessas habilidades; **3)** um conjunto de tendências ou disposições para exercer apropriadamente essas habilidades e para utilizar o conhecimento dessas respectivas técnicas; **4)** traços de caráter apropriados a um pensador crítico (por exemplo, como o da valorização da ideia de ser movido por razões junto com uma boa apreciação da força epistêmica das razões) (SIEGEL; BAILIN, 2003, p. 181-193).

O argumento dos direitos intelectuais constitui um dos argumentos mais importantes e gerais em defesa do ideal do pensamento crítico: a defesa da tese de que o pensamento crítico é um objetivo educacional. Como podemos então entender o problema da justificação do pensamento crítico como um direito intelectual, e como um ideal ou objetivo educacional? Quais tipos de perguntas filosóficas filósofos interessados na justificação do pensamento crítico como um direito e um ideal educacional buscam responder?

As crianças têm direito à educação para o pensamento crítico? Como educadores, nós temos a obrigação correspondente de auxiliar os estudantes a se tornarem pensadores capazes, independentes e autônomos? (SIEGEL, 1986, p. 39).

A educação para o pensamento crítico pode ser adequadamente concebida como um direito intelectual? (...).

Por que deveríamos pensar que crianças possuem direito a uma educação voltada para o desenvolvimento de um certo tipo de intelecto, o direito a uma educação para o pensamento crítico? (...) (SIEGEL, 1986, p. 40).

O problema consiste em justificar não porque é que alguém deveria querer se tornar um pensador crítico (isto é, pretender desenvolver suas capacidades mentais cognitivas de um dado modo), mas se em geral as pessoas possuem o direito, compulsoriamente ter esse benefício, a uma educação com orientação em pensamento crítico, e se os professores tem a correspondente obrigação de auxiliar estudantes a desenvolverem tais capacidades de pensamento. Assim, a natureza dessa versão de sua justificação do pensamento crítico como um ideal educacional, é que “(...) existem boas razões para acreditar que as crianças têm direito a uma educação que fomenta o pensamento crítico, e que os educadores têm a obrigação correspondente de ajudar estudantes a se tornarem pensadores críticos.” (SIEGEL, 1986, p. 40).

Um dos objetivos básicos e fundamentais da educação é a promoção de habilidades/competências de pensamento em geral que ajudariam estudantes em sua vida diária a decidirem no que acreditar e fazer. Mais especificamente, esse objetivo específico da educação seria desenvolver certos padrões cognitivos e volitivos de tal forma que garantisse um resultado minimamente epistêmico: crenças e ações justificadas, e isso seria possível seguindo os padrões de pensamento crítico para saber quais habilidades/competências, atitudes/disposições e traços de caráter contribuiriam causalmente para esse fim.

Como se pode vislumbrar pela forma como as questões foram colocadas por Siegel na citação acima, a justificação baseada em direitos intelectuais consiste num argumento moral, e o argumento dos direitos intelectuais é por isso baseado proeminentemente na ideia, e no estabelecimento, de deveres

como papéis ou função intelectuais obrigatórias de professores e estudantes (e claro, todos os responsáveis por implementar esse tipo de educação), isto é, papéis sócio-morais que devem ser desempenhadas por professores. O argumento pode ser visto com uma base fortemente deontológica[viii] (uma de suas premissas, por exemplo, é baseada fortemente no argumento kantiano da dignidade da vida humana), no sentido de teoria do dever moral.

Direito intelectual aqui não equivale simplesmente ao direito de ser ou se tornar algo (um filósofo, músico, etc.). Na visão de Siegel, o direito de alguém ser ou de se tornar um pensador crítico é equivalente ao direito de ter a oportunidade para tal, nomeadamente a uma educação que tenha como objetivo promover o pensamento crítico. O argumento para isso é que há uma importante distinção entre o direito de ser um pensador crítico, e o direito de se ter disponibilizada a oportunidade de se tornar um pensador crítico. O primeiro se refere simplesmente a questão de uma pessoa ter capacidade e estar disposta para tal, ou seja, depende de uma certa capacidade nativa e empenho pessoal, que claro são continuamente cultivadas (em crianças, jovens e adultos) no ensino de como se pensa criticamente. A justificação de Siegel portanto foca na fundamentação do direito que equivale à disponibilização da oportunidade para qualquer ser humano desenvolver suas habilidades dentro de um sistema educacional, e entre estas a habilidade de pensar criticamente, de alguém querer se tornar um pensador crítico.

Assim o uso do termo direito nesse contexto é *disponibilizar a oportunidade* para alguém querer se tornar o que pretende ser, e não predeterminar o direito de alguém de se tornar ou ser algo. Ninguém pode determinar o que uma pessoa pode e deve querer ser, ninguém pode determinar que uma dada pessoa queira se tornar um matemático ou filósofo brilhante, e assim não diz respeito ao direito de ser uma dada coisa. No entanto, como seres humanos que vivemos em uma civilização moderna e tecnológica, nós podemos dar a oportunidade, disponibilizar meios para alguém querer se tornar algo em termos de aperfeiçoamentos de certas habilidades, em que esses meios equivalem a um programa educacional que tenha como objetivo a formação de pensadores críticos. Na medida em que uma pessoa é capaz de algo, ou nativamente tem certas habilidades, e pretende desenvolvê-las, o que acontece é que deveria haver uma oportunidade para essa pessoa desenvolver e aperfeiçoar essas habilidades, em que a oportunidade aqui equivale a uma educação que tenha como objetivo promover tais habilidades, em especial as habilidades e as disposições de pensadores críticos.

Vamos agora a uma análise mais profunda da justificação dos direitos intelectuais, e primeiro uma análise da estrutura lógica do argumento. Com relação ao que é um argumento, nada mais é que um conjunto finito de premissas ou razões que busca estabelecer a verdade de uma única conclusão, e assim segundo essa estrutura um argumento possui somente uma conclusão e pode ter mais de uma premissa ou várias razões. O que chamamos aqui de argumento dos direitos intelectuais é que a composição básica das premissas apela a direitos intelectuais que estudantes possuem e professores devem fazer cumprir ou satisfazer para esse ensino de cumprir certos padrões de qualidade intelectual. Cada premissa ou razão do argumento é uma forma de direito intelectual que professores não podem violar, com o risco de não satisfazerem os ditames do pensamento crítico e violarem padrões intelectuais e morais desse ensino. Por consequência, se o ensino do pensamento crítico violasse esses padrões não poderia se constituir enquanto um objetivo intelectual – claro está que não é isso que acontece, pois o ensino do pensamento crítico, como é preconizado não só por Siegel mas também por outros, não viola esses direitos intelectuais.

Assim não é incorreto da nossa parte denominar uma das premissas do argumento dos direitos intelectuais de argumento também, pois o que temos em mente é que o argumento dos direitos intelectuais tem uma conclusão que busca justificar (a tese de que o pensamento crítico deve ser um objetivo intelectual), e justifica essa tese com base em certas premissas, que aqui iremos denominar com o nomes específicos de argumentos.

O argumento dos direitos intelectuais possui uma estrutura baseada em quatro razões principais, motivos esses que Siegel considera que nos forçaria epistemicamente a acreditar em sua tese, que são

as seguintes: **1)** o argumento do respeito pela pessoa dos estudantes; **2)** o argumento da autossuficiência como forma de preparação para a vida adulta; **3)** o argumento da iniciação às tradições racionais e, por fim, **4)** o argumento do pensamento crítico como uma forma de desenvolvimento de uma vida democrática (SIEGEL, 1986, p. 39-49).

A nosso ver, é possível fazer uma leitura desse argumento conforme descrevemos abaixo. Essa leitura tenta revelar a estrutura lógica geral do argumento, estrutura lógica aqui significa sequência lógica, no sentido de que uma dada proposição é fundamentada ou justificada com base em outra proposição. A estrutura segue abaixo.

O pensamento crítico é um objetivo educacional se é um direito intelectual. O pensamento crítico é um direito intelectual *se*: **1)** os estudantes são tratados com respeito; *se* **2)** os estudantes são preparados para serem autossuficientes (preparados para serem o máximo possível adultos); *se* **3)** os estudantes são iniciados em tradições racionais; e finalmente *se* **4)** desenvolvemos o pensamento crítico dos estudantes a ponto de serem cidadãos que conseguem viver uma vida democrática.

Dessa forma, a justificação da tese de Siegel de que o pensamento crítico é um objetivo educacional é porque é um direito intelectual. E o pensamento crítico é um direito intelectual porque nesse ensino os estudantes são tratados com respeito, ou são considerados moralmente iguais. Porque são preparados intelectualmente para serem autossuficientes (viverem uma vida adulta). Porque nesse ensino os estudantes são iniciados em tradições em tradições racionais (tradições cultural historicamente consolidadas da justificação racional). E finalmente porque o pensamento crítico dos estudantes é desenvolvido a ponto de serem cidadãos que conseguem viver uma vida democrática.

Os comentários subsequentes de nossa leitura de cada uma dessas quatro razões do argumento evidenciam como Siegel justifica cada uma dessas quatro razões, para completar a justificação de sua tese.

5.1 O argumento do respeito

O argumento do respeito pela pessoa dos estudantes é a primeira razão que busca justificar o direito dos estudantes de serem ensinados a pensarem criticamente, conseqüentemente, se o direito dos estudantes está justificado, o pensamento crítico como objetivo educacional também está justificado. É um argumento moral, que apela ao que podemos denominar de obrigações morais dos professores para com seus estudantes, nomeadamente como deve o professor ensinar algo a seus estudantes. Dessa forma, se baseia no estabelecimento de um princípio moral entre professor e estudante, ao modo de ensino que leve em conta o objetivo de promover o pensamento crítico dos estudantes.

A análise desse primeiro argumento requer que se destrinche o conceito de **modo crítico de ensino**. Um professor ensina de modo crítico se promove o pensamento crítico, e age assim se cumpre dois requisitos. Primeiro deve fazer com que estudantes se sintam encorajados em exercitar suas habilidades, hábitos e disposições críticas, e o professor assim o faz por reconhecer o direito dos estudantes de **questionar e exigir razões**. Em poucas palavras, o professor promove o pensamento crítico dos estudantes se manifesta uma disposição (em sala de aula) de sujeitar todas as suas crenças e práticas ao escrutínio racional dos estudantes, condição sem qual seria impossível os estudantes entenderem o papel da justificação racional de suas crenças e ações. Em segundo lugar, o professor deve ser honesto com os estudantes, honestidade essa baseada na apresentação de razões epistemicamente legítimas, porque foram avaliadas sua força epistêmica, e ao, mesmo tempo, permitir que os estudantes avaliem independentemente a força epistêmica de tais razões.

O reconhecimento da obrigação em ensinar de um modo que satisfaça os ditames do pensamento crítico é em si o reconhecimento do direito intelectual dos estudantes de serem educados de tal maneira que os respeite moralmente, isto é, ensinar da maneira crítica é respeitar a pessoa dos estudantes – reconhecê-los como agentes morais iguais. Siegel oferece uma justificação da obrigação moral do professor em ensinar de maneira crítica, porque devemos respeitar a pessoas dos estudantes

(em verdade, qualquer pessoa): qualquer ser humano, incluído os estudantes, devem ser tratados com respeito. As ações morais entre seres humanos devem ter por base o respeito, para serem moralmente permissíveis, e em particular entre professores e estudantes. Assim, agir moralmente obriga respeitar a pessoas dos estudantes, e só satisfazemos essa obrigação se os estudantes são ensinados de maneira crítica. O reconhecimento da obrigação do respeito também consiste no reconhecimento de que todos os seres humanos devem ser moralmente valorizados de igual modo, e assim respeitar a pessoa dos estudantes é reconhecer a obrigação de considerá-los moralmente iguais, e a igualdade (em termos de valor) moral é a base do respeito moral que devemos ter para com todos os seres humanos. Em particular, a igualdade moral (o respeito moral pela pessoa do estudante) deve ser o valor fundamental das relações entre professores e estudantes. O reconhecimento da obrigação de tratar com respeito os estudantes é nada mais do que o reconhecimento da obrigação mais geral e fundamental de tratar qualquer ser humano com respeito. Por conseguinte, se essa é uma obrigação que é independente de quaisquer objetivos educacionais que estejam envolvidos, e de qualquer sistema educacional que seja, segue-se que é uma obrigação dos professores e um direito intelectual dos estudantes.

Esse é o argumento moral do respeito, porque fornece uma razão para um tipo de tratamento moral que devem os professores oferecer aos estudantes, e sendo assim promove o pensamento crítico como um tipo de direito intelectual dos estudantes: porque estudantes são pessoas, e como todas as pessoas do mundo, merecem respeito, e, ao mesmo tempo, o modo crítico de ensino, cumpre esse requisito do respeito. O modo de ensino baseado nos ditames do pensamento crítico é isomórfico ao modo como deve o professor tratar (com respeito) seus estudantes. Isomórfico aqui são as formas de relações interpessoais entre professor e estudante.

5.2 O argumento da autossuficiência

O segundo argumento de Siegel também se trata de uma obrigação moral que os professores devem ter para com os estudantes: ensinar os estudantes a serem autossuficientes (autônomos) para terem uma vida adulta completa, isto é, preparar os estudantes a se tornarem adultos competentes e autônomos em seguir e organizar suas próprias vidas. Para a educação orientada pelo pensamento crítico, autossuficiência é uma condição **sine qua non** da vida adulta, e equivale a competência mental (pensar/raciocinar bem) e julgamento autônomo (avaliar a força epistêmica das razões e chegar a conclusões por si mesmo). Para Siegel, uma pessoa é autossuficiente se é uma pessoa cuja cognição não está ao jugo injustificado e indesejável das crenças injustificadas, atitudes insustentáveis, e de habilidades escassas, responsáveis por tornar uma pessoa dependente e, por consequência, sem competência para lidar sozinho com sua vida.

Ensinar criticamente então é uma forma de fazer com que estudantes sejam capazes de controlar sua própria vida, isso porque estudantes não tem capacidade nativa pré-desenvolvida para viverem autonomamente, serem autossuficientes, e precisam de alguém que os ensine isso. Autossuficiência torna um estudante capaz de ter uma vida adulta o mais completa possível, com a habilidade de controlar sua vida, e ser responsável socialmente para com outras pessoas. Assim, o máximo que um professor satisfaz essa obrigação, o máximo é feito para estudantes atingirem seu potencial de moldar, escolher e realizar seu potencial por si mesmos. Assim argumenta Siegel: “(...) Deste modo, capacitar um estudante é motivá-lo, no sentido mais apropriado do termo, ao máximo do seu potencial, pois esse potencial certamente inclui o poder de moldar, escolher e atingir possíveis potenciais.(...)” (SIEGEL, 1986, p. 43). Uma educação que não tenha como componente o pensamento crítico (ensiná-los a como questionar, buscar razões e evidência, ser autocrítico em relação a suas ideias e de outras pessoas, o equivalente a julgamento autônomo), e, por consequência, não seja voltada para preparar estudantes para serem autossuficientes, falha em torná-los capazes de controlar sua própria vida, e muito provavelmente os estudantes não terão as mesmas chances e opções de vida sem esse tipo de ensino. Pelo que, o pensamento crítico se torna um direito intelectual do estudante, e, por consequência, um objetivo fundamental e geral da educação.

5.3 O argumento das tradições racionais

A terceira forma de justificação consiste em argumentar que há certas tradições racionais, os quais devem ser ensinadas e são direitos intelectuais dos estudantes dominarem os padrões que governam a justificação racional, sendo que o ensino do pensamento crítico justamente introduz a essas tradições racionais e consiste em uma iniciação às mesmas. Uma parte do ensino deve ser feito com base naquelas tradições em que a **razão** ou a **racionalidade** desempenham um papel fundamental. Na concepção de Siegel um pensador crítico é alguém que é **motivado apropriadamente por razões**, e ser um pensador crítico equivale a ser racional. Uma pessoa é racional se a mesma tenta compreender não apenas a relevância da, e os padrões pelos quais operam a, justificação racional, mas também se ela própria se engaja em tentar compreender e avaliar a força epistêmica das razões em seus julgamentos e decisões. Ao ensinar pelos padrões do pensamento crítico, o professor reconhece a importância de fazer os estudantes entenderem e avaliarem o papel que as razões desempenham em um empreendimento racional consigo mesmos e nas suas relações interpessoais com outras pessoas. Além disso promove nos estudantes as habilidades, atitudes, traços e disposições que os engajam na atividade de busca e avaliação de razões para que os estudantes aprendam a fundamentar seus julgamentos, crenças e ações. Pelo que, ensinar pensamento crítico é já introduzir estudantes na maneira própria das tradições racionais, uma vez que esse é um direito intelectual dos estudantes. Por tudo isso, é também um objetivo educacional de suma importância (SIEGEL, 1986).

5.4 O argumento da cidadania

O quarto argumento apela a ideia de que o pensamento crítico é uma condição necessária da cidadania. Um cidadão exerce adequadamente sua cidadania se for capaz de examinar questões sobre políticas públicas, sendo que isso envolve ser capaz de julgar de maneira inteligente as muitas questões que sua sociedade enfrenta, etc. Claro está que a educação pelos padrões do pensamento crítico desempenha papel fundamental na formação da cidadania, muito embora a formação integral da cidadania também inclua muitos outros requisitos. Mas como exatamente esse ensino contribui para isso? A natureza do ensino crítico voltado para a formação da cidadania foca em habilidades para avaliação de políticas públicas, tais como a de para questionar e buscar razões para mudar as mesmas, a de avaliação dos problemas que uma sociedade enfrenta, e também inclui atitudes ou disposições tais como a de avaliar as razões de forma justa e imparcial, e a disposição de transcender seus próprios interesses nessa avaliação e na formulação de proposta. Uma negligência nesse tipo de ensino que deve ser ofertado aos estudantes para se tornarem cidadãos críticos implica em uma desvantagem e prejuízo no desempenho dos mesmos na vida pública. Assim, parece que não podemos negar a importância desse tipo de ensino crítico para vida pública, e por extensão, para a vida democrática, baseado no promoção de habilidades, atitudes e disposições para pensar criticamente. Se esse nosso compromisso com a democracia é inegável, bem como estudantes tem o direito de se engajarem na vida democrática, parece ser inegável também que esse ensino é fundamental. Se for correto pensar assim, então segue-se que estudantes tem o direito intelectual a esse ensino, e conclui Siegel “(...) Uma educação que assume como tarefa central a promoção do pensamento crítico é a educação mais adequada à vida democrática.” (SIEGEL, 1986, p. 43). Desse modo, o pensamento crítico pode ser considerado como um objetivo educacional.

6 Conclusão

O problema da justificação de objetivos educacionais é um problema filosófico da filosofia da educação. Como vimos, há discussão filosófica sobre a justificação de muitos outros tipos de objetivos educacionais. Nosso interesse aqui se centrou na discussão do problema da justificação do pensamento crítico como um objetivo educacional, evidenciando como a teorização filosófica, em particular a forma de reflexão moral baseada em certos princípios éticos, podem nos ajudar a revelar uma resposta para a justificação de um objetivo educacional específico, mas de fundamental e geral importância: o ideal educacional para promoção do pensamento crítico. Brevemente, traçamos um paralelo histórico da discussão filosófica sobre a natureza, função, dos componentes do pensamento

crítico, bem como algumas de suas principais e pioneiras tentativas de definição, e tratamos sumariamente de alguns dos programas de pesquisa que buscam construir uma abordagem para implementação de uma educação segundo os parâmetros do pensamento crítico.

A teoria filosófica que recorremos para evidenciar como a ética filosófica pode nos ajudar a entender uma forma de justificação filosófica do pensamento crítico como ideal educacional foi a teoria filosófica baseada em direitos morais intelectuais do filósofo Harvey Siegel, que procura justificar esse ideal educacional como uma forma de direito intelectual, em termos de obrigações morais intelectuais das relações entre **professores X estudantes**, de forma que os primeiros não violem direitos intelectuais dos segundos, ao ensinarem criticamente. Ou seja, podemos ver que ensinar genuinamente de forma crítica é uma condição necessária de um ensino que não viola direitos morais intelectuais dos estudantes. Ensinar a pensar criticamente cumpre os requisitos básicos necessários, embora não suficientes, que não corrompem a relação entre **professor X estudante**, não viola os direitos morais intelectuais dos estudantes de serem ensinados de tal forma que não os prejudique moral e epistemicamente. Prejuízo moral e epistêmico no sentido de que, por exemplo, se estudantes não são tratados com dignidade e são considerados moralmente inferiores, podem ser enganados ou serem levados a acreditar em algo sem justificação para tal; se o professor sustenta uma crença em sala de aula sem a correspondente justificação para a mesma ter uma base epistêmica, e não permite um espaço para que estudantes avaliem a força epistêmica das razões que sustentariam tal crença, então podem ser enganados.

Enfim, o ensino do pensamento crítico pode ser visto como um objetivo educacional de fundamental e geral importância porque é um direito intelectual dos estudantes, e é um direito intelectual dos estudantes porque: não viola o princípio moral do respeito que professores devem ter para com estudantes; não viola o princípio de que um ensino deve transformar estudantes em seres humanos autossuficientes e, por consequência, em adultos maduros e autônomos; não viola o princípio de que estudantes devem ser tratados como sujeitos racionais, e para tanto devem ser introduzidos nas chamadas tradições racionais e, por fim e não menos importante, não viola o princípio da cidadania, segundo o qual estudantes precisam se tornar cidadãos competentes para participarem da vida pública democrática.

7 Referências bibliográficas

ASCHNER, M. J. Teaching the anatomy of criticism. **School Review**. v. 7, n. 64, p. 317-22, 1956.

BAILIN, S., & SIEGEL, H. Critical thinking. In: BLAKE N.; SMEYERS, P.; SMITH, R.; STANDISH, P. (Orgs.), **The Blackwell guide to the philosophy of education**. London: Blackwell. 2003, p. 181-193.

BAILIN, S.; M. BATTERSBY. **Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking**. McGraw-Hill Ryerson. CA: Wadsworth, 2016.

BATTERSBY, M. Critical thinking as applied epistemology: Relocating critical thinking in the philosophical landscape. **Informal Logic**, n. 11, v.2, p. 91-100, 1989.

BATTERSBY, Mark; BAILIN, Sharon. **Inquiry: a new paradigm for critical thinking**. Windsor: University of Windsor (Windsor Studies in Argumentation Vol. 7), 2018.

CANAL, Rodrigo. A abordagem epistemológica ao pensamento crítico. In: DOMINGUEZ, Caroline [et al.] **Pensamento crítico na educação: desafios atuais**. Vila Real: UTAD, 2015, p. 11-16.

CURREN, Randall. **Blackwell companions to Philosophy of Education philosophy**. London/UK: Blackwell Publishing, 2003.

DEWEY, John. **How We Think**. Boston: D.C. Heath, 1910. Disponível em: <https://archive.org/details/howwethink000838mbp>.

ENNIS, Robert H. Goals for a Critical Thinking Curriculum. In: COSTA, Arthur L. **Developing Minds : A resource book for teaching thinking**. Alexandria/VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000, p. 44-46.

ENNIS, Robert H.. Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, v. 18, n. 2-3, p. 165-182, 1996.

FISHER, Alec. **A lógica dos verdadeiros argumentos**. São Paulo, Novo Conceito, 2008.

FISHER, Alec. **Critical Thinking: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

GROARKE, Leo A.; TINDALE, Christopher W. Good Reasoning Matters!: A Constructive Approach to Critical Thinking. Oxford: Oxford University Press, 2004.

GROARKE, Leo. Informal Logic. 2017. In: ZALTA, Edward N. (ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/logic-informal> . Acesso em: 14/02/2020.

HARE, W. Critical Thinking as an aim of Education. In: MARPLES, Roger. **The Aims Of Education**. London/New York: Routledge, 1999, p. 94-95.

HITCHCOCK, David. Critical Thinking. 2018. In: ZALTA, Edward N. (ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/>. Acesso em: 14/06/ 2020.

JACKSON, Debra; NEWSBERRY, Paul. **Critical Thinking: A User's Manual**. Boston: Wadsworth, 2012.

LUMER, C. The epistemological approach to argumentation: A map. **Informal Logic**, v. 25, n. 3, p. 189-212, 2005.

MARPLES, Roger. **The Aims Of Education**. London/New York: Routledge, 1999.

MOON, Jennifer. A new perspective on the elusive activity of critical thinking: a theoretical and practical approach. **Escalate**. Disponível em: <<http://escalate.ac.uk/2041>> . Acesso em: 14/02/2020.

MOON, Jennifer. **Critical Thinking: an exploration on theorie and pratice**. London/New York: Routledge, 2008.

RAINBOLT, George W.; DWYER, Sandra L. **Critical Thinking: The Art of Argument**. Boston: Wadsworth, 2012.

RAINBOLT, George. Pensamento Crítico. In: **Fundamento**. UFOP: Ouro Preto. v. 1. n. 1. Set/Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistafundamento.ufop.br/pdf/vol1n1-3.pdf>>. Acesso em: 14/02/2020.

REEDER, Harry P. The Nature of Critical Thinking. **Informal Logic**. v. 6, n. 2, p. 18-21, 1984.

SIEGEL, Harvey. Critical Thinking as an Educational Ideal. **The Educational Forum**, v. 45, n.1, p. 7-23, 1980.

SIEGEL, Harvey. Critical Thinking as an Intellectual Right. In: MOSHMAN, D. (ed.). **Children's Intelctual rights: New Directions for Child Development**. n. 33. San Francisco: Jossey-Bass, p. 39-49, 1986.

SIEGEL, H. **Educating Reason: An Essay on Rationality, Critical Thinking, and Education**. London: Routledge, 1988.

SIEGEL, H. Epistemology, critical thinking, and critical thinking pedagogy. **Argumentation**, v. 3, n. 2, p. 127-140, 1989.

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

STANOVICH, Keith E.; STANOVICH, Paula J. A Framework for Critical Thinking, Rational Thinking, and Intelligence”, In: PREISS, David D.; STERNBERG, Robert J. (orgs). **Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching and Human Development**. New York: Springer Publishing, 2010, p. 195–237.

VAN EEMEREN, F. H., GARSSSEN, B., KRABBE, E. C. W., HENKEMANS, A. F. S., Verheij, B., & WAGEMANS, J. H. M.. **Handbook of argumentation theory**. Dordrecht: Springer, 2014.

[1] Siegel responde que o argumento de que **tudo é político**, que implica que **toda educação é política**, é um argumento ruim porque essa proposição é ambígua.

[2] Na primeira nota de rodapé desse texto de 1980 Siegel ele próprio atribui a Israel Scheffler, que foi seu professor e orientador no doutorado, uma dívida sobre as ideias que estava desenvolvendo sobre a natureza e estrutura, bem como a função e justificação do pensamento crítico como objetivo educacional (1980, p. 21): “O que se segue baseia-se fortemente nos escritos de Israel Scheffler. O professor Scheffler há muito tempo recomenda que endossemos o pensamento crítico como um **desideratum** primário educacional. Meu tratamento do pensamento crítico pretende, então, não ser tanto original, mas como uma sistematização e explicação de uma noção que está “no ar” há algum tempo. Minha dívida com o professor Scheffler é grande; minha gratidão e apreço igualmente.”

[3] Citando apenas alguns nomes, destaca-se Alec Fisher, o qual escreveu **A lógica dos verdadeiros argumentos** (2009) e **Critical Thinking: An Introduction** (2011), bem como Leo Groarke e Christopher Tindale, que ambos escreveram **Good Reasoning Matters!: a constructive approach to Critical Thinking** (2004).

[4] Texto disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal>>. Acessado em: 14/05/2020.

[5] Em português **Associação Filosófica Americana** (<http://www.apaonline.org>). O documento em que a APA emite essa declaração a respeito da inclusão do ensino do pensamento crítico está disponível neste endereço eletrônico: http://www.apaonline.org/?page=role_of_phil&hhSearchTerms=%22critica+and+thinking%22.

[6] O documento histórico integral pode ser acessado em: <http://www.calstate.edu/eo/EO-338.pdf>. Acessado em: 14 de junho de 2020.

[7] Trata-se de numa tentativa de revisão sistemática da natureza da abordagem epistemológica, baseada em alguns dos trabalhos de epistemólogos do pensamento crítico, cujo o objetivo foi o de mostrar como a reflexão epistemológica tem sido empregada para investigar o pensamento crítico. Um dos resultados foi revelar, por meio desses trabalhos, que tipo de epistemologia subjaz a esse ideal, e também revelar que tipo de relação pode haver entre epistemologia contemporânea e pensamento crítico. Lumer (2005a) e van Eemeren, Garssen, Krabbe, Henkemans, Verheij, Wagemans, (2014) também consistem numa sistematização bem original, embora tratem mais diretamente da abordagem epistemológica da argumentação que é um desenvolvimento paralelo na lógica informal e teoria da argumentação contemporânea.

[8] Deontologia é o estudo filosófico dos deveres, a teoria da obrigação. O prefixo *deon* teve origem no grego **δῶν**, que significa **dever, obrigação**. O desenvolvimento de teorias ou concepções deontológicas não é restrito apenas a filosófica moral ou a ética filosófica, mas também faz parte da epistemologia e lógica formal: na lógica contemporânea há, por exemplo, a lógica deôntica (lógica do dever), e na epistemologia há discussão entre deontologistas e consequencialistas sobre justificação e racionalidade epistêmica.

* Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará. Doutorando em Filosofia pelo PGFILOS/UFPR, Linha de Pesquisa: Metafísica e Epistemologia. Líder do **Grupo de Pesquisa da UFPA em Cognição, Argumentação e Conhecimento: Filosofia da argumentação, Epistemologia e Filosofia da Mente**. Email: prof.rodriocanal@gmail.com.