



Pensamento Crítico na BNCC

Delimitação e proposta de aplicação

Christiano Pereira de Almeida

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil

orcid.org/0000-0003-2673-3440

Este artigo pretende apresentar uma proposta de delimitação e de aplicação do Pensamento Crítico na BNCC. Para isso, inicialmente, é feito um levantamento das menções que esse documento faz a essa habilidade. Em seguida, é apresentada uma proposta de delimitação do Pensamento Crítico, de modo a expor as suas principais características e diretrizes de aplicação e ensino. Por fim, é demonstrado que o modelo aqui apresentado está de acordo com as orientações gerais da BNCC, além de oferecer futuras possibilidades de pesquisa e de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em momentos posteriores.

Palavras-chave: Pensamento Crítico. BNCC. Argumentação. Epistemologia.

Pensamiento crítico en el BNCC: delimitación y propuesta de aplicación

Este artículo pretende presentar una propuesta de delimitación y aplicación del Pensamiento Crítico en la BNCC. Para ello, inicialmente se realiza un levantamiento de las menciones que este documento hace a esta habilidad. A continuación, se presenta una propuesta de delimitación del Pensamiento Crítico, con el fin de exponer sus principales características y directrices de aplicación y enseñanza. Por último, se demuestra que el modelo aquí presentado está en consonancia con las orientaciones generales de la BNCC, además de ofrecer futuras posibilidades de investigación y prácticas pedagógicas que se desarrollarán en momentos posteriores.

Palabras clave: Pensamiento crítico. BNCC. Argumentación. Epistemología.

Critical Thinking in the BNCC: delimitation and proposed application

This paper aims to present a proposal for defining and applying Critical Thinking in the BNCC. To this end, we first survey the references to this skill in that document. We then present a proposal for defining Critical Thinking, setting out its main characteristics and guidelines for application and teaching. Finally, it is demonstrated that the model presented here is in accordance with the general guidelines of the BNCC, in addition to offering future possibilities for research and pedagogical practices to be developed in the future.

Keywords: Critical Thinking. BNCC. Argumentation. Epistemology.

Introdução

Este artigo tem como objetivo delimitar a noção de Pensamento Crítico (PC) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que ela é mencionada em várias passagens desse documento, sem que haja uma especificação do que, de fato, está em questão¹. Diante dessa lacuna, pretendemos, em um primeiro momento, explorar as referências que são feitas ao PC, para, em seguida, apresentarmos uma proposta de delineamento dessa concepção, de modo a mostrar que ela está de acordo com as orientações que norteiam a BNCC, principalmente quando consideradas as dez competências gerais definidas nesse documento.

A especificação do que venha a ser pensamento crítico é importante porque, embora essa noção seja empregada em diversos contextos de uso, ela pode ser compreendida de maneiras bastante distintas, já que a noção de “crítica” pode assumir significados muito diferentes a depender das situações em que ocorre. Apenas para fins de exemplificação, podemos considerar um uso do tipo “a situação está crítica”², quando o interlocutor, ao empregar tal expressão, aponta para algo negativo que está acontecendo; do mesmo modo, uma sentença como “ela critica tudo que faço” remete a uma atitude de reprovação ao modo como alguém age. Como é possível notar, esses breves exemplos mostram que a noção de “crítica” nem sempre tem a acepção de “análise criteriosa”, como parece ser o caso nas referências ao PC.

Além da própria ambiguidade semântica inerente ao conceito de “crítica”, há também pouca clareza quanto à própria noção de pensamento crítico enquanto um campo de estudo, pois a simples referência à expressão, como ocorre na BNCC, corre risco de ser bastante vaga, uma vez que pode designar práticas, competências ou disposições nem sempre bem delimitadas, o que, por sua vez, pode levar a compreensões muito distintas sobre esse campo, gerando mal-entendidos e confusões evitáveis caso houvesse uma delimitação adequada disponível.

Nesse sentido, é importante, inicialmente, fazer uma breve apresentação das menções ao pensamento crítico na BNCC, a fim de mostrar o modo como essa noção

¹ Sobre o polêmico contexto de aprovação da BNCC e algumas críticas à versão final desse documento, recomendamos a leitura da obra “BNCC em foco: discussões sobre ensino de língua portuguesa” (Rodrigues; Leal, 2021). De certo modo, a falta de delimitação, caracterizando, em alguns aspectos, algo como um vazio conceitual, percorre todo o documento, o que tem sido alvo de críticas.

² Um exemplo desse uso foi observado durante o desenvolvimento do Projeto de Extensão “Leitura e Pensamento Crítico na Escola”, conduzido ao longo do ano de 2024 em uma Escola Estadual de Minas Gerais.

é tratada no documento, pois, a partir dessas ocorrências, será possível apontar uma proposta de delimitação desse conceito.

Nas competências de Língua portuguesa do 6º ao 9º, referentes ao Campo jornalístico-midiático, espera-se que os adolescentes e jovens, ao interagirem com textos da esfera jornalística, “desenvolvam autonomia e **pensamento crítico**³ para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa” (Brasil, 2018, p. 140).

Já o texto de apresentação da área de História, explica que “o exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do **pensamento crítico**” (Brasil, 2018, p. 399). Um pouco adiante, nessa mesma seção, é dito que “a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o **pensamento crítico**, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2018, p. 400).

Ao abordar as “finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”, a BNCC remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35), que propõe como uma das finalidades dessa etapa do ensino “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do **pensamento crítico**” (Brasil, 2018, p. 464). Essa mesma finalidade é retomada logo em seguida, uma vez que ela deve promover “o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do **pensamento crítico**” (Brasil, 2018, p. 466).

Por fim, ao apresentar as competências da área de Língua portuguesa no Ensino Médio, no que tange ao Campo jornalístico midiático, é oferecida uma orientação muito similar à que foi registrada nas diretrizes para o Ensino Fundamental, referida acima. Assim, na interação com os textos, espera-se que os jovens “desenvolvam autonomia e **pensamento crítico** para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos” (Brasil, 2018, p. 519).

Ao todo, são feitas seis referências ao **pensamento crítico**, que geralmente é associado à capacidade de reflexão, autonomia intelectual, participação em discussões e debates e formação para a cidadania. Essas ocorrências parecem

³ Os destaques em negrito são de nossa autoria.

remeter a uma competência relacionada à capacidade de reflexão a ser empregada diante de fatos e utilizada na produção e análise de argumentos e justificativas que permeiam os diversos campos e esferas da vida humana. Contudo, como não há uma especificação clara do que seja o PC, a próxima seção busca oferecer uma delimitação desse conceito.

A fim de colaborar com o trabalho com o PC na educação básica, neste artigo, após uma etapa de conceitualização relativa ao PC, é proposta uma discussão específica em torno do PC com objetivos educacionais, incluindo as particularidades da BNCC, antes de apresentar as considerações finais e referências.

1 Pensamento crítico?

Para delimitar o que vem a ser pensamento crítico, é importante realizar dois movimentos distintos, sendo o primeiro deles constituído pela contextualização desse campo de investigação e prática educacional. Assim, é possível apontar para a existência de um “Movimento do pensamento crítico e da Lógica Informal”, que surgiu como uma iniciativa voltada para a realização de uma “reforma na estrutura teórica, burocrática, pedagógica, didática, etc. de muitos colégios e faculdades do qual se originaram” (Canal, 2013, p. 52). Inicialmente originado no contexto norte-americano, tal movimento buscava promover habilidades de avaliação e construção de argumentos bem fundamentados (Rainbolt, 2010), tendo em vista as tensões sociais que emergiram no cenário de manifestações decorrentes das inquietações trazidas pela Guerra do Vietnã e a luta por direitos civis, quando estudantes passaram a demonstrar insatisfação com os cursos tradicionais de lógica, já que buscavam instrumentos que os capacitassem, de maneira prática, a discutir e avaliar os

argumentos reais empregados nos debates surgidos naquele contexto⁴ (Fisher, 2021, p.14)⁵.

Desse modo, cursos voltados para a avaliação e a produção de argumentos em linguagem natural passaram a ser cada vez mais comuns, dando origem a um ideal de educação que priorizava os processos de investigação, aprendizagem e pensamento crítico/analítico, ao contrário de um modelo baseado na acumulação de informações muitas vezes desconexas (Facione, 1990).

Contudo, junto à expansão desse movimento, houve a proliferação de concepções do que seria o pensamento crítico e as principais habilidades e disposições que ele deveria abarcar. Diante disso, alguns esforços foram realizados com vistas a oferecer uma delimitação desse campo de ensino e investigação, como ocorreu, por exemplo, com a iniciativa promovida por Peter Facione entre os anos de 1988 e 1989, que reuniu os principais especialistas da área para que eles produzissem um relatório com as especificações gerais a serem abordadas nos cursos de pensamento crítico⁶. Como resultado final, chegaram a uma lista que contempla algumas habilidades gerais a serem desenvolvidas nos cursos de pensamento crítico, conforme consta no Quadro 1:

⁴ De acordo com Plantin, os estudos da argumentação passaram por uma espécie de revitalização no contexto posterior à segunda guerra mundial, quando a busca por um “modo de discurso democrático racional” buscava se contrapor aos discursos totalitários do nazismo e do stalinismo (Plantin, 2008, p. 21). Some-se a isso uma certa insatisfação com a própria formalização da lógica posterior à *Conceitografia (Begriffsschrift)* proposta por Frege em 1879, que tornou a lógica cada vez mais abstrata e próxima do cálculo matemático (Plantin, 2008, p. 15), o que a distanciou, nessa perspectiva, dos argumentos como ocorrem na linguagem natural. Esse descontentamento é também atestado por Alec Fischer no prefácio da sua obra *A lógica dos Verdadeiros Argumentos*, onde ele diz ter escrito esse livro por conta de sua experiência como professor de lógica: “como muitos, esperava que o ensino de lógica ajudasse meus alunos a argumentar melhor e mais logicamente. Como muitos, fiquei decepcionado. Os estudantes que conseguiam dominar bem as técnicas da lógica pareciam convencidos de que essas não os ajudariam muito a lidar com os verdadeiros argumentos. Esses instrumentos da lógica clássica – formalizações, tabelas de verdade, diagramas de Venn, tabelas semânticas etc. – pareciam simplesmente não ter aplicação óbvia nos raciocínios que os alunos tinham de ler em outros cursos que não os de lógica” (Fisher, 2008 [1988]).

⁵ Todas as traduções são de nossa autoria, exceto nos casos em que outros tradutores são indicados.

⁶ Essa investigação aconteceu por meio da aplicação do *Método Delphi*, uma metodologia de pesquisa qualitativa que reuniu um grupo de 46 especialistas em pensamento crítico, a fim de coletar as suas opiniões a respeito de quais seriam as principais características do pensamento crítico. Assim, foram realizadas seis rodadas, nas quais os participantes compartilharam e reconsideraram as suas concepções sobre o tema, de modo a buscar um consenso produzido por um texto compilado pelo diretor do projeto, Peter Facione, responsável por gerar um relatório final após a realização da pesquisa (Facione, 1990).

Quadro 1 - Lista de consenso das habilidades e sub-habilidades cognitivas

Habilidade	Sub-habilidade
Interpretação	Categorização Decodificar a significância Esclarecer o significado
Análise	Examinar ideias Identificar argumentos Analisar argumentos
Avaliação	Avaliar afirmações Avaliar argumentos
Inferência	Questionar evidências Conjecturar alternativas Chegar a conclusões
Explicação	Relatar resultados Justificar procedimentos Apresentar argumentos
Auto-regulação	Autoavaliação Autocorreção

Fonte: Facione (1990, p. 7)

A fim de esboçar a delimitação proposta neste trabalho, partiremos da sistematização feita por Alec Fisher (2021, p. 17-20), que, após traçar um histórico do desenvolvimento das concepções de pensamento crítico (que, em sua perspectiva, pode ser rastreado já no método dialético dos diálogos platônicos), compila e desenvolve a lista proposta no relatório produzido por Facione, chegando ao seguinte conjunto de habilidades ou competências a serem promovidas⁷:

- **Interpretar:** ser tão claro quanto possível na identificação do problema abordado ou a questão que está sendo discutida, de modo a estar sempre atento ao significado dos termos, expressões, imagens, gráficos etc. Além disso, ser capaz de clarificar expressões e ideias, de modo a remover ambiguidade e vagueza, oferecer boas paráfrase e analogias, dar exemplos, dentre outros;
- **Analisar:** ter clareza a respeito dos raciocínios empregados em diferentes tipos de argumentos, de modo a identificar as justificativas utilizadas para fundamentar uma conclusão, pressuposições implícitas e inferências entre sentenças ou expressões;

⁷ Para não tornar essa lista exaustiva, tentamos condensar o detalhamento das habilidades como é oferecido no texto de Fisher.

- **Avaliar:** julgar a relevância, aceitabilidade, credibilidade e a verdade de afirmações ou alegações presentes em textos, imagens ou gráficos. Além disso, ser capaz de identificar autoridades confiáveis em relação a uma determinada área de conhecimento ou problema discutido, os procedimentos ou instrumentos utilizados para gerar dados ou informações e identificar falácias;
- **Auto-regulação:** habilidade de pensar sobre o próprio pensamento, a fim de aplicar, com o mesmo rigor, o pensamento crítico não só a afirmações ou argumentos de terceiros, mas às próprias ideias e crenças.

Assim como Facione, Fisher assume que o desenvolvimento dessas habilidades não é suficiente para tornar alguém disposto a aplicá-las às diferentes esferas da vida ou a situações cotidianas, o que exige uma tendência ou disposição a praticar o PC, e não apenas decorar alguns procedimentos a serem utilizados em contextos específicos, como o de sala de aula, por exemplo. Desse modo, ele adota a mesma lista de disposições afetivas elaborada no relatório de Facione, reproduzido nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Disposições afetivas das abordagens do pensamento crítico à vida e ao viver em geral

Ter curiosidade em relação a uma ampla variedade de assuntos
Preocupação em tornar-se e permanecer geralmente bem informado
Estar alerta às oportunidades para usar o PC
Confiança nos processos de investigação arrazoada
Autoconfiança na própria habilidade para raciocinar
Ter abertura mental a respeito de visões de mundo divergentes
Flexibilidade em considerar alternativas e opiniões
Compreensão das opiniões de outras pessoas
Imparcialidade na avaliação de raciocínios
Honestidade ao encarar os seus próprios vieses, preconceitos, estereótipos e tendências egocêntricas ou sociocêntricas
Prudência ao suspender, fazer ou alterar julgamentos
Disponibilidade para reconsiderar e revisar opiniões quando a reflexão honesta sugere que uma mudança é necessária

Fonte: Facione (1990, p. 14-15) e Fisher (2021, p. 22).

Quadro 3 – Abordagens de questões, perguntas ou problemas específicos:

Clareza ao relatar a pergunta ou assunto
Ordenação ao abordar a complexidade
Diligência ao procurar informação relevante
Razoabilidade ao selecionar e aplicar critérios
Cuidado ao concentrar a atenção no assunto abordado
Persistência quando dificuldades são encontradas
Precisão na medida que é permitida pelo assunto e as circunstâncias

Fonte: Facione (1990, p. 14-15) e Fisher (2021, p. 22).

Diante dessa sistematização, é possível vislumbrar que o PC, juntamente com a abordagem da Lógica Informal, assume como uma de suas principais diretrizes a promoção da capacidade para avaliar razões ou justificativas que fundamentam opiniões, crenças e tomadas de decisão. Diante de tal entendimento, é indispensável o trabalho com a avaliação de argumentos, a identificação de falácias, a preocupação em fundamentar da melhor maneira possível as premissas/razões, a identificação de vieses e falhas de raciocínio, dentre outros. Nesse sentido, pensar criticamente corresponde a “ser apropriadamente movido por razões”, “ter a propensão para acreditar e agir de acordo com as razões oferecidas”⁸ (Siegel, 1988, p. 23). Porém, a promoção das capacidades de análise, interpretação, avaliação e auto-regulação não é suficiente para criar a propensão ou disposição para pensar criticamente, já que é necessário, para além de dominar tais habilidades, criar hábitos de pensamento a serem empregados nos mais diferentes contextos da vida cotidiana, e não somente aos argumentos, opiniões ou crenças de terceiros, mas principalmente a si mesmo, em especial quando nossas próprias crenças e ações são colocadas em questão (Siegel, 1988. p. 39).

⁸ Ao fazer referência ao contexto norte-americano, Rainbolt entende que o “‘pensamento crítico’ refere-se a um movimento acadêmico que promove a aquisição de uma habilidade específica e também se refere a esta própria habilidade de avaliar corretamente os argumentos elaborados por outros e de construir argumentos sólidos. O compromisso com o pensamento crítico acarreta basear nossas crenças em bons argumentos, o que nos faz mais felizes, por oposição a baseá-las em maus argumentos, o que nos deixa nas mãos do acaso. O movimento do pensamento crítico sustenta que tal habilidade é vital e que deve ser ensinada aos estudantes de graduação” (Rainbolt, 2010, p. 35). No manual *Pensamento Crítico: o poder da lógica e da argumentação*, de Walter Carinelli e Richard Epstein, disponível em português, “pensamento crítico é o que nos habilita a determinar se nos devemos deixar persuadir que uma afirmação é verdadeira ou que estamos perante um bom argumento; é o que nos capacita também em saber formular bons argumentos” (Carnielli; Epstein, 2023, p. 7). Esses são apenas mais dois exemplos de delimitação desse campo de pesquisa e ensino, as quais, no modo como entendemos, são contempladas pela formulação de Siegel, que adotamos como ponto de partida para os objetivos deste trabalho.

Tal abordagem, por sua vez, coloca em destaque dois tipos de componentes do pensamento crítico, sendo um deles o responsável pela avaliação de razões e o outro pela atitude ou disposição crítica (Siegel, 1988, p. 32). Ao avaliar as razões que fundamentam uma afirmação, crença ou opinião, é preciso ser capaz de compreender não só princípios gerais que devem ser aplicados a diferentes tipos de contextos e raciocínios, como os que são oferecidos tanto pela lógica formal e quanto pela informal; além disso, também é preciso desenvolver a habilidade de avaliar os princípios que regem os raciocínios adotados em áreas de investigação e contextos específicos (Siegel, 1988, p. 34). Por sua vez, para avaliar tais princípios empregados nos raciocínios, é necessário desenvolver o trabalho com a epistemologia, já que a “força epistêmica” das sentenças que compõem um argumento e fundamentam suas conclusões deve ser julgada de maneira cuidadosa, de acordo com a sua verdade ou plausibilidade, o que requer, por sua vez, dedicação para buscar informações sobre o tema a ser avaliado (Siegel, 1988, p. 37; 2016 [1995]), p. 140).

Já o componente responsável pela disposição crítica busca criar certas disposições, hábitos e atitudes de pensamento a serem aplicadas em diferentes contextos, sem ignorar o papel desenvolvido pelas emoções nas avaliações e percursos de ação, o que Siegel designa como uma atitude ou espírito crítico, que tem como uma de suas principais características um posicionamento de “humildade”, tendo em vista a constante possibilidade de estarmos sujeitos ao erro (Siegel, 1988, p. 40).

A ideia de propor esses dois componentes que caracterizam o PC auxilia o trabalho que pretende promover a capacidade de pensamento reflexivo, já que o desenvolvimento de habilidades que são aprendidas como só mais um dentre os diversos conteúdos do currículo escolar não é o suficiente, sendo preciso, por isso, criar uma atitude ou disposição para aplicá-las em diferentes contextos. Por isso, além do desenvolvimento das habilidades de avaliação de argumentos, é importante enfatizar a importância de promover discussões voltadas para a avaliação do modo como formamos as nossas opiniões, crenças e o próprio conhecimento, o que nos leva à Abordagem Epistemológica do Pensamento Crítico.

2 Pensamento crítico e epistemologia

O trabalho com o pensamento crítico tem na análise de argumentos um de seus principais enfoques, já que a avaliação de opiniões, teses e alegações de

conhecimento deve colocar sob escrutínio crítico as fundamentações que justificariam essas asserções. Como qualquer argumento é formado por proposições cuja força epistêmica deve ser avaliada, as discussões sobre epistemologia constituem um dos principais temas a serem explorados nos cursos sobre PC, pois opiniões e crenças, por exemplo, podem ser verdadeiras ou falsas, mais ou menos plausíveis, bem fundamentadas ou não⁹. Nesse sentido, é indispensável promover discussões de parâmetros normativos¹⁰ a serem utilizados na análise da justificação e da fundamentação dessas alegações de conhecimento (Battersby, p. 235, 2024[1989]), do modo como surgem nos mais diferentes contextos do cotidiano, seja em matérias jornalísticas, diálogos, textos de internet, peças publicitárias e demais domínios em que há uso de argumentação. Ao abordar tais questões, os cursos de PC devem promover habilidades de análise que permitam estabelecer, por exemplo, a distinção entre fato e opinião, principalmente no contexto das sociedades contemporâneas que são afetadas profundamente por fenômenos como a desinformação, teorias da conspiração e pelas consequências da desordem informacional na “era da pós-verdade” (Wardle; Derakshan, 2023). Diante disso, o ensino de PC possibilita abordar discussões sobre as normas epistêmicas¹¹ a serem consideradas na avaliação de crenças e demais alegações de conhecimento, o que está de acordo com a abordagem do Pensamento Crítico como Epistemologia Aplicada (Battersby, p. 235, 2024[1989]; Santibáñez, 2015; Canal, 2015).

Assim, as perspectivas que enfatizam o papel da epistemologia na argumentação buscam oferecer meios de analisar os critérios de justificação

⁹ É importante ressaltar que a justificação não pressupõe, necessariamente, a verdade do que é afirmado, tendo em vista que as evidências disponíveis em determinado momento ou situação podem parecer bastante plausíveis ou seguras, mas, após novas descobertas, elas precisam ser revisadas, conforme nos lembra Canal (2015), ao citar a distinção, proposta por Harvey Siegel, entre justificação e verdade: “se todo processo de acreditar e agir deve ser feito com base em razões, e se as afirmações nas quais nos baseamos (muitas vezes) devem ser avaliadas sob base de evidências as quais ainda podem não estar disponíveis, então o poder das razões (sua evidência ou força probatória) oferecidas para se crer em dada afirmação deve estar sempre aberto à revisão” (Canal, p. 14-15, 2015).

¹⁰ A abordagem epistemológica do PC não tem como objetivo primordial descrever as falhas de raciocínio - como a questão dos vieses cognitivos, por exemplo - ou simplesmente catalogar falácias, ainda que tais procedimentos possam e devam ser abordados nos cursos dessa natureza. O principal foco desse tipo de perspectiva diz respeito ao estudo e à aplicação de normas para o desenvolvimento e a avaliação de argumentos que sejam bem formulados ou mesmo cogentes - válidos, com premissas verdadeiras e mais plausíveis que a conclusão (Murcho, 2019, p. 33), cuja força epistêmica de suas proposições possa ser avaliada em termos de sua verdade/plausibilidade e justificação. Assim, “ao ensinar o pensamento crítico, estamos, entre outras coisas, promulgando normas epistemológicas. [...] Ao descrever, por exemplo, o papel que a eliminação de hipóteses concorrentes desempenha, podemos esclarecer aos nossos estudantes fatos importantes sobre a forma como os cientistas adquirem conhecimento e dar a eles regras úteis para avaliar alegações causais cotidianas” (Battersby, 2024[1989], p. 239).

empregados para fundamentar as crenças, opiniões e alegações de verdade, mas não somente nos casos de análise de argumentos e alegações de terceiros, já que, entre as principais habilidades cognitivas a serem abordadas nos cursos de PC, a ideia de auto-regulação assume como um de seus objetivos promover a reflexão crítica a respeito do próprio pensamento, de modo a submetê-lo aos critérios de justificação e fundamentação que são tematizados nas discussões sobre as normas epistêmicas utilizadas para avaliar a força ou plausibilidade das premissas que sustentam as próprias crenças particulares. Assim, “encontrar critérios que conduzam a crenças aceitáveis justificadas é um importante objetivo da abordagem epistemológica” (Lumer, 2005, p. 190).

A amplitude de temas que podem ser abarcados por esse tipo de abordagem é bastante extensa, pois a discussão sobre os critérios utilizados na análise da justificação de crenças que permeiam assuntos cotidianos das mais variadas naturezas é, no mínimo, instigante, principalmente no contexto de polarização política e de exposição a um fluxo intenso de informações que circulam em redes sociais.

É justamente diante desse cenário que questões relacionadas, por exemplo, ao uso de argumentos de autoridade devem ser exploradas nos cursos de PC, com o intuito de promover a habilidade de avaliação de argumentos que façam apelo à autoridade. Geralmente, esse é um tópico que tende a ser tratado no estudo das falácias não formais, pois recorrer ao testemunho ou posicionamento de alguma autoridade que não seja especialista no assunto alvo da argumentação constitui uma falha de raciocínio ou estratégia falaciosa (Velasco, 2010). Contudo, o recurso ao conhecimento de determinada autoridade nem sempre constitui uma falácia, como nos lembra Walton:

[...] o apelo à autoridade pode ser legítimo quando duas pessoas raciocinam juntas numa discussão crítica. As falácias ocorrem quando uma das partes insiste demais no recurso à autoridade, na tentativa de suprimir o questionamento crítico da outra parte” (Walton, 2021 [1989], p. 243).

Desse modo, o emprego do recurso à autoridade não é condenável por princípio. Na verdade, esse é um expediente indispensável, tendo em vista a impossibilidade prática de alguém ser especialista em todas as áreas de conhecimento, o que torna o recurso a especialistas de diferentes campos do conhecimento uma questão de necessidade, principalmente diante da proliferação de diferentes e numerosas áreas do saber. É nesse contexto que surge a noção de “dependência epistêmica”, formulada por Hardwig (1985), que reconhece o papel

fundamental exercido pela deferência aos conhecimentos fornecidos por autoridades epistêmicas (especialistas em áreas de conhecimento). Tal proposta assume a deferência como um processo perfeitamente racional, uma vez que o conjunto do conhecimento acumulado pela espécie humana não é passível de ser dominado por indivíduos capazes de analisar, por si mesmos, a fidedignidade das proposições fornecidas pelos especialistas nos mais diversos campos do saber. Logo, ao admitir a fundamentação de crenças adquiridas pelo intermédio de autoridades epistêmicas, a tese de Hardwig parece sugerir que crenças e opiniões podem ser transmitidas e internalizadas por meio da comunicação, tendo sua fundamentação justificada pela deferência.

Entretanto, esse tipo de justificação que recorre a alguma autoridade epistêmica reconhece o papel de especialistas que estariam autorizados - institucionalmente ou pelo reconhecimento por seus pares - a atuar como autoridades intelectuais em suas respectivas áreas e, ao mesmo tempo, a fornecer informações confiáveis e passíveis de serem aceitas como conhecimento pelos leigos. De certo modo, esse é um modelo que prevê a aceitação dessas autoridades epistêmicas pela sociedade, mas fenômenos atuais, costumeiramente associados ao problema da pós-verdade, parecem apontar para a desestruturação do modelo baseado na divisão do conhecimento com base em áreas de especialização reconhecidas socialmente, pois, com a disseminação do acesso a redes sociais e a conteúdos virtuais produzidos e compartilhados massivamente, há a produção de ruído comunicacional que tem como consequência a dificuldade, por parte dos leigos, de identificar as autoridades epistêmicas, sendo que, muitas vezes, fenômenos como a formação de câmaras de eco (Nguyen, 2020) apenas reforçam crenças sustentadas por um certo grupo que só aceita como autoridade os seus líderes.

Ao mesmo tempo, não é uma tarefa simples identificar especialistas em suas áreas de conhecimento, principalmente quando tal habilidade não é discutida e promovida nos currículos escolares. Diante disso, os cursos de PC que partem do trabalho com a epistemologia aplicada podem oferecer a oportunidade de desenvolver habilidades que facilitem a identificação de tais autoridades, de modo a avaliar as suas alegações. Battersby, por exemplo, sugere a aplicação de algumas perguntas críticas na avaliação dos critérios relevantes de credibilidade das fontes de conhecimento:

P1. A alegação é proveniente de um domínio apropriado e confiável de conhecimento?

P2. Há consenso, entre os especialistas relevantes, que ofereça suporte à alegação?

P3. A alegação discutida foi submetida à avaliação por pares ou é proveniente de uma fonte revisada por pares?

P4. A alegação é apoiada por evidências? (Battersby, 2021, p. 291).

Essas são perguntas que podem ser utilizadas para adentrar as discussões a respeito do recurso de apelo à autoridade em argumentações e disputas sobre temas das mais diversas naturezas. Porém, é sempre importante lembrar que, mesmo especialistas reconhecidos por seus pares podem ser utilizados como fonte de conhecimento somente em temas relacionados diretamente às suas áreas de especialização, pois o fato de alguém dominar certo campo de conhecimento não o autoriza a ser considerado como uma fonte confiável para a discussão de temas que extrapolem a sua especialidade. Além disso, mesmo nos casos em que é possível identificar o especialista e os consensos de sua área, há sempre a possibilidade de revisão e reconfiguração dessa área de conhecimento, o que torna mais sensato adotar uma perspectiva falibilista, tendo em vista que o conhecimento sempre está aberto à revisão e ao aperfeiçoamento (Battersby, 2021).

3 Pensamento Crítico como um objetivo educacional

Se pensar criticamente corresponde a “ser apropriadamente movido por razões” e “ter a propensão para acreditar e agir de acordo com as razões oferecidas” (Siegel, 1988, p. 23), então é possível vislumbrar que essa perspectiva não busca somente desenvolver uma série de habilidades a serem memorizadas e, após a aplicação de alguns testes ou provas, esquecidas ou simplesmente deixadas em estado de latência. A ideia de *ser movido por* e *agir de acordo com as razões oferecidas* pressupõe a prática dessas habilidades em situações cotidianas, em todas as esferas da vida humana. Isso pode parecer bastante ambicioso ou até mesmo ingênuo, principalmente quando são consideradas as dificuldades envolvidas na generalização das habilidades gerais desenvolvidas nesses cursos (Hansson, 2019; Willingham, 2008).

Por outro lado, a abordagem epistemológica do PC não busca promover habilidades gerais e abstratas, tendo em vista que a prática de pensar criticamente sempre diz respeito a algum tema específico (Siegel, 1991, p. 20). Isso pode ser

vislumbrado, por exemplo, na avaliação dos argumentos envolvidos no debate sobre a existência ou não de limites para a liberdade de expressão¹². Em um caso como esse, é possível apresentar os argumentos e justificativas que fundamentam diferentes posicionamentos relativos ao tema¹³.

Nessa perspectiva, o processo educacional deve voltar-se para a promoção de habilidades de raciocinar bem, buscar e avaliar as razões que são oferecidas como justificativa para as afirmações e crenças apresentadas nos diversos contextos da vida cotidiana. Essa racionalidade, por sua vez, está diretamente vinculada aos dois aspectos que compõem as diretrizes do PC como o concebemos: a habilidade de avaliar argumentos e a criação de disposições e hábitos de pensamento que permitam aplicar as habilidades de PC cotidianamente (Siegel, 2016[1995]). Diante disso, ao discutir a abordagem do PC como um objetivo educacional, Canal (2020), retoma o “argumento dos direitos intelectuais”, que pode ser sintetizado do seguinte modo:

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 (Canal, 2020, p. 8).

Tal concepção busca, portanto, preparar os estudantes para exercerem da melhor maneira possível os papéis que assumem em uma sociedade democrática, que os encara como pessoas autossuficientes, dotadas de autonomia e da capacidade de ponderar a respeito das melhores razões envolvidas nos processos de tomada de decisão e das escolhas cotidianas que permeiam todas as esferas de sua vida, assegurando, portanto, o respeito e a dignidade desses agentes no exercício da cidadania. Desse modo, os cursos de PC, ao fomentarem habilidades de análise de razões e a disposição para o exercício de uma perspectiva crítica na ponderação dos diferentes pontos de vista e alegações envolvidas nas diferentes questões que

¹² Uma boa discussão a esse respeito é feita em Warburton (2015).

¹³ É importante observar, como é lembrado por Siegel, que há diferença no que diz respeito a ser uma boa razão para justificar uma crença ou tese nas várias áreas do conhecimento. Ainda assim, nessa perspectiva, “razões são boas razões se (e somente se) oferecem justificção (*warrant*) para as alegações ou proposições para as quais elas são razões” (Siegel, 1991, p. 22). Tal perspectiva é interessante justamente porque pressupõe que buscar justificações é um exercício que pode ser incentivado nas investigações referentes aos mais diversos temas, além de permitir o trabalho com a avaliação da força ou adequação de tais razões apresentadas.

permeiam a vida cotidiana, promovem um ideal educacional que respeita os estudantes como pessoas capazes de exercitar, de modo cada vez mais eficaz, a capacidade de reflexão envolvida na ponderação das razões oferecidas para justificar afirmações, crenças e alegações de conhecimento.

4 Pensamento Crítico na BNCC

Após apresentar a concepção de pensamento crítico em relação com a Lógica Informal e a Abordagem Epistemológica, de modo a apontar algumas possibilidades de ensino baseadas nessa perspectiva, voltemos ao modo como esse tema é tratado na BNCC. No início deste texto, identificamos um cenário no qual o PC está associado à capacidade de reflexão, autonomia intelectual, participação em discussões, debates e formação para a cidadania. Como dissemos, essas ocorrências parecem remeter a uma competência relacionada a uma capacidade de reflexão a ser empregada diante de fatos e utilizada na produção e na análise de argumentos e justificativas que permeiam os diversos campos e esferas da vida humana.

Após a apresentação de uma perspectiva que delimita o que vem a ser o PC, resta saber se ela está de acordo com as diretrizes educacionais delineadas na BNCC. Para fazer essa avaliação, inicialmente é importante retomar alguns dos fundamentos pedagógicos da BNCC, sendo que um dos principais está direcionado para o desenvolvimento de competências:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A indicação clara do que os alunos devem “saber” e “saber fazer” está em harmonia com a concepção de PC cujas principais finalidades dizem respeito à promoção das habilidades de avaliação de razões e a promoção de uma atitude ou disposição crítica (Siegel, 1988, p. 32), tendo em vista que a mera existência de uma habilidade não implica que ela será aplicada nos diferentes contextos da vida humana. Logo, não basta apenas promover certa habilidade ou saber, mas é necessário desenvolver disposições e hábitos que conduzem à sua aplicação.

Nessa mesma direção, ao comprometer-se com a educação integral, a BNCC reconhece que a educação básica

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p. 14).

Na abordagem do PC aqui apresentada, além do trabalho com as quatro principais habilidades ou competências (Interpretar, Analisar, Avaliar e Auto-regulação), também são contempladas as “disposições afetivas das abordagens do pensamento crítico à vida e ao viver em geral”, que buscam, por exemplo, fomentar a curiosidade em relação aos mais diversos assuntos, a abertura mental em relação às diferentes visões de mundo, a imparcialidade na avaliação de raciocínios, e, principalmente, a honestidade ao lidar com os próprios vieses, preconceitos e estereótipos (Facione, 1990; Fisher, 2021). Portanto, o desenvolvimento humano é compreendido e incentivado a florescer de modo a contemplar as dimensões tanto intelectuais quanto afetivas, uma vez que o trabalho com as emoções envolvidas nos modos de persuasão dos argumentos e nos vieses, preconceitos e estereótipos são temas centrais dessa abordagem do PC.

Por fim, o PC, na delimitação que oferecemos, está de acordo com pelo menos duas das Competências Gerais da Educação Básica, que transcrevemos abaixo:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

O exercício da curiosidade intelectual é uma das disposições afetivas dos cursos de PC, conforme elencado por Facione e Fisher (Facione, 1990; Fisher, 2021), assim como a avaliação de causas, a testagem de hipótese e a própria reflexão crítica compõem as principais diretrizes do estudo tanto do PC quanto da Lógica Informal e da Abordagem Epistemológica aqui apresentadas. O mesmo pode ser dito da sétima competência geral da BNCC, que corresponde perfeitamente aos direcionamentos a serem adotadas pelo modelo de PC conforme o apresentamos.

Diante disso, a delimitação do pensamento crítico, conforme exposta neste trabalho, alinha-se às orientações expostas na BNCC, de modo a oferecer uma perspectiva bem desenvolvida de trabalho que busca promover a capacidade e a disposição para pensar criticamente. Além disso, tendo em vista que a BNCC não chega a delimitar o que venha a ser o pensamento crítico, entendemos que a discussão aqui apresentada preenche essa lacuna, de modo a oferecer tanto o esclarecimento a respeito desse tema quanto a propor um modelo a ser adotado nas práticas pedagógicas delineadas nesse documento.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos tratar do modo como o pensamento crítico é abordado na BNCC, o que nos levou a identificar uma lacuna nesse documento, uma vez que ele não chega a delimitar o modo como concebe o PC, embora ele seja mencionado em algumas de suas passagens, como chegamos a mostrar. Diante disso, buscamos apresentar uma delimitação do PC enquanto uma área de investigação e de ensino, mostrando os principais problemas dos quais se ocupa e algumas de suas possibilidades de aplicação. Ao fazer essa exposição, foi possível notar, conforme demonstrado, que o modelo aqui apresentado está alinhado às diretrizes que orientam a BNCC, em especial aos seus fundamentos pedagógico e às Competências Gerais da Educação Básica.

Partindo do alinhamento entre a BNCC e a proposta aqui apresentada, é importante ressaltar que há uma ampla gama de pesquisas a serem realizadas no campo do pensamento crítico, principalmente no que diz respeito às suas contribuições para o trabalho com a aplicação de suas diretrizes aos desafios da educação contemporânea, diante de fenômenos como a desinformação e todas as questões trazidas pelo uso e disseminação das novas tecnologias da informação e de comunicação.

Referências

BATTERSBY, Mark. Pensamento crítico como epistemologia aplicada: Realocando o pensamento crítico no panorama filosófico. Tradução de Rodrigo Freitas Costa Canal **PENSANDO - REVISTA DE FILOSOFIA**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 234-244, 2024 [1989].

BATTERSBY, Mark. Appeals to authority: sources and experts. In: BLAIR, Anthony (org.). **Studies in Critical Thinking**, 2. ed. Ontario: WISA, 2021. p. 289-306.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base (4ª versão). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CANAL, Rodrigo. F. C. O significado de pensamento crítico. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, v. 2, n. 2, Mar. p. 49-74. 2013.

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

CANAL, Rodrigo. F. C. Justificação, direitos intelectuais e pensamento crítico. In: **Anais do XIV Colóquio internacional “educação e contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE: Grupo Educação e contemporaneidade (EDUCON), 2020. v. 14. p. 1-18.

CARNIELLI, Walter; EPSTEIN, Richard L. **Pensamento crítico**: o poder da lógica e da argumentação. São Paulo: Rideel, 2023.

FACIONE, Peter. A. **Critical Thinking**: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction “The Delphi Report”. Santa Clara University. California Academic Press, Millbrae, CA, 1990.

FISHER, Alec. **A lógica dos verdadeiros argumentos**. Tradução de Rodrigo Castro. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008.

FISHER, Alec. What critical thinking is. In: BLAIR, Anthony (org.). **Studies in Critical Thinking**, 2. ed. Ontario: WISA, 2021. p. 7-26.

HANSSON, Sven. O. Pensamento crítico. Tradução de Desidério Murcho. **Crítica**, 2019. Disponível em https://criticanarede.com/log_critical.html

HARDWIG, John. Dependência Epistêmica. Tradução de Desidério Murcho. **Crítica**. 2018. Disponível em https://criticanarede.com/filos_epis.html

LUMER, Christoph. The Epistemological Approach to Argumentation: A Map. **Informal Logic**, v. 25, n.3, p. 189-212, 2005.

MURCHO, Desidério. **Lógica Elementar**: Linguagem, Raciocínio e Realidade. Lisboa e São Paulo: Edições 70, 2019.

NGUYEN, C. Thi. Echo chambers and epistemic bubbles. **Episteme**. [s.l.], v. 17, n. 2, p. 141–161, 2020.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

RAINBOLT, George. Pensamento Crítico. Tradução de Mário Nogueira de Oliveira. **Fundamento**, Ouro Preto, v. 1., n. 1., 2010.

RODRIGUES, Siane G. C.; LEAL, Telma, F. **A BNCC em foco: discussões sobre ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Pontes, 2021.

SANTIBÁÑEZ, Cristián. Teoria da argumentação como epistemologia aplicada. Tradução de Alexandre Marques Silva. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 8, p. 236-265, 2015.

SIEGEL, Harvey. The generalizability of critical thinking. **Educational Philosophy and Theory**, [s.l.], v. 23, n. 1, 1991.

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

SIEGEL, Harvey. Por que os educadores devem preocupar-se com argumentação? Tradução de Gabriel Isola-Lanzoni, Maria Gabriela Rodrigues de Castro e Winola Wess. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 11, p.134-158, jan-jun. 2016.

VELASCO, Patrícia, D. N. **Educando para a Argumentação: contribuições do ensino da lógica**. São Paulo: Autêntica Editora, 2010.

WALTON, Douglas. N. **Lógica informal: manual de argumentação crítica**. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia Franco e Calos Salum. São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, 2021 [1989].

WARBURTON, Nigel. **Liberdade de expressão: uma breve introdução**. Tradução de Vítor Guerreiro. Lisboa: Gradiva, 2015.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Desordem informacional: para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas**. Tradução de Pedro Caetano Filho e Abilio Rodrigues. Estrasburgo: Council of Europe, 2023. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/11609-desordem-informacional-para-um-quadro-interdisciplinar-de-investigacao-e-elaboracao-de-politicas-publicas.html> Acesso em: 04 set. 2025.

WILLINGHAM, Daniel. T. Critical Thinking: Why Is it So Hard to Teach? **Arts Education Policy Review**, [s.l.], v. 109, n. 4, p. 21–32, 2008.