

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VITOR MACHADO GIBERTI

Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico

São Paulo

2022

VITOR MACHADO GIBERTI

Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo (USP) para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas
Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. João Alberto Arantes do Amaral

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Md	Machado Giberti, Vitor Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico / Vitor Machado Giberti; orientador João Alberto Arantes do Amaral. -- São Paulo, 2022. 87 p.
	Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.
	1. Pensamento crítico. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Formação docente. 4. Prática docente. 5. Contexto escolar. I. Arantes do Amaral, João Alberto, orient. II. Título.

Nome: GIBERTI, Vitor Machado

Título: Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr.:

Instituição:

Julgamento:

Profa. Dra.:

Instituição:

Julgamento:

Profa. Dra.:

Instituição:

Julgamento:

AGRADECIMENTOS

Ao Professor João pela presença verdadeiramente educadora e pelo firme apoio ao longo de toda a pesquisa.

Aos professores que dispuseram de seu precioso e demandado tempo para colaborarem com a pesquisa.

Aos diretores e coordenadores pedagógicos que se empenharam em divulgar a pesquisa aos docentes de suas instituições, com especial gratidão à Mariana Laiola e à Escola João Solimeo pelo espaço que me deram.

Aos professores integrantes das bancas dos exames de qualificação e de defesa do Mestrado pela disponibilidade, solicitude e pelas valiosas contribuições à pesquisa.

Aos amigos que repassaram o questionário aos seus contatos.

À Maria Cristina, que me ajudou já na elaboração do projeto.

À Aline pela confiança quando dela precisei.

À Maria de Fátima pelo auxílio enquanto coordenadora pedagógica e enquanto amiga.

À presença dos amigos em minha vida que me ampara emocionalmente e psicologicamente.

À minha família, parte de mim.

RESUMO

GIBERTI, V. M. **Os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O debate internacional sobre o pensamento crítico aponta-o como um elemento fundamental na educação. No entanto, as pesquisas indicam que mesmo nos países cujos cenários educacionais atribuem-lhe um espaço de destaque, o pensamento crítico dos alunos não é desenvolvido de forma satisfatória. No Brasil o discurso pedagógico prevalecente não prioriza o ensino-aprendizagem do pensamento crítico. Dessa forma, a presente pesquisa analisa a perspectiva docente acerca dos desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico através de um questionário preenchido por 43 professores dos Ensinos Fundamental II e Médio na cidade de São Paulo. A partir das respostas ao questionário, identificamos 17 desafios relativos à formação dos professores, à prática docente e ao contexto escolar e concluímos que as deficiências na formação dos professores e as barreiras impostas pelo contexto escolar refletem-se na prática docente e prejudicam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Palavras-chave: Pensamento crítico. Ensino-aprendizagem. Formação docente. Prática docente. Contexto escolar.

ABSTRACT

GIBERTI, V. M. **The challenges of teaching and learning critical thinking.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The international debate about critical thinking demonstrates that critical thinking has a key role in education. Nonetheless, research in the field indicates that even in countries wherein the educational scenario values critical thinking, the development of students' critical thinking is not effective. In Brazil, the prevailing pedagogical discourse does not prioritize the teaching and learning of critical thinking. Therefore, this research analyses teachers' perspective regarding the challenges of teaching and learning critical thinking through a questionnaire filled by 43 teachers from lower and upper secondary education in the city of São Paulo, Brazil. The answers to the questionnaires allowed us to identify 17 challenges related to teacher formation, teacher practice and school setting. We conclude that the deficiencies in teacher formation and the barriers imposed by school setting impact teachers' practice and hinder the development of students' critical thinking.

Keywords: Critical thinking. Teaching and learning. Teacher formation. Teacher practice. School setting.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Contagem de termos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	24
Tabela 2 - Afirmações sobre as quais os professores se posicionaram acerca de sua formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico e respectivas legendas nos gráficos 6 e 7.....	42
Tabela 3 - Afirmações sobre as quais os professores se posicionaram acerca de sua prática para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico e respectivas legendas no Gráfico 9.....	46
Tabela 4 - Afirmações sobre as quais os professores se posicionaram acerca do contexto escolar e respectivas legendas no Gráfico 10.....	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos participantes.....	31
Gráfico 2 - Docência em escola pública e/ou privada dos participantes.....	32
Gráfico 3 - Tempo de carreira dos participantes.....	32
Gráfico 4 - Disciplinas lecionadas pelos participantes.....	33
Gráfico 5 - Grau de segurança assinalado pelos professores em sua resposta à pergunta “O que é pensamento crítico para você?”	41
Gráfico 6 - Posicionamento dos professores sobre as afirmações acerca de sua formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico.....	43
Gráfico 7 - Posicionamento dos professores sobre as afirmações acerca da formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico em sua pós-graduação.....	43
Gráfico 8 - Número de aparições dos autores sobre pensamento crítico citados em mais de uma resposta dos professores à pergunta “Você tem conhecimento de autores que discutem o ensino-aprendizagem do pensamento crítico? Em caso afirmativo, indique os autores.”	44
Gráfico 9 - Posicionamento dos professores sobre as afirmações acerca de sua prática docente.....	47
Gráfico 10 - Posicionamento dos professores sobre as afirmações acerca do contexto escolar.....	49
Gráfico 11 - Posicionamento dos professores de escolas públicas sobre as afirmações acerca do contexto escolar e de sua formação.....	54
Gráfico 12 - Posicionamento dos professores de escolas particulares sobre as afirmações acerca do contexto escolar e de sua formação.....	54
Gráfico 13 - Grau de segurança assinalado pelos professores de ciências humanas e de outras disciplinas em sua resposta à pergunta “O que é pensamento crítico para você?”	55
Gráfico 14 - Posicionamento dos professores de ciências humanas sobre as afirmações acerca de sua formação, de sua prática e do contexto escolar.....	56

Gráfico 15 - Posicionamento dos professores de disciplinas não pertencentes às ciências humanas sobre as afirmações acerca de sua formação, de sua prática e do contexto escolar.....	56
Gráfico 16 - Posicionamento dos professores com maior e com menor tempo de carreira acerca de sua formação e do contexto escolar.....	58
Gráfico 17 - Posicionamento dos professores com maior e com menor tempo de carreira acerca de sua prática.....	59

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	12
1 REVISÃO TEÓRICA	13
1.1 PENSAMENTO CRÍTICO: DEFINIÇÃO.....	13
1.2 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	13
1.3 ORIGENS E EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	14
1.4 PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO.....	16
1.5 PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	19
1.6 IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO.....	26
1.7 ENSINO-APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	28
2 MÉTODO	31
2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	31
2.2 PARTICIPANTES.....	31
2.3 COLETA DE DADOS.....	33
2.4 ANÁLISE DE DADOS.....	35
2.5 VALIDADE E CONFIABILIDADE.....	35
2.6 ÉTICA.....	36
3 RESULTADOS	39
3.1 CONCEITUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	39
3.1.1 Dados qualitativos	39
3.1.2 Dados quantitativos	41
3.2 FORMAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	42
3.3 PRÁTICA DOCENTE.....	45
3.3.1 Dados qualitativos	45
3.3.2 Dados quantitativos	46
3.4 CONTEXTO ESCOLAR.....	48
3.5 VISÃO PESSOAL.....	50
3.6 ESCOLAS PÚBLICAS E ESCOLAS PARTICULARES.....	53
3.7 CIÊNCIAS HUMANAS E DEMAIS DISCIPLINAS.....	55
3.8 PROFESSORES COM MAIOR E MENOR TEMPO DE CARREIRA.....	57
4 DISCUSSÃO	61
4.1 CONCEITUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	61

4.2 FORMAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	62
4.3 PRÁTICA DOCENTE.....	63
4.4 CONTEXTO ESCOLAR.....	64
4.5 VISÃO PESSOAL.....	65
4.6 ESCOLAS PÚBLICAS E ESCOLAS PARTICULARES.....	66
4.7 CIÊNCIAS HUMANAS E DEMAIS DISCIPLINAS.....	67
4.8 PROFESSORES COM MAIOR E MENOR TEMPO DE CARREIRA.....	68
5 CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE.....	81

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O autor da presente pesquisa formou-se em Geografia pela Universidade de São Paulo em 2013 e ao longo de 2013 e 2014 cursou o programa *Bachelor of Education* na *University of British Columbia* na cidade de Vancouver, no Canadá. Durante o período no exterior, o autor entrou em contato com o debate sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico, que ocupa posição de destaque na formação docente local, através dos cursos na universidade, estágios em instituições de ensino e oficinas de formação continuada. Retornando ao Brasil, o autor passou a dar aulas de Geografia nos Ensinos Fundamental II e Médio em escolas privadas na cidade de São Paulo e surpreendeu-se com a ausência de menções ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico nas discussões pedagógicas dentro e fora das escolas e nos currículos planejado e vivido. A inquietação pessoal diante dessa ausência motivou a realização da presente pesquisa.

1 REVISÃO TEÓRICA

1.1 PENSAMENTO CRÍTICO: DEFINIÇÃO

O pensamento crítico pode ser definido pelo cumprimento intencional de critérios e parâmetros¹ que qualificam como tal o pensamento e a ação (BAILIN *et al.*, 1999b). Portanto, esse é um conceito normativo por indicar quais operações intelectuais e executórias podem ser consideradas enquanto críticas dentro de cada contexto. Pensar criticamente em determinada situação é diferente de pensar criticamente em outras condições. Assim, as características atribuídas ao pensamento crítico variam de acordo com as circunstâncias.

1.2 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO CRÍTICO

Os critérios e parâmetros que caracterizam o pensamento crítico são comumente classificados pela literatura enquanto habilidades e disposições pessoais. As principais habilidades levantadas são: a realização de inferências, a avaliação da consistência lógica de argumentos e da credibilidade das fontes, a construção de hipóteses fundamentadas e a síntese e o esclarecimento de posicionamentos (ENNIS, 2018; FACIONE, 1998; SIEGEL, 1997). As principais disposições são o compromisso com a razão, a busca pela contemplação de todos os fatores envolvidos em uma situação, a procura por alternativas, a consideração de pontos de vistas conflitantes e a abertura à mudança da posição pessoal (Ibidem). Além dessa divisão em habilidades e disposições, o pensamento crítico é comumente identificado pela adequação ao contexto (LIPMAN, 1988; NORRIS, 1985), pela metacognição e autoavaliação (PITHERS; SODEN, 2010), pelo pensamento dialético (PAUL 1984, 1985), pela superação das tendências egocêntricas da mente (PAUL; ELDER; BARTELL, 1997), pelo ceticismo (MCPECK, 1981), pelo emprego do método científico (WILLINGHAM, 2008; SCHMALTZ; JANSEN; WENCKOWSKI, 2017), pela criatividade (BAILIN, 1987), pela realização de certos

¹ Bailin *et al.* não indicam nos artigos a diferença entre critérios e parâmetros. Dessa forma, para delinear nosso entendimento desses termos, usamos a discussão feita por Lipman (1988, p. 41) que define critérios como o que é requerido em uma situação e parâmetros como o nível de cumprimento de cada critério.

procedimentos analíticos e deliberativos (MARZANO *et al.*, 1988), dentre outros². Essas características identificadas por diferentes autores podem ser vistas como complementares no delineamento do que é o pensamento crítico, sendo que cada uma delas terá maior ou menor evidência dependendo da conjuntura em que o pensamento crítico ocorrer.

1.3 ORIGENS E EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

A compreensão da origem do pensamento crítico requer que identifiquemos o surgimento das características comumente atribuídas ao conceito. Essa retrospectiva inicia-se com Sócrates (PORTELLI, 1994). Isto, pois o método socrático é o primeiro registro de um exame sistematizado do conhecimento estabelecido na sociedade através da busca por ambiguidades, premissas falhas e contradições (HOAG; ANDREWS, 1998). Nesse caso, a busca por clareza e consistência lógica eram os critérios que qualificavam a Maiêutica como uma forma de pensar criticamente. Desde então, inúmeros autores ocidentais desenvolveram formas de estruturar o pensamento que contribuiriam para formar os critérios hoje apontados como definidores do pensamento crítico.

Ainda na Antiguidade, Aristóteles desenvolveu a comparação dos pontos de vista mais aceitos sobre um tema como um procedimento para o exame da validade lógica e a análise dialética dos fenômenos (RENON, 1998; ZILLIG, 2018). Além disso, o conceito aristotélico de prudência (ARISTÓTELES, 2009) converge com a noção de que, para serem qualificadas como pensamento crítico, as ações tomadas por um indivíduo devem condizer com as contingências de cada situação.

Na Idade Média, Thomás de Aquino tinha a consideração, análise e resposta a todas as críticas às suas ideias como procedimento necessário para verificar sua validade (PAUL; ELDER; BARTELL, 1997). Estudioso de Aristóteles, o autor também propôs que um bom raciocínio prático, ou seja, uma deliberação adequada de nossas atitudes, requer que levemos em conta todos os fatores envolvidos nas circunstâncias específicas em que estamos

² Marsh (2013, p. 16) identifica as seguintes características recorrentes nas definições sobre pensamento crítico: “pensamento deliberado, intencional ou ativo, pensamento sistematizado, focado, habilidoso ou disciplinado, persistência na análise, objetividade e abertura para o que as evidências dizem, interpretação da informação, análise de todas as informações disponíveis, síntese das informações válidas, análise da informação, inferência, julgamento e construção de conclusões que podem ser justificadas, explicação dos resultados e das evidências utilizadas na análise, avaliação das premissas, lógica formal, ceticismo, criatividade, reflexão, uso de parâmetros ou critérios intelectuais e metacognição” (tradução nossa).

(MCCABE, 2002). Além disso, Aquino não baseava suas ideias nos paradigmas vigentes, mas a partir de suas experiências pessoais e da Filosofia (CATTO, 1976).

No entanto, foi na Idade Moderna, com o emprego da racionalidade na construção das mais variadas áreas do conhecimento, que ocorreu um aumento significativo de autores defensores de preceitos que hoje consideramos fundamentais ao pensamento crítico e criadores de estratégias para alcançá-los. Por exemplo, em sua obra “Da proficiência e o avanço do conhecimento divino e o humano” (2006) Francis Bacon alertou sobre a tendência que as pessoas têm de acreditar em informações falsas e destacou a importância da experiência pessoal na formação das visões de mundo ao invés da confiança incontestada no senso comum. Descartes propôs um método para disciplinar a mente através do incessante questionamento de todas as ideias preconcebidas e da avaliação minuciosa das premissas que as fundamentam (1985, 1989). Essa proposta, hoje chamada de método cartesiano ou de ceticismo metodológico, incluía a divisão de um problema complexo em partes, de forma que a análise começasse pelos elementos mais simples e gradualmente escalonasse em termos de complexidade. Na mesma direção, os autores iluministas franceses como Bayle, Montesquieu, Voltaire e Diderot tiveram um papel importante na defesa de uma análise crítica e racional da sociedade, a qual deveria ser validada pelo constante escrutínio dos métodos e das lógicas engendradas (PAUL; ELDER; BARTELL, 1997). No século XIX, John Stuart Mill (2016, p. 38), imbuído do crescente movimento de afirmação da necessidade de validação do conhecimento, afirmou:

No caso de uma pessoa cujo julgamento realmente merece confiança, como isso se dá? Dá-se porque ela mantém a mente aberta a críticas sobre suas opiniões e condutas. Dá-se porque ela, em sua prática, ouve tudo o que pode ser dito contra si, aproveita o que há de justo nisso e expõe a si mesma, e ocasionalmente a outras também, a falácia do que era falacioso. Dá-se porque ela sente que a única maneira de um ser humano fazer algum avanço para conhecer a totalidade de um assunto é ouvindo o que pessoas das mais variadas opiniões podem dizer a respeito e estudando todos os modos de o assunto ser examinado por mentes de todos os feitios.

A fala de Mill sintetiza formas de pensar e agir que são usadas atualmente para definir o pensamento crítico: a consideração de pontos de vista opostos, a busca por falácias, o exame do próprio raciocínio, o emprego de estratégias para analisar uma situação da maneira mais abrangente possível, a fundamentação de uma avaliação, o compromisso com a coerência e a disposição de mudar de posição de acordo com as evidências. Essas formas de pensar e agir foram construídas ao longo de séculos, como demonstrado pelas contribuições dos autores mencionados, e seu emprego possibilitou novas leituras do mundo. Assim, com o avanço do

pensamento científico e a abertura de novas áreas do conhecimento, um crescente número de pensadores desafiou os paradigmas estabelecidos através do que hoje chamamos de pensamento crítico.

No início do século XX ocorreu uma crescente utilização em trabalhos acadêmicos de diferentes termos para classificar e discutir o que seria o bom pensar, como “pensamento claro”, “pensamento reto”, “pensamento reflexivo” e “pensamento fundamentado”³ (MARSH, 2013, p. 14, tradução nossa). É evidente que, apesar de não necessariamente usarem o termo “pensamento crítico”, as discussões sobre as formas desejáveis de pensar, realizadas nesses trabalhos sob outras nomenclaturas, contribuíram para formar os critérios e parâmetros que caracterizam o pensamento crítico. De todo modo, a partir de meados do século o uso de tais nomenclaturas entrou em acentuado declínio, ao passo que o uso do termo pensamento crítico aumentou sobremaneira (Ibidem). Dessa forma, pensamento crítico tornou-se a principal denominação do bom pensar.

1.4 PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO

Diante do crescente aperfeiçoamento das formas de pensar, naturalmente que surgiriam demandas por um sistema educacional que desenvolvesse o pensamento crítico dos alunos. Sumner (1906) apontou que a escola deveria ensinar os alunos a serem críticos, o que significava “[...] examinar e testar proposições de qualquer tipo que forem expostas para serem aceitas, de modo a verificar se elas correspondem à realidade.” (p. 630, tradução nossa). No entanto, é importante situar historicamente a vinda do aprimoramento do pensar à educação dentro do contexto de ascensão do movimento da Escola Nova no mundo, desde o último quartel do século XIX. Isto, pois o movimento procurou entender e atender às necessidades dos alunos em suas dimensões biológica, psicológica e social para que a aprendizagem ocorresse com êxito. A escola passou a ser centrada na criança (LOURENÇO FILHO, 1978). Essa centralidade foi essencial para que a qualidade do pensamento dos alunos se tornasse foco do debate e do fazer pedagógico.

Não à toa que John Dewey, cuja produção foi fundamental no movimento da Escola Nova, foi o primeiro autor que tratou do ensino do pensamento crítico no âmbito escolar cuja obra teve impacto relevante na área (BRANDHORST, 1989; STENBERG, 1986). Apesar de

³ Os termos originais usados pela autora são *clear thinking*, *straight thinking*, *reflective thinking* e *sound thinking*.

utilizar o termo “pensamento reflexivo” ao invés de “pensamento crítico”, muitas das características que Dewey (1953) imputava ao primeiro termo correspondem às que os autores atuais atribuem ao segundo, como o apontamento tanto de habilidades quanto de atitudes necessárias e o cuidado para a constituição de hábitos mentais meticolosos e comprometidos com a utilização de premissas válidas. Dewey propôs uma série de práticas para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos, como o uso do método científico, a resolução de problemas, a investigação ativa dos conteúdos e a reflexão sobre a linguagem, as quais até hoje são apontadas como ferramentas importantes para o ensino do pensamento crítico.

O primeiro autor que adotou o termo pensamento crítico no campo educacional e pesquisou como avaliá-lo foi Edward Glaser. Segundo o autor (1941, p. 5, tradução nossa), pensamento crítico era:

[...] (1) atitude de estar disposto a considerar de modo cuidadoso os problemas e conteúdos que vêm à tona nas experiências pessoais; (2) conhecimento dos métodos para a inquirição lógica e para a construção do raciocínio; (3) habilidade em algum nível no emprego desses métodos. O pensamento crítico requer um esforço persistente no exame de qualquer premissa ou forma estabelecida de conhecimento à luz das evidências que as fundamentam e das conclusões às quais elas levam.

A definição apresentada por Glaser continha a divisão entre as habilidades e as disposições pessoais necessárias para o pensamento crítico levantada por Dewey e existente até hoje. O autor também apresentava a ideia de que o pensamento crítico requer o exame de premissas e paradigmas, a qual, como vimos, perpassou diversos autores ao longo de séculos e ainda é considerada como um dos aspectos fundamentais para o pensamento crítico. Glaser foi coautor do teste para aferir a capacidade individual de pensar criticamente mais empregado nas décadas seguintes, denominado *Watson-Glaser Critical Thinking Test* (FISHER, 2001).

A partir de 1960 o debate acerca do que é e de como ensinar o pensamento crítico ganhou proeminência nos campos da Filosofia, da Psicologia e da Educação (STERNBERG, 1986). Na década de 1980 o tema ganhou ainda mais importância especialmente nos EUA devido à busca por uma resposta aos crescentes questionamentos da sociedade estadunidense ao sistema educacional, acusado de estar ultrapassado e ensinar pouco ou nada que valesse aos alunos (LIPMAN, 1995).

Em 1981 o *National Assessment of Educational Progress*⁴ constatou que “poucos estudantes conseguiram fornecer respostas às questões que vão além da superficialidade, e mesmo as ‘melhores’ respostas demonstraram poucas evidências de um emprego consistente de estratégias para a resolução de problemas ou de capacidade de pensamento crítico” (1981, p. 2, apud KENNEDY; FISHER; ENNIS, 1990, p. 12, tradução nossa). Na mesma direção, em 1983 a *National Commission on Excellence in Education*⁵ publicou uma pesquisa que indicava que dentre os alunos de 17 anos, aproximadamente 40% não eram capazes de produzir inferências a partir de textos, 80% não eram capazes de escrever uma redação argumentativa e dois terços não eram capazes de resolver um problema matemático que exigisse várias etapas para sua resolução (1983, p. 9, apud KENNEDY; FISHER; ENNIS, 1990, p. 12, tradução nossa). Diante desse cenário, o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula foi apontado como um dos caminhos para aumentar a significância da aprendizagem e, por conseguinte, o interesse e o envolvimento dos alunos (WILLINGHAM, 2008).

Após cerca de quatro décadas desde que o debate sobre a relevância de seu ensino-aprendizagem ganhou proeminência, o pensamento crítico continua sendo apontado por acadêmicos, educadores, empregadores, órgãos definidores de políticas públicas, instituições do setor educacional e documentos curriculares como uma prioridade para a educação básica e superior, principalmente nos EUA, Canadá, Reino Unido e Austrália (WILLINGHAM, 2008; PITHERS; SODEN, 2010; DWYERS; HOGNA; STEWART, 2011). Há nesses países importantes e atuantes instituições dedicadas a promover o debate sobre o pensamento crítico na educação, criar material didático, capacitar professores e realizar oficinas para o desenvolvimento do pensamento crítico (THE CRITICAL THINKING CONSORTIUM, 2016; THE FOUNDATION FOR CRITICAL THINKING, 2017). Um cenário diferente do brasileiro, como veremos a seguir.

⁴ NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS. **Reading, thinking and writing: results from the 1979-80 national assessment of reading and literature.** Princeton: Educational Testing Service, 1981.

⁵ NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A nation at risk: the imperative for educational reform.** Report No. 065-000-00166Z. Washington: U.S. Government Printing Office, 1983.

1.5 PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Após extensiva pesquisa bibliográfica, não encontramos referências sobre o histórico do pensamento crítico na educação brasileira. Dessa forma, para delinear o tal histórico direcionamos nosso olhar à chegada da Escola Nova no país, afinal, por um lado, como dito acima, tal movimento assentou as bases para a defesa do pensamento crítico na educação em âmbito global e, por outro lado, dominou o discurso pedagógico na educação brasileira a partir das décadas de 1920 e 1930 tanto no meio acadêmico, quanto no senso comum (CORDEIRO, 2002; DI GIORGI, 1992).

A Escola Nova foi um conjunto de preceitos que mobilizou o debate, o ideário e as práticas educacionais em busca da renovação dos modos de ensinar e de aprender em contraposição à “escola tradicional”. Partindo da noção fundamental de que o aluno não deveria ser visto como objeto do processo educativo, mas sujeito dele – o que implicava no estudo científico do funcionamento do indivíduo e na implementação de metodologias que promovessem a apropriação ativa do conhecimento através da atividade – o escolanovismo gerou interpretações e manifestações distintas. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MANIFESTO, 1984), publicado em 1932, foi um marco do movimento escolanovista no Brasil e defendeu a renovação do nosso sistema educacional frente às mudanças que a sociedade urbano-industrial demandava. O manifesto menciona características do pensamento crítico no seguinte parágrafo (p. 420) sobre o papel das universidades brasileiras:

E' a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o scepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de synthese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorancia “da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido”, e a tendencia e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

Apesar de listar inequivocadamente características atribuídas ao pensamento crítico, o ensino-aprendizagem do pensamento crítico não é um aspecto central do Manifesto. O papel secundário conferido ao tema pode ser comprovado tanto por sua menção apenas no parágrafo citado dentro um documento de dezenove páginas, quanto por seu ensino-aprendizagem ser relegado exclusivamente às universidades brasileiras. A falta de atenção dada pela Escola Nova no Brasil ao pensamento crítico é corroborada pela ausência completa de menção às suas

características em outro manifesto marcante na história do movimento no Brasil, publicado em 1959 (MANIFESTO, 2006) e representativo do contexto educacional brasileiro que gerou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil em 1961 (SANFELICE, 2007). Assim, não surpreende que ao tratar das finalidades da educação brasileira, a LDB também não mencione o pensamento crítico (BRASIL, 1961).

Apesar de o livro *Como Pensamos* de John Dewey, no qual o autor discute o pensamento reflexivo, ter sido traduzido para o português e publicado em 1933 como parte da Coleção *Atualidades Pedagógicas*, organizada por Fernando Azevedo para ser referência ao escolanovismo no país, as lutas dos escolanovistas foram outras. Nesse sentido, após analisar as obras centrais de divulgação da Escola Nova no Brasil, Valdemarin (2010) sintetiza os enfoques do movimento no Brasil (p. 126):

No Brasil foi priorizado o contexto no qual se desenvolve a escolarização, valorizando as experiências do aluno, a sociedade na qual se insere, o desenvolvimento da autonomia para a realização de trabalhos e atividades e a diversificação de ambientes educacionais, e foi enfatizada, primeiramente, a reflexão sobre a função social da educação, seus elementos e determinantes [...].

Em suma, o pensamento crítico não foi uma das prioridades da Escola Nova no Brasil. Considerando a importância do escolanovismo na educação brasileira, o fato de o pensamento crítico ter sido deixado de lado pode explicar a escassez de produção acadêmica no país sobre o tema com a qual deparamo-nos em nossa pesquisa bibliográfica, com exceção da área da enfermagem e das correntes marxistas aplicadas à educação, como discutiremos adiante.

Dentre as poucas publicações de autores brasileiros que debatem diretamente o ensino-aprendizagem do pensamento crítico fora do âmbito de um domínio do conhecimento, Guzzo e Guzzo (2015) defendem que o desenvolvimento de uma cultura de pensamento crítico seja uma prioridade educacional para as escolas e Guzzo (2015) argumenta sobre a importância do papel dos professores como modelos de pensadores críticos para os alunos. Já dentro de um campo específico, Fonseca e Gontijo (2021) apresentam um referencial teórico e estratégias didáticas para estimular o pensamento crítico na Matemática e afirmam que no Brasil “[...] tanto nas diretrizes curriculares, como nas pesquisas acadêmicas e livros didáticos, existe uma carência de referências que discutam o pensamento crítico e criativo em matemática.” (p.3). Há também alguns estudos de caso que discutem o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através da realização de atividades pedagógicas em cursos específicos nos Ensino Básico e Superior (ARAUJO, 2014; BULEGON e TAROUÇO, 2015; CASIRAGHI e ARAGÃO,

2019; ROZENFELD, 2014). Estes estudos de caso são, no entanto, iniciativas isoladas nos debates sobre o ensino-aprendizagem de suas respectivas disciplinas.

Em contrapartida à essa tendência, é notável o número de apresentações em congressos, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico nos cursos de enfermagem no Brasil. Libérale (2017) contextualiza o reconhecimento da importância do desenvolvimento do pensamento crítico dos enfermeiros em escala global, destacando sua emergência nos EUA e na China e a publicação de uma pesquisa com especialistas de nove países para a delimitação de uma definição específica do pensamento crítico no campo da enfermagem (SCHEFFER E RUBENFELD, 2000). Segundo a autora a ampliação do debate sobre o pensamento crítico na enfermagem no Brasil ocorreu a partir da valorização por diversas instituições de Ensino Superior de práticas pedagógicas que gerassem uma aprendizagem significativa e capacitassem profissionalmente os alunos de enfermagem, com ênfase no cumprimento das necessidades sociais do Sistema Único de Saúde. Liberali afirma que essa valorização está pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Saúde (DCNS), as quais determinam que os enfermeiros tenham formação “[...] generalista, humanista, crítica e reflexiva.” (BRASIL, 2001, art. 3, inciso I). Carbogim, Oliveira e Puschël (2016) também salientam a importância dos DCNs na promoção do pensamento crítico no ensino de enfermagem e afirmam que a formação de profissionais que pensem criticamente é necessária para uma prática clínica “[...] segura, eficaz e baseada em evidências científicas” (p.2). Nesse sentido, há recentes estudos desenhando e avaliando a realização de intervenções para desenvolver o pensamento crítico dos alunos de enfermagem (CARBOGIM *et al.* 2016; CARBOGIM *et al.*, 2019; OLIVEIRA, 2019; SANTOS, 2018). Apesar de Carbogim *et al* (2016) afirmarem que os estudos sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico para estudantes de enfermagem no Brasil são escassos, ainda assim a pesquisa bibliográfica que fizemos indica que esta é a área com a maior bibliografia sobre o tema no país.

O pensamento crítico também foi debatido no país pelas perspectivas marxistas no campo da educação que ascenderam a partir de 1980 com o processo de redemocratização. Inicialmente, é importante frisar que o termo “pensamento crítico” pode ser empregado como referência direta às perspectivas marxistas, como faz, por exemplo, Palhares Sá em *Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil* (1985), na qual discute diferentes correntes marxistas no campo da educação. Nessa acepção, o termo pensamento crítico tem uma

conotação distinta da utilizada no presente trabalho, voltada à qualidade do pensamento realizado por um indivíduo.

Todavia, as correntes marxistas na educação brasileira também abordam o pensamento crítico no sentido de nossa discussão. Zuin, Pucci e Liveira (2001) e Farinon (2015) o fazem a partir das ideias de Adorno. Baseando-se em Adorno, Marcuse e Benjamin, Galuch (2013) caracteriza o pensamento crítico como o conhecimento dos objetos em seu movimento histórico e nas mediações sociais que o constituem, portanto “[...] envolve um julgamento que não afirma a realidade estabelecida, antes, visa a sua negação [...] É o pensamento capaz de revelar os fatores que estão envolvidos nos fatos [...]” (p. 266). Vê-se que a definição não é oposta às características do pensamento crítico que elencamos em nossa discussão. No entanto, a própria autora diferencia o pensamento crítico na perspectiva marxista e nos documentos oficiais e discussões prevaletentes sobre educação afirmando que, enquanto o marxismo recusa as condições que geram as desigualdades socioeconômicas em nossa sociedade, as demais visões enxergam o pensamento crítico como um instrumento de adaptação das pessoas ao sistema que gera as desigualdades. Essa diferenciação fica extremamente clara no trecho que se refere a Dewey (p. 268):

Dewey prima pelo pensamento reflexivo, contudo sua preocupação está em conformidade com a formação de indivíduos que possam dar continuidade à sociedade democrática. Entende a sociedade como uma composição de indivíduos que, modificados, possam transformá-la. Não almeja uma reflexão que traga à tona os limites da sociedade na qual está inserido. E nisso reside uma diferença significativa do conceito de experiência entre o filósofo pragmatista e a Teoria Crítica. Enquanto a Teoria Crítica faz a crítica da sociedade industrial desenvolvida, mostrando que esta se constitui em obstáculo para a existência de indivíduos livres, Dewey faz a crítica das sociedades precedentes, buscando a continuidade da realidade presente. Enquanto Dewey defende o contínuo progresso para a melhoria da sociedade, para a Teoria Crítica, o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico não promoveram a humanização, já que essa não é a finalidade com base na qual a tecnologia é produzida e aplicada. Enquanto os frankfurtianos fazem a crítica e mostram os fatores que impedem a liberdade, explicitando que na sociedade da não liberdade não se estabelece a democracia, Dewey faz a apologia da sociedade democrática, considerando que nesta sociedade os indivíduos são livres para decidirem. Os frankfurtianos mostram os limites da sociedade capitalista, deixando ver que a racionalidade desta sociedade restringe a experiência. Dewey, por sua vez, enfatiza as transformações, defendendo a formação dos sujeitos para se adaptarem ao mundo em que os avanços tecnológicos demandam novas competências e habilidades. É, geralmente, da perspectiva pragmatista que a experiência é entendida na escola [...].

A contraposição que Galuch faz entre a perspectiva pragmatista e a teoria crítica na educação é essencialmente o mesmo confronto que Libâneo (1989) faz entre pedagogia liberal e pedagogia progressista. Segundo o autor, a primeira foi predominante na educação brasileira ao longo do século XX e, tanto no formato tradicional quanto nos formatos renovado e tecnicista, tem como finalidade preparar e adaptar os indivíduos para ocuparem papéis sociais no sistema de classes hegemônico através da construção de sua cultura individual. Para Libâneo, por basear-se na ideia de igualdade de oportunidades, a pedagogia liberal esconde as desigualdades inerentes ao sistema (p. 22). Mais especificamente sobre o formato renovado dessa pedagogia, o qual em grande parte engloba a Escola Nova, o autor apresenta-o enquanto uma visão da educação centrada no aluno e concebida como um processo interno ao indivíduo para o desenvolvimento de suas aptidões através da atividade. Como dissemos na seção sobre as principais características do pensamento crítico, a maior parte de suas definições gira em torno de habilidades e disposições pessoais a serem desenvolvidas pelo aluno, ou seja, enquadram-se na educação liberal. Portanto, para as perspectivas marxistas, há uma distância significativa entre o pensamento crítico dentro da teoria crítica ou da pedagogia progressista e nas chamadas correntes pragmáticas ou liberais predominantes no cenário educacional brasileiro e no debate global sobre o pensamento crítico. A distância é tamanha que Libâneo chega a afirmar que a pedagogia progressista “[...] não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista” (p. 32).

Dentro das vertentes da pedagogia progressista identificadas por Libâneo, é de especial interesse à nossa discussão a pedagogia progressista libertadora, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire, pois a linha freiriana utiliza o conceito de pensamento crítico com repercussões relevantes para o debate educacional nacional e internacional (LOPES E MACEDO, 2011; APPLE, AU E GANDIN, 2011). Freire (1979) apresenta o pensamento crítico como o pensamento no qual o indivíduo se conscientiza de sua situação e a associa ao processo histórico, o que resulta na consciência de classe. Através da educação popular problematizadora e dialógica, que permite a compreensão das interações entre as partes que compõem a totalidade, a realidade passa a ser vista como um processo ao invés de algo estático, de modo que os indivíduos não estejam imersos passivamente nela, mas que emergjam para sua libertação das condições de opressão. Apesar de suas raízes marxistas, a teoria de Paulo Freire tem uma constituição eclética também baseada na fenomenologia e no existencialismo (LOPES E MACEDO, 2011). Freire não recusa a experiência individual em nome da visão social e estrutural. Dessa, forma sua pedagogia aproxima-se mais da realidade escolar do que a maior

parte das teorias curriculares marxistas no Brasil, as quais “[...] operam muito mais com a crítica aos modelos científicos de currículo e de planejamento curricular do que com propostas de como desenvolver currículos.” (Ibidem, p. 64). Assim, sua concepção de pensamento crítico pode dialogar com outras concepções que não têm origens marxistas. Por exemplo, Barros e Rastrojo (2014) apontam a convergência das ideias de Freire e de Matthew Lipman no que concerne ao valor do diálogo ético.

O histórico da presença do pensamento crítico na educação brasileira apresenta, portanto, o cenário que viemos discutindo: de um lado o discurso pedagógico no país foi dominado pela Escola Nova, contudo o pensamento crítico não foi priorizado pelos escolanovistas no país, logo os debates realizados sobre o tema são localizados; de outro lado as perspectivas marxistas atrelam o pensamento crítico a um estruturalismo com pouca comunicação com as demais correntes e com poucas implicações no currículo escolar; e, com raízes marxistas, mas com pontos de diálogo com outras correntes, há a pedagogia freireana, que repercute nos debates educacionais tanto fora, quanto dentro do país.

Em meio a esse panorama o pensamento crítico começou a fazer-se presente nos documentos oficiais de modo tímido e vago. A Nova LDB de 1996 define no inciso III do artigo 35 como uma das finalidades do Ensino Médio: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL). Por outro lado, a Tabela 1 mostra o número de aparições do termo “pensamento crítico” comparado ao número total de aparições da palavra “crítico” e de seus derivados (crítica, criticar, criticamente, criticando) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados no ano seguinte à Nova LDB para dar diretrizes curriculares ao Ensino Básico.

Tabela 1 – Contagem de termos nos PCNs

	Número de aparições da palavra “crítico” e seus derivados	Número de aparições dos termos “pensamento crítico” ou “pensar criticamente”
Livros do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental	131	0
Livros do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental	286	6
Livros do Ensino Médio	243	17

Os números impressionam. Dentre os 35 volumes que compõem os PCNs o termo pensamento crítico aparece apenas 23 vezes, sendo que doze dessas aparições são citações ou referências diretas ao texto da Nova LDB. Em contrapartida, a palavra “crítico” e seus derivados aparecem 637 vezes, ora enquanto verbo (criticar), ora enquanto substantivo (crítica) e, na maioria das vezes, enquanto adjetivo. A lista dos termos adjetivados encontra-se no Quadro 1. Os termos foram elencados como substantivos para padronizar a lista, mas muitos deles também apareceram nos PCNs em sua forma verbal.

Quadro 1 – Termos que acompanham a palavra “crítico” e seus derivados nos PCNs

Abordagem, acesso, análise, apreciação, apropriação, argumentação, atitude, atividade, avaliação, ação, capacidade, cidadão, comportamento, compreensão, consciência, contextualização, dimensão, discurso, educação, espírito, estudo, exame, exercício, forma, formulação, fundamento, imitação, instrumento, integração, interação, interpretação, juízo, leitura, lida, maneira, manifestação, modo, observação, olhar, participação, perspectiva, posição, postura, processo, proposta, questão, reconhecimento, reflexão, sujeito, utilização.

A mesma tendência continua na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atualiza as diretrizes curriculares em nível federal. Dentre as dez competências gerais para a Educação Básica, a BNCC menciona “análise crítica”, “consciência crítica” e “autocrítica” (BRASIL, 2018, p. 9 e 10). Dentre as 246 aparições de palavra “crítico” e de seus derivados nas 600 páginas do documento, há apenas quatro aparições do termo “pensamento crítico”.

A depender do contexto, algumas combinações de termos com a palavra “crítico” e seus derivados podem ser utilizados com o mesmo significado de pensamento crítico. No entanto, essa equiparação não é automática. Por exemplo, em pesquisa documental sobre a aparição do conceito do pensamento crítico na área da Enfermagem, Carbogim, Oliveira e Püschel (2016) encontraram termos sinônimos ao conceito, mas também apontaram diferenças de significado para termos que, em um primeiro olhar, poderiam lhe substituir como “reflexão crítica”, “análise crítica” e “avaliação crítica”. Portanto, não podemos assumir que o baixo número de aparições do pensamento crítico nos PCNs e na BNCC pode ser suprido pelo emprego de termos correlatos.

Dentro do contexto das discussões sobre pensamento crítico na educação brasileira, a escassa presença do termo nos documentos curriculares oficiais pode ser tanto indicadora,

quanto reflexo (A) da falta de prioridade dada ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico nos debates pedagógicos, (B) da falta de implicações práticas no currículo das teorias marxistas aplicadas à educação e (C) do desconhecimento ou da confusão conceitual acerca do significado do pensamento crítico resultante da existência de correntes que o veem de maneira distinta. Essa escassez é preocupante, considerando-se a importância do pensamento crítico na educação.

1.6 IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO

A promoção do pensamento crítico na educação é uma alternativa ao ensino tradicionalmente baseado na memorização do conteúdo, o qual, de modo geral, engendra nos alunos ideias inertes que serão rapidamente esquecidas (CASE, 2008; PERKINS, 1993; WHITEHEAD, 1967). Isto, pois existe um vínculo inerente entre pensar criticamente e aprender, uma vez que o conhecimento não pode existir se os indivíduos não tiverem se apropriado das ideias em questão, analisando-as, organizando-as, avaliando-as, validando-as ou transformando-as (PARKER, 1988; PAUL, 2004). Do ponto de vista neurológico, pensar criticamente sobre um tema cria e fortalece as conexões neurais, assim permitindo a aprendizagem significativa e duradoura (FREGNI, 2019). Ou seja, a aquisição do conhecimento passa por termos pensado criticamente sobre o tema. Sendo assim, o pensamento crítico é uma condição necessária para a educação (MCPECK, 1981).

Ademais, Siegel (1988) defende que o pensamento crítico deve ser uma prioridade educacional, pois (A) respeita e valoriza os alunos, uma vez que eles têm o direito de questionar, examinar e avaliar as justificativas daquilo que lhes é ensinado; (B) capacita os alunos a serem avaliadores competentes e independentes, portanto permite que façam escolhas em suas vidas de maneira consciente e autônoma; (C) introduz os alunos aos conteúdos, tradições e arcabouços lógicos das áreas do conhecimento para a fundamentação de seu posicionamento pessoal ou de sua tomada de decisão, mesmo que para refutá-los; (D) é essencial ao funcionamento da democracia, afinal este regime pressupõe o consenso dos cidadãos às instituições e normas que a regem e essa validação só pode ocorrer através do pensamento crítico.

Também sobre o exercício da cidadania, agora em uma escala interpessoal, Paul (1984) afirma que somente através do pensamento crítico os indivíduos conseguem questionar e transpor as perspectivas forjadas e cristalizadas de acordo com seus contextos sociais

específicos e alcançar a integridade intelectual, emocional e moral. Tendo em vista a importância desse exercício, diz ele: “Se as escolas não se propuserem a atender essa necessidade social, qual outra instituição o fará? Se este não é o objetivo fundamental e último da educação pública, então qual é?” (p. 14, tradução nossa). Esta visão vai de encontro à afirmação de Freire sobre o pensamento crítico ser o caminho para a libertação pessoal (1979).

Pesquisas realizadas por psicólogos cognitivos, psicólogos sociais e neurocientistas apontam que grande parte das decisões que o ser humano toma são inconscientemente influenciáveis, superficiais, não reflexivas e irracionais, o que evidencia a relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no processo educacional (Guzzo e Guzzo, 2015). Harrison (2013) discute como a ausência de ceticismo e de pensamento crítico gera tomadas de decisão equivocadas que prejudicam a vida pessoal, como o gasto desnecessário de tempo e dinheiro em projetos e objetos inúteis. Portanto, o pensamento crítico pode melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas.

O pensamento crítico também é essencial para o trabalho. Empregadores afirmam que precisam de funcionários que pensem criticamente (Willingham, 2008). Quitadamo e Kurtz (2007) constatam que bons pensadores críticos estão mais aptos a serem empregados. Considerando os avanços tecnológicos digitais, Robinson (2011) trata da premência por profissionais capazes de pensar criticamente para utilizar e produzir conteúdo em novos formatos. O pensamento crítico torna-se cada vez mais imprescindível para o sucesso profissional na era da informação.

No entanto, a crescente importância do pensamento crítico no atual contexto sócio-histórico vai além de conquistas nos âmbitos pessoal e profissional. Na virada para o século XX, Dewey já se preocupava que a expansão da mídia de massa minaria a capacidade e a liberdade dos cidadãos de fazerem escolhas autênticas e atuarem politicamente na sociedade de modo genuíno (RILEY; WELCHMAN, 2003). Especificamente na última década, com a crescente circulação da informação pelas redes sociais, incluindo informações deliberadamente falsificadas para moldar a opinião pública, a naturalização e a normalização do desinteresse e do desdém pela verdade caracterizam a chamada pós-verdade e moldam a tomada de decisão das pessoas (ARAÚJO, 2021). Nesse sentido, a recente onda de ofensivas anticientíficas e obscurantistas muitas vezes associadas a pautas políticas de extrema-direita e reacionárias que geram movimentos terraplanistas, antivacina, revisionistas históricos e racistas, dentre outros (COSTA, PEREIRA E DE PAULA, 2020), escancara a necessidade de a educação assumir o

papel de formar indivíduos que pensem criticamente, de modo a frear o avanço de tais movimentos e de suas consequências nefastas.

1.7 ENSINO-APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO CRÍTICO

O apoio teórico ao ensino do pensamento crítico é corroborado por evidências empíricas de que é possível desenvolvê-lo. Em uma extensa meta-análise de mais de 300 pesquisas visando aferir os resultados de iniciativas para o desenvolvimento do pensamento crítico, Abrami *et al.* (2015) constataram uma melhoria na capacidade de pensar criticamente, na assimilação do conteúdo e na disposição para analisar criticamente uma situação por parte dos alunos que experienciaram as iniciativas. Ou seja, além de fundamental, o ensino-aprendizagem do pensamento crítico é possível.

Mesmo assim, os sistemas educacionais ainda falham em desenvolver o pensamento crítico dos alunos tanto nos EUA (ARUM; ROKSA, 2011), quanto no Canadá (CASE; WRIGHT, 1997), no Reino Unido e na Austrália (PITHERS; SODEN, 2010). Não encontramos referências que afirmam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos no sistema educacional brasileiro, mas a contextualização que fizemos da presença do pensamento crítico na educação brasileira não nos dá motivos para supor que tenhamos melhores condições que os referidos países. Portanto, até que os clamores teóricos pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos se manifestem de modo prático, o pensamento crítico será um *slogan* educacional, dentre tanto outros, que soam como ideias incontestáveis, mas perdem-se em sua vagueza e não chegam à sala de aula (GINI-NEWMAN e CASE, 2018). Assim, faz-se necessária a análise de como está acontecendo o ensino-aprendizagem do pensamento crítico nas escolas.

Primeiramente, cabe ressaltar que, quando fazem referência às estratégias didáticas utilizadas pelos professores para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, é comum que os textos em inglês utilizem a expressão *teaching critical thinking*, (PAUL, 1981; ENNIS, 2011) cuja tradução seria “ensino do pensamento crítico”. No entanto, no presente trabalho adotamos a expressão “ensino-aprendizagem do pensamento crítico”. Fazemos esta escolha para deixar claro que, como afirma Freire (2014), o papel do professor no processo educacional é o de criar possibilidades para a construção do conhecimento, ao invés de transferi-lo ao aluno como se este fosse um objeto: “[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que

não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (p. 26). Assim, a expressão “ensino-aprendizagem do pensamento crítico” refere-se às situações criadas pelos professores para que, no processo de atribuição de sentido a elas – único a cada indivíduo – os alunos desenvolvam o pensamento crítico.

Como resultado de compreensiva pesquisa sobre os obstáculos no ensino-aprendizagem do pensamento crítico nas disciplinas de Estudos Sociais, Onosko (1991) chegou à seguinte lista de entraves, possivelmente generalizáveis a outras disciplinas: (A) o ensino-aprendizagem visto pelos professores como transmissão de conteúdos aos alunos de modo expositivo e passivo, (B) a tendência de cobrir grande quantidade de conteúdo curricular de modo superficial, ao invés de cobrir menos conteúdo de modo aprofundado, (C) a manutenção pelos professores de baixas expectativas de aprendizagem para os alunos, (D) a grande quantidade de alunos por turma, (E) a falta de tempo dos professores para o planejamento curricular e (F) a cultura de isolamento e a falta de trocas pedagógicas entre os professores. Através de revisão bibliográfica, Wright (2002) aponta como impedimentos ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico (G) a carência de esclarecimento por parte dos professores sobre o que é pensamento crítico e como promovê-lo, (H) a falta de pensamento crítico dos próprios professores e (I) as limitações impostas aos professores pelo ambiente e pelo sistema escolar. Court e Francis (1993) listam bibliografia indicando que (J) os professores não são capacitados para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico em sua formação, (K) os professores minam o ensino-aprendizagem do pensamento crítico por promoverem dinâmicas que priorizam a obediência dos alunos e (L) os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores tendem a limitar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Em pesquisa realizada com mais de 100 professores da língua inglesa, Aliakbari e Sadeghdaghighi (2013) apontam que os professores consideram que o maior empecilho para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico (M) são certas características dos alunos como falta de motivação, preocupação excessiva com a nota e resistência às metodologias ativas. Os possíveis desafios para o ensino-aprendizagem são muitos e, em sua maioria, envolvem a atuação do professor, afinal, em última instância, é sua a responsabilidade de criar e conduzir as situações de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a investigação sobre como os professores desenvolvem o pensamento crítico de seus alunos não deve ter uma conotação normativa e prescritiva que descontextualize a realidade escolar. Ao propor que a pesquisa universitária sobre o magistério “volte à realidade” e centre seus estudos nos saberes dos atores em seu contexto real, Tardif (2000, p. 11) argumenta que:

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professore seria, então, um absurdo.

Portanto a presente pesquisa é realizada a partir da perspectiva dos próprios docentes sobre sua prática profissional. Abrindo um espaço para a escuta dos professores que ainda é raro na literatura educacional (ZEICHNER e LISTON, 2014), objetivamos entender como se dá o ensino-aprendizagem do pensamento crítico em meio aos desafios impostos pela complexidade das condições escolares concretas (AZANHA, 1991). Assim, uma vez que não encontramos registros de pesquisas no Brasil sobre a visão dos professores da Educação Básica acerca dos desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico, a presente pesquisa visa preencher essa lacuna na produção de conhecimento sobre o tema respondendo à seguinte pergunta:

Quais são os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico?

2 MÉTODO

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

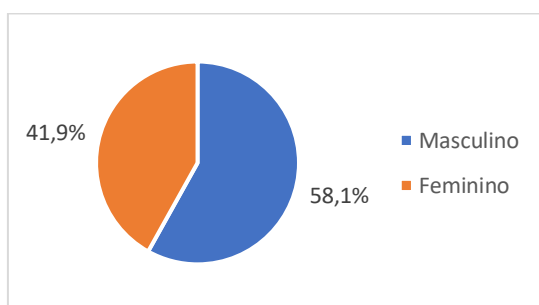
Adotamos o método misto de pesquisa qualitativa e quantitativa usando a triangulação concorrente, que compreende a coleta concomitante de dados qualitativos e quantitativos para serem comparados posteriormente. Tal coleta foi feita através da aplicação de um questionário semiestruturado contendo questões abertas e fechadas. A escolha do método misto justifica-se por agregar as vantagens inerentes tanto aos métodos qualitativos quanto aos métodos quantitativos (CRESWELL, 2009).

2.2 PARTICIPANTES

O questionário foi respondido por 43 professores dos Ensinos Fundamental II e Médio de aproximadamente 37 escolas⁶ na cidade de São Paulo.

Dentre os participantes, 25 são do gênero masculino e 18 do gênero feminino (Gráfico 1).

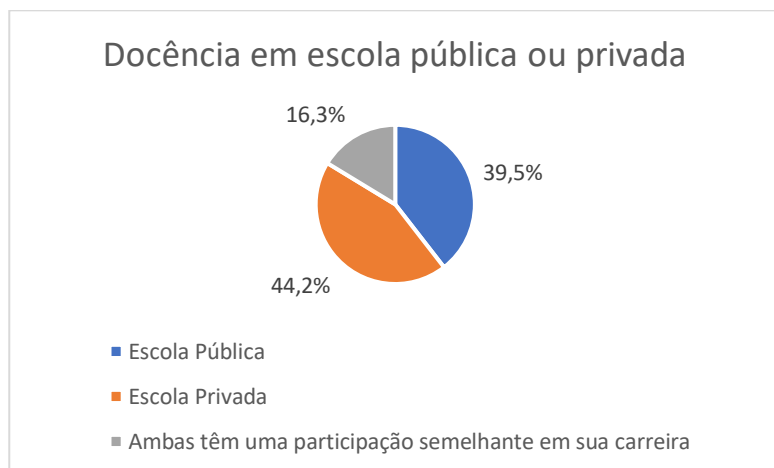
Gráfico 1 – Gênero dos participantes



O Gráfico 2 mostra que 19 professores lecionam ou lecionaram em escolas privadas, 17 lecionaram ou lecionam em escolas públicas e 7 lecionaram ou lecionam em escolas privadas e públicas na mesma proporção em sua carreira.

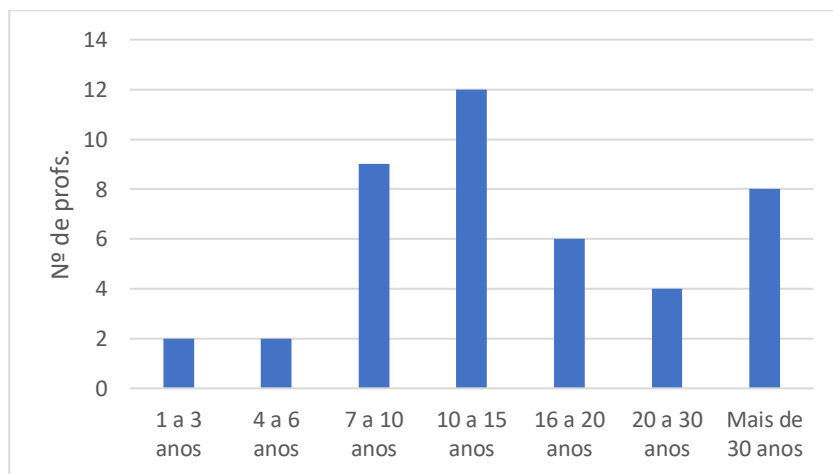
⁶ 21% dos professores não especificaram em qual ou em quais escolas lecionam ou lecionaram.

Gráfico 2 – Docência em escola pública e/ou privada dos participantes



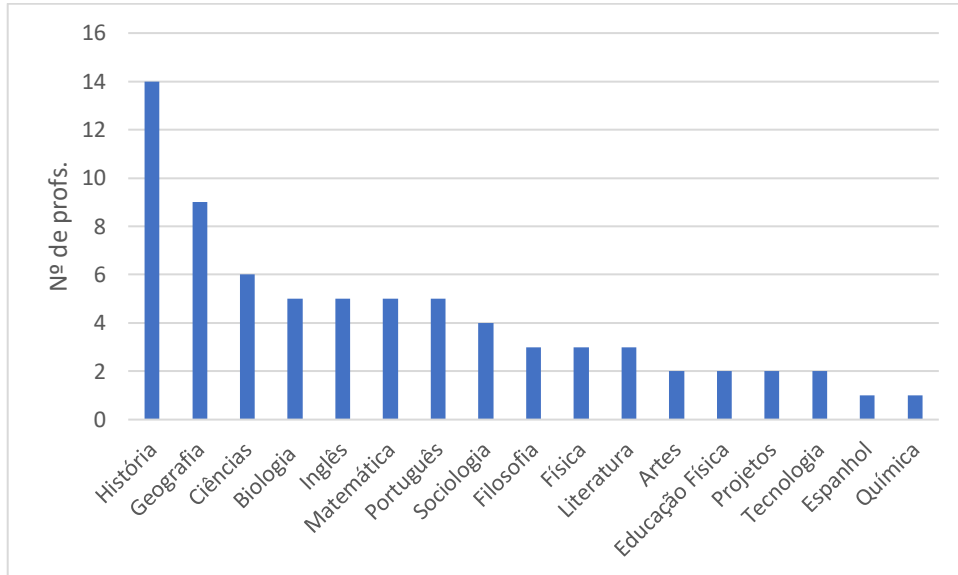
A maior parte dos participantes tem de 7 a 20 anos de carreira (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Tempo de carreira dos participantes



Por fim, 20 dentre os 43 participantes lecionam ou lecionaram disciplinas de ciências humanas, o que representa uma proporção aumentada da representação das disciplinas de ciências humanas em relação às demais disciplinas escolares (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Disciplinas lecionadas pelos participantes. A soma dos professores de cada disciplina é maior do que o número total de professores, pois vários professores lecionam mais de uma disciplina. Três casos de disciplinas com nomes muito específicos não são apresentados para preservar a confidencialidade dos participantes.



2.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário eletrônico distribuído aos professores (Apêndice A). O questionário foi divulgado através da rede de contatos do pesquisador e através do encaminhamento pela coordenação e/ou direção de dezenas de escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo para os quadros docentes das instituições. A seleção dessas escolas foi feita aleatoriamente através do website da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os questionários foram respondidos nos meses de agosto e setembro de 2021.

De acordo com Rummel (1971, p. 103) os questionários “[...] são utilizados principalmente ao realizar estudos de *status* de práticas correntes e na direção de sondagens de opiniões e de levantamentos de atitudes”. Dessa forma, utilizamos este instrumento para obtermos dados sobre as perspectivas e as práticas docentes relativas aos desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

O questionário foi elaborado no formato semiestruturado, contendo um trecho inicial com perguntas objetivas para traçar o perfil dos respondentes e cinco seções temáticas com perguntas de múltipla escolha e/ou questões abertas. As perguntas de múltipla escolha

apresentavam afirmações sobre as quais os professores se posicionaram através de graduação em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

As seções temáticas foram criadas a partir da revisão teórica realizada sobre os possíveis desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

A primeira seção, denominada “Conceitualização do pensamento crítico”, continha uma pergunta aberta pedindo aos professores para conceitualizarem o pensamento crítico e uma questão fechada pedindo aos docentes para indicarem o grau de segurança na conceitualização.

A segunda seção, denominada “Formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico” continha uma pergunta aberta a respeito de quais autores sobre pensamento crítico são conhecidos pelos professores. A seção também apresentava cinco questões de múltipla-escolha sobre a graduação, a formação continuada e a capacitação dos docentes para desenvolverem o pensamento crítico dos alunos e outras três questões de múltipla-escolha apenas aos que completaram pós-graduação acerca da contribuição das disciplinas e da pesquisa de pós-graduação em sua formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

A terceira seção, denominada “Pensamento crítico no currículo planejado e vivido”⁷ continha uma pergunta aberta sobre como os professores desenvolvem o pensamento crítico de seus alunos e 10 questões de múltipla-escolha acerca de sua prática docente, incluindo a conciliação do conteúdo com o ensino-aprendizagem do pensamento crítico, o planejamento curricular, a eficácia das aulas e as estratégias didáticas empregadas.

A quarta seção, denominada “Contexto escolar”, continha 11 questões de múltipla-escolha sobre o apoio das escolas ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico, a pressão para cobrir conteúdos, a cultura escolar, as iniciativas dos professores, a motivação dos alunos, o apoio dos pais e o espaço físico das escolas.

A quinta seção, denominada “Visão pessoal”, continha uma pergunta aberta aos professores sobre quais são os desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

Ao final das seções, também foram oferecidos espaços abertos opcionais para que os professores desenvolvessem ou esclarecessem qualquer ponto que desejassem.

⁷ Na presente dissertação referimo-nos a essa seção como “Prática docente”.

2.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados quantitativos ocorreu por meio da estatística descritiva. Esses dados foram analisados tanto no conjunto total de questionários, quanto em grupos com características específicas: professores de escolas públicas e de escolas particulares, professores de disciplinas de ciências humanas e das demais disciplinas e professores com maior e menor tempo de carreira.

A análise dos dados qualitativos seguiu os dois níveis de análise propostos por Sampieri, Collado & Lucio (2013). No primeiro nível, nós categorizamos, agrupamos e atribuímos códigos aos dados que compartilham atributos comuns identificados de acordo com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a partir das respostas dadas às questões abertas, foram gerados os temas recorrentes.

O segundo nível, é constituído pela interpretação e comparação dos agrupamentos dos dados – no caso, os temas recorrentes – reorganizando-os em categorias analíticas mais amplas. Essa etapa foi inicialmente realizada através das seções temáticas do questionário e posteriormente desenvolvida através da discussão dos resultados na qual os dados foram articulados para além da divisão temática original.

A concatenação dos dados qualitativos com os dados quantitativos ocorreu através do confronto entre os temas recorrentes e as informações contidas nos gráficos que apresentaram os dados quantitativos. Esse confronto foi feito na discussão dos resultados.

2.5 VALIDADE E CONFIABILIDADE

A validade refere-se à precisão e à relevância das conclusões da pesquisa. A validade interna diz respeito à correspondência das conclusões da pesquisa com a realidade (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012). A validade interna da presente pesquisa é fortalecida pela heterogeneidade dos participantes em relação ao número de escolas em que trabalham ou trabalharam, gênero, tempo de carreira e disciplinas lecionadas e pela comparação dos dados de grupos com características específicas – por exemplo, professores de escolas públicas e particulares – que nos permitiu identificar as peculiaridades de cada grupo frente ao conjunto total de respostas. A validade interna também foi reforçada pela triangulação dos dados qualitativos e quantitativos coletados, que consiste no cotejamento de diferentes tipos de dados

para embasar as conclusões, tendo em vista que cada tipo de dado constitui uma forma particular de traduzir a realidade (BUSH, 2007).

A validade externa trata da possibilidade de generalizar as descobertas de uma pesquisa (YIN, 2010). O tamanho de nossa amostra de 43 professores não permite que façamos generalizações representativas de todo o quadro docente do país. O próprio recorte espacial de consultarmos apenas professores da cidade de São Paulo foi um reconhecimento disso, pois, em virtude da imensa diversidade de contextos locais encontrados Brasil afora, optamos por ter nossa amostra delimitada às realidades urbanas da Grande Metrópole Nacional de modo que possamos situá-la minimamente. Por exemplo, uma particularidade é a de que mais de 75% dos entrevistados concluíram curso de pós-graduação lato sensu, Mestrado e/ou Doutorado, o que é uma porcentagem extremamente elevada que dificilmente será encontrada fora de grandes metrópoles. Outra particularidade do grupo amostrado é que a maior parte das escolas privadas nas quais os professores consultados lecionam ou lecionaram são escolas da elite socioeconômica da cidade de São Paulo, portanto as condições dessas escolas provavelmente são distintas da maioria das escolas privadas da cidade.

Ainda assim, os resultados da presente pesquisa podem ser vistos como indicativos de tendências para o cenário educacional brasileiro. Ademais, a validade externa da pesquisa passa pelo entendimento de que a generalização estatística não é a única forma de validade externa (Ibidem). Por conseguinte, os resultados de nossa pesquisa possibilitam uma generalização analítica a partir do diálogo entre os resultados obtidos e um quadro teórico. Isto, pois as constatações que fazemos e as conclusões às quais chegamos promovem a discussão sobre desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico entre os clamores teóricos a seu favor e as frustrações concretas que a prática lhe impõe. Dessa forma, a validade externa da presente pesquisa reside na articulação entre a teoria e a prática.

A confiabilidade refere-se à replicabilidade de uma pesquisa. A confiabilidade da presente pesquisa é reforçada pela descrição detalhada da coleta e da análise dos dados, uma vez que o registro meticuloso e a apresentação dos procedimentos de pesquisa efetuados permitem sua auditoria (MERRIAM, 1988).

2.6 ÉTICA

A participação na pesquisa foi confidencial. Todos os participantes receberam as devidas informações sobre a pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

apresentado e concordado por eles no preenchimento do questionário (Apêndice A). A pesquisa foi aprovada previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo através do Parecer Consubstanciado N ° 4.785.220.

3 RESULTADOS

Os dados qualitativos e quantitativos obtidos através do questionário são apresentados seguindo a divisão das seções temáticas do questionário. Há também três seções comparando os dados quantitativos que demonstraram diferenças significativas entre grupos específicos de professores.

3.1 CONCEITUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

3.1.1 Dados qualitativos

Através da análise das respostas dadas à pergunta “O que é pensamento crítico para você?” identificamos os temas recorrentes (TRs) explicados adiante.

TR1 O pensamento crítico é conceitualizado como habilidade – 70% das respostas caracterizaram o pensamento crítico enquanto uma ou mais habilidades. As habilidades mais mencionadas estão identificadas abaixo:

- 23% das respostas indicaram a análise como uma habilidade característica do pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir: “Pensamento crítico é a capacidade de analisar acontecimentos, informações etc., não apenas reproduzir o que foi ouvido ou lido.”.
- 16% das respostas informaram o posicionamento pessoal como uma habilidade característica do pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir: “É não estabelecer neutralidade diante de um fato.”.
- 16% das respostas apresentaram a argumentação como uma habilidade característica do pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir:

Pensamento crítico é capacidade de análise de situações, fatos, fenômenos que o indivíduo pode desenvolver para analisar uma determinada situação, fato... Tal análise é ancorada em uma série de argumentos lógicos e sólidos

que é realizada. Conceitualmente falando; acho complexo demais para conseguir explicar.

- 16% das respostas afirmaram que a compreensão é uma habilidade característica do pensamento crítico. Os termos “percepção” e “leitura de mundo” também foram englobados nesta habilidade. Por exemplo, a resposta a seguir: “A capacidade de ver e compreender o que se passa de forma sensata.”.
- 14% das respostas apontaram a reflexão como habilidade característica do pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir: “A meu ver, o pensamento crítico é uma habilidade de refletir com clareza e profundidade sobre um determinado assunto.”.

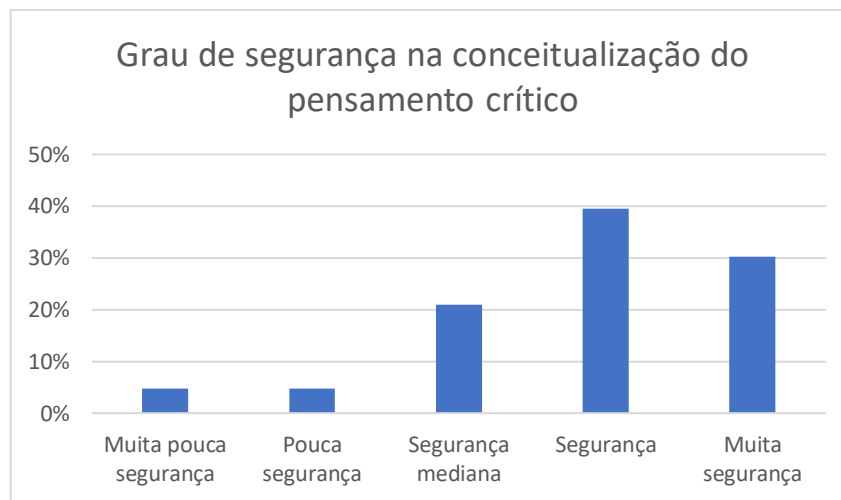
TR2 O pensamento crítico é conceitualizado como disposição pessoal – 37% das respostas caracterizaram o pensamento crítico enquanto uma ou mais disposições pessoais. As disposições mais mencionadas estão identificadas abaixo:

- 23% das respostas ressaltaram o questionamento como disposição característica do pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir: “É questionar tudo o que lhe é apresentado, procurando conhecer sempre todas as visões sobre diversos assuntos. Questionando inclusive a própria opinião sobre diversos assuntos.”.
- 14% das respostas declararam que a consideração de diferentes perspectivas é uma disposição característica do pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir: “Possibilidade de se pensar e analisar o mundo, a sociedade e o indivíduo a partir de várias lentes.”.

3.1.2 Dados quantitativos

O Gráfico 5 indica o grau de segurança dos professores na conceitualização do pensamento crítico.

Gráfico 5 – Grau de segurança assinalado pelos professores em sua resposta à pergunta “O que é pensamento crítico para você?”



3.2 FORMAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO CRÍTICO

A Tabela 2 apresenta as afirmações sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca de sua formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico. A tabela também indica a legenda de cada afirmação nos gráficos 6 e 7, que exibem os resultados das respostas. O Gráfico 8 lista os autores que discutem o pensamento crítico mais conhecidos pelos professores.

Tabela 2 – Afirmações sobre as quais os professores se posicionaram acerca de sua formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico e respectivas legendas nos gráficos 6 e 7

Afirmação	Legenda nos gráficos 6 e 7
Eu pesquiso/leio sobre como desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.	formacao.pesquisa
As disciplinas que cursei em minha graduação (bacharelado e/ou licenciatura) abordaram e debateram o pensamento crítico.	formacao.debate
Eu me sinto plenamente capacitado(a) para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.	formacao.capacidade
Em minha graduação (bacharelado e/ou licenciatura) eu aprendi estratégias didáticas para usar na sala de aula para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.	formacao.didatica
Eu participei de formação promovida pelo meu empregador (escola e/ou secretarias de educação) que me deu ferramentas para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.	formacao.empregador
<u>Perguntas respondidas apenas pelos professores que completaram curso de pós-graduação, Mestrado e/ou Doutorado</u>	
As disciplinas que cursei em minha pós-graduação abordaram e debateram o pensamento crítico.	pos.debate
Minha pesquisa de pós-graduação me deu estratégias didáticas para usar na sala de aula para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.	pos.pesquisa
As disciplinas que cursei em minha pós-graduação me deram estratégias didáticas para usar na sala de aula para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.	pos.didatica

Gráfico 6 – Posicionamento dos professores sobre as afirmações acerca de sua formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

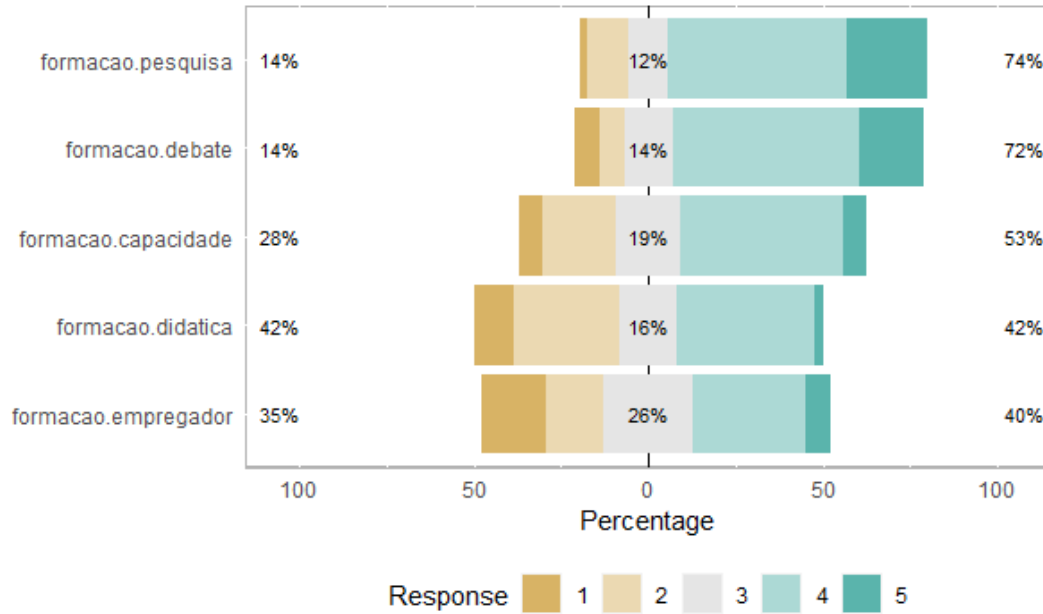


Gráfico 7 – Posicionamento dos professores sobre as afirmações acerca da formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico em sua pós-graduação (total de 33 respostas). As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

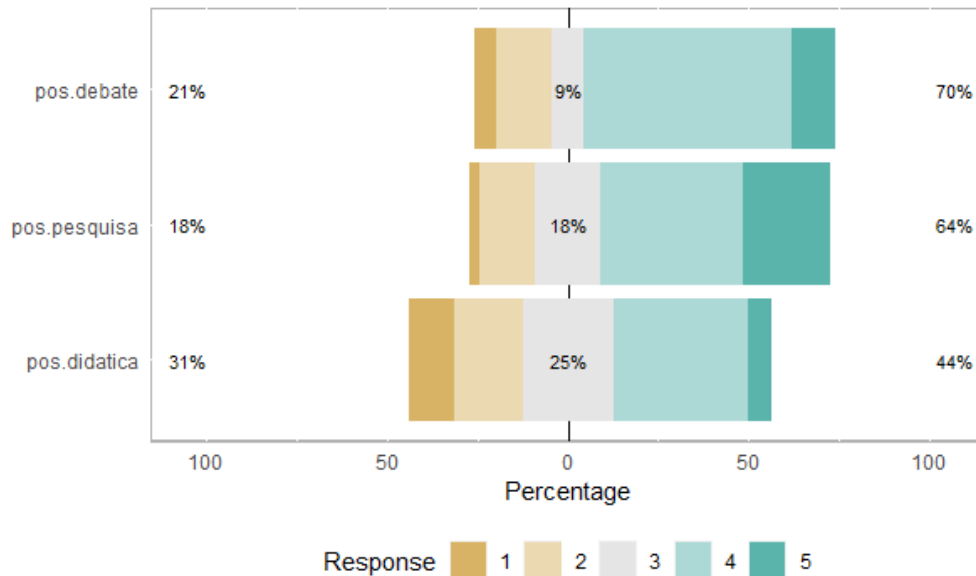
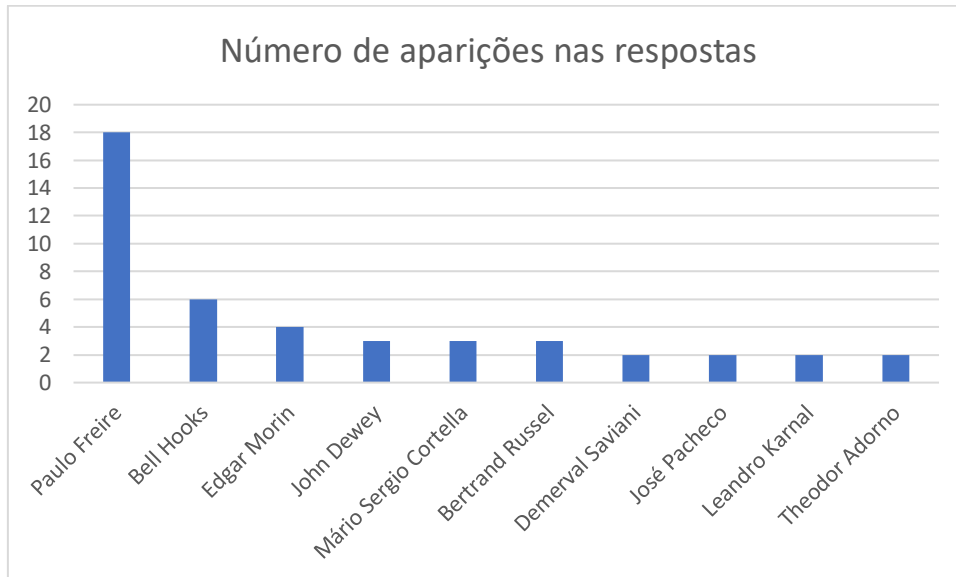


Gráfico 8 – Número de aparições dos autores sobre pensamento crítico citados em mais de uma resposta dos professores à pergunta “Você tem conhecimento de autores que discutem o ensino-aprendizagem do pensamento crítico? Em caso afirmativo, indique os autores.”



3.3 PRÁTICA DOCENTE

3.3.1 Dados qualitativos

Através da análise das respostas dadas à pergunta “Como você desenvolve o pensamento crítico dos alunos em suas aulas?”, identificamos o tema recorrente (TRs) explicado adiante.

TR3 O pensamento crítico é desenvolvido através de práticas características da educação dialógica – 42% das respostas indicaram práticas características da educação dialógica como forma de desenvolver o pensamento crítico dos alunos. A educação dialógica é baseada na construção do conhecimento a partir do diálogo em torno de temas significativos na existência das pessoas (FREIRE, 1979). As práticas características da educação dialógica mais mencionadas pelos professores estão identificadas abaixo:

- 28% das respostas ressaltaram a realização de debates como forma de desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, a resposta a seguir: “Propondo situações de debate sobre os mais variados temas.”.
- 16% das respostas enfatizaram o uso de temas que são significativos por estarem relacionados à realidade dos alunos como forma de desenvolver seu pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir: “Fazendo associações do conteúdo programático da aula a situações do mundo real, situações que se aproximem da realidade dos alunos e do seu conhecimento pessoal.”.
- 14% das respostas informaram que criam espaço para os alunos posicionarem-se como forma de desenvolver seu pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir: “Procurando expor/abordar os assuntos sob múltiplas perspectivas, promovendo leituras compartilhadas e criando um ambiente seguro e confortável para as manifestações dos estudantes.”.

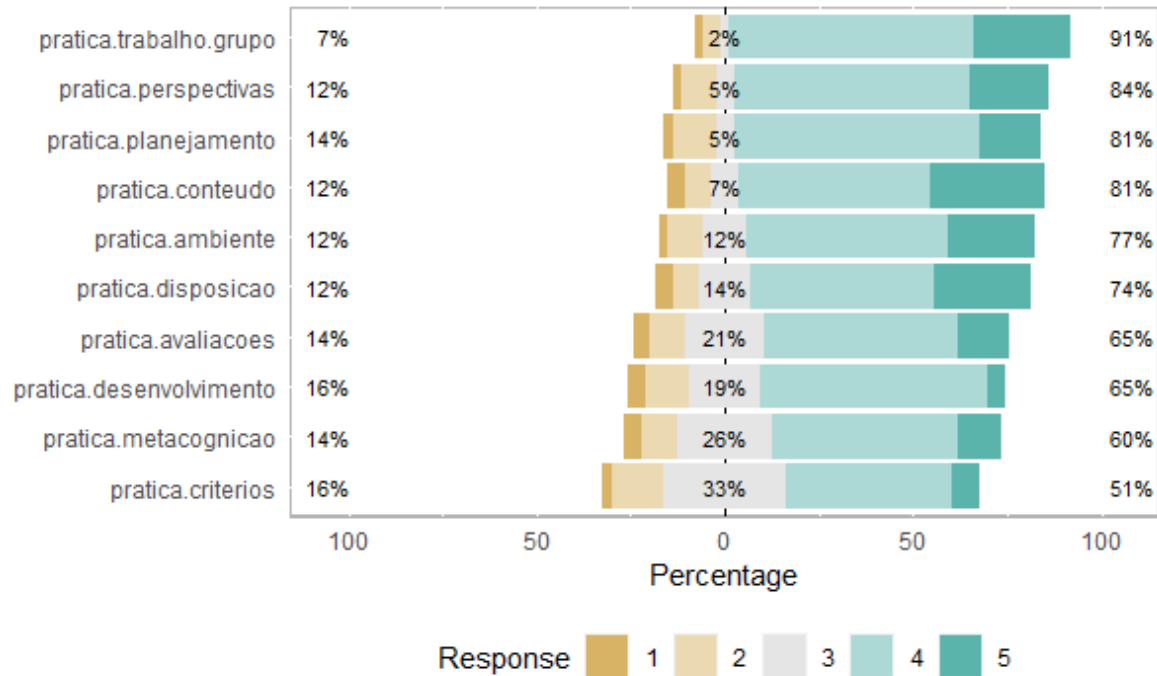
3.3.2 Dados quantitativos

A Tabela 3 apresenta as afirmações sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca de sua prática para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico. A tabela também indica a legenda de cada afirmação no Gráfico 9, que exhibe os resultados das respostas.

Tabela 3 – Afirmações sobre as quais os professores se posicionaram acerca de sua prática para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico e respectivas legendas no Gráfico 9

Afirmação	Legenda no Gráfico 9
Trabalhar em grupo ajuda a desenvolver o pensamento crítico dos alunos.	pratica.trabalho.grupo
Minhas aulas incentivam a exposição e a consideração de diferentes pontos de vista sobre os temas estudados.	pratica.perspectivas
O desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos está presente e norteia o planejamento curricular de minhas aulas.	pratica.planejamento
É possível conciliar cobrir o conteúdo curricular das disciplinas que leciono com desenvolver o pensamento crítico dos alunos.	pratica.conteudo
A criação de um ambiente propício ao pensamento crítico (seguro e estimulante) é um objetivo deliberado no planejamento e na condução de minhas aulas.	pratica.ambiente
O desenvolvimento da disposição e da motivação dos alunos para pensarem criticamente é um objetivo deliberado no planejamento e na condução de minhas aulas.	pratica.disposicao
As avaliações em minhas aulas desenvolvem o pensamento crítico dos alunos.	pratica.avaliacoes
Minhas aulas desenvolvem satisfatoriamente o pensamento crítico dos alunos.	pratica.desenvolvimento
Minhas aulas costumam abordar explicitamente a qualidade do pensamento dos alunos na execução das tarefas pedidas (metacognição).	pratica.metacognicao
Minhas aulas costumam abordar explicitamente o uso de critérios de análise adequados.	pratica.criterios

Gráfico 9 – Posicionamento dos professores sobre as afirmações acerca de sua prática docente. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.



3.4 CONTEXTO ESCOLAR

A Tabela 4 apresenta as afirmações sobre as quais os professores posicionaram-se no questionário acerca do contexto escolar. A tabela também indica a legenda de cada afirmação no Gráfico 10, que exhibe os resultados das respostas.

Tabela 4 – Afirmações sobre as quais os professores se posicionaram acerca do contexto escolar e respectivas legendas no Gráfico 10

(continua)

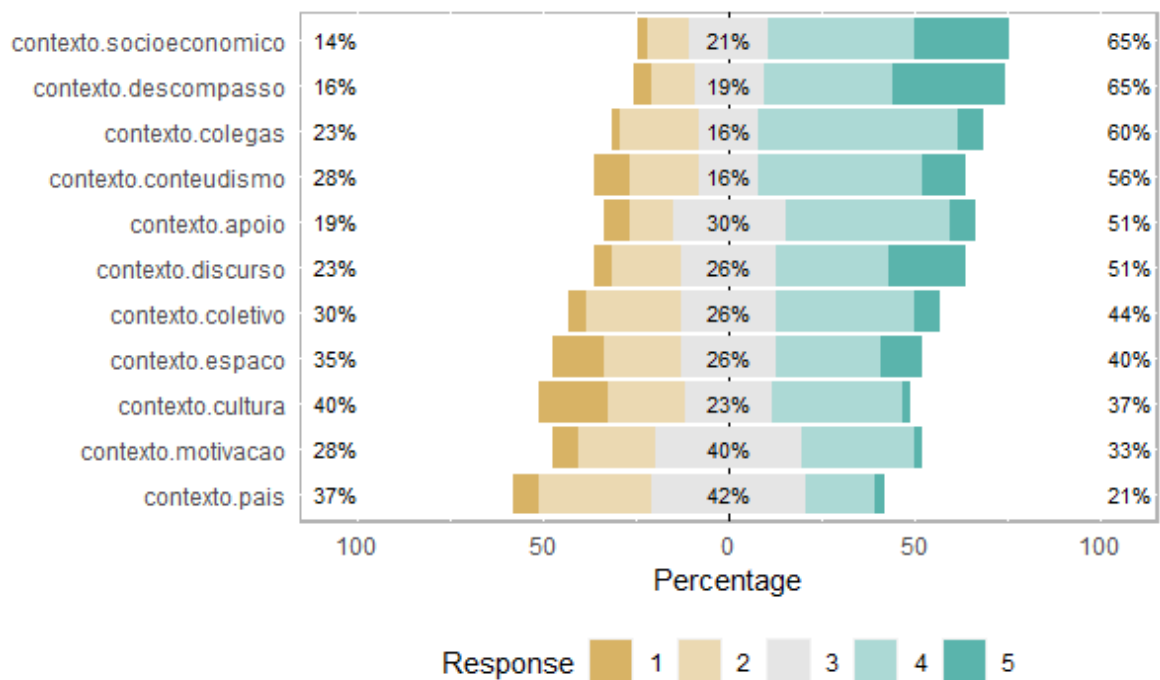
Afirmação	Legenda no Gráfico 10
Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei as condições socioeconômicas dos alunos interferem significativamente no desenvolvimento de seu pensamento crítico.	contexto.socioeconomico
A(s) escola(s) onde leciono/lecionei valorizam mais o pensamento crítico dos alunos no discurso do que na prática.	contexto.descompasso
Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei vejo os demais professores tomando iniciativas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos.	contexto.colegas
Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei a pressão por cobrir conteúdos impede o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.	contexto.conteudismo
A(s) escola(s) onde leciono/lecionei apoiam iniciativas de professores para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.	contexto.apoio
A(s) escola(s) onde leciono/lecionei apresentam um discurso de valorização do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.	contexto.discurso
Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei há iniciativas coletivas entre os professores (projetos interdisciplinares etc.) para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.	contexto.coletivo
O espaço físico da(s) escola(s) onde leciono/lecionei favorece o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.	contexto.espaco
A(s) escola(s) onde leciono/lecionei têm uma cultura de pensamento crítico compartilhada entre alunos, docentes e administração.	contexto.cultura

Tabela 4 – Afirmações sobre as quais os professores se posicionaram acerca do contexto escolar e respectivas legendas no Gráfico 10

(continuação)

Afirmção	Legenda no Gráfico 10
Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei os alunos demonstram motivação para pensarem criticamente.	contexto.motivacao
Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei os pais dos alunos apoiam iniciativas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.	contexto.pais

Gráfico 10 – Posicionamento dos professores sobre as afirmações acerca do contexto escolar. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.



3.5 VISÃO PESSOAL

Através da análise das respostas dadas à pergunta “Na sua visão, quais são os principais desafios para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos? Sua resposta pode considerar tanto o âmbito específico da(s) escola(s) em que você leciona/lecionou quanto o sistema educacional visto de modo mais amplo.”, identificamos os temas recorrentes (TRs) explicados adiante.

TR4 A atuação docente constitui um desafio ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico – 30% das respostas apontaram aspectos da atuação docente como desafios para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Os aspectos mais mencionados estão identificados abaixo:

- 14% das respostas afirmaram que a necessidade de os professores mudarem a didática é um desafio para desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, a resposta a seguir:

Para a minha área, educação física, sinto falta de uma maior integração às demais disciplinas do currículo escolar, em projetos interdisciplinares e discussões pedagógicas. Além disso, especialmente nas séries mais avançadas do ensino básico, a alta especificidade do ensino voltado ao vestibular é uma grande barreira que muitas vezes impede o desenvolvimento de aulas que trabalhem o pensamento crítico (através de debates, por exemplo) em detrimento de aulas com exposição de conteúdo focada no vestibular.

- 12% das respostas enfatizaram a falta de iniciativa dos professores como um desafio para desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, a resposta a seguir: “Disposição para elaborar projetos com o pensamento crítico como intencionalidade central e capacidade de organizar o currículo e as práticas adotadas.”.

- 12% das respostas declararam a falta de formação dos professores como um desafio para desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, o seguinte trecho de uma resposta:

O principal desafio é a formação constante e continuada dos/as profissionais de Educação (professores/as, coordenadores pedagógicos, direção e inspetores), visto que o Currículo da Cidade de São Paulo apresenta diversos avanços em defesa do pensamento crítico, porém sem a mediação adequada do profissional, isso não se concretiza na escola, na relação com os/as estudantes.

TR5 O contexto social constitui um desafio ao ensino-aprendizagem do pensamento

crítico – 30% das respostas apontaram fatores do contexto social externo ao sistema educacional como desafios para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Os fatores mais mencionados estão identificados abaixo:

- 14% das respostas indicaram a situação socioeconômica dos alunos como um desafio para o desenvolvimento de seu pensamento crítico. Por exemplo, a resposta a seguir:

O principal desafio é que a origem social e a condição de classe dos alunos determinam seus pensamentos muito mais intensamente do que os contrapontos trazidos pela escola. O professor forma muito menos seus alunos do que gostaria de admitir, embora desempenhe um papel bastante importante na vida afetiva deles.

- 14% das respostas apontaram os movimentos obscurantistas como um desafio para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Dentro deste tema, houve respostas focadas nos fenômenos da pós-verdade e respostas focadas em ações políticas como a “escola sem partido”. Um exemplo do primeiro tipo de resposta é: “No atual contexto o principal desafio é a valorização do pensamento científico, da tradição acadêmica diante das armadilhas das redes sociais (*fake news*, pós-verdade etc.)”. Um exemplo do segundo tipo de resposta é: “Iniciativas como a escola sem partido, movimento terraplanista, a intromissão da religião na escola e na educação provocam grandes estragos no desenvolvimento do pensamento crítico.”.

TR6 A falta de tempo constitui um desafio ao ensino-aprendizagem do pensamento

crítico – 26% das respostas apontaram a falta de tempo como um desafio para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Por exemplo, o seguinte trecho de uma resposta: “A competição do sistema privado por índices de qualidade baseados nas notas do Enem implica em aulas engessadas, com excesso de conteúdo despejado sobre os alunos, sem destinar o devido tempo para reflexão, problematização e sedimentação dos conhecimentos.”. Dentro desse TR foram incluídas as respostas que indicaram o conteudismo como um empecilho ao ensino aprendizagem do pensamento crítico sem necessariamente fazerem uma menção direta à falta de tempo, afinal o conteudismo ocorre com o desequilíbrio entre a quantidade de conteúdo a ser coberta e o tempo disponível de aula. Por exemplo, a resposta a seguir: “No geral as escolas ainda carregam uma perspectiva muito conteudista e uma

preocupação maior com a conclusão dos conteúdos do que com o pensamento crítico propriamente dito.”.

TR7 A motivação dos alunos constitui um desafio ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico – 23% das respostas ressaltaram a motivação dos alunos como um desafio para o desenvolvimento de seu pensamento crítico. Dentro deste tema, houve respostas focadas na ausência de motivação dos alunos e respostas focadas na necessidade de que o professor os motive. Um exemplo do primeiro tipo de resposta é: “A vontade do aluno de pensar. Eles querem tudo pronto e fácil.”. Um exemplo do segundo tipo de resposta é: “O maior desafio é envolver o aluno. É necessário apresentar questões desafiadoras aos alunos.”.

3.6 ESCOLAS PÚBLICAS E ESCOLAS PARTICULARES

Os gráficos 11 e 12 apresentam os dados quantitativos que demonstraram diferença significativa entre os professores de escolas públicas e particulares. Quatro dados referem-se ao contexto escolar e um dado refere-se à formação dos professores para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

Dentre os questionários, 17 foram respondidos por professores de escolas públicas e 19 foram respondidos por professores de escolas particulares. Os docentes que lecionam ou lecionaram em escolas públicas e particulares em proporção semelhante na sua carreira não foram considerados nessa seção.

Gráfico 11 – Posicionamento dos professores de escolas públicas sobre as afirmações acerca do contexto escolar e de sua formação. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

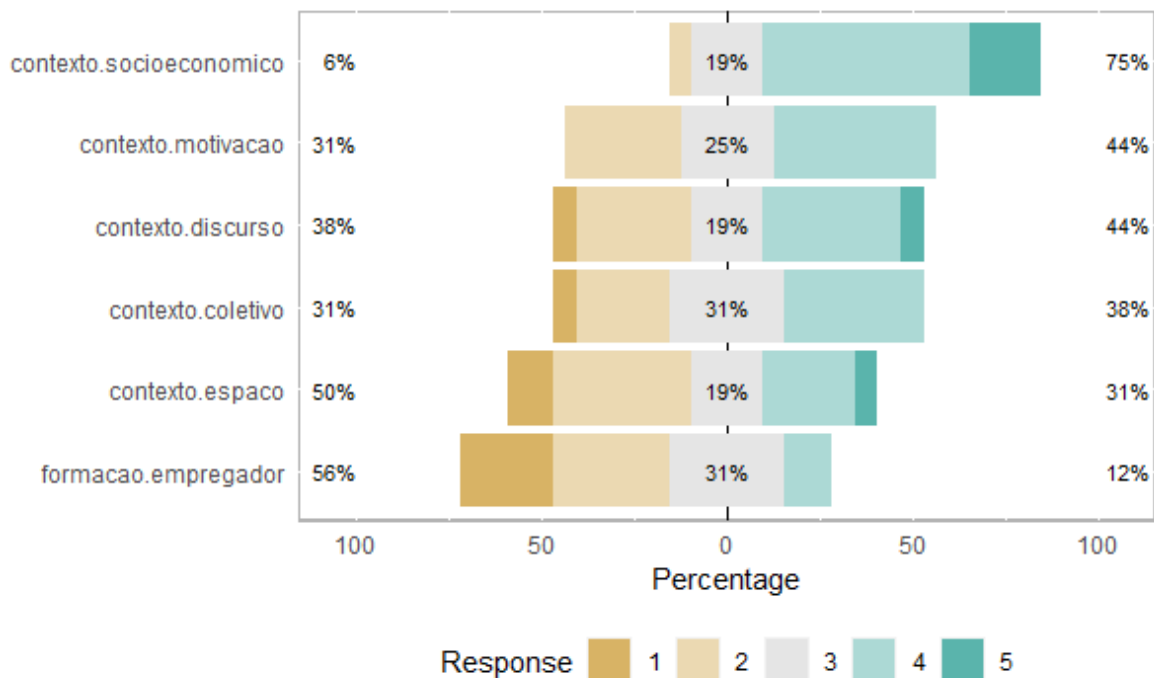
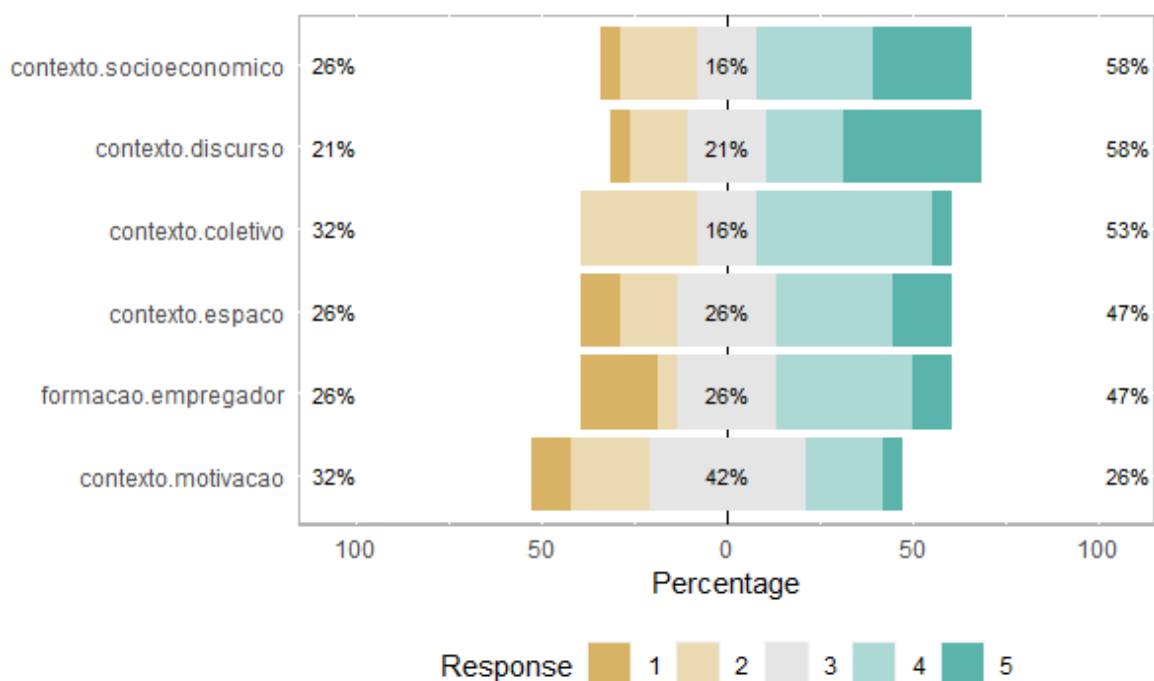


Gráfico 12 – Posicionamento dos professores de escolas particulares sobre as afirmações acerca do contexto escolar e de sua formação. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.



3.7 CIÊNCIAS HUMANAS E DEMAIS DISCIPLINAS

Os gráficos 13, 14 e 15 apresentam os dados quantitativos que demonstraram diferença significativa entre os professores de ciências humanas e das demais disciplinas. Dentre os questionários, 20 foram respondidos por professores de ciências humanas e 23 foram respondidos por professores das demais disciplinas.

O Gráfico 13 compara o grau de segurança na conceitualização do pensamento crítico e os gráficos 14 e 15 exibem dados referentes à prática docente, ao contexto escolar e à formação dos professores para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

Gráfico 13 – Grau de segurança assinalado pelos professores de ciências humanas e de outras disciplinas em sua resposta à pergunta “O que é pensamento crítico para você?”.

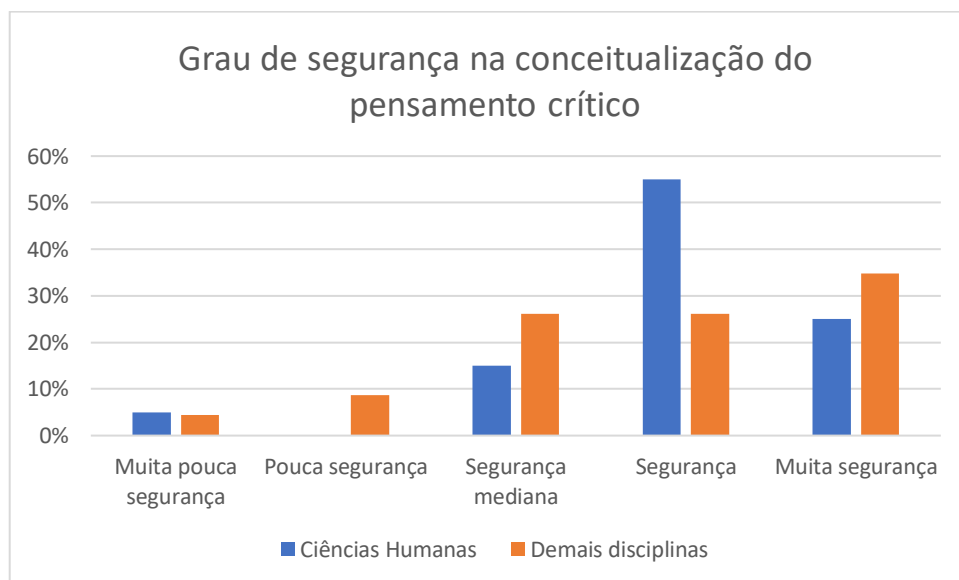


Gráfico 14 – Posicionamento dos professores de ciências humanas sobre as afirmações acerca de sua formação, de sua prática e do contexto escolar. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

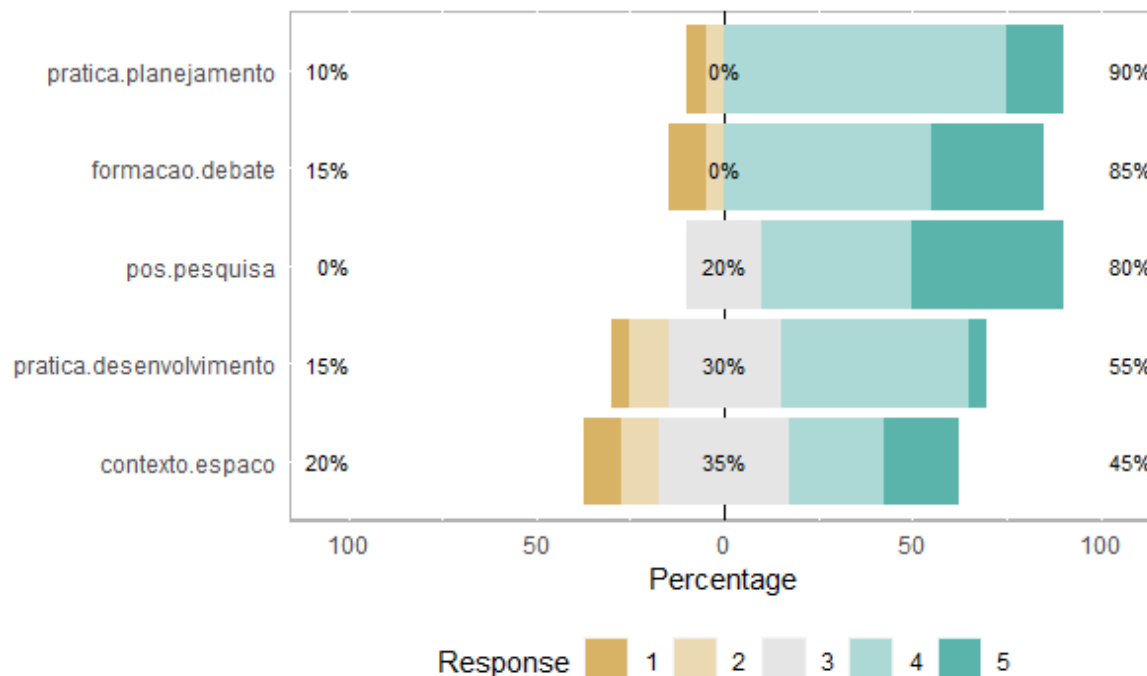
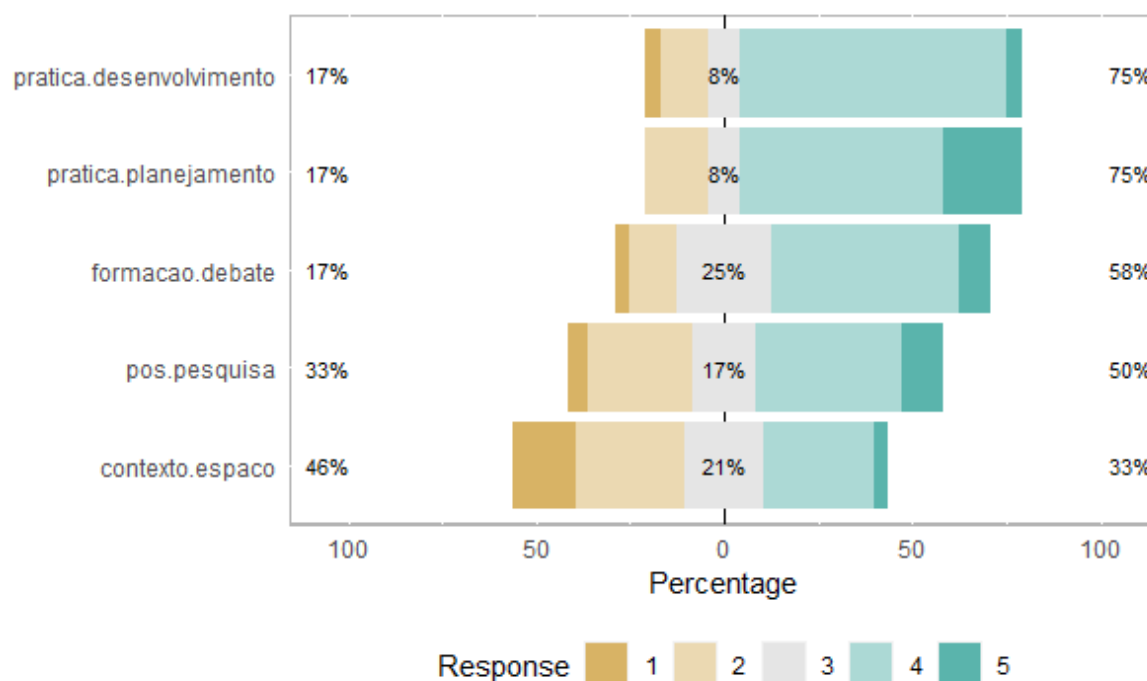


Gráfico 15 – Posicionamento dos professores de disciplinas não pertencentes às ciências humanas sobre as afirmações acerca de sua formação, de sua prática e do contexto escolar. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.



3.8 PROFESSORES COM MAIOR E MENOR TEMPO DE CARREIRA

Os gráficos 16 e 17 apresentam os dados quantitativos que demonstraram diferença significativa entre os professores com maior e com menor tempo de carreira. Para esta classificação consideramos, respectivamente, os professores com 16 ou mais anos de carreira e com até 10 anos de carreira. Os docentes com 11 a 15 anos de carreira não foram contabilizados nessa seção para que haja um intervalo de diferenciação entre os grupos com maior e com menor tempo de carreira. Dentre os questionários, 18 foram respondidos por professores com maior tempo de carreira e 13 foram respondidos por professores com menor tempo de carreira.

O Gráfico 16 compara dados sobre o contexto escolar e sobre a formação dos professores para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico e o Gráfico 17 compara dados sobre a prática docente.

Gráfico 16 – Posicionamento dos professores com maior e com menor tempo de carreira acerca de sua formação e do contexto escolar. Na parte de cima estão as respostas dos professores com maior tempo de carreira e na parte de baixo estão as respostas dos professores com menor tempo de carreira. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

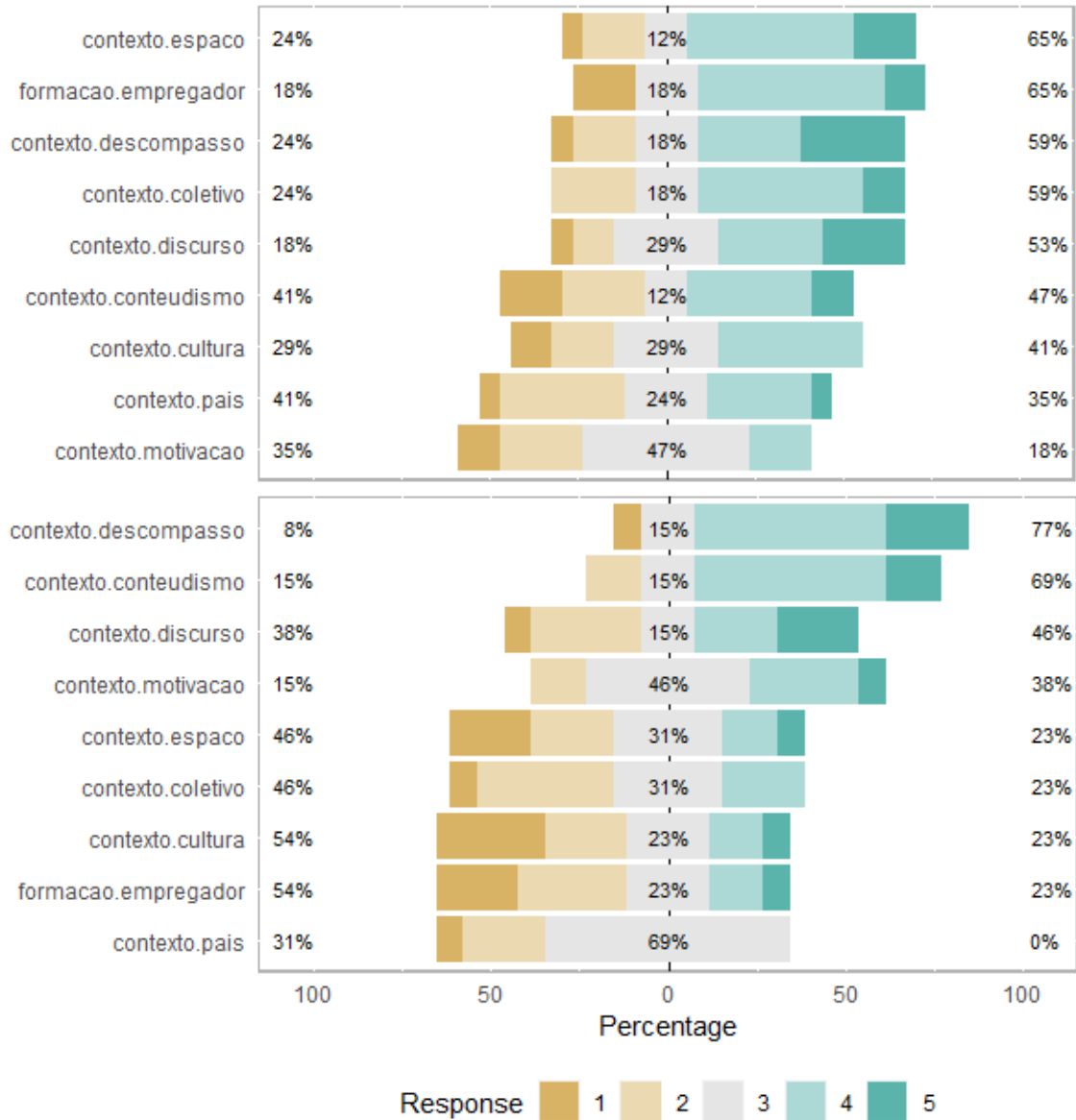
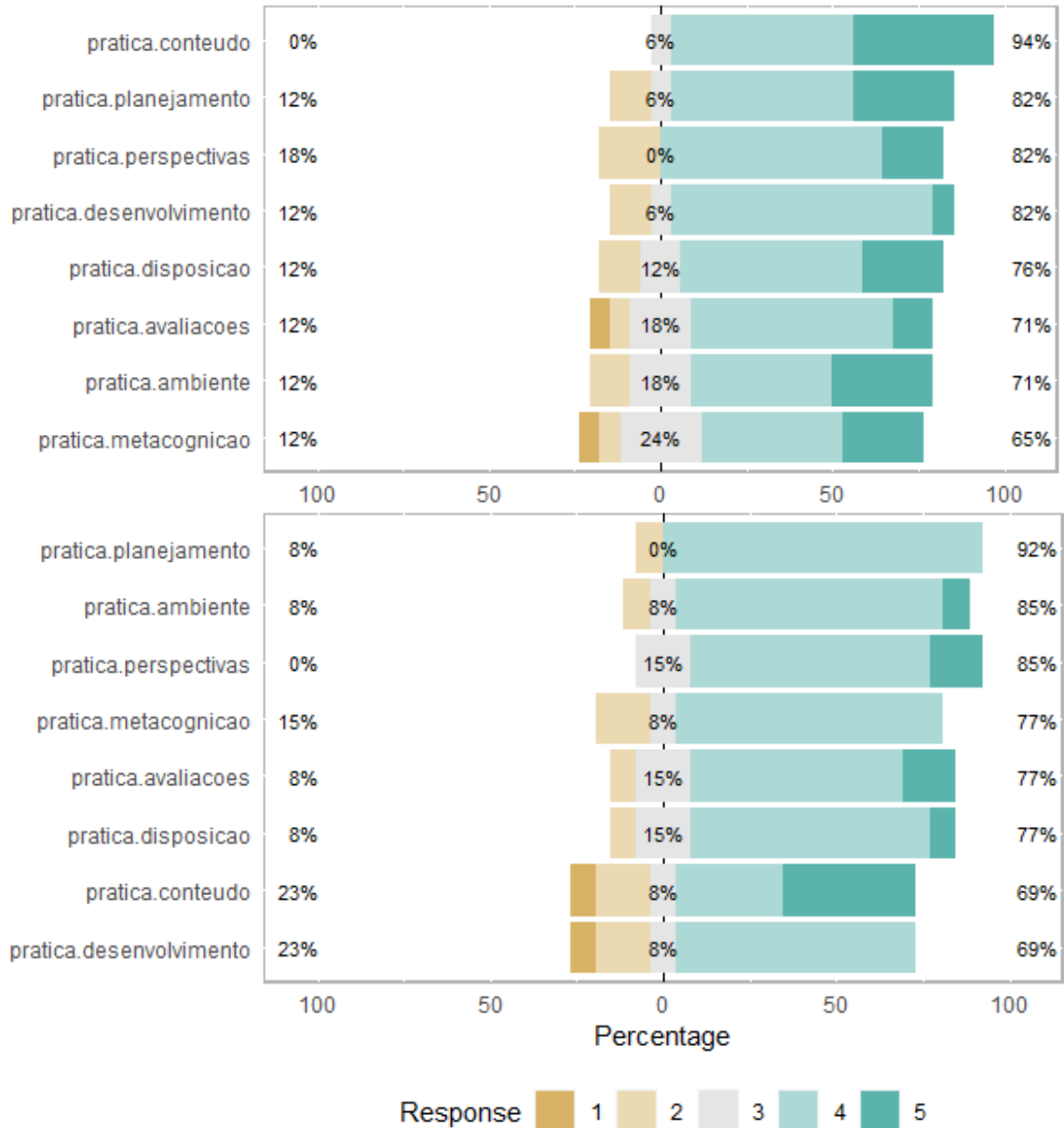


Gráfico 17 – Posicionamento dos professores com maior e com menor tempo de carreira acerca de sua prática. Na parte de cima estão as respostas dos professores com maior tempo de carreira e na parte de baixo estão as respostas dos professores com menor tempo de carreira. As respostas foram dadas em escala Likert de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.



4 DISCUSSÃO

4.1 CONCEITUALIZAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Grande parte das conceitualizações que os professores fizeram do pensamento crítico gira em torno da divisão clássica entre habilidades (TR1) e disposições pessoais (TR2).

Bailin *et al.* (1999a) destacam que conceitualizar o pensamento crítico enquanto habilidade pode ser problemático pois uma habilidade geralmente é vista como uma operação generalizável que, uma vez aprendida, poderia ser replicada em outras situações; no entanto, tal conotação desconsidera a qualidade situacional do pensamento crítico. Por exemplo, fazer a análise de uma peça de teatro exige conteúdos, disposições, critérios e procedimentos diferentes do que analisar a planilha de gastos de uma empresa. Da mesma maneira, posicionar-se em uma roda de amigos é diferente de posicionar-se em um artigo científico. Ou seja, a caracterização do pensamento crítico enquanto habilidade pode perder de vista que as conjunturas de cada situação são fatores que determinam o pensamento crítico.

Wright (2002) acrescenta que a visão do pensamento crítico como habilidade prevalece na educação, mas que ela descuida da qualidade do pensamento ou da ação que são realizados. Por exemplo, uma argumentação pode ser feita de modo incoerente ou incompleto e uma obra literária pode ser compreendida apenas em seus aspectos superficiais. Dessa forma, o autor destaca a importância de os professores terem conhecimento das críticas feitas à concepção do pensamento crítico enquanto habilidade, o que, de acordo com o Gráfico 8, o qual discutiremos na próxima seção, não acontece.

Ademais, enquanto conceitualizações conhecidas no debate acadêmico sobre o pensamento crítico (FACIONE, 1998; ENNIS, 2018) elencam um conjunto de habilidades e disposições pessoais para caracterizarem o conceito, a maioria das definições dadas pelos professores aponta para uma ou duas habilidades específicas. Por exemplo, como demonstramos na apresentação do TR1 na Seção 3.1, se para 23% dos docentes o pensamento crítico é pautado pela capacidade de análise, para 16% deles o pensamento crítico baseia-se no posicionamento pessoal. Portanto, grande parte das conceitualizações dos professores inclui uma parcela reduzida dos atributos conferidos ao pensamento crítico pela literatura especializada e capta aspectos do pensamento crítico que não são considerados pelos colegas, e vice-versa.

Ainda sobre a conceitualização do pensamento crítico, o fato de o pensamento crítico visto como habilidade (TR1) aparecer em 70% das respostas e de o pensamento crítico visto como disposição pessoal (TR2) estar presente em 37% das respostas nos permite dizer que o pensamento crítico é visto mais como habilidade do que como disposição pessoal. É possível correlacionar esta constatação com o Gráfico 10 da seção sobre o contexto escolar, que mostra uma motivação extremamente baixa dos alunos para pensarem criticamente, e com o TR 7 da seção sobre a visão pessoal dos professores acerca dos desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico, no qual eles apontam a motivação dos alunos como um desafio. Isto, pois é razoável assumir que se a conceitualização do pensamento crítico pelos docentes atribuir maior atenção ao desenvolvimento das disposições dos alunos o ensino-aprendizagem será mais efetivo neste aspecto.

Por fim, o Gráfico 5 mostra que aproximadamente 70% dos professores têm segurança ou muita segurança na conceitualização do pensamento crítico. Se por um lado é tranquilizador saber que a maior parte dos professores está segura sobre o conceito de pensamento crítico, por outro lado a informação de que cerca de 30% dos docentes não o está é alarmante, tendo em vista a importância do pensamento crítico na educação. Este dado está relacionado à formação para o ensino aprendizagem do pensamento-crítico, a qual discutiremos a seguir.

4.2 FORMAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO CRÍTICO

O Gráfico 6 indica que 74% dos professores pesquisam e leem sobre como desenvolver o pensamento crítico de seus alunos e 72% debateram o pensamento crítico nas disciplinas de sua graduação. Entretanto, da mesma forma que fizemos no parágrafo anterior, apontamos para o aspecto negativo deste último índice, pois ele mostra que 28% dos docentes não debateram o pensamento crítico em sua graduação, o que é uma parcela significativa dos professores. A gravidade dessa situação é corroborada e amplificada pelos demais dados do gráfico, pois apenas 42% dos docentes concordam que aprenderam em sua graduação estratégias didáticas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos e apenas 53% concordam que se sentem plenamente capacitados a desenvolvê-lo. Pode-se inferir que há uma causalidade entre estas duas informações: se os professores não aprendem em sua formação estratégias didáticas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, eles não se sentirão plenamente capacitados a fazê-lo. Por conseguinte, o debate sobre o pensamento crítico realizado na graduação dos professores não está se convertendo em capacitação para que eles conduzam as situações de

ensino-aprendizagem. Para agravar esse quadro, o gráfico também indica que para grande parte dos professores os empregadores não promovem sua formação para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

Os dados sobre a pós-graduação não apresentam nenhuma diferença expressiva em relação aos dados da graduação para a formação dos professores.

Por fim, o Gráfico 8 demonstra a predominância da influência de Paulo Freire na formação dos professores. Além disso, chama a atenção que nenhum dos principais autores no debate internacional específico sobre o pensamento crítico na educação (Alec Fisher, Celina Tenreiro-Vieira, Donald Hatcher, Harvey Siegel, John McPeck, Matthew Lipman, Peter Facione, Sharon Bailin, Richard Paul, Roland Case, Rui Tenreiro-Vieira, Robert Ennis, dentre outros) tenham sido mencionados em mais de uma resposta – dentre essa lista, apenas Mathew Lipman foi citado em um questionário. De modo geral os autores indicados nas respostas são autores que estão em evidência na mídia, como Mário Sergio Cortella e Leandro Karnal, no debate educacional, como Edgar Morin e John Dewey, e que fazem parte de correntes marxistas específicas, como Demerval Saviani e Theodor Adorno. Portanto, os dados indicam que o debate internacional específico sobre o pensamento crítico na educação, construído e consolidado há décadas inclusive com diferentes linhas que oferecem ferramentas práticas para a sala de aula (Wright, 2002), não está presente na formação dos professores amostrados. Essa constatação converge com o histórico que fizemos da presença do pensamento crítico na educação brasileira no Capítulo 1 e pode ser um fator que explica o percentual elevado de professores que não têm segurança para conceitualizar, que não se sentem capacitados e que carecem de estratégias didáticas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, como visto na seção anterior.

4.3 PRÁTICA DOCENTE

A influência de Paulo Freire na formação dos professores verificada na seção anterior reflete-se nos dados sobre a prática docente. Isto, pois as práticas que estão diretamente relacionadas à educação dialógica, cerne da pedagogia freireana, constituem o único tema recorrente (TR3) nas respostas à pergunta sobre como os docentes desenvolvem o pensamento crítico dos alunos.

Já o Gráfico 9 indica que o trabalho em grupo é praticamente uma unanimidade e que a consideração de diferentes perspectivas é uma das principais práticas realizadas pelos professores no ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

Outros destaques do gráfico são as baixas porcentagens de professores cujas avaliações desenvolvem o pensamento crítico dos alunos e que abordam a metacognição e o uso de critérios adequados em suas aulas. É possível relacionar esses dados com a visão prevalecente do pensamento crítico enquanto habilidade vista na seção sobre a concepção dos professores, pois, como afirma Wright (2002), essa visão tende a desconsiderar a qualidade do pensamento ou da ação que são realizados, e tanto a avaliação, quanto a metacognição e o uso de critérios adequados são justamente ferramentas que podem ser utilizadas para trazer criticidade às operações intelectuais e executórias. Por exemplo, um debate pode ser aprimorado se, além de os alunos se posicionarem e ouvirem os colegas e o professor, incluir atividades que gerem reflexão dos alunos sobre a construção de seu ponto de vista a partir de critérios que indiquem com clareza o que caracteriza um ponto de vista fundamentado naquela situação – o uso de evidências científicas, a consideração dos atores sociais envolvidos, o enquadramento histórico da questão, a argumentação lógica etc.

Também é possível relacionar esses dados à ausência de menção nas respostas dos professores a autores do debate específico sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico discutida na seção anterior. Isso, porque a avaliação, a metacognição e o uso de critérios adequados são instrumentos tratados nesse debate (BAILIN *et al.*, 1999b; GINI-NEWMAN e CASE, 2018; CASE e DANIEL, s.d.). Assim, é possível que o maior contato dos professores com tal debate possibilite o aprimoramento do uso desses instrumentos, o que, por sua vez, pode aumentar o índice também apresentado no Gráfico 9 de que apenas 65% dos professores afirmam que suas aulas desenvolvem satisfatoriamente o pensamento crítico dos alunos. Quando comparado com a informação contida no mesmo gráfico de que 81% dos professores afirmam que o pensamento crítico faz parte de seu planejamento curricular, este dado nos permite dizer que, ao menos 16% dos professores, não está conseguindo desenvolver o pensamento crítico de seus alunos como gostaria.

4.4 CONTEXTO ESCOLAR

A comparação do conjunto de dados do Gráfico 9 sobre a prática dos professores com o conjunto de dados do Gráfico 10 sobre o contexto escolar mostra que o contexto escolar traz

mais desafios ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico do que a prática de cada docente. Podemos verificar essa constatação ao notarmos que dentre as afirmações com conotação positiva sobre o contexto escolar o maior índice de concordância foi de 60% para a visão de que os colegas tomam iniciativas para desenvolver o pensamento do pensamento crítico dos alunos, ao passo que no Gráfico 9 oito dentre os dez aspectos positivos tiveram concordância acima desse índice. Portanto, o contexto escolar traz barreiras significativas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Alguns itens do Gráfico 10 serão discutidos em conjunto com os TRs na próxima seção. Por ora salientamos o fato de que apenas 51% dos professores sentem-se apoiados pela escola a desenvolver o pensamento crítico dos alunos, 40% consideram que o espaço escolar favorece o ensino-aprendizagem do pensamento crítico, 51% notam um discurso de valorização do pensamento crítico pela escola e 65% afirmam que a escola privilegia o pensamento crítico mais no discurso do que na prática. Esses dados indicam que o pensamento crítico não é priorizado e incentivado de modo eficaz pela administração escolar.

4.5 VISÃO PESSOAL

O TR7, que indica que a motivação dos alunos é um desafio ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico, converge com a informação do Gráfico 10 na seção anterior de que grande parte dos professores não sente os alunos motivados para pensarem criticamente. A ausência de motivação dos alunos pode ter como um fator contributivo a falta eficiência da prática docente na utilização de meios fundamentais ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico, como discutimos na Seção 4.3. Afinal, por exemplo, um aluno se sentirá menos motivado a pensar criticamente se os instrumentos de avaliação dos cursos cobrarem a memorização do conteúdo ao invés de avaliarem o pensamento crítico. A motivação dos alunos também pode ser diretamente influenciada pelos aspectos do contexto escolar tratados na presente seção e na seção anterior.

O TR5, que aponta para o contexto social como um desafio ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico, também casa com as informações do Gráfico 10 de que apenas 21% dos professores sentem que os pais apoiam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e de que 65% dos docentes concordam que a situação socioeconômica dos alunos interfere

significativamente nesse desenvolvimento. Portanto o contexto social impõe fatores que vêm de fora do âmbito escolar e interferem no ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

O TR6, que assinala a falta de tempo como um desafio ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico, corrobora o Gráfico 10 com relação à informação de que para 56% dos professores a pressão por cobrir conteúdos impede o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. É preciso frisar, no entanto, que 56% não é uma porcentagem tão alta e que no Gráfico 9 da seção sobre a prática docente 81% dos professores disseram que é possível conciliar a cobertura do conteúdo com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Talvez a diferença entre esses índices resida no fato de que a pergunta no Gráfico 9 caracterizava uma situação ideal de ensino-aprendizagem ao passo que a pergunta no Gráfico 10 referia-se diretamente ao contexto de fato vivenciado nas escolas. De qualquer modo, se para uma parcela considerável dos professores o conteudismo é impeditivo ao pensamento crítico, para outra parcela também relevante isso não acontece.

Por fim, o TR4 refere-se à atuação docente como um desafio ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico. Dentre os pontos que as respostas levantam, a falta de formação e o aprimoramento da didática já foram discutidos por nós nas seções anteriores. Já a indicação de que falta iniciativa aos docentes traz o questionamento sobre qual é o espaço para a decisão individual de cada professor de desenvolver o pensamento crítico dos alunos em meio à formação deficiente, aos obstáculos impostos pelo sistema escolar e ao contexto social contrário ao pensamento crítico. Essa problematização é acentuada pelas poucas iniciativas coletivas entre os professores e pela pouca cultura escolar de pensar criticamente mostradas no Gráfico 10: um professor que quiser melhorar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos possivelmente se sentirá um peixe nadando sozinho contra a corrente.

4.6 ESCOLAS PÚBLICAS E ESCOLAS PARTICULARES

Os gráficos 11 e 12 mostram as escolas públicas com maior interferência das condições socioeconômicas, com menor valorização do pensamento crítico no discurso das escolas, com menos iniciativas coletivas entre os professores, com um espaço menos propício ao pensamento crítico e com quase ausência de formação promovida pelo empregador. Por outro lado, os professores das escolas públicas têm uma percepção significativamente melhor da motivação dos alunos para pensarem criticamente do que os professores das escolas particulares. Ou seja, as melhores condições das escolas particulares não se traduzem em motivação dos alunos para

pensarem criticamente. Cabe ressaltar que as melhores condições das escolas particulares também não se refletem em uma maior percepção dos docentes dessas escolas de que o pensamento crítico dos alunos está sendo desenvolvido satisfatoriamente, uma vez que este índice não consta nos gráficos 11 e 12 por não apresentar diferenças significativas entre os professores de escolas particulares e públicas.

4.7 CIÊNCIAS HUMANAS E DEMAIS DISCIPLINAS

Os gráficos 14 e 15 mostram que os professores das demais disciplinas têm uma insatisfação 26% maior com o espaço da escola para o desenvolvimento do pensamento crítico do que os professores de ciências humanas. É provável que essa diferença ocorra pelas demais disciplinas terem uma diversidade de usos dos espaços escolares maior do que as ciências humanas, como laboratórios, ateliês e quadras esportivas.

O Gráfico 13 mostra que enquanto 20% dos professores de ciências humanas têm muita pouca segurança, pouca segurança ou segurança mediana na conceitualização do pensamento crítico, aproximadamente 40% dos professores das demais disciplinas estão nesta faixa. Essa diferença indica um menor esclarecimento conceitual dos professores das demais disciplinas, o que pode ser resultante dos índices de debate a respeito do tema na graduação e na pesquisa de pós-graduação expressivamente menores, como mostram os Gráficos 14 e 15. Possivelmente como uma consequência do domínio conceitual diminuído, os gráficos também mostram que o pensamento crítico está menos presente no planejamento dessas disciplinas do que no planejamento das disciplinas de Ciências Humanas.

Entretanto, na direção contrária, os professores das demais disciplinas apresentam um índice 20% maior de concordância com a afirmação de que suas aulas desenvolvem satisfatoriamente o pensamento crítico dos alunos. Não encontramos literatura que apresente dados sobre a contradição entre menos conhecimento conceitual e espaço no planejamento curricular e o desenvolvimento mais satisfatório do pensamento crítico dos alunos e não temos elementos suficientes na presente pesquisa para explicá-la com embasamento. Por exemplo, há uma diferença entre afirmar segurança na conceitualização e de fato apresentar uma conceitualização coerente (PAUL, ELDER E BARTELL, 1997). Mesmo assim, ressalvada a ausência de certezas, os dados apresentados nos permitem fazer a hipótese de que parte dos docentes tem a sensação de que o pensamento crítico dos alunos está sendo desenvolvido

quando, na realidade, ele não está. Acreditamos que esta hipótese trata de uma questão relevante, portanto enseja futura pesquisa a seu respeito.

4.8 PROFESSORES COM MAIOR E MENOR TEMPO DE CARREIRA

A comparação do conjunto de dados apresentados no Gráfico 16 sobre a formação dos professores e o contexto escolar mostra que dentre os nove temas apresentados, os professores com maior tempo de carreira têm uma visão mais positiva sobre oito deles, com diferenças expressivas na maior parte dos índices. O único tema que foge a este padrão é a motivação dos alunos, no qual apenas 18% dos professores com maior tempo de carreira concordam que os alunos estão motivados a pensarem criticamente, ao passo que 38% dos professores com menor tempo de carreira têm essa visão. Esses dados indicam que os professores com maior tempo de carreira estão mais satisfeitos com o contexto escolar⁸ e, por outro lado, enxergam os alunos menos motivados para pensarem criticamente.

Em todos os seis temas contidos no Gráfico 17 sobre as ações que os professores realizam para desenvolverem o pensamento crítico dos alunos os professores com menor tempo de carreira apresentam maiores índices. Por outro lado, os professores com mais tempo de carreira têm índices maiores de concordância com as afirmações de que é possível conciliar a cobertura do conteúdo curricular com o ensino-aprendizagem do pensamento crítico e de que suas aulas desenvolvem satisfatoriamente o pensamento crítico dos alunos. Ou seja, os professores com maior tempo de carreira dedicam uma parcela menor de sua prática ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico, mas estão mais satisfeitos com o quanto os alunos desenvolvem o pensamento crítico.

Em síntese, os professores com maior tempo de carreira estão mais contentes com o contexto escolar e com o quanto suas aulas desenvolvem o pensamento crítico dos alunos, mas dedicam uma menor parte de sua prática ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico e veem os alunos menos motivados. As contradições desses dados são evidentes e acreditamos que sua explicação está relacionada à hipótese feita na seção anterior de que parte dos professores pode ter a falsa percepção de que o pensamento crítico de seus alunos está sendo desenvolvido.

⁸ O índice apresentado no Gráfico 16 sobre a formação dos professores refere-se à formação promovida pelo empregador, portanto também pode ser considerado como parte do contexto escolar.

5 CONCLUSÃO

A perspectiva docente captada através dos questionários evidencia uma série de desafios ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico, os quais são listados a seguir:

- a) Uma parcela significativa dos professores não conceitualiza o pensamento crítico com segurança;
- b) A maior parte dos professores conceitualiza o pensamento crítico enquanto habilidades, o que, segundo a literatura especializada, pode ser uma visão problemática;
- c) A conceitualização da maioria dos professores contempla uma fração das características que geralmente são atribuídas ao pensamento crítico pela literatura especializada e não inclui a disposição pessoal dos alunos, o que pode ser um fator contributivo para a baixa motivação dos alunos para pensarem criticamente;
- d) Grande parte dos professores não aprendeu estratégias didáticas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos em sua formação e não se sente plenamente capacitada a fazê-lo;
- e) A ampla maioria dos professores não conhece os principais autores do debate internacional específico sobre o pensamento crítico na educação, apesar de esse debate oferecer a possibilidade do refinamento conceitual e da aquisição de ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico;
- f) Um número expressivo de professores não utiliza a avaliação, a metacognição e o uso de critérios adequados para desenvolver o pensamento crítico dos alunos;
- g) O contexto escolar impõe barreiras relevantes ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico como a falta de uma cultura compartilhada, de iniciativas coletivas entre os professores e de espaços físicos favoráveis para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos;
- h) O ensino-aprendizagem do pensamento crítico não é priorizado e incentivado de modo eficaz pela administração escolar;
- i) A maior parte dos professores não sente os alunos motivados a pensarem criticamente;
- j) Para uma parcela significativa dos professores falta tempo para desenvolver o pensamento crítico dos alunos em meio a pressão para cobrir conteúdo;

- k) O contexto social traz fatores externos ao ambiente escolar que prejudicam o ensino-aprendizagem do pensamento crítico como a situação socioeconômica dos alunos e os movimentos obscurantistas;
- l) As escolas públicas apresentam um contexto escolar menos favorável ao desenvolvimento do pensamento crítico do que as escolas particulares;
- m) As melhores condições das escolas particulares não se traduzem em maior motivação dos alunos para pensarem criticamente e em uma maior percepção dos docentes de que desenvolvem satisfatoriamente o pensamento crítico dos alunos;
- n) Os professores de disciplinas que não pertencem às ciências humanas são mais prejudicados pelo espaço escolar não ser favorável ao pensamento crítico, têm menos segurança na conceitualização do pensamento crítico e dão menos espaço ao pensamento crítico no planejamento curricular;
- o) Os professores com menor tempo de carreira têm uma insatisfação maior com o contexto escolar no ensino-aprendizagem do pensamento crítico;
- p) Os professores com maior tempo de carreira dedicam uma parcela menor de sua prática ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico e enxergam os alunos menos motivados a pensarem criticamente;
- q) Os dados sugerem que existe uma falsa percepção de parte dos professores de que os alunos estão desenvolvendo o pensamento crítico quando, na realidade, eles não estão.

Os desafios elencados demonstram que a formação dos professores para o ensino-aprendizagem do pensamento crítico é deficiente. Uma parcela significativa deles tem insegurança na conceitualização do pensamento crítico, carece de estratégias didáticas e não se sente capacitada para desenvolvê-lo nos alunos. O pensamento crítico é predominantemente conceitualizado como uma habilidade específica, ao passo que a literatura especializada elenca um conjunto de habilidades e disposições pessoais para caracterizá-lo. A própria visão do pensamento crítico enquanto habilidade é questionada no debate acadêmico específico sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico – debate que, de acordo com as evidências, é praticamente desconhecido pelos professores.

As lacunas na formação refletem-se na prática docente. Meios fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos como a metacognição, o uso de critérios adequados e a avaliação não são empregados pelos professores de modo eficaz. Os professores

de disciplinas não pertencentes às ciências humanas dão menos espaço ao pensamento crítico no planejamento curricular. Os professores com maior tempo de carreira dedicam uma parcela menor de sua prática ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico. Os dados também sugerem que parte dos docentes tem uma falsa visão de que o pensamento crítico dos alunos está sendo desenvolvido.

Há uma elevada percepção de que os alunos não estão motivados para pensarem criticamente. Essa falta de motivação pode ser explicada tanto pelas mencionadas insuficiências na prática docente, quanto pelos inúmeros empecilhos que o contexto escolar traz ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

De acordo com os professores, faltam uma cultura compartilhada, iniciativas coletivas com os colegas e espaços físicos favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. A administração escolar falha em defender o ensino-aprendizagem do pensamento crítico no discurso e em apoiar na prática as iniciativas dos docentes para que isso aconteça. A pressão por cobrir conteúdos prejudica o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Há também a interferência de fatores externos ao ambiente escolar, como a situação socioeconômica dos alunos e os movimentos obscurantistas. As condições das escolas públicas são piores do que as das escolas particulares, mas isso não se traduz em maior motivação dos alunos e em maior desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Em suma, além de os docentes não serem formados adequadamente, o contexto escolar impõe barreiras significativas ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico. Tantas adversidades refletem-se na prática docente, que apresenta aspectos problemáticos para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Levando em conta que o grupo amostrado está na cidade de São Paulo – com índices socioeconômicos melhores do que a média do país –, que a porcentagem de professores participantes da pesquisa que completou curso de pós-graduação foi elevada e que a maior parte das escolas privadas nas quais os docentes que responderam ao questionário lecionam atende à elite econômica da cidade, a tendência é que os desafios ao ensino-aprendizagem do pensamento crítico identificados na presente dissertação sejam ainda mais acentuados no restante do país.

A tomada de consciência desses desafios traz à tona a complexidade do processo de ensino-aprendizagem para além das representações simplificadoras prevalecentes sobre a educação (Meirieu, 1998). É preciso encarar essa complexidade para que tais desafios sejam reconhecidos e trabalhados por todos os atores do sistema educacional, de modo que a escola

aprimore seu papel no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Os indivíduos, a sociedade e o planeta merecem e precisam disso.

REFERÊNCIAS⁹

- ABRAMI, P. *et al.* Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 85, p. 275-314, June 2015.
- ALIAKBARI, M.; SADEGHDAHIGHI, A. Teachers' Perception of the Barriers to Critical Thinking. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 70, p. 1-5, January 2013.
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto alegre: Artmed, 2011.
- ARAÚJO, C. A. A. A pós-verdade como desafio central para a ciência da informação contemporânea. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 13-29, jan/abr. 2021.
- ARAUJO, E. M. **Avaliação do pensamento crítico e da presença cognitiva em fórum de discussão online**. Tese (Doutorado em Engenharia de produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicomaco**. Tradução de Antonio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARUM, R.; ROKSA, J. **Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses**. Chicago: The University of Chicago Press, 2011.
- AZANHA, J.M.P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista USP**, n.8, p. 65-69, 1991.
- BAILIN, S. Critical and Creative Thinking. **Informal Logic**. v. 9, n. 1. p. 23-30, Winter 1987.
- BAILIN, S. *et al.* Common misconceptions of critical thinking. **Journal of Curriculum Studies**. v. 31, n. 3, p. 269-283, 1999a.
- _____. Conceptualizing critical thinking. **Journal of Curriculum Studies**. v. 31, n. 3, p. 285-302, 1999b.
- BACON, F. **Da Proficiência e o Avanço do Conhecimento Humano**. São Paulo: Madras, 2006.
- BARROS, R.; RASTROJO, J. B. Reflexões epistemológicas sobre o potencial emancipador da pedagogia da libertação para superar o modelo escolar no quefazer do(a) professor(a). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 219-243, jul.-set. 2014.
- BRANDHORST, A. R. Critical Thinking: Schemata Vs. Skills. **Theory & Research in Social Education**, v. 17, n.3, p. 196-209, 1989.

⁹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em 5 out. 2021.

BULEGON, M.; TAROUCO, L. M. R. Contribuições dos objetos de aprendizagem para ensinar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes nas aulas de Física. **Ciência & Educação**, v. 21, n.3, p. 743-763, 2015.

BUSH, T. Authenticity in research – reliability, validity and triangulation. In: BRIGGS, A. R. J.; COLEMAN, M. **Research methods in educational leadership**. London: Sage, 2007.

CARBOGIM *et al.* Skills and dispositions of critical thinking after a pilot educational intervention: portfolio evaluation. **Annals of Nursing and Practice**. v. 3, n.5, 2016.

CARBOGIM *et al.* Active teaching model to promote critical thinking. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 1, p. 293-298, 2019.

CARBOGIM, F. C.; OLIVEIRA, L. B.; PÜSCHEL, V. A. A. Pensamento crítico: análise do conceito sob a ótica evolucionista de Rodgers. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 24, 2016.

CASE, R. Beyond inert facts. In: CASE, R.; CLARK, P. **The anthology of social studies**. 2nd ed. Vancouver: Pacific Educational Press, 2008. p. 41-53.

CASE, R; DANIEL S, L. Introduction to the TC² conception of critical thinking. **The critical thinking consortium**. Vancouver, [s.d.]. Disponível em: <https://tc2.ca/uploads/PDFs/Critical%20Discussions/intro_tc2_conception.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CASE, R; WRIGHT, I. Taking seriously the teaching of critical thinking. **Canadian Social Studies**, v. 32, n. 1, p. 12-19, Fall 1997.

CASIRAGHI, B. e ARAGÃO, J. C. S. Metodologias orientadas para problemas a partir das etapas do pensamento crítico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019,

CATTO, J. Ideas and Experience in the Political Thought of Aquinas. **Past & Present**, n. 71, p. 3-21, May 1976.

CORDEIRO, J.F.P. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C.; DE PAULA, A. S. N. (2020). Ciência e obscurantismo em contexto de crise: a superação do capitalismo como uma vela na escuridão. **Cadernos do GPOSSHE on-line**, v. 3, n. 1, p. 144–162, 2020.

COURT, D.; FRANCIS, L. Teachers' conceptions of critical thinking. **McGill Journal of Education**, v. 28, n.3, 479-487, 1993.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed-methods approaches**. 3rd ed. London: Sage, 2009.

DESCARTES, R. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Edições 70, 1985.

_____. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1953.

DI GIORGI, C. **Escola nova**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992. (Série Princípios).

DWYER, C.; HOGAN, M.; STEWART, I. The promotion of critical thinking skills through argument mapping. In: HORVATH, C. P.; FORTE, J.M. **Critical Thinking**. New York: Nova Science Publishers, 2011.

ENNIS, R. H. Critical thinking across the curriculum: a vision. **Topoi**, n. 37, v. 1, p. 165–184, 2018.

_____. Critical Thinking: Reflection and Perspective - Part II. **Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines**, v. 26, n. 2, p. 5-19, Summer 2011.

FACIONE, P. A. **Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations**. Newark: American Philosophical Association, 1998.

FARINON, M. J. O impulso formativo do pensamento crítico: racionalidade, verdade e constelação. **Educação (UFSM)**, v. 40, n.1, p. 131-142, jan./abr. 2015.

FISHER, A. **Critical thinking: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FONSECA, M. G.; GONTIJO, C. H. Pensamento Crítico e Criativo em Matemática: uma Abordagem a partir de Problemas Fechados e Problemas Abertos. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 34, p. 1-18, mar. 2021.

FREGNI, F. **Critical thinking in teaching and learning: the nonintuitive new science of effective learning**. Boston: Lumini LLC, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALUCH, M. T. B. Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental: vivência ou experiência? **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 263-269, jul.-dec. 2013.

GINI-NEWMAN, G; CASE, R. **Creating thinking classrooms: leading educational change for this century**. Thousand Oaks: A SAGE Company, 2018.

GLASER, E.M. **An Experiment in the Development of Critical Thinking**. New York: AMS Press Inc., 1941.

GUZZO, G. B. Por que se preocupar com como os professores pensam: a importância do pensamento crítico na docência. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 164, p. 35-42, dez. 2014.

GUZZO, V.; GUZZO, G.B. O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 20, n. 1, p. 64-76, jan./abr. 2015.

HARRISON, G. **Think: why you should question everything**. New York: Prometheus Books, 2013.

HOAG C. L.; ANDREWS, S. Critical thinking strategies across the curriculum. In: **Research, Issues, and Practices. Annual Curriculum and Instruction Research Symposium Conference Proceedings**. Vermillion: University of South Dakota, 1998, p. 12-25,

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2012.

KENNEDY, M.; FISHER, A; ENNIS, R. H. Critical thinking: literature review and needed research. In: Idol, L.; JONES, B. F. (ed). **Educational values and cognitive instruction: implications for reform**. New York: Routledge, 2010, p. 11-35.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBERALE, M. **Estratégias de ensino utilizadas no desenvolvimento do pensamento crítico na enfermagem: revisão integrativa**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIPMAN, M. Critical thinking: what can it be? **Educational Leadership**, v. 46, n. 1, p. 38-43, 1988.

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova. Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

MANIFESTO dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR**, n. especial, p. 205-220, ago. 2006.

MARSH, M. **Advanced analytical cognition: critical thinking**. Interim Technical report. Springfield: Air Force Research Laboratory, 2013.

MARZANO, R. J. *et al.* **Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1988.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education – a qualitative approach**. São Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MCCABE, H. Aquinas on Good Sense. In: Brian Davies (ed). **Thomas aquinas: contemporary philosophical perspectives**. New York: Oxford University Press, 2002, p.339-352.

MCPECK, J. **Critical thinking and education**. New York: St Martin's Press, 1981.

MILL, J. S. **Sobre a Liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

NORRIS, S. P. Synthesis of Research on Critical Thinking. **Educational Leadership**, v.42, n.8 p. 40-45, May 1985.

OLIVEIRA, L. B. **Ensino do pensamento crítico para estudantes de enfermagem: abordagens, desenho e teoria de uma intervenção educativa** (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2019.

ONOSKO, J. "Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies." **Theory and Research in Social Education**, v. 19, n.4, p. 341-366, 1991.

PALHARES SÁ, N. **Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

PARKER, W. Thinking to learn concepts. **Social Studies**, v. 79, n. 2, p. 70-73, 1988.

PAUL, R. W. Critical Thinking: Fundamental to Education for a Free Society. **Educational Leadership**, v. 42, n. 1, p. 4-14, 1984.

_____. Critical Thinking Research: A Response to Stephen Norris. **Educational Leadership**, v. 42, n. 8, p. 46, 1985.

_____. Teaching Critical Thinking in the "Strong" Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. **Informal Logic**. v. 4, n. 2, 1981.

_____. The state of critical thinking today. **The foundation for critical thinking**. S.l., 2004. Disponível em: <<https://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523>> Acesso em: 20 jun. 2019.

PAUL, R. W.; ELDER, L.; BARTELL, T. **California teacher preparation for instruction in critical thinking: research findings and policy recommendations**. Sacramento: State of California, California Commission on Teacher Credentialing, 1997.

PERKINS, D. The connected curriculum. **Educational Leadership**, v. 51, n. 2, p. 90-91, 1993.

PITHERS, R. T.; SODEN, R. Critical thinking in education: a review. **Educational Research**, v. 42, n. 3, p. 237-249, 2000.

PORTELLI, J. P. The challenge of teaching for critical thinking. **McGill Journal of Education / Revue des Sciences de L'éducation de McGill**, v. 29, n. 02, April 1994.

QUITADAMO, I.J.; KURTZ, M.J. Learning to improve: Using writing to increase critical thinking performance in general education biology. **CBE –Life Sciences Education**, v. 6, n. 2, p. 140-154, June 2007.

RENON, L. V. Aristotle's Endoxa and Plausible Argumentation. **Argumentation**, v. 12, n 1, p. 95-113, 1998.

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

ROBINSON, S. R. Teaching logic and teaching critical thinking: revisiting McPeck. **Higher Education Research & Development**, v. 30, n.3, p. 275-287, 2011.

RUMMEL, J. F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANFELICE, J. L. Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**. v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SANTOS, A. A. **Intervenção educativa piloto para o ensino do pensamento crítico por docentes de enfermagem**. (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROZENFELD, C. C. F. Fóruns online na formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras: uma representação do pensamento crítico em fases na/pela linguagem. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 58, n. 1, 2014.

SCHEFFER, B. K.; RUBENFELD, M.G. A consensus statement on critical thinking in nursing. **The Journal of Nursing Education**, Nova Jersey, v. 39, n. 8, p.352-359, 2000.

SIEGEL, H. **Educating reason: rationality, critical thinking and education**. New York: Routledge, 1988.

_____. **Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal**. New York: Routledge, 1997.

SCHMALTZ, R.; JANSEN, E.; WENCKOWSKI, N. Redefining Critical Thinking: Teaching Students to Think like Scientists. **Frontiers in Psychology**, v. 8, March 2017.

STERNBERG, R.J. **Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement**. New Heaven: Yale University, 1986.

SUMNER, W.G. **Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals**. Boston: Ginn and Company, 1906.

TARDIF, M. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

THE CRITICAL THINKING CONSORTIUM. **Our Journey**. Vancouver, 2016. Disponível em: <https://tc2.ca/en/creative-collaborative-critical-thinking/about-tc2/our-journey/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

THE FOUNDATION FOR CRITICAL THINKING. Tomales, 2017. Disponível em: <http://www.criticalthinking.org/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VALDEMARIN, V.T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca Básica da Educação Brasileira).

WHITEHEAD, A. N. **The aims of education and other essays**. New York: Free Press, 1967.

WILLINGHAM, D. T. Critical thinking: why is it so hard to teach? **Arts Education Policy Review**, v. 109, n. 4, p. 21-32, 2008.

WRIGHT, I. Critical thinking in the schools: why doesn't much happen? **Informal Logic**, v. 22, n. 2, 2002.

ZEICHNER, K.M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. 2 ed. Nova Iorque: Routledge, 2014.

ZILLIG, R. Dialética e o Método da Ética em Aristóteles. **Journal of ancient philosophy**. São Paulo, v.12, n.1, p. 129-172, 2018.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; LIVEIRA, N. R. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário distribuído aos professores

Questionário de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico.

Este questionário faz parte de pesquisa de dissertação de Mestrado realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O questionário é endereçado a professores nos Ensinos Fundamental II e Médio de escolas públicas e privadas na Grande São Paulo. A identidade dos professores é sigilosa e não será divulgada.

O questionário é composto de um trecho inicial com perguntas objetivas para traçar o perfil do(a) participante e de cinco breves seções temáticas contendo perguntas de múltipla escolha em escala Likert e/ou questões abertas. Há um total de três ou quatro questões abertas obrigatórias distribuídas ao longo das seções.

Estimamos que o preenchimento do questionário leve entre 15 e 20 minutos.

Pesquisador responsável: Vitor Machado Giberti.

Contato: vitor.giberti@usp.br

Agosto e setembro de 2021.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Informações da pesquisa e do preenchimento do questionário

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “Os desafios do ensino do pensamento crítico”.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: A pesquisa tem como objetivo identificar e discutir as percepções de docentes nos Ensinos Fundamental II e Médio acerca dos desafios do ensino-aprendizagem do pensamento crítico através da aplicação de questionário.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Os riscos serão mínimos, sendo estes de ordem psicológica, emocional e intelectual, listados a seguir: a. Desconforto; b. Estresse; c. Cansaço. Os benefícios da participação na pesquisa são: a. Contribuição para o debate educacional no Brasil; b. Reflexão sobre a prática profissional docente; c. Contato com o debate sobre os desafios do ensino do pensamento crítico.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O(a) Sr(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do e-mail do pesquisador responsável: vitor.giberti@usp.br. O(a) Sr(a) é livre para se recusar a

participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício. Você possui garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. O pesquisador irá tratar a sua identidade com respeito e seguirá padrões profissionais de sigilo, assegurando e garantindo o sigilo e confidencialidade dos dados pessoais dos participantes de pesquisa. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. O Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. O estudo poderá ser interrompido mediante aprovação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) quanto à interrupção ou quando for necessário, para que seja salvaguardado o participante da pesquisa.

Declaração do participante da pesquisa

Eu fui informada(o) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador Vitor Machado Giberti no e-mail vitor.giberti@usp.br. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo também poderá ser consultado para dúvidas/denúncias relacionadas à Ética da Pesquisa e localiza-se na Rua Arlindo Bettio, 1000, Prédio, I1, sala T14, Vila Guaraciaba – São Paulo, SP, telefone, (11) 3091-1046, e-mail cep-each@usp.br. Declaro que concordo em participar desse estudo.

De acordo com a Declaração do Participante da Pesquisa, você consente em participar da pesquisa?

- () Sim
() Não

Nome do participante:

RG do participante:

Você gostaria de receber a dissertação contendo os resultados da pesquisa? Em caso afirmativo, por favor informe seu endereço de e-mail abaixo. Enviaremos a dissertação por e-mail quando a pesquisa for concluída.

Perfil do participante

Gênero

- () Masculino
() Feminino
() Gênero não-binário

Formação acadêmica

- () 1º Grau completo
() 2º Grau completo
() Graduação
() Curso de Pós-Graduação
() Mestrado
() Doutorado

Você completou ou está cursando o curso de licenciatura?

- Sim
- Não

Você gostaria de acrescentar alguma informação sobre a sua formação acadêmica?

Qual é sua experiência enquanto docente?

- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 6 anos
- Entre 7 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Mais de 30 anos

Qual ou quais disciplinas você leciona/lecionou?

Para qual ou quais anos ou séries você leciona/lecionou?

Seu ponto de vista é predominantemente da docência em escola pública ou particular?

- Escola pública
- Escola particular
- Ambas têm uma participação semelhante em minha carreira docente

Em qual ou em quais escolas você trabalhou na maior parte de sua carreira docente?

Em qual/quais bairro(s) da Grande São Paulo a(s) escola(s) indicadas na pergunta anterior estão situadas?

Conceitualização do pensamento crítico

O que é pensamento crítico para você?

Qual o grau de segurança com o qual você definiu o que é pensamento crítico na pergunta anterior?

- Com muita segurança
- Com segurança
- Com segurança mediana
- Com pouca segurança
- Com muita pouca segurança

Formação para o ensino do pensamento crítico

Questões de múltipla escolha

Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
------------------------	----------	--------	----------	------------------------

As disciplinas que cursei em minha graduação (bacharelado e/ou licenciatura) abordaram e debateram o pensamento crítico.

Em minha graduação (bacharelado e/ou licenciatura) eu aprendi estratégias didáticas para usar na sala de aula para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.

Eu pesquisei/leio sobre como desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.

Eu participei de formação promovida pelo meu empregador (escola e/ou secretarias de educação) que me deu ferramentas para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.

Eu me sinto plenamente capacitado(a) para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.

Caso tenha completado curso de pós-graduação, Mestrado e/ou Doutorado.

Questões de múltipla escolha

Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
------------------------	----------	--------	----------	------------------------

As disciplinas que cursei em minha pós-graduação abordaram e debateram o pensamento crítico.

As disciplinas que cursei em minha pós-graduação me deram estratégias didáticas para usar na sala de aula para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.

Minha pesquisa de pós-graduação me deu estratégias didáticas para usar na sala de aula para desenvolver o pensamento crítico de meus alunos.

Você tem conhecimento de autores que discutem o ensino-aprendizagem do pensamento crítico? Em caso afirmativo, indique os autores.

Você gostaria de acrescentar algo sobre sua formação e capacitação para desenvolver o pensamento crítico de seus alunos e/ou esclarecer e desenvolver itens das tabelas de perguntas sobre o tema?

Pensamento crítico nos currículos planejado e vivido

Como você desenvolve o pensamento crítico dos alunos em suas aulas?

Questões de múltipla escolha

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
<i>É possível conciliar cobrir o conteúdo curricular das disciplinas que leciono com desenvolver o pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>O desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos está presente e norteia o planejamento curricular de minhas aulas.</i>					
<i>Minhas aulas desenvolvem satisfatoriamente o pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>A criação de um ambiente propício ao pensamento crítico (seguro e estimulante) é um objetivo deliberado no planejamento e na condução de minhas aulas.</i>					
<i>O desenvolvimento da disposição e da motivação dos alunos para pensarem criticamente é um objetivo deliberado no planejamento e na condução de minhas aulas.</i>					
<i>As avaliações em minhas aulas desenvolvem o pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>Minhas aulas incentivam a exposição e a consideração de diferentes pontos de vista sobre os temas estudados.</i>					
<i>Minhas aulas costumam abordar explicitamente a qualidade do pensamento dos alunos na execução das tarefas pedidas (metacognição).</i>					
<i>Minhas aulas costumam abordar explicitamente o uso de critérios de análise adequados.</i>					
<i>Trabalhar em grupo ajuda a desenvolver o pensamento crítico dos alunos.</i>					

Você gostaria de acrescentar algo sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico no currículo planejado e vivido e/ou esclarecer ou desenvolver a sua resposta em algum dos itens da tabela anterior?

Contexto escolar

Questões de múltipla escolha

	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
<i>A(s) escola(s) onde leciono/lecionei apresentam um discurso de valorização do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>A(s) escola(s) onde leciono/lecionei apoiam iniciativas de professores para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>A(s) escola(s) onde lecionei valorizam mais o pensamento crítico dos alunos no discurso do que na prática.</i>					
<i>Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei a pressão por cobrir conteúdos impede o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>A(s) escola(s) onde leciono/lecionei têm uma cultura de pensamento crítico compartilhada entre alunos, docentes e administração.</i>					
<i>Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei vejo os demais professores tomando iniciativas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei há iniciativas coletivas entre os professores (projetos interdisciplinares, etc.) para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei os alunos demonstram motivação para pensarem criticamente.</i>					
<i>Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei os pais dos alunos apoiam iniciativas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.</i>					
<i>Na(s) escola(s) onde leciono/lecionei as condições socioeconômicas dos alunos interferem significativamente no desenvolvimento de seu pensamento crítico.</i>					
<i>O espaço físico da(s) escola(s) onde leciono/lecionei favorece o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.</i>					

Você gostaria de acrescentar algo sobre como o ambiente escolar interfere no desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos e/ou esclarecer e desenvolver itens da tabela de perguntas sobre o tema?

Visão Pessoal

Na sua visão, quais são os principais desafios para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos? Sua resposta pode considerar tanto o âmbito específico da(s) escola(s) em que você leciona/lecionou quanto o sistema educacional visto de modo mais amplo.

Você gostaria de acrescentar algo sobre o ensino-aprendizagem do pensamento crítico?