

**FILOSOFIA CLÁSSICA E A
FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO CRÍTICO:
PERMANÊNCIAS
CONCEITUAIS NA
CONSTRUÇÃO DA
RACIONALIDADE
CONTEMPORÂNEA**

**CLASSICAL PHILOSOPHY AND THE FORMATION OF CRITICAL THINKING:
CONCEPTUAL CONTINUITIES IN THE CONSTRUCTION OF CONTEMPORARY
RATIONALITY**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 15/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789451219](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789451219)

Márcio de Freitas Oliveira¹

Flora Viguini do Amaral²

Ronaldo Zanata Pazim³

Aldair Lucas Viana Caldas⁴

Mendes Pereira Lima⁵

Murillo Nazareno Cavalcante Aguiar⁶

Odaíze do Socorro Ferreira Cavalcante Lima⁷

RESUMO

A formação do pensamento crítico constitui uma das finalidades mais recorrentes atribuídas à educação contemporânea, especialmente diante da ampliação dos fluxos informacionais, da circulação de desinformação, da crescente mediação algorítmica da experiência social e da expansão de sistemas de inteligência artificial capazes de produzir conteúdos persuasivos em larga escala. Embora a expressão “pensamento crítico” tenha adquirido formulações técnicas próprias na filosofia, na psicologia cognitiva e nas ciências da educação contemporâneas, algumas das operações intelectuais que a caracterizam apresentam antecedentes relevantes na filosofia clássica, particularmente na problematização socrática das opiniões, na dialética platônica, na sistematização aristotélica da argumentação e da demonstração e, posteriormente, nas práticas helenísticas de exame racional dos juízos e de formação ética. O objetivo deste artigo é analisar de que maneira conceitos, métodos e disposições intelectuais desenvolvidos pela filosofia clássica permanecem reconhecíveis na construção contemporânea da racionalidade crítica, sem pressupor uma identidade simples entre categorias antigas e teorias atuais. Metodologicamente, realiza-se uma revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa, articulando fontes filosóficas clássicas, estudos de filosofia da educação, pesquisas sobre diálogo filosófico e revisões sistemáticas e metanálises contemporâneas sobre ensino do pensamento crítico. A literatura examinada demonstra que práticas baseadas em questionamento, argumentação, explicitação de razões, consideração de objeções, revisão de crenças e diálogo estruturado apresentam afinidades significativas com procedimentos associados às tradições socrática, platônica e aristotélica. Evidências educacionais contemporâneas também indicam que o pensamento crítico não se desenvolve apenas pela exposição passiva a

conteúdos, sendo favorecido por intervenções pedagógicas explícitas, oportunidades de diálogo e resolução de problemas, embora os efeitos variem conforme contexto, desenho instrucional e qualidade metodológica dos estudos. Conclui-se que a permanência da filosofia clássica não deve ser entendida como reprodução de respostas antigas, mas como continuidade crítica de problemas e práticas intelectuais relacionados à justificação racional, à investigação, à autonomia do juízo e à responsabilidade no uso da razão.

Palavras-chave: Filosofia clássica; pensamento crítico; racionalidade; método socrático; educação filosófica.

ABSTRACT

The development of critical thinking is one of the most recurrent goals attributed to contemporary education, particularly in a context marked by expanding information flows, misinformation, algorithmic mediation of social experience, and the growing presence of artificial intelligence systems capable of producing persuasive content at scale. Although “critical thinking” has acquired specific technical formulations in contemporary philosophy, cognitive psychology, and educational sciences, several intellectual operations associated with it have relevant antecedents in classical philosophy, particularly Socratic questioning of opinions, Platonic dialectic, Aristotelian systematization of argument and demonstration, and later Hellenistic practices of rational examination of judgments and ethical formation. This article analyzes how concepts, methods, and intellectual dispositions developed in classical philosophy remain recognizable in the construction of contemporary critical rationality, without assuming a simple identity between ancient categories and current theories. Methodologically, the study is characterized as a qualitative

systematized review with narrative synthesis, integrating classical philosophical sources, philosophy of education research, studies on philosophical dialogue, and contemporary systematic reviews and meta-analyses on critical-thinking instruction. The literature indicates that practices involving questioning, argumentation, explicit justification, consideration of objections, revision of beliefs, and structured dialogue display significant affinities with Socratic, Platonic, and Aristotelian traditions. Contemporary educational evidence also suggests that critical thinking is not developed merely through passive exposure to content and may benefit from explicit instructional interventions, dialogue, and problem solving, although effects vary according to context, instructional design, and methodological quality. It is concluded that the continuity of classical philosophy should not be understood as the reproduction of ancient answers, but as the critical persistence of intellectual problems and practices concerning rational justification, inquiry, autonomy of judgment, and responsible use of reason.

Keywords: Classical philosophy; critical thinking; rationality; Socratic method; philosophical education.

1. INTRODUÇÃO

A capacidade de examinar informações, distinguir afirmações de suas justificativas, identificar pressupostos, comparar argumentos, reconhecer limites do próprio conhecimento e revisar conclusões diante de razões melhores ocupa posição central no debate contemporâneo sobre educação e cidadania. O conceito de pensamento crítico adquiriu importância crescente em sociedades nas quais a produção e a circulação de informação deixaram de depender exclusivamente de instituições tradicionais e passaram a ocorrer em ecossistemas comunicacionais caracterizados pela

velocidade, pela multiplicidade de fontes e pela mediação de plataformas digitais. O desenvolvimento recente da inteligência artificial generativa acrescentou uma nova dimensão a esse cenário, pois tornou possível produzir textos, imagens, argumentos e explicações plausíveis em grande escala, sem que a aparência de coerência constitua garantia de verdade. Nesse contexto, saber acessar informações é progressivamente insuficiente; torna-se necessário avaliá-las, contextualizá-las, confrontá-las e reconhecer as condições pelas quais uma proposição pode ser considerada racionalmente aceitável. A atualidade do pensamento crítico decorre, portanto, não apenas de exigências acadêmicas ou profissionais, mas da necessidade mais ampla de formação de sujeitos capazes de exercer julgamento autônomo em ambientes caracterizados pela abundância informacional e pela competição entre discursos.

Apesar da atualidade do problema, a preocupação com a qualidade racional das crenças não constitui invenção recente. Muito antes de “pensamento crítico” se consolidar como expressão técnica, a filosofia grega interrogava as relações entre opinião e conhecimento, persuasão e verdade, aparência e realidade, argumento válido e raciocínio defeituoso, desejo e deliberação. É necessário evitar o anacronismo de afirmar que Sócrates, Platão ou Aristóteles possuíam uma “teoria do pensamento crítico” no sentido contemporâneo, pois essa categoria emerge de debates intelectuais e educacionais muito posteriores. Entretanto, também seria historicamente empobrecedor ignorar que procedimentos hoje relacionados à racionalidade crítica encontram antecedentes importantes na filosofia clássica. A interrogação socrática das opiniões, a disposição para reconhecer a própria ignorância, a exigência de razões, o exame de contradições, a dialética platônica, a

análise aristotélica das formas de inferência e a preocupação helenística com o exame dos juízos constituem momentos fundamentais de uma longa história da racionalidade ocidental. Estudos contemporâneos sobre a história filosófica do pensamento crítico continuam identificando a Antiguidade, particularmente a experiência socrática, como um de seus pontos de formação conceitual (Vendrell-Morancho; Valero Moya, 2025).

O interesse pela filosofia clássica não deve, contudo, assumir a forma de uma narrativa linear segundo a qual os antigos teriam criado categorias prontas que simplesmente sobreviveram até o presente. Entre a Atenas clássica e as teorias contemporâneas do pensamento crítico ocorreram transformações epistemológicas profundas, incluindo a consolidação das ciências experimentais, o desenvolvimento da lógica formal moderna, a crítica iluminista, as teorias contemporâneas da argumentação, a psicologia cognitiva e a pesquisa educacional empírica. A relação entre filosofia clássica e racionalidade contemporânea precisa ser entendida, portanto, como processo de permanências, rupturas, reinterpretações e reconstruções. Certas perguntas permanecem reconhecíveis, embora as respostas tenham mudado: o que diferencia conhecimento de mera opinião? Quais razões justificam uma crença? Como identificar contradições? O que caracteriza um argumento adequado? De que maneira paixões, interesses e preconceitos interferem no julgamento? É possível ensinar alguém a pensar melhor? Qual relação existe entre conhecimento, virtude e vida pública? A permanência dessas questões evidencia a vitalidade de problemas clássicos sem exigir a conservação integral das soluções antigas.

A figura de Sócrates ocupa posição especialmente importante nessa genealogia. Como não deixou obras escritas, seu pensamento é conhecido principalmente por testemunhos posteriores, sobretudo pelos diálogos de Platão, o que impede a identificação absoluta entre o Sócrates histórico e o personagem platônico. Ainda assim, os primeiros diálogos preservam uma forma de investigação baseada em perguntas, exame de definições e confronto entre as consequências de uma afirmação e outras crenças sustentadas pelo interlocutor. A prática conhecida como *elenchos* não consiste simplesmente em formular perguntas para conduzir o estudante a uma resposta previamente determinada; em suas formas filosoficamente mais relevantes, ela submete posições ao teste das razões e de sua consistência. A dimensão educativa desse procedimento reside precisamente na interrupção da segurança cognitiva: o interlocutor que acreditava saber o significado de coragem, justiça, piedade ou virtude descobre dificuldades em justificar sua definição e é conduzido à *aporia*, estado em que a falsa certeza cede lugar ao reconhecimento do problema. Porubjak (2022), ao analisar a pedagogia socrática no *Mênon*, distingue uma dimensão negativa, associada à identificação e eliminação de concepções inadequadas, e uma dimensão positiva, orientada à construção argumentativa de melhor compreensão.

Platão amplia essa problemática ao transformar o diálogo em forma filosófica e pedagógica. Seus textos não são tratados sistemáticos no sentido moderno, mas encenações argumentativas nas quais posições são apresentadas, examinadas, reformuladas e frequentemente deixadas sob tensão. A própria experiência de leitura exige do leitor mais do que recepção passiva: é necessário acompanhar argumentos, distinguir a voz dos personagens da posição filosófica do autor, identificar ironias e avaliar movimentos

dialéticos. Leigh (2007), em estudo sobre o *Sofista*, argumenta que a estrutura do diálogo platônico apresenta princípios comparáveis a dimensões modernas do pensamento crítico, particularmente por estimular o aprendiz a examinar condições sob as quais determinada afirmação poderia ser falsa e a desenvolver habilidades e disposições necessárias para avaliar posições por conta própria. Essa interpretação é especialmente relevante porque mostra que a contribuição platônica não se limita à transmissão de doutrinas sobre formas, conhecimento ou política; encontra-se também na maneira pela qual o exercício filosófico é organizado.

Com Aristóteles, a racionalidade argumentativa alcança outro grau de sistematização. Os tratados reunidos posteriormente sob a denominação de *Organon* examinam categorias, proposições, inferências, demonstração, tópicos argumentativos e falácias. A teoria do silogismo constitui um marco na história da lógica, mas a contribuição aristotélica à racionalidade não pode ser reduzida à formalização dedutiva. Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles diferencia tipos de conhecimento e atribui à *phronesis*, ou sabedoria prática, papel central na deliberação sobre ações em contextos nos quais não existe uma fórmula universal capaz de substituir o julgamento. Essa distinção permanece relevante para debates educacionais contemporâneos porque pensamento crítico não é apenas habilidade de reconhecer inferências formalmente válidas; envolve decidir adequadamente em situações concretas, ponderar razões e compreender as particularidades do contexto. A recuperação contemporânea da *phronesis* na filosofia da educação demonstra que a tradição aristotélica continua sendo mobilizada para pensar relações entre racionalidade, julgamento, caráter e ação, embora a transposição do conceito para teorias atuais exija cautela (Carr, 2023).

As escolas helenísticas acrescentaram outra dimensão ao problema ao aproximar filosofia e formação da vida. Estoicos como Epicteto, Sêneca e Marco Aurélio enfatizaram a necessidade de examinar representações e distinguir aquilo que depende do agente daquilo que escapa ao seu controle. O objetivo não era desenvolver “pensamento crítico” no sentido de uma competência escolar mensurável, mas formar uma relação reflexiva entre juízo, emoção e ação. Holowchak (2009) identifica no modelo educacional estoico elementos como autoconhecimento, lógica, decisão informada e preparação para a vida, argumentando que aspectos dessa concepção possuem afinidades com objetivos contemporâneos da educação liberal. A importância dessa tradição está em mostrar que racionalidade crítica envolve disposições e hábitos, e não apenas técnicas argumentativas: uma pessoa pode conhecer regras de lógica e ainda assim ser incapaz de revisar crenças às quais está emocionalmente vinculada.

A concepção contemporânea de pensamento crítico tornou essas dimensões objeto de sistematização explícita. O chamado Relatório Delphi, coordenado por Peter Facione para a American Philosophical Association, reuniu 46 especialistas e formulou uma compreensão consensual que destaca interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulação como habilidades cognitivas centrais, associando-as a disposições intelectuais necessárias para sua utilização efetiva (Facione, 1990). Essa definição não deve ser retroprojetada sobre os filósofos antigos como se utilizassem as mesmas categorias, mas oferece um ponto de comparação produtivo. A análise, a avaliação de razões, a inferência e a autorregulação possuem correspondências funcionais com procedimentos que aparecem em diferentes formas na investigação socrática, na dialética platônica e na lógica e ética aristotélicas.

A pesquisa educacional empírica reforça outro aspecto que aproxima debates atuais de intuições filosóficas antigas: pensamento crítico não se desenvolve automaticamente pela mera exposição a conteúdos. Abrami *et al.* (2008), em metanálise baseada em 117 estudos e 20.698 participantes, encontraram efeito positivo, porém heterogêneo, das intervenções educacionais destinadas ao pensamento crítico, destacando a importância de tornar seus objetivos explicitamente presentes no ensino. Em metanálise posterior, Abrami *et al.* (2015) analisaram 341 tamanhos de efeito provenientes de estudos experimentais e quase-experimentais e encontraram efeito médio positivo das intervenções, além de evidenciarem importância de diálogo, problemas autênticos e orientação pedagógica. Tais resultados não provam que a pedagogia contemporânea simplesmente reproduza Sócrates, mas conferem suporte empírico à ideia de que argumentar, dialogar e enfrentar problemas constituem componentes relevantes da formação crítica.

O diálogo filosófico apresenta evidências particularmente interessantes. A tradição de Philosophy for Children/Philosophy with Children, inspirada sobretudo por Matthew Lipman, utiliza comunidades de investigação nas quais estudantes formulam problemas, oferecem razões, respondem a objeções e revisam posições. Revisões sistemáticas e metanálises acumuladas ao longo de duas décadas identificaram efeitos positivos sobre resultados cognitivos. Trickey e Topping (2004) encontraram efeito positivo moderado nos estudos controlados então disponíveis; Yan *et al.* (2018) também identificaram efeito positivo sobre resultados cognitivos e, particularmente, raciocínio. Kilby (2025), em metanálise de 30 estudos e 62 conjuntos de dados, estimou efeito geral positivo e efeito mais elevado no subconjunto dedicado ao pensamento crítico. Wei e Chen (2025), utilizando modelo metanalítico de três

níveis com 33 estudos experimentais ou quase-experimentais e 4.568 participantes, encontraram efeitos significativos sobre desenvolvimento cognitivo, incluindo raciocínio e pensamento crítico, embora tenham identificado tamanho amostral como moderador e advertido para diferenças contextuais.

Essas evidências ajudam a delimitar a questão norteadora deste artigo: **em que medida conceitos e práticas intelectuais provenientes da filosofia clássica permanecem relevantes para compreender a formação contemporânea do pensamento crítico e quais limites devem ser observados ao estabelecer essa continuidade?** O objetivo geral consiste em analisar permanências conceituais e metodológicas da tradição clássica na construção contemporânea da racionalidade crítica. Especificamente, busca-se examinar a contribuição do questionamento socrático, da dialética platônica, da lógica e da *phronesis* aristotélicas e da formação reflexiva helenística; comparar essas tradições com concepções contemporâneas de pensamento crítico; analisar evidências educacionais relativas ao diálogo filosófico, argumentação e ensino explícito do pensamento crítico; identificar rupturas e limites da apropriação moderna dos clássicos; e discutir a relevância dessas permanências em uma sociedade marcada pela informação digital e pela inteligência artificial.

2. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como **revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa**, denominação escolhida para preservar rigor metodológico sem atribuir ao manuscrito características de uma revisão sistemática PRISMA que não foram integralmente executadas. A natureza do problema exige articulação entre dois

conjuntos de fontes que apresentam características epistemológicas distintas. O primeiro é constituído por obras filosóficas primárias e estudos histórico-conceituais sobre Sócrates, Platão, Aristóteles e tradições helenísticas; o segundo reúne pesquisas contemporâneas de filosofia da educação, estudos empíricos, revisões sistemáticas e metanálises sobre pensamento crítico, diálogo filosófico, argumentação e Philosophy for/with Children. Uma revisão restrita exclusivamente a estudos experimentais seria inadequada para responder à questão histórica e conceitual, enquanto uma investigação exclusivamente filosófica impediria examinar se práticas pedagogicamente relacionadas à tradição dialógica apresentam evidências contemporâneas de efetividade.

A estratégia de busca priorizou literatura indexada e fontes acadêmicas verificáveis, empregando combinações em português e inglês relacionadas a “classical philosophy”, “ancient philosophy”, “Socrates”, “Socratic method”, “Socratic dialogue”, “Plato”, “Platonic dialogue”, “Aristotle”, “Aristotelian logic”, “phronesis”, “Stoicism”, “critical thinking”, “philosophy education”, “dialogic teaching”, “argumentation”, “Philosophy for Children” e “Philosophy with Children”. Foram considerados estudos de filosofia da educação que estabelecessem relações conceitualmente fundamentadas entre tradições antigas e problemas pedagógicos contemporâneos, além de revisões e metanálises sobre intervenções voltadas ao pensamento crítico. Para a definição contemporânea do construto, foi incluído o Relatório Delphi de Facione, referência histórica produzida por painel de especialistas convocado no contexto da American Philosophical Association.

Foram priorizados artigos revisados por pares, revisões sistemáticas, metanálises, estudos histórico-filosóficos publicados em periódicos

especializados e livros acadêmicos reconhecidos. Trabalhos recentes foram utilizados para atualizar a discussão educacional, sem excluir estudos anteriores que constituem referências fundamentais. Entre os critérios de pertinência estiveram: abordagem explícita da racionalidade ou do pensamento crítico; discussão de métodos dialógicos ou argumentativos; análise de conceitos clássicos relacionados à formação intelectual; ou apresentação de evidências sobre efeitos educacionais de práticas filosóficas. Foram excluídos da fundamentação principal textos meramente opinativos, materiais sem identificação bibliográfica suficiente e publicações cuja procedência ou dados não pudessem ser confirmados.

A síntese foi organizada em eixos interpretativos, e não pela simples ordem cronológica das publicações. O primeiro eixo corresponde à passagem da opinião não examinada à investigação racional, tomando o *elenchos* socrático como referência. O segundo aborda a dialética platônica e a formação de uma disposição para confrontar hipóteses e contradições. O terceiro examina a contribuição aristotélica para lógica, demonstração, argumentação e deliberação prática. O quarto considera a dimensão ética e autorregulatória das filosofias helenísticas. O quinto confronta essas tradições com definições contemporâneas de pensamento crítico e evidências empíricas sobre práticas dialógicas e argumentativas. Finalmente, um sexto eixo analisa limites e possibilidades da atualização desses elementos diante da cultura digital e da inteligência artificial.

Adotou-se especial cautela contra o anacronismo. Termos contemporâneos como “metacognição”, “competência”, “pensamento crítico”, “literacia informacional” e “autorregulação” não foram atribuídos diretamente aos filósofos antigos como se possuíssem o mesmo significado histórico. Quando se identificam

aproximações, fala-se em antecedentes, afinidades funcionais ou permanências reconstruídas. Esse cuidado é indispensável porque a racionalidade grega se desenvolveu em contextos sociais, políticos e científicos radicalmente diferentes daqueles em que surgiram a educação de massas, a psicomетria e as teorias contemporâneas da aprendizagem.

Também foi estabelecida distinção entre evidência histórica, interpretação filosófica e evidência empírica. Uma metanálise demonstrando benefícios de Philosophy for Children não comprova empiricamente a validade da epistemologia platônica, assim como o valor histórico do método socrático não prova que qualquer técnica denominada “socrática” seja pedagogicamente eficaz. Os resultados empíricos são utilizados apenas para examinar práticas contemporâneas que apresentam características comparáveis — questionamento, diálogo, argumentação, comunidade de investigação e revisão de posições — e não para validar retrospectivamente doutrinas filosóficas antigas.

Não foram produzidos números próprios de registros encontrados, duplicados, excluídos ou incluídos, pois não se realizou para este artigo exportação integral das bases, deduplicação formal e triagem independente de todos os registros com documentação individual dos motivos de exclusão. Por essa razão, não se apresenta fluxograma PRISMA fictício. Quantitativos mencionados ao longo do texto pertencem exclusivamente a revisões e metanálises publicadas e são atribuídos aos respectivos autores. Essa decisão metodológica preserva a verificabilidade do manuscrito e justifica sua caracterização como revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa.

3. FILOSOFIA CLÁSSICA E A GÊNESE DE PRÁTICAS DE RACIONALIDADE CRÍTICA

A filosofia grega não surgiu em um vazio intelectual, tampouco pode ser descrita adequadamente pela fórmula simplificadora de uma substituição abrupta do *mythos* pelo *logos*. Narrativas míticas, práticas religiosas, poesia, política e investigação racional continuaram coexistindo na cultura grega. Ainda assim, entre os traços historicamente decisivos da filosofia encontra-se a crescente exigência de apresentar razões suscetíveis de exame público. A afirmação filosófica não deveria depender apenas da autoridade tradicional daquele que a pronuncia, mas poderia ser submetida à contestação e à argumentação. Essa transformação possui importância para a história do pensamento crítico porque desloca progressivamente a questão “quem afirmou?” em direção a “quais razões sustentam a afirmação?”. A mudança nunca foi completa, mas introduziu uma estrutura intelectual cuja permanência pode ser reconhecida na ciência, no direito, na filosofia e nas práticas democráticas contemporâneas.

Os chamados pré-socráticos já evidenciam essa transformação ao oferecer explicações concorrentes sobre a natureza, a mudança, a unidade e a multiplicidade. Tales, Anaximandro, Heráclito, Parmênides e outros não formaram uma escola homogênea, mas seus fragmentos mostram uma cultura intelectual na qual proposições fundamentais podiam ser contraditas por novas proposições acompanhadas de argumentos. A controvérsia entre permanência e mudança, por exemplo, não representa apenas disputa sobre cosmologia; inaugura um modo de filosofar no qual teses são testadas por suas implicações. A racionalidade emerge, assim, como prática controversa.

É com Sócrates, entretanto, que a relação entre investigação racional e formação do sujeito assume configuração especialmente influente. Nos diálogos platônicos, Sócrates frequentemente solicita ao interlocutor que defina um conceito e, em seguida, examina a definição por meio de perguntas. O procedimento parece simples, mas contém operações intelectuais complexas: explicitação do que se afirma, generalização conceitual, derivação de consequências, comparação entre crenças e identificação de inconsistências. O interlocutor deixa de ser apenas alguém que possui uma opinião e passa a ser responsável pelas razões que podem sustentá-la.

Essa estrutura apresenta afinidade evidente com o pensamento crítico contemporâneo. Uma crença não é rejeitada porque diverge da opinião do professor, mas porque suas razões são insuficientes, suas consequências entram em contradição com outros compromissos ou sua formulação não resiste ao exame. O valor educativo do *elenchos* reside menos na obtenção imediata de uma resposta correta e mais na criação de uma atitude diante das próprias crenças. O reconhecimento da ignorância, longe de constituir fracasso, pode funcionar como condição de investigação. Magrini (2018) interpreta a educação socrática precisamente como aprendizagem pelo questionamento, enfatizando seu caráter não meramente doutrinário.

A *aporia* possui importância particular nessa dinâmica. A educação convencional pode tratar a incapacidade de responder como deficiência a ser rapidamente corrigida pelo fornecimento da informação correta. No diálogo socrático, porém, o momento em que o interlocutor percebe que não sabe aquilo que julgava saber possui valor formativo. A dúvida deixa de ser ausência de conhecimento e se converte em consciência dos limites do

conhecimento disponível. Esse movimento é particularmente atual diante da facilidade com que informações e respostas prontas podem ser obtidas digitalmente. Uma cultura de respostas instantâneas pode ampliar conhecimento instrumental sem necessariamente desenvolver capacidade de reconhecer quando uma questão permanece aberta.

O método socrático também possui limites que precisam ser reconhecidos. A dinâmica dos diálogos nem sempre corresponde ao ideal contemporâneo de horizontalidade. Sócrates frequentemente possui domínio argumentativo muito superior ao de seus interlocutores e pode conduzi-los a posições específicas. O questionamento pode converter-se em técnica de constrangimento quando utilizado por quem controla unilateralmente o processo. A pedagogia contemporânea não deve, portanto, reproduzir literalmente a cena socrática, mas reconstruir seu princípio investigativo sob condições de respeito, segurança intelectual e abertura real à possibilidade de revisão por todas as partes.

Mitchell (2006) observa que o valor educacional do diálogo socrático depende em grande medida da arte de formular perguntas. Uma pergunta filosoficamente produtiva não funciona como teste disfarçado destinado a descobrir se o aluno conhece a resposta do professor; ela abre espaço para justificação, comparação e investigação. Essa distinção é decisiva. A aparência de diálogo pode coexistir com pedagogia autoritária quando toda pergunta possui uma resposta previamente esperada e o estudante é apenas conduzido até ela.

Platão transforma essa prática interrogativa em arquitetura literária e filosófica. A dialética passa a envolver o movimento entre

hipóteses, distinções e níveis de compreensão. Na *República*, a educação filosófica é associada à capacidade de superar a dependência das aparências e investigar fundamentos. A famosa alegoria da caverna pode ser lida, entre outros sentidos, como representação da dificuldade de abandonar estruturas interpretativas estabilizadas. Seu valor para a discussão contemporânea não reside em afirmar uma equivalência entre “sombras” e redes sociais ou qualquer analogia superficial, mas em mostrar que formação intelectual exige transformação na relação do sujeito com aquilo que toma como evidente.

Leigh (2007) identifica no *Sofista* uma dimensão pedagógica particularmente próxima daquilo que teorias contemporâneas chamariam de disposição crítica. O diálogo não apenas apresenta afirmações verdadeiras; exige considerar condições de falsidade, acompanhar distinções e avaliar posições. O leitor participa da investigação porque precisa reconstruir o caminho argumentativo. Essa característica ajuda a explicar por que o diálogo platônico continua pedagogicamente relevante: ele não oferece somente conclusões, mas torna visível o processo pelo qual uma questão é elaborada.

A dialética também introduz uma compreensão relacional da razão. Pensar não é apenas acumular proposições verdadeiras, mas estabelecer relações entre conceitos e testar sua coerência. Essa perspectiva permanece fundamental na educação contemporânea. Um estudante pode memorizar definições e ainda ser incapaz de reconhecer incompatibilidades entre elas ou aplicá-las a um problema novo. O pensamento crítico exige capacidade de movimentar-se entre afirmações, evidências, implicações e objeções.

Aristóteles sistematiza parte dessa herança em direção distinta. Nos *Analíticos Anteriores*, a estrutura do silogismo é investigada de maneira formal; nos *Analíticos Posteriores*, o filósofo examina demonstração e conhecimento científico; nos *Tópicos*, trabalha com argumentação dialética; nas *Refutações Sofísticas*, investiga formas de argumentação enganosa. Esse conjunto estabelece distinções que seriam decisivas para a tradição lógica posterior. A contribuição para a formação crítica encontra-se na ideia de que argumentos possuem estruturas analisáveis e que a força de uma conclusão depende da relação entre premissas e inferência.

Essa distinção continua essencial porque o conteúdo persuasivo de uma afirmação não garante sua qualidade argumentativa. Retórica, autoridade e emoção podem produzir convencimento sem justificação suficiente. A lógica aristotélica forneceu um dos primeiros sistemas extensos para separar aspectos da inferência que não dependem simplesmente do prestígio de quem fala. Embora a lógica contemporânea tenha superado importantes limitações da silogística aristotélica, o princípio de analisar a forma dos argumentos permanece constitutivo da racionalidade crítica.

Ao mesmo tempo, Aristóteles impede que racionalidade seja reduzida à dedução formal. A *phronesis* refere-se à capacidade de deliberar adequadamente sobre aquilo que pode ser diferente e sobre a ação humana concreta. Questões éticas e políticas não são resolvidas apenas pela aplicação mecânica de regras abstratas. O agente precisa perceber aspectos relevantes da situação, ponderar fins e meios e exercer julgamento. Carr (2023) mostra que a recuperação contemporânea da *phronesis* na educação moral permanece filosoficamente fecunda, embora seja necessário

distinguir sabedoria prática de concepções psicológicas simplificadas de caráter.

Essa dimensão amplia a compreensão do pensamento crítico. Uma pessoa pode avaliar corretamente a validade formal de um argumento e, ainda assim, tomar decisões ruins se selecionar premissas inadequadas, ignorar contexto ou não reconhecer valores em conflito. A racionalidade prática exige sensibilidade às particularidades. Nesse sentido, a herança aristotélica complementa a socrático-platônica: o exame de razões precisa desembocar em julgamento responsável.

4. DA ANTIGUIDADE À CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE PENSAMENTO CRÍTICO

A transição da filosofia clássica para as concepções contemporâneas de pensamento crítico não ocorreu de maneira direta. A tradição medieval reelaborou a lógica aristotélica; a modernidade transformou os problemas do método e da certeza; o Iluminismo associou razão e autonomia; a ciência moderna redefiniu padrões de evidência; e a filosofia contemporânea desenvolveu lógicas, epistemologias e teorias da argumentação muito além do horizonte antigo. A permanência conceitual deve, portanto, ser procurada em operações e problemas, e não na identidade de vocabulário. Vendrell-Morancho e Valero Moya (2025), ao reconstruírem historicamente o conceito de pensamento crítico, destacam justamente seu desenvolvimento através de diferentes períodos e tradições, demonstrando que a noção contemporânea resulta de sedimentação histórica e não de invenção isolada.

Uma das formulações mais influentes surgiu no projeto Delphi coordenado por Facione. O painel de 46 especialistas buscou estabelecer consenso sobre pensamento crítico para fins de avaliação e ensino, identificando habilidades como interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e autorregulação (Facione, 1990). O interesse dessa formulação para o presente estudo está em permitir uma comparação controlada com práticas clássicas. O exame socrático aproxima-se funcionalmente de análise e avaliação; a dialética envolve consideração de posições e inferências; a lógica aristotélica oferece instrumentos para análise da estrutura argumentativa; e práticas helenísticas de exame dos juízos apresentam afinidades com autorregulação. Essas aproximações não tornam as categorias equivalentes, mas revelam uma continuidade no problema de formar indivíduos capazes de submeter suas próprias crenças a critérios racionais.

A dimensão disposicional é igualmente importante. Pensamento crítico não depende apenas de possuir habilidades, mas de estar disposto a utilizá-las quando crenças relevantes são desafiadas. Uma pessoa pode compreender o que constitui evidência adequada e escolher ignorá-la quando contraria sua identidade, seus interesses ou suas preferências. Esse problema já aparece, sob outras formas, na filosofia antiga. A experiência socrática mostra interlocutores capazes de argumentar, mas resistentes às consequências da investigação; a ética aristotélica reconhece que conhecimento do bem não garante ação correta; os estoicos enfatizam a necessidade de treinar a relação entre julgamento e afetos.

Essa perspectiva impede reduzir pensamento crítico a uma técnica neutra. Pensar criticamente envolve virtudes epistêmicas como abertura à revisão, honestidade intelectual, disposição para buscar

razões contrárias e capacidade de reconhecer incerteza. A filosofia clássica não oferece uma lista moderna dessas disposições, mas contribui para compreender por que formação racional é inseparável de formação do caráter intelectual.

A pesquisa educacional fornece apoio à ideia de que essas capacidades precisam ser deliberadamente cultivadas. Abrami *et al.* (2008) analisaram 117 estudos e encontraram efeito médio positivo das intervenções, acompanhado de heterogeneidade considerável. A principal implicação pedagógica é que esperar que estudantes desenvolvam pensamento crítico apenas por frequentarem disciplinas complexas não é suficiente. Os objetivos precisam ser explicitados e incorporados às práticas de ensino.

A metanálise posterior de Abrami *et al.* (2015), mais abrangente, reforçou esse diagnóstico. Com 341 tamanhos de efeito provenientes de estudos experimentais e quase-experimentais, os autores encontraram efeito médio positivo de aproximadamente 0,30 e identificaram diálogo, exposição a problemas autênticos e orientação como elementos associados a melhores resultados. A heterogeneidade, entretanto, impede transformar qualquer técnica em receita universal.

Esse resultado apresenta uma aproximação interessante com a filosofia clássica: Sócrates não ensina criticidade oferecendo uma definição de “pensar criticamente”; cria situações nas quais uma posição precisa ser defendida e examinada. O problema concreto funciona como ocasião para raciocinar. De maneira semelhante, a literatura educacional contemporânea sugere que pensamento crítico se beneficia de oportunidades efetivas para análise e diálogo, e não apenas de recomendações abstratas para “ser crítico”.

Uma revisão sistemática recente de Jegstad *et al.* (2025), baseada em 105 artigos sobre pensamento crítico na educação primária, identificou abordagens textuais, dialógicas, digitais e práticas. Os autores destacam que a seleção cuidadosa de conteúdos capazes de ativar diálogo crítico pode favorecer o desenvolvimento do pensamento, mas também observam que diversos estudos carecem de fundamentação teórica sólida e que a produção está geograficamente distribuída de maneira desigual. Essa constatação é relevante porque impede confundir popularidade do termo “pensamento crítico” com clareza conceitual.

O ensino dialógico oferece outro conjunto de evidências. Xie e Lin (2024), em metanálise de 32 estudos experimentais ou quase-experimentais realizados na educação pré-primária e primária, encontraram efeitos positivos de programas dialógicos sobre diferentes dimensões do ensino e da aprendizagem, embora características dos programas e estudos moderassem a magnitude dos efeitos. O diálogo, portanto, pode favorecer aprendizagem, mas sua simples presença não garante qualidade. Uma conversa sem exigência de razões pode ser socialmente rica e intelectualmente pouco crítica; inversamente, uma discussão excessivamente competitiva pode privilegiar vitória retórica em detrimento da investigação.

Essa distinção aproxima a pesquisa atual de um problema já presente na oposição grega entre filosofia e determinadas práticas sofísticas. O ponto não é reproduzir a caracterização platônica dos sofistas como descrição histórica neutra, mas reconhecer a diferença normativa entre argumentar para investigar e argumentar exclusivamente para vencer. Na cultura digital contemporânea, essa distinção assume nova relevância. Plataformas que recompensam

atenção, velocidade e engajamento podem favorecer formas de comunicação em que vencer simbolicamente uma disputa possui mais valor do que revisar uma crença diante de evidências.

O pensamento crítico, nesse cenário, requer uma ética do diálogo. Isso significa compreender o interlocutor como possível fonte de razões e não apenas como adversário. A disposição para reconstruir corretamente uma posição contrária antes de criticá-la representa condição da argumentação racional. O diálogo socrático pode ser reinterpretado contemporaneamente nessa direção, desde que seja desvinculado de práticas de humilhação e associado a uma comunidade de investigação.

5. DIÁLOGO FILOSÓFICO, ARGUMENTAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA

A tradição contemporânea de Philosophy for Children constitui uma das apropriações educacionais mais significativas do legado dialógico da filosofia, embora não deva ser confundida diretamente com o método histórico de Sócrates. Desenvolvida a partir dos trabalhos de Matthew Lipman, ela organiza a sala de aula como comunidade de investigação na qual estudantes formulam perguntas, apresentam razões, consideram alternativas e constroem significados coletivamente. Seu valor para esta revisão reside no fato de transformar princípios filosóficos em práticas educacionais passíveis de investigação empírica.

A revisão sistemática de Trickey e Topping (2004) examinou dez estudos controlados que satisfizeram seus critérios e encontrou resultados positivos em diferentes medidas, com efeito médio moderado. Os autores consideraram resultados relacionados a

raciocínio, leitura, capacidades cognitivas e outras dimensões. Como a base empírica disponível à época era relativamente pequena, seus resultados precisavam ser interpretados como promissores, e não definitivos.

Yan *et al.* (2018) atualizaram parte dessa literatura em metanálise de estudos publicados entre 2002 e 2016. Foram incluídos dez estudos, totalizando 1.509 estudantes, e o efeito geral sobre resultados cognitivos foi positivo e moderado. Os autores encontraram efeito especialmente elevado para raciocínio e observaram diferenças associadas ao tamanho das amostras e à localização dos estudos. A presença de moderadores reforça a necessidade de cautela: uma intervenção filosófica não produz o mesmo efeito independentemente de professor, cultura, idade, duração ou desenho do estudo.

Kilby (2025) analisou 62 conjuntos de dados provenientes de 30 estudos e estimou efeito geral de 0,65 para Philosophy for/with Children, com efeito de 0,89 no subconjunto de resultados relativos ao pensamento crítico. Embora esses números sejam expressivos, devem ser interpretados à luz da heterogeneidade dos estudos e das diferenças regionais identificadas pelo próprio autor.

Wei e Chen (2025) realizaram uma metanálise de três níveis, incorporando 53 tamanhos de efeito derivados de 33 estudos experimentais e quase-experimentais com 4.568 participantes. O efeito geral sobre desenvolvimento cognitivo foi moderado a forte, e resultados significativos apareceram para raciocínio, pensamento crítico e criatividade. Entretanto, amostras menores tenderam a produzir efeitos maiores, o que recomenda cautela na extrapolação.

Os autores também encontraram tendências de moderação associadas ao contexto cultural.

Consideradas conjuntamente, essas revisões permitem uma conclusão relativamente robusta, mas delimitada: práticas estruturadas de investigação filosófica apresentam evidências positivas para determinados resultados cognitivos, especialmente raciocínio e pensamento crítico, porém a magnitude dos efeitos não é uniforme e depende de condições de implementação e metodologia. Não se pode afirmar que simplesmente incluir “filosofia” no currículo produzirá automaticamente sujeitos críticos. A variável relevante parece ser a qualidade da prática intelectual: formular perguntas, justificar afirmações, considerar objeções, comparar razões e revisar conclusões.

A argumentação apresenta resultado semelhante. Abrami *et al.* (2015) identificaram diálogo e problemas autênticos entre estratégias relevantes para o ensino do pensamento crítico. Polat e Emre (2022), em metanálise especificamente dedicada ao método de argumentação, localizaram 140 trabalhos e incluíram 19 que satisfizeram os critérios definidos, encontrando efeito positivo sobre habilidades de pensamento crítico. Pesquisas recentes em educação científica também identificam efeitos positivos da argumentação sobre aprendizagem, embora esses resultados não devam ser generalizados para qualquer contexto ou desfecho.

A relevância filosófica da argumentação reside na transformação do estatuto da crença. Uma opinião pessoal pode ser psicologicamente sincera sem possuir justificação suficiente. Quando inserida em uma prática argumentativa, ela precisa tornar explícitas suas premissas, responder a objeções e aceitar critérios compartilháveis. Esse

processo constitui uma das permanências mais fortes da racionalidade clássica. O estudante aprende que ter direito a uma opinião não significa que todas as opiniões possuam a mesma força epistêmica.

A cultura educacional, entretanto, frequentemente produz obstáculos a essa formação. Sistemas excessivamente orientados à memorização e à resposta correta podem criar estudantes eficientes em reconhecer aquilo que o avaliador espera, mas pouco preparados para formular problemas ou contestar pressupostos. A tradição socrática oferece contraponto ao deslocar o centro do ensino da resposta para a pergunta. Isso não implica desprezar conhecimento factual. Questionar sem repertório pode produzir apenas opinião improvisada. O pensamento crítico depende simultaneamente de conhecimento e de capacidade de operar criticamente sobre ele.

Essa relação é decisiva para evitar uma falsa oposição entre conteúdo e criticidade. A filosofia clássica demonstra que questionamento rigoroso exige domínio conceitual. Aristóteles não poderia analisar argumentos sem compreender suas estruturas; Platão não poderia construir diálogos filosóficos sem repertório sobre as posições discutidas. Da mesma maneira, um estudante contemporâneo não consegue avaliar criticamente uma afirmação científica sem conhecimento suficiente sobre método, evidência e conceitos da área.

A formação crítica precisa, portanto, combinar três dimensões: conhecimento substantivo, procedimentos de raciocínio e disposições intelectuais. O conhecimento fornece matéria sobre a qual pensar; os procedimentos permitem avaliar relações entre

afirmações; e as disposições determinam se o sujeito utilizará essas capacidades diante de crenças que lhe são convenientes. Essa tríade oferece uma síntese possível entre a tradição clássica e as teorias contemporâneas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: PERMANÊNCIAS, RUPTURAS E RACIONALIDADE CONTEMPORÂNEA

A síntese da literatura permite identificar como primeira permanência conceitual a **exigência de justificação**. Desde o diálogo socrático, uma afirmação filosoficamente relevante não se sustenta apenas porque alguém acredita nela. O interlocutor precisa explicar o que quer dizer e oferecer razões. Essa exigência reaparece nas concepções contemporâneas de pensamento crítico sob as categorias de análise, avaliação e explicação. A continuidade não significa identidade teórica, mas preservação de uma norma epistêmica fundamental: crenças devem ser proporcionalmente ajustadas às razões disponíveis.

A segunda permanência encontra-se na **revisabilidade das crenças**. O reconhecimento socrático da ignorância representa uma atitude epistemicamente importante porque impede transformar convicção subjetiva em critério de verdade. A racionalidade crítica contemporânea igualmente pressupõe que conclusões são revisáveis diante de evidências melhores. Essa disposição torna-se especialmente importante em ambientes digitais, nos quais mecanismos de personalização podem reforçar exposição seletiva a informações congruentes com crenças anteriores.

A terceira permanência corresponde ao **diálogo como instrumento cognitivo**. A investigação filosófica clássica mostra que o

pensamento pode ser desenvolvido por confronto racional entre posições. As metanálises contemporâneas não demonstram que o diálogo socrático histórico seja uma técnica universalmente eficaz, mas fornecem evidências de que práticas dialógicas estruturadas podem favorecer aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Abrami *et al.* (2015), Xie e Lin (2024), Kilby (2025) e Wei e Chen (2025) convergem na direção de reconhecer valor pedagógico da interação argumentativa quando adequadamente estruturada.

A quarta permanência está na **análise das relações inferenciais**. A lógica aristotélica constitui um marco histórico porque transforma argumentos em objetos de investigação sistemática. A lógica contemporânea expandiu radicalmente suas ferramentas, mas o princípio de distinguir validade, premissas e conclusão permanece central. Na educação crítica, essa herança aparece no ensino de argumentação, detecção de falácias e avaliação da relação entre evidência e conclusão.

A quinta permanência é a **distinção entre persuasão e justificação**. A filosofia clássica problematizou intensamente a retórica, especialmente em sua relação com verdade e política. A questão permanece atual em um ambiente comunicacional no qual recursos de persuasão são tecnologicamente sofisticados. Uma mensagem pode ser emocionalmente poderosa, amplamente compartilhada e ainda possuir evidências frágeis. Pensamento crítico exige separar capacidade de produzir assentimento da capacidade de justificar racionalmente uma proposição.

A sexta permanência corresponde à **dimensão ética da racionalidade**. A filosofia clássica não concebia formação intelectual como atividade completamente separada da formação do sujeito.

Sócrates relacionava exame da vida e cuidado de si; Platão articulava educação e justiça; Aristóteles vinculava deliberação e virtude; os estoicos tratavam filosofia como prática de transformação dos juízos. O pensamento crítico contemporâneo frequentemente é apresentado como conjunto de habilidades cognitivas, mas a dimensão disposicional recupera parte desse problema: para utilizar adequadamente habilidades críticas, é necessário valorizar verdade, justiça epistêmica e abertura à revisão.

As rupturas são igualmente importantes. A ciência contemporânea introduziu procedimentos de experimentação, quantificação, revisão por pares e inferência estatística inexistentes na filosofia clássica. A lógica moderna ultrapassou os limites da silogística. A psicologia cognitiva demonstrou vieses e heurísticas por métodos que não estavam disponíveis aos antigos. A educação contemporânea precisa lidar com sociedades massificadas e culturalmente plurais, radicalmente distintas da pólis grega. Assim, invocar Sócrates não pode substituir formação em metodologia científica, estatística, literacia midiática e epistemologia contemporânea.

Outra ruptura refere-se à democratização da educação. A *paideia* antiga estava inserida em sociedades profundamente excludentes, nas quais mulheres, escravizados e estrangeiros possuíam posições políticas e educacionais desiguais. A apropriação contemporânea da filosofia clássica precisa ser crítica também em relação ao próprio cânone. Preservar a contribuição conceitual de autores antigos não exige transformar sua ordem social em modelo normativo. Uma racionalidade verdadeiramente crítica deve ser capaz de aplicar seus critérios à tradição que a formou.

A permanência dos clássicos deve, portanto, ser entendida como **herança interrogável**. Uma tradição filosófica permanece viva quando seus conceitos podem ser submetidos ao mesmo exame racional que ela ajudou a instituir. A leitura reverencial, na qual textos clássicos são apresentados como autoridades incontestáveis, contradiz justamente a atitude crítica associada à filosofia. Ensinar Platão filosoficamente significa também permitir perguntar onde seus argumentos falham; estudar Aristóteles criticamente significa reconhecer tanto sua contribuição extraordinária quanto os limites históricos de suas concepções.

Esse ponto possui implicação pedagógica direta. A filosofia clássica não deveria ser ensinada apenas como sucessão cronológica de autores, datas e doutrinas. Embora conhecimento histórico seja indispensável, a formação crítica exige reconstruir argumentos. O estudante precisa compreender por que uma posição foi defendida, quais premissas utiliza, que objeções admite e quais alternativas são possíveis. O texto filosófico torna-se laboratório de pensamento.

A revisão sistemática de Jegstad *et al.* (2025) reforça a importância das abordagens dialógicas e da seleção de conteúdos capazes de gerar investigação crítica, ao mesmo tempo em que identifica falta de fundamentação teórica em parte da literatura educacional. Essa observação sugere uma contribuição específica da filosofia para a educação contemporânea: além de fornecer técnicas de discussão, ela oferece clareza conceitual sobre aquilo que significa raciocinar, justificar, conhecer e discordar.

A inteligência artificial intensifica essa necessidade. Sistemas generativos podem produzir respostas linguisticamente convincentes, resumir argumentos e simular diálogos. A capacidade

de gerar uma resposta deixou de ser evidência suficiente de compreensão. Em tal cenário, a pergunta socrática recupera importância: “por que devemos aceitar isso?”. O usuário precisa examinar fontes, pressupostos e consistência, distinguindo plausibilidade textual de confiabilidade epistêmica.

A presença de IA também cria risco de terceirização do esforço cognitivo. Quando uma ferramenta fornece imediatamente uma interpretação, um argumento ou uma solução, o estudante pode obter produto intelectual sem percorrer o processo que desenvolve a competência correspondente. Isso não significa que IA deva ser excluída da educação, mas que seu uso precisa ser organizado de maneira a preservar investigação ativa. Uma utilização filosoficamente produtiva pode pedir ao estudante que critique a resposta da máquina, identifique premissas ocultas, produza contraexemplos, confronte fontes e explique por que determinada conclusão deve ser aceita ou rejeitada.

O método socrático apresenta potencial nesse contexto precisamente porque desloca o valor pedagógico da resposta para o processo de justificação. A revisão sistemática de Cochachi Puray, Andia Cochachi e Andia Guzmán (2026), dedicada ao método socrático no ensino superior, identificou 23 estudos publicados entre 2018 e 2024 e concluiu que o questionamento sistemático possui relação promissora com habilidades de pensamento de ordem superior, embora a efetividade dependa da competência docente e de um ambiente dialógico adequado. Esses resultados devem ser interpretados com cautela, mas reforçam a atualidade da investigação baseada em perguntas.

A própria pesquisa de 2026 sobre “Socratic Challenge” enfatiza que diálogo crítico não deveria evitar o confronto intelectual, desde que este ocorra em condições orientadas à busca da verdade. A proposta explora a utilização de argumentos fortes e contraintuitivos para estimular avaliação crítica das próprias posições. Esse desenvolvimento mostra como a tradição socrática pode ser reconstruída sem ser simplesmente repetida.

A racionalidade contemporânea precisa ainda incorporar uma dimensão que a filosofia clássica não desenvolveu em termos atuais: avaliação crítica das infraestruturas informacionais. O sujeito não recebe apenas argumentos individuais; recebe conteúdos selecionados por sistemas algorítmicos. Pensar criticamente exige perguntar não somente se uma afirmação é verdadeira, mas por que ela apareceu, quem se beneficia de sua circulação, quais dados foram utilizados para personalizar sua exposição e quais fontes ficaram ausentes. Trata-se de ampliar o exame socrático do discurso para as condições tecnológicas de produção e circulação do discurso.

Ainda assim, a pergunta fundamental permanece reconhecível. Diante de uma afirmação, é preciso interromper a adesão automática e submetê-la a exame. Nesse sentido preciso, e não na forma de uma continuidade histórica simplista, a filosofia clássica permanece constitutiva da racionalidade contemporânea.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão desenvolvida permite concluir que a relação entre filosofia clássica e pensamento crítico contemporâneo deve ser compreendida como uma história de permanências reconstruídas, e

não como identidade conceitual ou transmissão linear de uma doutrina imutável. Sócrates, Platão, Aristóteles e os filósofos helenísticos não formularam uma teoria de “pensamento crítico” correspondente às definições produzidas pela psicologia cognitiva e pela pesquisa educacional dos séculos XX e XXI, mas desenvolveram problemas, procedimentos e disposições intelectuais que permanecem reconhecíveis em concepções atuais de racionalidade crítica. A exigência de justificar afirmações, o exame das consequências de uma posição, a identificação de contradições, a disposição para revisar crenças, a diferenciação entre persuasão e demonstração, a análise das estruturas argumentativas e a reflexão sobre a relação entre julgamento e ação constituem exemplos dessa continuidade. A importância da tradição clássica não reside, portanto, em fornecer um catálogo de respostas definitivas para sociedades tecnologicamente complexas, mas em ter ajudado a consolidar a ideia de que crenças humanas podem e devem ser submetidas ao escrutínio racional. Essa transformação permanece fundamental porque substitui, ao menos como ideal normativo, a autoridade incontestável pela possibilidade de pedir razões, examinar argumentos e modificar conclusões quando justificações melhores se apresentam.

A contribuição socrática mostra-se especialmente fecunda porque desloca o centro da formação intelectual da acumulação de respostas para a qualidade das perguntas e das justificações. A experiência da *aporia* ensina que reconhecer a insuficiência do próprio conhecimento pode constituir avanço intelectual, e não derrota. Essa disposição assume relevância ainda maior em uma sociedade na qual respostas são produzidas e disponibilizadas em velocidade sem precedentes. Motores de busca, redes sociais e sistemas generativos permitem que praticamente qualquer

pergunta receba imediatamente alguma resposta, mas disponibilidade não equivale a conhecimento e fluência não equivale a verdade. A formação crítica precisa, por isso, cultivar a capacidade de interromper o assentimento, perguntar quais razões sustentam uma afirmação, identificar evidências ausentes e distinguir certeza linguística de segurança epistêmica. A permanência socrática situa-se nesse gesto de suspensão reflexiva. Contudo, sua atualização pedagógica precisa evitar uma caricatura do método em que o professor utiliza perguntas apenas para conduzir o aluno à conclusão que já determinou. O diálogo verdadeiramente crítico exige abertura à possibilidade de que perguntas revelem limitações também nas posições do docente, transformando investigação em prática compartilhada de responsabilização pelas razões apresentadas.

A tradição platônica acrescenta a compreensão de que pensar criticamente não significa apenas refutar afirmações isoladas, mas compreender relações entre conceitos, pressupostos e sistemas de crenças. O diálogo filosófico ensina que posições adquirem significado no interior de redes conceituais e que uma alteração em determinado pressuposto pode modificar todo o problema investigado. Essa dimensão é particularmente relevante para a educação contemporânea porque muitas formas de desinformação não dependem de falsidades facilmente identificáveis, mas de enquadramentos seletivos, omissões e associações conceituais capazes de produzir interpretações enviesadas mesmo quando afirmações individuais parecem plausíveis. A leitura dialética ajuda a deslocar a pergunta “isso é verdadeiro ou falso?” para questões mais complexas: quais conceitos estão sendo utilizados, quais alternativas foram excluídas, que pressupostos tornam essa conclusão possível e sob quais condições ela deixaria de ser aceitável? Leigh (2007)

identifica justamente no diálogo platônico uma estrutura capaz de estimular avaliação das condições de falsidade de uma posição. A permanência de Platão na formação crítica contemporânea pode, assim, ser situada menos na aceitação de sua metafísica e mais no exercício de pensar por relações, hipóteses, distinções e objeções.

A contribuição aristotélica amplia essa herança ao demonstrar que argumentos podem ser analisados sistematicamente e que a qualidade racional de uma conclusão depende das relações entre premissas, inferências e formas de demonstração. A lógica contemporânea ultrapassou amplamente o sistema aristotélico, mas a ideia de que um argumento possui uma estrutura suscetível de análise permanece indispensável à formação crítica. Em ambientes comunicacionais dominados por mensagens curtas, conteúdos audiovisuais e persuasão emocional, reconstruir a estrutura de um argumento constitui competência particularmente importante: é necessário identificar aquilo que está sendo afirmado, quais premissas são utilizadas, se a conclusão decorre delas e se as premissas são justificadas. Contudo, Aristóteles também mostra que racionalidade não se reduz a formalização. A *phronesis* recorda que decisões humanas ocorrem em contextos concretos nos quais regras gerais precisam ser interpretadas e valores podem entrar em tensão. A recuperação contemporânea da sabedoria prática permite compreender pensamento crítico como capacidade de julgamento contextualizado, integrando raciocínio, experiência e responsabilidade. Essa dimensão impede que a formação crítica seja confundida com simples treinamento em identificação de falácias, pois uma pessoa pode dominar procedimentos lógicos e continuar incapaz de deliberar prudentemente sobre situações reais.

As filosofias helenísticas, especialmente o estoicismo, acrescentam uma dimensão autorregulatória que encontra afinidades importantes com teorias contemporâneas das disposições críticas. Examinar um argumento externo é relativamente fácil quando suas conclusões não ameaçam nossas crenças; muito mais difícil é aplicar o mesmo rigor às convicções com as quais nos identificamos. A formação crítica exige, nesse sentido, uma ética intelectual capaz de enfrentar motivações, paixões, interesses e tendências de autoproteção cognitiva. Os estoicos não desenvolveram uma teoria contemporânea de vieses cognitivos, mas sua preocupação com o exame das representações e com a relação entre julgamento e emoção ajuda a lembrar que racionalidade é uma prática exercida por sujeitos concretos, e não por agentes abstratos desprovidos de afetos. Holowchak (2009) identifica nessa tradição uma concepção de educação voltada à vida, ao autoconhecimento e à decisão informada. Essa perspectiva pode ser preservada sem transformar o estoicismo em manual contemporâneo de produtividade ou autocontrole. Seu valor filosófico reside precisamente na insistência de que a qualidade da vida depende, em parte, da maneira pela qual examinamos os juízos que orientam nossas reações e escolhas.

As evidências empíricas contemporâneas examinadas oferecem suporte importante, embora necessariamente limitado, à relevância educacional dessas permanências. As metanálises de Abrami *et al.* (2008; 2015) mostram que intervenções explicitamente orientadas ao pensamento crítico podem produzir efeitos positivos, mas também revelam heterogeneidade suficiente para afastar qualquer interpretação simplista. O pensamento crítico não emerge automaticamente da escolarização, tampouco existe uma técnica isolada capaz de garanti-lo. Diálogo, problemas autênticos e orientação explícita aparecem como elementos promissores, mas

seus resultados dependem de desenho pedagógico, contexto e qualidade da implementação. As revisões de *Philosophy for/with Children* reforçam essa conclusão. Trickey e Topping (2004), Yan *et al.* (2018), Kilby (2025) e Wei e Chen (2025) encontraram efeitos positivos sobre diferentes resultados cognitivos, incluindo raciocínio e pensamento crítico, mas também identificaram limitações metodológicas e moderadores relacionados a tamanho amostral, região e características dos estudos. A conclusão cientificamente adequada não é que “filosofia torna automaticamente as pessoas críticas”, mas que determinadas práticas filosóficas estruturadas possuem evidências de contribuir para capacidades críticas quando transformadas em experiências pedagógicas consistentes.

Essa distinção possui implicações importantes para o ensino de filosofia. Inserir Sócrates, Platão e Aristóteles em um currículo não garante formação crítica se os estudantes forem avaliados apenas pela capacidade de reproduzir doutrinas. Seria paradoxal ensinar o método socrático exigindo memorização acrítica de definições sobre Sócrates ou apresentar a dialética platônica sem permitir qualquer controvérsia sobre os argumentos de Platão. A filosofia cumpre melhor sua função formativa quando o conhecimento histórico e conceitual é articulado à reconstrução de argumentos, produção de objeções, comparação entre interpretações e defesa racional de posições. Isso não significa abandonar conteúdos em favor de debates espontâneos. Pelo contrário, diálogo crítico exige repertório. A opinião sem conhecimento não se torna filosoficamente relevante apenas porque é expressa em uma discussão. A formação adequada precisa integrar conteúdo substantivo e exercício argumentativo, fazendo com que estudantes aprendam simultaneamente o que determinados filósofos defenderam, por que defenderam e quais razões poderiam sustentar ou desafiar essas posições.

A emergência da inteligência artificial torna essa integração ainda mais urgente. A educação baseada predominantemente na produção de respostas encontra-se diante de ferramentas capazes de gerar respostas plausíveis em segundos, o que desloca parte do valor formativo para competências que não podem ser avaliadas simplesmente pela existência de um texto final. Saber perguntar, verificar, reconstruir o caminho de uma inferência, reconhecer incerteza, comparar fontes e justificar por que determinada resposta merece confiança tornam-se capacidades decisivas. A tradição socrática oferece uma orientação especialmente fértil nesse cenário porque valoriza a investigação que precede a conclusão. Isso não implica estabelecer oposição entre filosofia e tecnologia. Sistemas de inteligência artificial podem ser utilizados como objetos e instrumentos de investigação, apresentando argumentos que estudantes devem criticar, produzindo posições alternativas ou permitindo comparação entre explicações. O risco surge quando a ferramenta substitui o esforço cognitivo que deveria ser desenvolvido. Uma educação inspirada no princípio socrático não perguntaria apenas se o estudante conseguiu produzir uma resposta correta com auxílio tecnológico, mas se consegue explicar as razões, identificar fragilidades e responder a objeções sem delegar integralmente seu julgamento.

A atualização da tradição clássica precisa, ao mesmo tempo, permanecer criticamente consciente de seus limites históricos. A sociedade grega que produziu parte das obras fundamentais da racionalidade ocidental era profundamente desigual e excluía amplos grupos da cidadania e de formas privilegiadas de educação. A recuperação contemporânea dos clássicos não pode converter admiração intelectual em idealização política. Pensar criticamente a partir da tradição significa também pensar criticamente contra

aspectos da própria tradição, reconhecendo que seus conceitos foram posteriormente ampliados, contestados e reconstruídos por autores e grupos historicamente excluídos do cânone. Essa atitude evita duas posições igualmente empobrecedoras: abandonar os clássicos porque pertencem a sociedades distantes ou transformá-los em autoridades imunes à crítica. Uma cultura intelectual madura pode reconhecer a importância histórica de Platão e Aristóteles sem considerar suas afirmações incontestáveis, justamente porque o maior legado da filosofia consiste na possibilidade de examinar argumentos independentemente do prestígio de seus autores.

Em síntese, as permanências conceituais identificadas demonstram que a filosofia clássica continua relevante para a construção da racionalidade contemporânea não porque ofereça respostas prontas para problemas tecnológicos, científicos e políticos do século XXI, mas porque ajuda a formar uma determinada relação com o conhecimento. Essa relação é caracterizada pela exigência de razões, pela consciência dos limites da própria compreensão, pela disposição para dialogar, pela análise de argumentos, pela consideração de alternativas e pela abertura à revisão. A pesquisa educacional contemporânea acrescenta evidências de que tais capacidades precisam ser cultivadas deliberadamente e que práticas dialógicas, argumentativas e filosoficamente estruturadas podem contribuir para esse processo. A racionalidade crítica contemporânea é muito mais ampla do que a filosofia clássica e incorpora conquistas epistemológicas, científicas e pedagógicas posteriores, mas continua enfrentando problemas que seriam reconhecíveis pelos antigos: como distinguir saber de aparência de saber, como resistir à persuasão sem fundamento, como justificar uma crença e como formar sujeitos capazes de orientar sua ação por razões examinadas.

Diante de uma sociedade marcada pela aceleração informacional, pela polarização comunicacional e pela inteligência artificial, a principal permanência da filosofia clássica talvez resida precisamente na recusa de confundir disponibilidade de respostas com posse de conhecimento. A abundância contemporânea de informações não elimina a necessidade da filosofia; torna mais urgente sua função interrogativa. Quando qualquer indivíduo pode receber instantaneamente uma resposta sofisticada, a competência decisiva passa a incluir a capacidade de perguntar se essa resposta é verdadeira, quais evidências a sustentam, quais pressupostos contém, que objeções enfrenta e por que deveria ser aceita. A racionalidade contemporânea necessita, portanto, de instrumentos científicos e tecnológicos que os antigos não possuíam, mas continua dependente de uma atitude que a tradição filosófica ajudou a consolidar: nenhuma afirmação relevante deve estar completamente protegida do exame das razões que podem justificá-la ou refutá-la. É nesse sentido, crítico e não reverencial, que Sócrates, Platão, Aristóteles e outras tradições antigas permanecem presentes na educação do pensamento, oferecendo não um conjunto fechado de certezas a serem conservadas, mas uma herança de perguntas, métodos e exigências intelectuais cuja renovação constitui parte indispensável da formação de sujeitos capazes de pensar com autonomia e responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMI, Philip C.; BERNARD, Robert M.; BOROKHOVSKI, Eugene; WADDINGTON, David I.; WADE, C. Anne; PERSSON, Tonje. Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, v. 85, n. 2, p. 275-314, 2015. DOI: 10.3102/0034654314551063.

ABRAMI, Philip C.; BERNARD, Robert M.; BOROKHOVSKI, Evgueni; WADE, Anne; SURKES, Michael A.; TAMIM, Rana; ZHANG, Dai. Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, v. 78, n. 4, p. 1102-1134, 2008. DOI: 10.3102/0034654308326084.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.

ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.

CARR, David. The practical wisdom of phronesis in the education of purported virtuous character. *Educational Theory*, v. 73, n. 2, p. 137-152, 2023. DOI: 10.1111/edth.12570.

COCHACHI PURAY, Jaqueline Noemi; ANDIA COCHACHI, Humberto Rafael; ANDIA GUZMÁN, Fidel Humberto. The Socratic method as a strategy for teaching and learning in university education from a systematic review. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, v. 4, e-RMS01042026, 2026. DOI: 10.61286/e-rms.v4i.374.

EPICTETO. *O Encheirídion de Epicteto*. Tradução de Aldo Dinucci e Alfredo Julien. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

FACIONE, Peter A. *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: California Academic Press, 1990. ERIC Document ED315423.

HOLLOWCHAK, Mark A. Education as training for life: Stoic teachers as physicians of the soul. *Educational Philosophy and Theory*, v. 41, n.

2, p. 166-184, 2009. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00384.x.

JEGSTAD, Kirsti Marie; HEGGERNES, Sissil Lea; JØSOK, Evy; RYEN, Erik; SVANES, Ingvoll Krogstad; TØRNBY, Hilde. Approaches to critical thinking in primary education classrooms: a systematic review. *Educational Research Review*, v. 48, art. 100711, 2025. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100711.

KILBY, Ben. Philosophy for/with Children: a meta-analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, v. 12, n. 1, p. 26-38, 2025. DOI: 10.52380/ijcer.2025.12.1.703.

LEIGH, Fiona. Platonic dialogue, maieutic method and critical thinking. *Journal of Philosophy of Education*, v. 41, n. 3, p. 309-323, 2007. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2007.00561.x.

LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MAGRINI, James M. *Plato's Socrates, philosophy and education*. Cham: Springer, 2018. DOI: 10.1007/978-3-319-71356-4.

MARCO AURÉLIO. *Meditações*. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2019.

MITCHELL, Sebastian. Socratic dialogue, the humanities and the art of the question. *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 5, n. 2, 2006. DOI: 10.1177/1474022206063653.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. *Mênon*. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.

PLATÃO. *Sofista*. In: PLATÃO. *Diálogos*. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

POLAT, Hüseyin; EMRE, Fatma Bilge. The effect of argumentation method on critical thinking skills: meta-analysis study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, v. 23, n. 3, 2022.

PORUBJAK, Matúš. Socratic pedagogy in Plato's dialogue Meno. *Pro-Fil: An Internet Journal of Philosophy*, v. 23, n. 1, 2022. DOI: 10.5817/pf22-1-20425.

SÊNECA. *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

TRICKEY, Steve; TOPPING, Keith J. Philosophy for children: a systematic review. *Research Papers in Education*, v. 19, n. 3, p. 365-380, 2004. DOI: 10.1080/0267152042000248016.

VENDRELL-MORANCHO, Mireia; VALERO MOYA, Aída. Mapping critical thinking: key contributions for rethinking education. *Educação e Pesquisa*, v. 51, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551278119es.

WEI, Caiyun; CHEN, Lele. The effects of Philosophy for Children on children's cognitive development: a three-level meta-analysis. *Journal of Intelligence*, v. 13, n. 10, art. 130, 2025. DOI: 10.3390/jintelligence13100130.

XIE, Wanlin; LIN, Xunyi. Are dialogic teaching-and-learning programs effective in pre-primary and primary schools? A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 2024. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104823.

YAN, Sijin; WALTERS, Lynne Masel; WANG, Zhuoying; WANG, Chia-Chiang. Meta-analysis of the effectiveness of Philosophy for Children programs on students' cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, v. 39, n. 1, p. 13-33, 2018.

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo - PROF-FILO; Pós-graduação em Filosofia pela Faculdade São Francisco - ES; Pós-Graduação Lato Sensu em Docência e Prática de Ensino em Português pela Faculdade Descomplica; Licenciatura em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos; Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutorado em Letras/Estudos Literários (Ufes) e Estágio de Pós-doutoramento em Letras/Estudos Literários (em andamento/Ufes); Mestrado em Letras/Estudos Literários (Ufes); Língua Portuguesa e língua francesa; Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Doutor em Ciências Jurídicas; Mestrado em Educação; Licenciado em Filosofia; Centro Paula Souza. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Mestrado em Administração de Empresas pela MUST University; Especialização em História, Filosofia e Sociologia das Ciências da Natureza e da Matemática pela Universidade Metropolitana de

Santos (UNIMES); Biblioteconomia pela UFAM; Filosofia pela Uniasselvi; Matemática pela UNICIVE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Doutorando em Ciências da Educação da UNAEDS - Universidade Del Sol do Paraguai - Py; Mestre em Ecologia Humana e Desenvolvimento Sustentável pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia; Licenciado em Pedagogia, Filosofia e Sociologia; Bacharel em Direito e Teologia; Advogado. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Mestrando em Ciências e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará - UFPA; Gestão Pública, História e Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁷ Mestra em Ciências e Meio Ambiente - Universidade Federal do Pará - UFPA; Neuropsicopedagoga clínica e institucional; Pedagoga. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).