ISSN: 1809-6220

REVISTA IDEAU REVISTA DE EDUCAÇÃO

IDEAU

COMO OS PROFESSORES DESENVOLVEM O PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS? UMA PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA REDE PÚBLICA

HOW DO TEACHERS DEVELOP STUDENTS' CRITICAL THINKING? A RESEARCH ON TEACHING PRACTICES IN THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM

CÓMO DESARROLLAN LOS PROFESORES EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS ALUMNOS? UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA RED PÚBLICA

Mateus Cabral Vasconcelos Teixeira
Mestre em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil. E-mail: mateuscabral1989@bol.com.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6420-2061

Elisabeth Ramos da Silva
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: lis.ramos@uol.com.br Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7299-7784

RESUMO
O desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas é fundamental para formar cidadãos ativos e conscientes, capazes de promover as necessárias transformações sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) igualmente destaca a capacidade crítica como um dos pilares da educação. Considerando isso, o objetivo deste trabalho foi investigar se os professores estão intencionalmente desenvolvendo o pensamento crítico dos estudantes em suas disciplinas ao longo do ano letivo. Como teoria norteadora para a compreensão da natureza do pensamento crítico, recorremos a Lipman (1995), Vigotski (2001) e Paulo Freire (2024), entre outros. Assim, entendemos que o desenvolvimento da capacidade crítica consiste na habilidade de tecer julgamentos baseados em critérios adequados, levando em conta a sensibilidade ao contexto e a autocorreção. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de uma cidade paulista. Os sujeitos da pesquisa foram 17 professores de diversas disciplinas do ensino médio, que responderam a duas questões. Para a análise das respostas, foram utilizados os constructos da Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Os resultados obtidos indicam que os professores utilizam algumas estratégias que visam ao desenvolvimento da capacidade crítica; porém, levantam-se dúvidas sobre a efetividade dessas práticas, uma vez que, para que o exercício do pensamento crítico ocorra, é preciso garantir a adequação dos

DOI:10.55905/reiv5n1-020
Submitted on: 5.21.2025 | Accepted on: 5.23.2025 | Published on: 6.11.2025

critérios que embasam os julgamentos, bem como a sensibilidade ao contexto e a autocorreção. Assim, seria necessário que fossem oferecidas aos educadores orientações adequadas sobre a natureza do pensamento crítico, bem como sugestões de estratégias que efetivamente corroborem o desenvolvimento da capacidade crítica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pensamento Crítico. Educação. Ensino.

ABSTRACT

The development of critical thinking in schools is essential for forming active and conscious citizens capable of promoting necessary social transformations. The National Common Curricular Base (BNCC) also emphasizes critical capacity as one of the pillars of education. Considering this, the objective of this study was to investigate whether teachers are intentionally developing students' critical thinking in their subjects throughout the school year. As a guiding theory for understanding the nature of critical thinking, we referred to Lipman (1995), Vygotsky (2001), and Paulo Freire (2024), among others. Thus, we understand that the development of critical capacity consists of the ability to make judgments based on appropriate criteria, taking into account sensitivity to context and self-correction. The research was conducted in a public school in a city in São Paulo state. The subjects of the study were 17 teachers from various high school subjects, who answered two questions. For the analysis of the responses, the constructs of Bardin's Content Analysis (2009) were used. The results obtained indicate that teachers employ some strategies aimed at developing critical capacity; however, doubts arise regarding the effectiveness of these practices, as the exercise of critical thinking requires ensuring the adequacy of the criteria that underlie judgments, as well as sensitivity to context and self-correction. Therefore, it would be necessary to provide educators with appropriate guidance on the nature of critical thinking, as well as suggestions for strategies that effectively support the development of critical capacity.

Keywords: Critical Thinking. Teaching Practice. Education. Teaching.

RESUMEN

El desarrollo del pensamiento crítico en las escuelas es fundamental para formar ciudadanos activos y conscientes, capaces de promover las necesarias transformaciones sociales. La Base Nacional Común Curricular (BNCC) también destaca la capacidad crítica como uno de los pilares de la educación. Considerando esto, el objetivo de este trabajo fue investigar si los profesores están desarrollando intencionalmente el pensamiento crítico de los estudiantes en sus disciplinas a lo largo del año escolar. Como teoría orientadora para la comprensión de la naturaleza del pensamiento crítico, recurrimos a Lipman (1995), Vygotsky (2001) y Paulo Freire (2024), entre otros. Así, entendemos que el desarrollo de la capacidad crítica consiste en la habilidad de tejer juicios basados en criterios adecuados, teniendo en cuenta la sensibilidad al contexto y la autocorrección. La investigación se realizó en una escuela pública de una

ISSN: 1809-6220

ciudad paulista. Los sujetos de la investigación fueron 17 profesores de diversas disciplinas de la educación secundaria, quienes respondieron a dos preguntas. Para el análisis de las respuestas, se utilizaron los constructos del Análisis de Contenido de Bardin (2009). Los resultados obtenidos indican que los profesores utilizan algunas estrategias que buscan el desarrollo de la capacidad crítica; sin embargo, surgen dudas sobre la efectividad de estas prácticas, ya que, para que el ejercicio del pensamiento crítico ocurra, es necesario garantizar la adecuación de los criterios que sustentan los juicios, así como la sensibilidad al contexto y la autocorrección. Por lo tanto, sería necesario que se ofrecieran a los educadores orientaciones adecuadas sobre la naturaleza del pensamiento crítico, así como sugerencias de estrategias que efectivamente corrobore el desarrollo de la capacidad crítica.

Palabras clave: Pensamiento Crítico. Formación de Profesores. Educación. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

Independentemente das diversas culturas e questões sociais, as escolas deveriam se assemelhar a espaços de formação integral, nos quais os alunos não apenas adquirissem informações, mas também desenvolvessem habilidades socioemocionais e fossem incentivados a pensar criticamente (Lipman, 1995; Mosé, 2003). Mosé (2003) defende que a escola deve estimular a autonomia e a criatividade dos estudantes, preparando-os para serem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

De fato, a escola precisa oferecer um ambiente que promova a interação social e a aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, Vigotski (2001) destaca que a interação com colegas e professores é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois, mediante essas interações, os alunos têm a oportunidade de internalizar conhecimentos e habilidades. Além disso, o autor esclarece que a escola precisa ser sensível às necessidades do aluno, proporcionando atividades e desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Isso significa que a educação deve ser personalizada e adaptada ao ritmo de aprendizado dos estudantes.

Atualmente, é comum que professores de qualquer disciplina se preocupem ao perceber que seus alunos apenas memorizam os conteúdos

ISSN: 1809-6220

pelos quais serão avaliados, mas não aprendem a pensar levando em conta o contexto da disciplina e seus propósitos. De acordo com Lipman (1990), ensinar a “pensar bem” significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar o estudante a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo. Esse é um pensamento de excelência, chamado pelo autor de pensamento de ordem superior, o qual é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo (Lipman, 1995).

O desenvolvimento do pensamento ocorre por meio da interação social e da experiência sociocultural. O aspecto social do desenvolvimento é central para a compreensão do sistema de atividades das funções mentais, sendo a fonte que estrutura todas essas atividades superiores, as quais são desenvolvidas pela via do pensamento (Vigotski, 2001). É justamente por causa dessa elaboração do pensar que a relação com o outro é fundamental para a aprendizagem.

Assim como Vigotski (2001), Lipman (1995) argumenta que o ato de pensar é o mecanismo pelo qual exploramos e identificamos as conexões presentes na realidade, que posteriormente serão traduzidas e incorporadas em nossas mentes. Esse processo nos habilita a perceber os significados subjacentes ou os sentidos que estão, de alguma maneira, contidos na própria realidade. Daí a importância de levar o aluno a “pensar bem”.

O desenvolvimento do pensamento crítico é frequentemente citado como objetivo, finalidade ou meta nos documentos referentes à educação no Brasil (Silva e Abud, 2019). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a competência 2 propõe:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BNCC,2018).

Indubitavelmente, o desenvolvimento da habilidade de pensar

criticamente desempenha um papel fundamental na construção do perfil do "cidadão crítico". Esse cidadão, ao estar plenamente consciente de seus direitos e deveres, pode se destacar por sua capacidade de intervir de forma ética e comprometida em seu meio social, com o intuito de promover mudanças significativas na realidade que o cerca (Lipman, 1990; 1995; Silva e Abud, 2019; Marinho, 2022; Cruz e Güllich, 2022). Praticamente todas as abordagens educacionais convergem para esse sentido. Assim, torna-se evidente a necessidade de aplicação de práticas pedagógicas que possam desenvolver o pensamento crítico. Consequentemente, é igualmente fundamental que a escola reúna esforços para concretizar esse intento. Nesse sentido, tanto a instituição de ensino quanto os educadores têm a responsabilidade de proporcionar um ensino apropriado que estimule a aquisição crítica do conhecimento (Tamayo, 2009).

Segundo Tenreiro-Vieira e Vieira (2001), Tamayo et al. (2014) e Güllich e Vieira (2019), para promover o pensamento crítico dos sujeitos na formação escolar, é necessário que as metodologias/práticas de ensino e os recursos educacionais estejam orientados diretamente para a promoção desse tipo de pensamento.

Diante de tais considerações, apresentamos neste texto os resultados de uma pesquisa cujo objetivo consistiu em investigar se os professores estão intencionalmente desenvolvendo o pensamento crítico nos estudantes em suas disciplinas ao longo do ano letivo. Como fundamentação teórica, recorremos principalmente a Lipman (1995), que oferece definições esclarecedoras sobre as características do pensamento crítico, bem como a Vigotski (2001), que esclarece o papel da escola para o desenvolvimento cognitivo do aluno, e a Freire (2023; 2024), que enfatiza a importância de uma abordagem crítica e participativa no processo educacional. A seguir, exporemos os principais alicerces teóricos que fundamentaram nossa pesquisa.

ISSN: 1809-6220

2 REFERÊNCIAL TEORICO

2.1 O PENSAMENTO CRÍTICO COMO PRÁTICA DOCENTE

Lipman (1995) afirma que o pensamento crítico é fundamental para a tomada de decisões responsáveis e habilidosas, o que implica a capacidade de efetuar bons julgamentos. No entanto, para julgar com propriedade, é preciso saber utilizar critérios adequados. Um critério, segundo o autor, pode ser definido como uma razão que orienta um julgamento. Daí a importância de saber utilizar critérios confiáveis e adequados para efetuar julgamentos razoáveis e plausíveis. Além disso, é necessário cultivar a sensibilidade ao contexto, a fim de garantir a razoabilidade dos julgamentos proferidos, bem como exercitar a autocorreção, caso os julgamentos se revelem inadequados.

Assim, o pensamento crítico pode ser definido como “[...] o pensamento que facilita o julgamento, pois se fundamenta em critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto” (Lipman, 1995, p. 172). Estas são, portanto, as três características essenciais do pensamento crítico: utilização de critérios, autocorreção e sensibilidade ao contexto.

Essas três características estão presentes na perspectiva de Paulo Freire (2023; 2024) referente à educação libertadora, a qual enfatiza a importância de uma abordagem crítica e participativa no processo educacional. De fato, segundo Freire (2023; 2024), a educação precisa ser um instrumento de libertação, que promova a conscientização e a transformação social. Os educandos devem ser capazes de analisar criticamente a realidade e agir para transformá-la de forma justa e igualitária. Esse processo envolve a problematização das condições sociais, políticas e econômicas, incentivando uma reflexão profunda e a ação coletiva em busca da libertação e da justiça social.

Daí a importância do emprego de critérios adequados na formulação de julgamentos, uma vez que estes desempenham um papel decisivo na definição do que constitui um bom juízo. Segundo Lipman (1995), a seleção dos critérios deve ser baseada em sua plausibilidade, levando em conta diferentes pontos de

vista, o que enriquece a análise crítica. Os critérios mais confiáveis são aqueles que se fundamentam em teorias e pesquisas sólidas. Essa abordagem metodológica não apenas aprimora o processo de investigação, mas também assegura que os alunos sejam capacitados a tecer julgamentos com base em evidências e raciocínios fundamentados.

Para alcançar o objetivo de exercitar o pensamento crítico na escola, os educadores precisam integrar os conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas de maneira articulada e significativa. Nesse sentido, segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento dos conceitos científicos na escola é crucial para o domínio e a tomada de consciência. É por esse motivo que Vigotski (2001) enfatizou o valor da instrução escolar formal, uma vez que esta proporciona o desenvolvimento dos conceitos científicos, causando um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo.

De fato, segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento dos conceitos científicos é o meio pelo qual o domínio das operações se aprimora e a consciência se desenvolve. Nesse sentido, ao oferecer um ensino sistematicamente organizado, a escola precede o desenvolvimento das estruturas mentais. Antes de entrar para a escola, a criança desenvolve conceitos espontâneos ao interagir em seu meio. A diferença entre o conceito espontâneo e o conceito científico consiste justamente no fato de que este último não depende diretamente da experiência cotidiana, como ocorre com os conceitos espontâneos. Os conceitos científicos se organizam em sistemas consistentes de inter-relações, expandindo a capacidade de generalizações porque são transmitidos ao aluno de forma planejada.

Ao promover uma educação que leve o aluno a desenvolver conceitos científicos, o professor o capacita a compreender a realidade de forma ordenada e coerente, permitindo-lhe discernir causas e consequências de maneira inteligente e responsável (Lipman, 1990; 1995; Vigotski, 2001). Dessa forma, a prática docente precisa ir além de uma simples metodologia para o exercício do pensamento crítico: deve envolver uma abordagem profunda que articule saberes científicos e culturais (Silva e Abud, 2019), os quais possam atuar como critérios que orientarão futuros julgamentos.

ISSN: 1809-6220

Vigotski (2001) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo dos alunos está intrinsecamente ligado ao ambiente em que estão inseridos. Se esse ambiente não desafiar, exigir e estimular adequadamente os estudantes, o processo de aprendizagem poderá enfrentar atrasos. Isso sugere que a conquista de níveis mais elevados de raciocínio não é apenas uma questão de esforço pessoal, mas também depende do contexto educacional. O ambiente escolar, portanto, desempenha um papel crucial na definição do “ponto de chegada” de cada indivíduo, atuando como um facilitador ou um obstáculo para o desenvolvimento do pensamento crítico e conceitual.

Alinhada a essas ideias, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância da argumentação para a formação de cidadãos críticos (Brasil, 2018). Vale lembrar que a argumentação consiste fundamentalmente em expor as razões (os critérios) que sustentam as proposições dos textos. As competências propostas na BNCC incluem a abordagem científica, a reflexão e a criatividade, que são fundamentais para a formulação de soluções e para a investigação de causas. Nesse contexto, a educação que visa ao desenvolvimento do pensamento crítico é vital para fomentar reflexões sobre os inúmeros problemas contemporâneos. A prática docente deve, portanto, fornece as ferramentas necessárias para que os alunos realizem julgamentos bem fundamentados e éticos, respeitando a diversidade de perspectivas.

Assim considerando, convém que o exercício do pensamento crítico ocupe um lugar central nas práticas docentes, visto que é crucial para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Silva e Abud (2019) defendem que essa habilidade se torne uma meta educativa que permeie legislações e metodologias, uma vez que, para que haja o desenvolvimento do pensamento crítico, é necessário que os educadores possuam uma compreensão profunda de sua especificidade. Além disso, é preciso criar um ambiente de aprendizado que promova a análise racional dos aspectos da realidade, utilizando os conhecimentos científicos como critérios confiáveis que orientarão julgamentos.

ISSN: 1809-6220

2.2 O PAPEL DO PENSAMENTO CRÍTICO COMO ATO LIBERTADOR

O pensamento crítico desempenha um papel essencial na libertação individual e coletiva, conforme enfatiza Freire (2023). Para o autor, a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimento, transformando-se em uma prática emancipadora que estimule a reflexão crítica dos indivíduos sobre o ambiente que os cerca. Freire (2014) argumenta que a prática educativa está situada em um contexto histórico e social, ressaltando a necessidade de um pensamento crítico que esteja ancorado na realidade dos educandos. Essa abordagem é fundamental para capacitar o indivíduo a questionar e entender as estruturas de poder que definem sua vida, o que promove um processo de conscientização e transformação social crítica.

Freire (2023) também conecta a educação a um ato político intrinsicamente relacionado a uma conscientização crítica. Ele ressalta a luta contra a opressão e a necessidade de uma educação libertadora que dialogue com a realidade dos marginalizados. O pensamento crítico, nessa visão, é uma ferramenta que permite ao educando abandonar o silêncio imposto por sistemas opressivos, promovendo uma prática educativa que possibilite a liberdade e a ação transformadora. A relação entre teoria e prática é vital, pois a teoria se alimenta da prática, e vice-versa, criando um ciclo de cultura que não pode ser dissociado da conscientização (Freire, 2023).

Nóvoa (1998) reforça a importância de desenvolver uma consciência crítica para evitar a despolitização do ensino. Ele destaca que a pedagogia crítica deve entrelaçar teoria social com compromisso moral e participação política, funcionando como uma ferramenta tanto para a transformação social quanto para a reflexão pedagógica. Dentro dessa estrutura, Freire (2023) propõe que o diálogo, a conscientização e a reflexão crítica sejam os pilares da educação em que educadores e educandos aprendam juntos e desafiem as injustiças da sociedade.

A crítica à concepção bancária da educação, delineada por Freire (2023), reside em um modelo em que o saber é transferido de forma unilateral, ou seja, quem detém conhecimento transmite para aqueles que não o têm. Esta

ISSN: 1809-6220

abordagem perpetua a opressão em vez de promover a emancipação (Freire, 2023). A formação de uma consciência crítica é indissociável do conceito de liberdade; pois, ao analisar a realidade multifacetada, os educandos conseguem libertar-se das estruturas que retêm o status quo. A conscientização crítica se dá por meio de relações dialógicas e interativas, ao contrário de posturas dogmáticas.

Freire (2023) argumenta que a educação é libertadora quando prepara o sujeito para avaliar criticamente a sociedade e agir sobre ela. A desumanização ou humanização do indivíduo transcende uma questão meramente valorativa e revela-se como uma realidade histórica. Assim, a educação pode ser problematizadora, buscando resgatar a humanidade do indivíduo mediante a reflexão crítica, ou pode ser bancária, perpetuando a dominação ao manter os indivíduos em uma postura acrítica.

Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento crítico exige as interações constantes e reflexivas entre educadores e alunos (Lipman, 1995). Tais práticas preventivas promovem a autonomia intelectual e uma análise das informações de maneira crítica. Segundo Hooks (2020), aprender a refletir e ampliar a visão de mundo é um elemento fundamental da sabedoria prática, permitindo que os indivíduos questionem e contextualizem informações, resultando em decisões alicerçadas em critérios plausíveis e adequados.

Além disso, Hooks (2020) defende que a prática do pensamento crítico é uma construção colaborativa que requer a participação ativa de professores e estudantes. Essa interação crítica fomenta a autonomia do estudante, permitindo que desenvolva suas próprias conclusões e diga o que pensa. A abertura para o diálogo, como demonstrado nas ideias de Freire, cria um ambiente ativo e dinâmico de aprendizado em que todos se beneficiam do compartilhamento de experiências e perspectivas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, situada em uma cidade do Estado de São Paulo. Esta instituição faz parte do Programa de Ensino

ISSN: 1809-6220

Integral (PEI) da etapa ensino médio e está vinculada à Diretoria de Ensino de uma cidade vizinha a ela. O PEI é fundamentado na concepção de Educação Integral, que se baseia na premissa de que o desenvolvimento do estudante deve ser holístico, englobando aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais, como delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista. Dessa forma, o programa adota uma perspectiva sistêmica sobre a formação do estudante, visando ao desenvolvimento integral das competências e habilidades essenciais para a formação cidadã.

Para investigar a prática dos docentes em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico, foram convidados 17 (dezessete) professores de diferentes áreas de ensino. Esses educadores lecionam no ensino médio e atuam nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens e suas Tecnologias. Não era objetivo da pesquisa verificar como cada área cumpria, ou não, a tarefa de desenvolver o pensamento crítico. O interesse consistia apenas em verificar se o professor congregava esforços para isso, independente da área em que atuava.

Para esses professores, foi aplicado um questionário com duas questões. A primeira visava investigar qual importância era dada ao objetivo de desenvolver o pensamento crítico. Para tanto, o professor deveria enumerar, em ordem de importância, os seguintes objetivos propostos.

( ) desenvolver os aspectos socioafetivos dos alunos.

( ) ministrar os conteúdos das disciplinas.

( ) desenvolver valores.

( ) desenvolver o pensamento crítico.

( ) desenvolver as potencialidades dos alunos.

( ) preparar o aluno para o mercado de trabalho.

( ) preparar o aluno para ser aprovado em concursos.

A questão 2 indagava: Você utiliza alguma estratégia para desenvolver o pensamento crítico do aluno? Qual?

Para a análise e interpretação dos dados coletados, optamos pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), uma técnica de investigação que visa gerar inferências válidas a partir de dados fornecidos pelas respostas dos

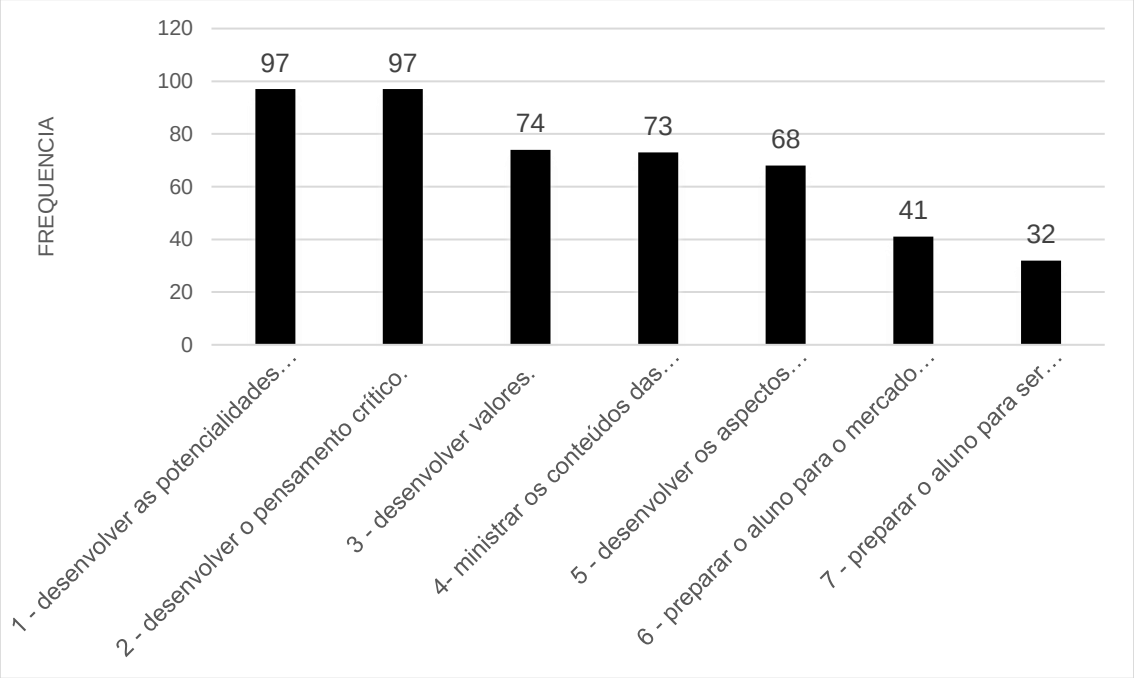
ISSN: 1809-6220

entrevistados. Essa abordagem permite a aplicação dos resultados em diferentes contextos educacionais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo, buscou-se investigar a importância do desenvolvimento do pensamento crítico como um objetivo educacional na prática docente dos professores. Como foi dito, solicitamos que os docentes numerassem os objetivos que consideravam mais significativos, de acordo com a ordem de relevância. Foi atribuída a nota 7 ao objetivo de maior relevância, e a nota 1 ao de menor relevância, a fim de identificar quais objetivos alcançaram maior pontuação. Foram obtidos os seguintes resultados (figura1).

Figura 1. Objetivos de maior relevância para os professores.



Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que os valores numéricos mais altos indicam maior importância atribuída a esses objetivos. Assim, “desenvolver as potencialidades dos alunos” e “desenvolver o pensamento crítico” foram os objetivos que apresentaram o maior número de menções atribuídas como primeira opção (em

ISSN: 1809-6220

ordem de relevância). Essa importância se alinha bastante com a pedagogia de Freire (2014; 2023; 2024), já que desenvolver as potencialidades dos alunos e desenvolver o pensamento crítico implica autonomia e a capacidade de se autodesenvolver criticamente. Também se relaciona com o que afirma Vigotski (2001) sobre o papel da escola e do professor, criando uma interface com o desenvolvimento do pensamento crítico segundo Lipman (1995), uma vez que se conecta à ideia de que o aprendizado colaborativo e orientado por questionamentos é fundamental para que os alunos superem desafios cognitivos e desenvolvam suas potencialidades. Além disso, essa interface entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e o exercício do pensamento crítico sugere uma abordagem educacional que motive o aluno a utilizar critérios adequados quando for tecer suas opiniões sobre os diversos aspectos da realidade.

No entanto, para que isto aconteça, os docentes precisam usar estratégias que promovam discussões adaptadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a identificar os critérios mais plausíveis, bem como a discernir as características e especificidades dos variados contextos. Essa prática pode ser aplicada em diversas disciplinas e contextos escolares.

Sendo assim, é importante ressaltar os dados coletados na questão 2, cujo objetivo foi verificar se os professores empregavam alguma estratégia para desenvolver o pensamento crítico do aluno. A tabela a seguir mostra as categorias, frequências e exemplos coletados.

Tabela 1. Você utiliza alguma estratégia para desenvolver o pensamento crítico do aluno? Qual?

Categoria	F	(%)	Exemplo
Leitura e Produção de texto	9	47.37	1. "Permite que o pensamento crítico faça uma leitura mais aprofundada dos fatos sociais." 2. "Questionamento onde o estudante consiga analisar a aplicação na sua realidade." 3. "Leituras, principalmente de charge." 4. "A exposição de ideias conectadas com a realidade." 5. "Desenvolvimento e raciocínio crítico por intermédio de perguntas e abordagem de pontos de vistas diferentes." 6. "Produção de texto argumentativos." 7. "Relação com a sociedade que vivemos, a importância de não aceitar as informações que surgem sem questionamentos. Incentivo a problematização. (leitura)"

ISSN: 1809-6220

Categoria	F	(%)	Exemplo
			8. "Por meio de textos filosóficos e acervo pessoal de reflexões e documentários." 9. "A disciplina de História permite o desenvolvimento da criticidade, a percepção da subliminar ligação de ideais divulgadas em dados objetivos e ou ocultos, sugestivos ou mesmo em *fake news*."
Promoção de diálogos e debates	8	42.11	1. "Promover momentos de diálogos e debates sobre questões morais." 2. "Rodas de conversa, estimulando o senso argumentativo dos estudantes." 3. "Aplicando debates, roda de conversa e desenvolvendo situações problemas com situações cotidianas."
Outros	1	5.26	1. "Procuro também trabalhar a inclusão dos alunos com necessidades especiais. (outros)"
Projetos temáticos e aulas dinâmicas	1	5.26	1. "Contextualização do conteúdo com a realidade do aluno, aulas práticas e projetos temáticos." 2. "Utilizando desafios que envolvem quebra-cabeças, construção de estruturas, desenhos de planta baixa de onde moram."

Fonte: elaborado pelo autor.

A tabela acima evidencia as estratégias utilizadas por educadores para desenvolver o pensamento crítico nos alunos, divididas em quatro categorias principais: "Leitura e Produção de Texto," "Promoção de Diálogos e Debates," "Projetos Temáticos e Aulas Dinâmicas" e "Outros."

A categoria "Leitura e Produção de Texto" emerge como a mais significativa, abrangendo 47,37% das estratégias reportadas. Nesse contexto, destaca-se a pedagogia de Lipman (1990, 1995, 1997) quando argumenta que a leitura crítica e o engajamento em discussões filosóficas favorecem habilidades de raciocínio crítico, análise e argumentação. Como vimos, seu método para o desenvolvimento do pensamento crítico baseia-se em três pilares: utilização de critérios, sensibilidade ao contexto e autocorreção. O primeiro refere-se à capacidade de questionar e analisar informações de maneira profunda, verificando o teor dos argumentos (as razões) que sustentam as afirmações do texto. A sensibilidade ao contexto indica que o pensamento crítico deve sempre levar em conta o contexto das situações analisadas, e isso implica também, por parte do professor, considerar a realidade vivenciada pelos alunos, como exemplificado pela conexão entre as leituras e a realidade cotidiana dos estudantes. Autocorreção é a habilidade de identificar e corrigir erros no próprio

raciocínio, promovida também por meio da prática constante de produção de textos argumentativos e revisões críticas.

Freire (2024) defende que a educação deve capacitar os alunos para serem sujeitos autônomos, promovendo uma leitura crítica do mundo. As práticas descritas, tais como a problematização das informações e a produção de textos argumentativos, alinham-se com a pedagogia freireana, que instiga os estudantes a questionar e transformar sua realidade social.

Contudo, Hooks (2020) esclarece que práticas baseadas exclusivamente em leitura e produção de texto podem ser limitadas se não forem acompanhadas por metodologias mais interativas e inclusivas. Esse autor sustenta que o pensamento crítico exige um ambiente educacional em que os alunos possam vivenciar e desafiar teorias na prática. Assim, não basta oferecer aos alunos textos e documentários se não houver uma atenção cuidadosa e discussões sobre o teor dos critérios que os embasam.

A "Promoção de Diálogos e Debates" é a segunda categoria mais destacada, com 42,11%. Este método encontra fundamentos na teoria de Vigotski (2001; 2008), que defende a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo. Esse autor argumenta que a linguagem e a comunicação são essenciais para a construção do pensamento, o que justifica as práticas como rodas de conversa e debates sobre questões morais e cotidianas.

Silva (2000; 2003) complementa essa visão indicando que debates e discussões são cruciais para a argumentação crítica. Segundo Silva (2000; 2003), essas práticas ajudam o aluno a identificar e escolher argumentos, desenvolvendo uma argumentação mais robusta e consciente. Porém, Guzzo e Guzzo (2015) esclarecem que a eficácia dessas práticas requer uma mediação qualificada e feedback estrutural, e advertem que a falta de preparação dos professores pode comprometer a qualidade dessas interações. Essas limitações são particularmente evidentes nas escolas públicas, uma vez que a formação contínua e recursos adequados muitas vezes não são disponibilizados.

Os "Projetos Temáticos e Aulas Dinâmicas," representando 5,26%, são abordagens que buscam conectar o conteúdo estudado à realidade do aluno.

Tardif (2002) destaca a relevância de práticas diversificadas que integrem teoria e prática na formação profissional dos docentes, promovendo um ensino efetivamente contextualizado, o que favorece o exercício do pensamento crítico.

Canettieri et al. (2021) argumentam que esses métodos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, complementando o pensamento crítico com uma abordagem educacional mais holística. Práticas como quebra-cabeças, construção de estruturas e atividades manuais incentivam o aprendizado e a criatividade, que são características cruciais para uma formação integral.

A categoria "Outros" (5,26%) inclui esforços para a inclusão de alunos com necessidades especiais, destacando haver preocupação com a equidade e inclusão no espaço educacional. Hooks (2020) enfatiza que a pedagogia deve ser inclusiva e responsiva às necessidades de todos os alunos, valorizando suas especificidades e potencialidades.

No entanto, apesar das práticas diversificadas e teoricamente fundamentadas, a implementação dessas estratégias nas escolas públicas brasileiras enfrenta desafios significativos. A carência de recursos, a infraestrutura inadequada e a formação insuficiente dos professores são barreiras persistentes. Tardif (2002) e Freire (2024) indicam que, sem um investimento contínuo e políticas educacionais que apoiem a formação profissional, a aplicação dessas práticas torna-se limitada. Assim sendo, é preciso conhecer a natureza do pensamento crítico para poder engendrar estratégias que realmente possam levar o aluno a exercitá-lo.

De fato, as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento crítico citadas pelos professores revelam um esforço significativo para integrar leituras críticas, debates e metodologias dinâmicas no contexto educativo. Porém, essas mesmas estratégias podem ser empregadas para realizar vários objetivos, e não especificamente o de exercitar o pensamento crítico. Nota-se que não há menção à necessidade de discutir a adequação de critérios em debates e atividades que exijam exposição de argumentos. Nesse sentido, seria necessário que, de fato, os professores fossem informados sobre como proceder para que a capacidade crítica do aluno fosse desenvolvida.

ISSN: 1809-6220

É preciso considerar que os desafios persistentes das escolas públicas brasileiras exigem uma abordagem mais estruturada e rica em recursos. A formação contínua e o suporte adequado aos professores são essenciais para que as estratégias pedagógicas implementadas possam desenvolver o pensamento crítico e integral dos alunos, conforme defendido pelos teóricos destacados. Além disso, conforme Silveira (2001) ressalta, a adaptação cultural e contextual das práticas educacionais é fundamental para que programas, como o de Filosofia para Crianças criado por Lipman, realmente impactem positivamente o ambiente educativo diversificado das escolas públicas brasileiras.

5 CONCLUSÃO

A educação deve ser mais do que uma simples transferência de informações; deve engajar os estudantes em um processo de reflexão crítica e aprendizagem colaborativa, conforme defendido por autores como Lipman (1995), Vigotski (2010) e Freire (2024). Para que isso ocorra, é necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades dos alunos, incentivando a autonomia, a criatividade e a análise crítica.

Vimos que as estratégias empregadas pelos professores entrevistados não garantem, por si sós, o exercício do pensamento crítico. Para tanto, seria preciso considerar a adequação dos critérios, a sensibilidade ao contexto e o exercício da autocorreção. Fomentar discussões em sala de aula sem um planejamento cuidadoso para atender a essas três exigências pode resultar apenas em discussões acaloradas, pouco producentes. Por isso, é vital que a escola se comprometa a desenvolver metodologias que estimulem o exercício do pensamento crítico.

Em qualquer estratégia, o papel dos educadores é crucial para garantir que os alunos não apenas adquiram conhecimentos, mas também se tornem agentes de mudança, prontos para questionar e transformar a realidade em que vivem. A implementação de um ensino que priorize o pensamento crítico será,

ISSN: 1809-6220

portanto, determinante para o progresso social e a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

ISSN: 1809-6220

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Coimbra: Almedina, 2011.

BRASIL. BNCC (2018). **Base Nacional Comum Curricular** . Brasília: Ministério da Ecucação, 2018.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2021.

CRUZ, L. L.; GÜLLICH, R. I. C. O desenvolvimento do Pensamento Crítico em Ciências por meio de estratégias de ensino em livros didáticos. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 10, n. 3, p. e22060-e22060, 2022.

SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M. As interdependências entre o desenvolvimento do pensamento crítico e os conhecimentos culturais e científicos adquiridos na escola. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 1-18, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

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

HOOKS, Bell**. Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática**.** Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Mathew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARINHO, C. Bell Hooks: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade. **Kalagatos**, v. 19, n. 1, p. 201-216, 2022.

MARQUES, R. V.; TENREIRO, C. V. A formação inicial de professores e a didática das ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de capacidades de pensamento crítico. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 231-252, 2003.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921–1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. *In***: Paulo Freire:** política e pedagogia**.** Porto: Porto Editora, 1998. p. 167-187.

SILVA, Elisabeth Ramos. **O ponto de partida da argumentação:** o desenvolvimento do senso crítico**.** Porto Alegre: Cabral Editora Universitária, 2000.

SILVA, E. R. O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, p. 57-68, 2003.

SILVEIRA, Rene, José, Trentin. **A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman**. São Paulo, 2001.

TAMAYO, Oscar, Eugenio, Alzate. **Didáctica de las ciencias: la evolución conceptual conceptual en la enseñanza y el aprendizaje.** Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas, 2009.

TAMAYO, A*. et al*. **Pensamiento crítico en el aula de ciencias.** Manizales: Editorial Universidad de Caldas, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de

Janeiro: Vozes, 2002.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. **Construindo práticas didático-Pedagógicas promotoras da literacia científica e do pensamento crítico**. Madrid: Oei: Iberciencia, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.**

Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.