

PENSAMENTO CRÍTICO E NARRATIVAS DOCENTES: REFLEXÃO DE UMA PRÁTICA FORMATIVA ONLINE

PENSAMIENTO CRÍTICO Y NARRATIVAS DOCENTES: REFLEXIÓN DE UNA PRÁCTICA DE FORMACIÓN EN LÍNEA

CRITICAL THINKING AND TEACHING NARRATIVES: REFLECTION ON AN ONLINE TRAINING PRACTICE



Rosana Muniz de MEDEIROS¹
e-mail: rosana@ua.pt



Francislê NERI DE SOUZA²
e-mail: francisle.souza@unasp.edu.br



Rui Marques VIEIRA³
e-mail: rvieira@ua.pt

Como referenciar este artigo:

MEDEIROS, R. M. de; NERI DE SOUZA, F.; VIEIRA, R. M. Pensamento Crítico e Narrativas Docentes: reflexão de uma prática formativa online **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 25, n. 00, e024009, 2024. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v25i00.17569>



| Submetido em: 14/12/2022
| Revisões requeridas em: 04/05/2023
| Aprovado em: 10/06/2024
| Publicado em: 03/10/2024

Editor: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de Aveiro (UA), Aveiro – Portugal. Doutora em Didática e Desenvolvimento Curricular - Departamento de Educação e Psicologia da UA - Universidade de Aveiro – Portugal.

² Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – SP – Brasil. Professor Titular e pesquisador do Mestrado Profissional de Educação. Doutorado em Ciências da Educação (UA).

³ Universidade de Aveiro (UA), Aveiro – Portugal. Professor Associado com Agregação na UA. Doutorado em Educação (UA).

RESUMO: Este estudo tem como objetivo divulgar boas práticas e promover uma reflexão crítica docente, por meio de uma atividade prática desenvolvida no contexto de um curso de formação on-line sobre Pensamento Crítico (PC). A atividade baseia-se em duas situações de observação: uma aula sem promoção explícita do PC e uma aula com estímulo intencional e explícito ao desenvolvimento do PC. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Ennis (1996) e em pesquisas recentes na área. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa enquadra-se no modelo qualitativa para análise de conteúdo, sendo essa “um dos procedimentos clássicos de análise do material escrito, independente da sua origem” (Flick; Parreira, 2005, p. 193). A questão de investigação central é: quais boas práticas de ensino e aprendizagem podem ser identificadas nas narrativas dos docentes? Os resultados obtidos indicam positivamente a presença de boas práticas tanto por parte dos alunos quanto dos professores observados. As conclusões, derivadas das categorias de análise, sugerem que, após uma formação teórica e prática em metodologia ativa voltada para o desenvolvimento do PC, os participantes são capazes de demonstrar, em suas narrativas, competências de um pensador crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento Crítico. Educação. Narrativas Docentes. Sujeitos em Formação.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo difundir buenas prácticas y producir una reflexión crítica docente, a través de una actividad práctica - desarrollada en el marco de un curso de formación en línea sobre Pensamiento Crítico en dos situaciones de observación, a saber: en una clase sin promoción explícita del POP y en una clase con participación intencional y estimulación explícita del desarrollo de la PC. Se basa en los supuestos teóricos de Ennis (1996) y otros estudios recientes en el área. Desde un punto de vista metodológico, forma parte del modelo de investigación cualitativa para el análisis de contenido, ya que es “uno de los procedimientos clásicos para analizar material escrito, independientemente de su origen (Flick; Parreira, 2005, p. 193). Para ello, elegimos como pregunta de investigación la posibilidad de resaltar ¿qué buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje son identificables en las narrativas de los docentes? Los resultados obtenidos apuntan positivamente a acciones de buenas prácticas tanto por parte de los estudiantes como de los docentes observados. Las conclusiones, obtenidas a través de las categorías de análisis, permiten inferir que, luego de una formación teórica en metodología activa, con miras al desarrollo del POP, los participantes son capaces de demostrar en sus narrativas, las capacidades de un pensador crítico.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico. Educación. Narrativas didácticas. Sujetos en Formación.

ABSTRACT: *This study aims to disseminate good experiences and produce a re-reading of critical teacher reflection, through a practical activity developed within the scope of an online training course on Critical Thinking in two observation situations, which are: in a class without explicit promotion of the CP and a class with intentional and explicit stimulus to the development of the CP. It takes the theoretical assumptions of Ennis (1996) and other recent studies in the area as a basis for this study. From a methodological point of view, it is inserted in the qualitative research model for content analysis, as it is “one of the classic procedures for analyzing written material, regardless of its origin (Flick; Parreira, 2005, p. 193). To this end, did you choose as a research question, the possibility of showing, which good practices are identifiable, of teaching and learning, in the teachers’ narratives? The results obtained indicate a positive sign for good practice actions by both students and teachers observed. The conclusions, obtained through the analysis categories, allow us to infer that, after a theoretical training of active methodology, with a view to the development of the CP, the participants can demonstrate in their narratives, the skills of a critical thinker.*

KEYWORDS: *Critical Thinking. Education. Teaching Narratives. Subjects in Training.*

Introdução

A importância do conhecimento, domínio e imersão no pensamento crítico em qualquer profissão tem se tornado um tema recorrente e consensual em estudos e debates, tanto no mundo acadêmico quanto em outros setores. No exercício de uma plena cidadania, se faz necessário que os indivíduos sejam capazes de encarar e lidar com a mudança “contínua dos cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo atual” (Tenreiro-Vieira; Vieira, 2000, p. 14). Portanto, o uso das competências de um pensador crítico, será o diferencial entre o certo e o errado, nas variadas opções de escolhas que nos são impostas no dia a dia.

Neste sentido, nenhuma profissão consegue estar plenamente apta a atuar apenas com os conhecimentos específicos iniciais de sua área. Isso porque, o conhecimento não é algo estanque, pelo contrário – tem curta duração ou semivida, que “é o período de tempo a partir do qual o conhecimento quando adquirido, se torna obsoleto⁴” (George Siemens, 2005, p. 1) e, portanto, necessita ser atualizado de forma crítica e ponderada.

Por conseguinte, no âmbito da formação de professor, outros conhecimentos necessitam ser incluídos aos saberes específicos, como é o caso dos conhecimentos tecnológicos que, cada vez mais, “tem provocado grandes impactos nas práticas de ensino e na aprendizagem, conduzindo professores, gestores, investigadores e técnicos na busca por caminhos inovadores adequados a este contexto em constante mudança” (Souza; Bezerra, 2013, p. 12).

⁴ Tradução nossa.

No caso do professor, estar em constante formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 13) e como tal, deve observar e tentar acompanhar o ritmo e a evolução que ocorre ao seu redor, como também, os interesses e comportamentos dos seus alunos, frente às suas necessidades de aprendizagens.

Com efeito, na formação docente, como nos cursos de formação continuada, o desenvolvimento do PC só vem contribuir para um melhor desempenho das atividades profissionais, pelo fato de que “se os professores não viverem experiências promotoras das suas capacidades de pensamento crítico, reduzem-se as possibilidades de tal professor criar oportunidades para os seus alunos usarem as suas capacidades de pensamento crítico” (Vieira; Tenreiro-Vieira, 2003, p. 234), em um contexto sistemático, continuado e gradual.

Por conseguinte, quando falamos em formação docente continuada é porque “na esfera educacional, é preciso que haja ações mais sistemáticas e intencionais para desenvolver nos alunos este tipo de pensamento” (Luz *et al.*, 2015, p. 2) e, só a partir dos conhecimentos obtidos pelos professores, é que eles terão capacidades de desenvolver essas competências em seus alunos.

Neste sentido, assumimos o conceito de competência adotado por Fleury; Fleury, (2001) Fleury e Fleury (2001), apoiada em Zarifian (1999) quando referenda que “a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações” (187), impulsionando o indivíduo a agir e interagir com diversos saberes aplicando-os em suas práticas.

Não por acaso, mas, numa formação docente que se volte ao ensino do PC se faz imperioso que o ensino desse modo de pensamento seja “explícito e deliberado, [...] para que os professores aprendam como ensinar para o pensamento crítico (Franco; Vieira; Saiz, 2017, 98). Além disso, essa formação deve incluir componentes teóricas e o desenvolvimento de estratégias de ensino ativo, suportadas por práticas que possam ser aplicadas no cotidiano profissional.

Com base nessa perspectiva, uma formação contínua foi desenvolvida junto a um grupo de docentes de uma instituição religiosa do interior do estado de São Paulo. O objetivo foi evidenciar boas práticas e competências de pensadores críticos nas narrativas dos docentes,

obtidas por meio de atividades de observação e reflexão, como parte da avaliação de conhecimentos em relação à postura e atuação dos professores e alunos no contexto educativo.

Diante desse cenário, defende-se a importância de práticas formativas que combinem teorias e metodologias ativas, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico no âmbito da formação continuada de professores, em qualquer área do conhecimento. Este estudo busca contribuir para a disseminação de boas experiências aplicáveis a situações de ensino e aprendizagem.

O Pensamento Crítico na Educação

O termo “pensamento crítico” pode, para alguns, ser considerado algo novo ou até mesmo um modismo contemporâneo. No entanto, Cohen (2017) explorou a definição desse conceito em um dicionário e encontrou que o Pensamento Crítico (PC) é descrito como um “exame filosófico de argumentos”. Entretanto, Cohen argumenta que essa definição não abrange totalmente a complexidade do termo, já que o PC “está vinculado a uma gama de habilidades e concepções, incluindo a capacidade de brincar com as palavras, sensibilidade ao contexto, sentimentos e emoções, e [...] o tipo de mentalidade aberta que permite realizar saltos criativos e obter insights (Cohen, 2017, p. 9) portanto, extrapola a definição obtida no dicionário.

A defesa do uso das capacidades do PC deve-se ao fato de que esse tipo de pensamento possibilita “ver as coisas do ponto de vista dos outros, que podem ser bastante invulgares e até estranhos em relação ao ponto de vista de cada um” (Sternberg, 2010, p. 166). No entanto, a aplicação do PC tem se tornado um exercício cada vez mais desafiador, especialmente em um contexto de egos inflados e informações manipuladas, amplamente disseminadas em escala global, o que contribui para distorcer a realidade e direcionar o foco de acordo com interesses particulares.

No campo educacional, a definição de PC oferecida por Ennis (1996) como “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer” (Tenreiro-Vieira; Vieira, 2000, p. 27) é amplamente reconhecida e tem ganhado destaque. Além disso, Vieira e Tenreiro-Vieira (2014) legitimam o quadro referencial proposto por Ennis (1986) como um dos mais utilizados em estudos, especialmente em Portugal, devido às seguintes razões:

(i) ser exaustivo, claro e compreensivo; (ii) contemplar capacidades de PC reconhecidas como inerentes à atividade científica; (iii) se encontrar operacionalizado numa taxonomia que lista as disposições e as capacidades que, segundo o autor, estão abarcadas no PC enquanto atividade prática reflexiva, cuja meta é decidir em que acreditar ou o que fazer; (iv) discriminar as capacidades dentro de cada categoria envolvida no PC, o que facilita a sua compreensão e dimensionalidade. (p. 45).

Destacam-se, ainda, estudos recentes sobre o PC na educação, com enfoques em diferentes níveis de ensino, como no jardim de infância (Marchão, 2016), na educação em ciências no ensino básico (Sousa; Vieira, 2018) e nas ciências e matemática (Tenreiro-Vieira, 2016), entre outros.

No contexto educacional, o uso das competências do PC aumenta as probabilidades de alcançar melhores resultados cognitivos, favorece o desenvolvimento das atividades cotidianas e promove uma forma especial de pensar sobre qualquer tema ou problema (Halpern, 2014; Paul; Elder, 2006; Navega, 2005). Segundo Warburton (2011), “um dos principais objetivos do pensamento crítico é chegar conclusões verdadeiras baseadas em um bom raciocínio a partir de premissas verdadeiras” (p. 54). Contudo, em um mundo permeado por tecnologias digitais e redes sociais de fácil acesso, nem tudo que é divulgado pode ser considerado confiável, e o PC se torna essencial para equilibrar escolhas entre o certo, o errado e o duvidoso.

O exercício contínuo do PC estimula os indivíduos “a identificar os pontos principais de determinados temas, a buscar causa e efeito, identificar padrões e relações, ordenar ideias, desenvolver linhas de tempo, construir taxionomias ou categorias, fazer comparações e estabelecer contrastes, examinar relações de custos versus benefícios e a interligar ideias” (Lucena; Fuks, 2000, p. 72), promovendo uma análise abrangente para decidir no que acreditar ou o que fazer.

Portanto, o uso do PC contribui significativamente para melhores resultados em ações, atitudes e decisões, tanto no âmbito profissional quanto social e pessoal. Tendo em vista que “o Pensamento Crítico envolve tanto disposições quanto capacidades” (Vieira; Vieira, 2005, p. 133), foram eleitas como categorias de análise das narrativas as capacidades de clarificação elementar, focar a questão e analisar argumentos, além de identificar irrelevâncias e buscar evidências, competências fundamentais de um pensador crítico.

Ademais, Vieira (2018) propõe um esquema sistematizado, por meio do acrônimo PIGES, que descreve os cinco atributos essenciais à promoção do Pensamento Crítico:

- Principiar, o mais cedo possível, nomeadamente na educação pré-escolar ou início da escolaridade obrigatória;
- Intencionalmente, adotando para tal uma conceptualização;
- Gradualmente e de acordo com o potencial e contextos dos aprendentes;
- Explicitamente identificando as dimensões a promover do Pensamento crítico;
- Sistemáticamente ao longo da escolaridade e articuladamente, sempre que possível, com diferentes contextos de educação ao longo da vida (p. 83).

Narrativas Docentes – Sujeitos em Formação

O termo “narrativa” ou “história de vida” será utilizado, o presente estudo, para designar “um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, [...] para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e controversos vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (Souza, 2006, p. 24). Nesse caso, as narrativas são analisadas a partir das reflexões desenvolvidas durante a atividade prática de uma formação continuada para professores.

Com base em estudos previamente realizados por Santos, Maximiano e Frossard (2016), Kishimoto (2007), Galvão (2005), e Lima e Lima (2007), já se sabe que as narrativas refletem a maneira individual de perceber a realidade. Como apontado por Galvão (2005), “cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. As representações nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos” (Galvão, 2005, p. 328).

No campo da formação de professores, as narrativas desempenham um papel fundamental ao aprofundar interesses, conhecimentos e fortalecer laços que transcendem fronteiras continentais. Esse fato foi evidenciado no seminário “Narrativas na formação de professores – percursos na construção de saberes profissionais”, realizado em 2018, como parte de um projeto homônimo discutido entre pesquisadores da Universidade de Aveiro (UA) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). O seminário tinha como objetivos: i) contribuir para a formação de professores com uma perspectiva mais integradora das diversas dimensões do conhecimento a partir das narrativas e das trajetórias de formação de estudantes brasileiros e

portugueses e ii) compreender a relação que os futuros professores estabelecem na estruturação do seu conhecimento profissional⁵.

A importância que o pesquisador atribui às narrativas em uma pesquisa está no fato de que esse tipo de abordagem “permite ao sujeito falar sobre o que o toca e o que para ele faz sentido” (Santos; Maximiano; Matheus Lima Frossard, 2016, p. 745). Assim, o relato individual do sujeito proporciona significado à interpretação da ação.

Ainda nesse contexto, é relevante destacar que “narrativas podem incidir sobre o próprio professor, assumindo assim um caráter autobiográfico, mas podem também ter como foco de atenção os alunos, a escola, o comportamento da sociedade, isto é, tudo aquilo que permita compreender as finalidades e os contextos educativos” (Alarcão, 2011, p. 58), proporcionando uma visão diferente da habitual.

A análise realizada neste estudo incide sobre narrativas obtidas em situações de formação de professores, visando a uma melhor atuação docente. Parte-se do princípio de que “qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática” (Freire, 1996, p. 72), conforme expresso nos relatos e experiências docentes.

Em uma pesquisa narrativa, cabe ao pesquisador realizar “interpretação do que é dito ou escrito a partir das inter-relações entre o que é contado e o que ele próprio carrega de saberes” (Borges; Silva; Lima, 2019, p. 722). Dessa forma, o pesquisador é capaz de perceber que, em uma mesma situação, podem existir diferentes maneiras de interpretar uma prática. É justamente essa perspectiva diversificada que promove o crescimento profissional docente.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na análise qualitativa do conteúdo narrativo, considerando que, segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 275), “o uso frequente de determinadas palavras, ou de uma forma específica de expressão, assim como o uso de um determinado vocabulário – ou discurso – transporta informações sobre visões de mundo, ideologias e contextos sociais”. Como estratégia metodológica, optou-se pelo estudo de caso, justificado pelo fato de este ser “um método que abrange tudo – com lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (Yin, 2010, p. 33).

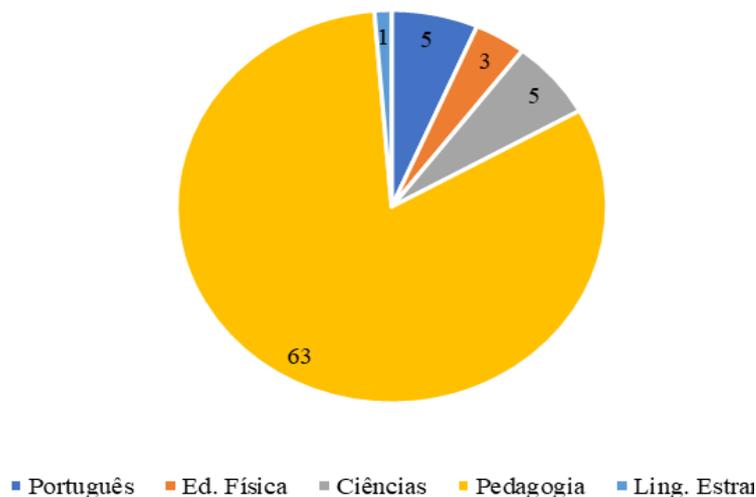
⁵ Disponível em: https://blogs.ua.pt/cidfff/wp-content/uploads/2018/01/seminario2018_narrativas_in.pdf acesso em 08/03/2022. Acesso em: 10 fev. 2024.

Os dados analisados neste estudo foram obtidos por meio de um projeto de investigação em curso, realizado no âmbito de um doutorado, desenvolvido através de uma formação online intitulada **Ensino Ativo para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico**, ministrada pela plataforma de uma universidade do interior de São Paulo para docentes de uma rede de ensino religiosa.

A base de análise crítica provém de uma atividade prática de observação e reflexão, que fez parte das tarefas da formação e tinha como objetivo observar o comportamento dos docentes e estudantes em aulas com e sem estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico (PC).

A amostra da pesquisa foi composta por 77 relatórios produzidos pelos participantes da atividade, nos quais realizaram uma reflexão crítica das observações feitas. Os sujeitos da pesquisa compartilhavam as seguintes características: pertenciam à mesma rede de ensino religiosa, atuavam na educação e possuíam formação inicial na área de educação, conforme apresentado na representação do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Área de Formação Inicial



Fonte: Elaboração dos autores.

Os resultados apresentados neste estudo foram analisados por meio do software *webQDA*, ferramenta que permite ao investigador “editar, visualizar, interligar e organizar documentos. Simultaneamente pode criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar dados com o objetivo de responder às questões que emergem da sua investigação” (Costa; Amado, 2018, p. 31). Nesse contexto, as narrativas foram transcritas integralmente,

categorizadas e codificadas, visando à obtenção dos resultados que serão discutidos na seção de **Resultados e Discussão**.

Resultados e Discussão

Os dados extraídos das reflexões críticas dos docentes participantes da formação, transcritos na íntegra, possibilitaram a criação de categorias de análise que permitiram inferir a presença ou ausência de boas práticas docentes e estudantis, advindas de uma atividade intencional e explícita voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico (PC).

Para facilitar a compreensão do processo de reflexão crítica (narrativas), os resultados foram organizados em duas modalidades de análise. A primeira categoria é relacionada ao Pensamento Crítico (PC), abrangendo: capacidade de clarificação elementar (formulação de uma questão); capacidade de analisar e estruturar argumentos; e tempo de espera para argumentar ou responder. A segunda modalidade refere-se às Boas Práticas/Experiências, englobando: dinamismo nas aulas e participação; maior interação entre professores e alunos, e entre alunos; bem como o ensino e a aprendizagem ativa. Essas categorias podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de Análise

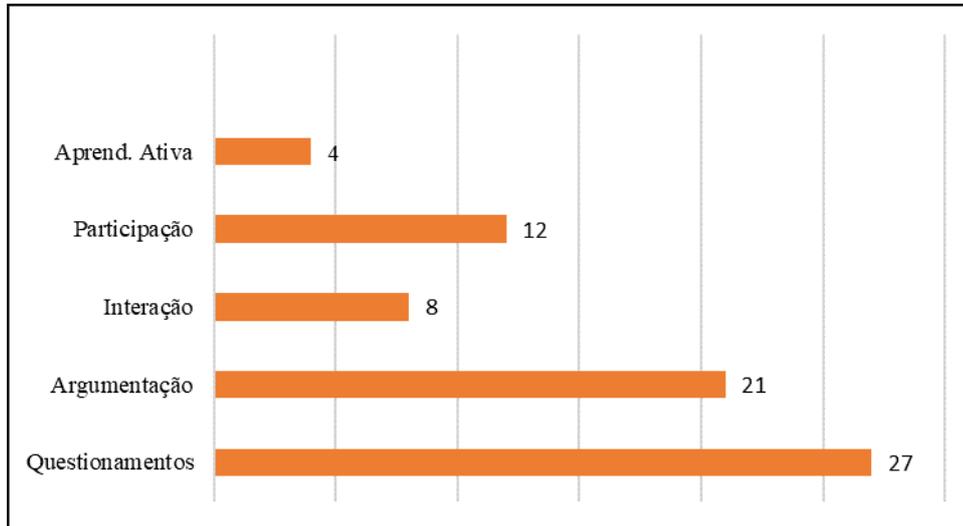
| Categoria de PC | Indicadores |
|-----------------------------------|--|
| Questionamento | Identificar e formular uma questão de maneira criteriosa para avaliar possíveis respostas (Vieira & Vieira, 2005) |
| Argumentação | Identificar conclusões, razões enunciadas, lidar com irrelevâncias. (ibidem) |
| Tempo de espera | Refere-se ao tempo que o professor concede para a resposta do aluno antes de repetir, refazer, ou fazer outra questão diferente. (ibidem. p. 98) |
| Boas Práticas/Experiências | |
| Aulas dinâmicas/Participação | Com atividades integradoras, com atenção aos interesses dos alunos, respeitando o modo de aprender de cada um. |
| Interação | Como “os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem” (Tiago Silva Borges, 2014, p.120) |
| Ens/Aprend. Ativa | “os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas” (Neusi Aparecida Navas Berbel, 1998, p. 152) |

Fonte: Elaboração dos autores.

No que diz respeito à análise das reflexões dos participantes sobre os alunos, observou-se que as narrativas concentraram-se predominantemente na experiência de observação das

aulas com estímulo explícito e intencional ao desenvolvimento do pensamento crítico (PC). Nessas reflexões, não foram identificados aspectos negativos relacionados às aulas sem esse estímulo (vide Gráfico 2).

Gráfico 2 – Aspectos Relevantes nas Narrativas dos Docentes sobre a Postura dos Alunos



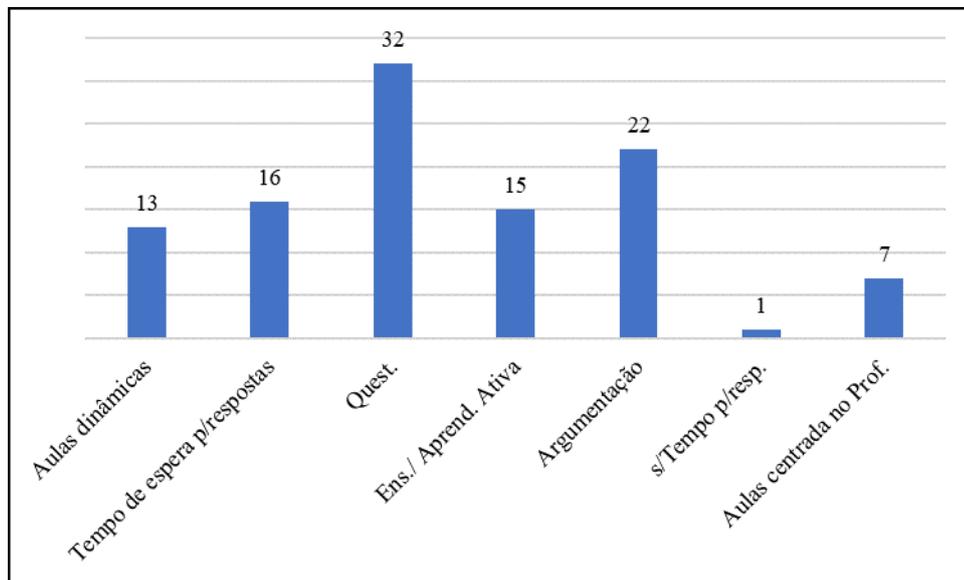
Fonte: Elaboração dos autores.

O Gráfico 2 apresenta 72 referências reflexivas sobre os alunos, das quais 67 estavam relacionadas à capacidade de desenvolvimento do PC. Dentro dessas, 37% apontaram para um aumento no questionamento por parte dos alunos, que passaram a buscar respostas para problemas cotidianos, e 29% referiram-se à argumentação, o que nos permitiu inferir que, quando estimulado, o aluno tende a não aceitar de forma passiva tudo o que lhe é apresentado como verdade absoluta.

Quanto às boas práticas e experiências observadas, verificou-se que 17% dos alunos se destacaram pela participação e envolvimento nas aulas, demonstrando maior interesse pelos conteúdos abordados; 11% foram destacados pela interação em sala de aula; e 6% mostraram interesse em aprender por meio da prática, buscando ativamente o percurso para essa aprendizagem.

De forma semelhante, as reflexões dos participantes sobre a postura dos professores concentraram-se quase inteiramente nas aulas com estímulo intencional ao desenvolvimento do PC, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Aspectos Relevantes nas Narrativas dos Docentes sobre a Postura dos Professores



Fonte: Elaboração dos autores.

A representação do Gráfico 3 consiste em 106 referências, das quais 70 estão relacionadas às competências do pensamento crítico (PC), 28 referem-se a boas práticas e experiências docentes, e apenas 8 correspondem a práticas que não contribuem para o desenvolvimento do PC nos alunos. Essas últimas foram reflexões desenvolvidas a partir de aulas sem estímulo intencional ao desenvolvimento do PC.

No contexto das competências de um pensador crítico, as narrativas dos docentes destacaram o questionamento em 30% das reflexões, a argumentação em 21%, e o tempo de espera para a resposta em 15%. Essas competências foram evidenciadas nas práticas pedagógicas analisadas.

Da mesma forma, as boas práticas e experiências observadas receberam destaque, com 14% das observações apontando a presença de ensino ativo, centrado no aluno, e 12% observando que as aulas com estímulo intencional ao PC tornam-se mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais interessantes. Em contraste, 8 reflexões foram feitas sobre as observações em que as aulas não representavam boas práticas docentes. Nesse sentido, 7% das reflexões referiram-se a aulas centradas no discurso do professor, e 1% à ausência de tempo de espera adequado para obter respostas dos alunos.

Considerações finais

Os resultados obtidos no estudo permitiram identificar, nas narrativas, boas práticas docentes, tanto no que se refere à competência reflexiva de um pensador crítico quanto nas reflexões apresentadas sobre comportamentos observados que caracterizam boas práticas de ensino, visando melhores aprendizagens.

É importante ressaltar que a difusão do pensamento crítico como forma de ensino e aprendizagem no âmbito educacional é oportuna e necessária. Contudo, para ensinar e desenvolver o pensamento crítico nesse contexto, é imprescindível que os educadores tenham uma aprendizagem prévia sobre o tema. Nesse sentido, observa-se que, na formação docente inicial, essa importante competência não tem obtido o destaque necessário nos currículos acadêmicos, o que leva à pergunta: como ensinar o que se desconhece? A resposta a essa indagação é clara: não se ensina aquilo que não se aprendeu.

Entretanto, não é necessário adotar uma postura pessimista. O conhecimento não é um campo fechado e, por meio de uma formação complementar e continuada, é possível desenvolver essas competências, primeiramente nos docentes, para que, posteriormente, possam contribuir como agentes multiplicadores dessa prática no cenário educacional junto aos educandos.

Neste estudo, que decorreu da implementação de uma formação docente voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, foi possível responder positivamente à questão de investigação proposta, uma vez que se evidenciou, nas narrativas dos docentes, a presença de mais de uma competência de um pensador crítico.

Assim, pode-se inferir que, em uma formação complementar e/ou continuada voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, os saberes ou aprendizagens adquiridas podem ser expressos de forma mais clara nas narrativas de seus participantes. Dessa forma, uma formação docente que se concentre no desenvolvimento do pensamento crítico poderá, a partir da análise obtida nas narrativas, aproximar o saber individual de práticas em diferentes contextos e promover saberes coletivos, com potencial para melhorar os conhecimentos adquiridos durante a formação e, conseqüentemente, efetivar melhores práticas profissionais.

Em termos de contribuições, espera-se que o presente estudo possa enriquecer o campo do conhecimento, destacando a importância das narrativas e das interpretações que delas advêm, em relação às experiências e aprendizagens.

Nesse âmbito, também se sinaliza como limitação do estudo o fato de que o direcionamento das reflexões docentes não contemplou, de maneira equitativa, as duas situações de aulas observadas: uma aula sem promoção explícita do pensamento crítico e uma aula com estímulo intencional e explícito ao desenvolvimento do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, T. D. B.; SILVA, C. M.; LIMA, V. M. DO R. Clubes de Ciências e contribuições para a formação docente: uma análise narrativa. **Periódicos IFSUL**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 719–731, 2019.
- COHEN, M. **Habilidades de Pensamento Crítico para Leigos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- COSTA, A. P.; AMADO, J. **Análise de Conteúdo Suportada por Software**. 1. ed. Aveiro: ludommedia, 2018.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. esp., p. 183–196, 2001.
- FLICK, U.; PARREIRA, A. M. **Métodos qualitativos na investigação científica**. 1. ed. Lisboa: Monitor, 2005.
- FRANCO, A.; VIEIRA, R. M.; SAIZ, C. O pensamento crítico: As mudanças necessárias no contexto universitário. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S. l.], v. Extra, n. 7, p. 97–103, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, C. NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO. **Scielo Brasil**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 327–345, 2005.
- GEORGE SIEMENS. Connectivism: A learning theory for the digital age. **Instructional Technology & Distance learning**, [S. l.], v. 2-n, n. 1550–6908, p. 1–9, 2005.
- HALPERN, D. F. **Thought and knowledge an introduction to critical thinking**. 5. ed. London: Psychology Press, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. Bricadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.).

Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249–275.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica:** do Projeto à Implementação. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre - RS: Artmed, 2008.

LIMA, P. G.; BARRETO, E. M. G.; LIMA, R. R. Formação docente: uma reflexão necessária. **Revista de Educação**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 91–101, 2007.

LUCENA, C.; FUKS, H. **Professores e aprendizes na Web:** a educação na era da Internet. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

LUZ, E. L. *et al.* Qual é o nível de PC em alunos do 5º e 9ª anos de uma rede particular de ensino no Brasil? **II Seminário Internacional sobre Pensamento Crítico**, [S. l.], p. 1–15, 2015.

MARCHÃO, A. DE J. Ativar uma Construção do Pensamento Crítico desde o Jardim de Infância. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. n. 32, p. 47–58, 2016.

NAVEGA, S. **Pensamento Crítico e Argumentação Sólida:** vença suas batalhas com a força das palavras. 1ª ed. São Paulo: Publicação Intelliwise, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Quixote, 1992. p. 13–33.

PAUL, R.; ELDER, L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts & Tools. *In:* INTERNATIONAL CONFERENCE ON CRITICAL THINKING, 27., 2006. **Proceedings** [...]. California: University of California at Berkeley, 2006. Disponível em: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

ROBERT H. ENNIS. Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. **Informal Logic**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 165–182, 1996.

SANTOS, W. DOS; MAXIMIANO, F. DE L.; FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Revista Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 739–752, 2016.

SOUSA, A. S.; VIEIRA, R. M. O pensamento crítico na educação em ciências: revisão de estudos no ensino básico em Portugal. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 15–33, 2018.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, [S. l.], v. 25, n. 11, p. 22–39, 2006.

SOUZA, F. N. de; BEZERRA, A. C. De la Enseñanza Activa al Aprendizaje Activo: El Rol de la Investigación en la Formación del Profesor del Futuro. **Revista de Investigación Universitaria**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 11–22, 2013.

STERNBERG, R. Pensamento Crítico: sua natureza, medida e aperfeiçoamento. *In:* VALENTE, M. O.; GASPAR, A.; LOBO, A.; SALEMA, M. H.; MORAIS, M. M.; CRUZ, M. N. (ed.). **Aprender a Pensar**. Lisboa: Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa, 2010. p. 93–120.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. **Promover o pensamento crítico dos alunos: propostas concretas para a sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2000.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Educação em Ciências e Matemática com Orientação CTS Promotora do Pensamento Crítico. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS**, [S. l.], v. 11, n. 33, n. 1668–0030, p. 143–159, 2016.

VIEIRA, R. M. **Didática das Ciências para o Ensino Básico**. 1. ed. Faro: Sílabas & Desafios, 2018.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. A formação inicial de professores e a Didáctica das Ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de pensamento crítico. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 231–252, 2003.

VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

WARBURTON, N. **Pensamento crítico de A a Z**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos:** Gostaria de agradecer à Rede Adventista de Educação (REA) da União Central Brasileira (UCB).
 - **Financiamento:** Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>) – CIDTFF.
 - **Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesses.
 - **Aprovação ética:** Não se aplica.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Todos os dados informados se encontram disponíveis no artigo.
 - **Contribuições dos autores:** Rosana Muniz de Medeiros – desenvolveu o estudo, analisou os dados, apresentou as considerações finais; Francislê Neri de Souza – desenvolveu a formação online; disponibilizou os dados do estudo; Rui Marques Vieira – colaborou no aporte teórico que sustentou o estudo.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

