RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

Formação do Pensamento Crítico na Educação Contemporânea

Critical Thinking Development in Contemporary Education

Formación del pensamiento crítico en la educación contemporânea

MARIA VALDENICE DE SOUSA

Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School (França/EUA).

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Especialização em Serviço Social e Psicologia na Educação: Teoria e Prática pela Faculdade Mineira Educacional – FME.

Especialização em Adolescências e Equidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

Especialização em Políticas Públicas de Educação pelo Centro Universitário Amparense – UNIFIA.

Licenciada em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/9053419752191044

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0779-1616

MARY VÂNIA DE SOUSA RODRIGUES

Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO.

Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

ALLISON NOGUEIRA DIÓGENES

Mestrando em Educação – Christian Business School (França/EUA).

Pós-graduação em MBA Executivo em Gestão do Esporte pela Faculdade Iguaçu.

Pós-graduação em Educação Física Escolar pela Faculdade de Minas (FACUMINAS).

Pós-graduação em Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade de Minas (FACUMINAS).

Pós-graduação em Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial pela Faculdade de Minas (FACUMINAS).

Pós-graduação em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia (FATEC – Rondônia).

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

Pós-graduada em Ensino da Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Licenciado em Ciência da Computação pelo Centro Universitário UniFatecie.

Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário UniFatecie.

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Faveni.

Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (Nova FAFIBE).

Licenciado em Matemática – Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Lattes: https://lattes.cnpq.br/3319985699329235

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3666-3949

ID da Web of Science: QSP-2879-2026

DANIELA DA SILVA BARROS

Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School (França/EUA).

Mestra em Ciências da Educação pela Christian Business School (França/EUA), com reconhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (2026).

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará.

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios.

Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Maciço de Baturité.

Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Cearense.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4870943098979737

MARIA BENUSIA ALVES MOURA DA SILVA

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School (França/UEA).

Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Organizacional – UNIFAMETRO.

Licenciada em História pela Universidade Vale do Acaraú – UVA.

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Única.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/0296987225801429

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6077-387X

Web of Science: RMC-1713-2026

PATRICIA LIMA DA SILVA

Doutoranda em Educação – Christian Business School (França/EUA).

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

Mestra em Ciências da Educação (MASTER IN EDUCATION SCIENCES) pela Veni Creator Christian University (Florida – USA), com reconhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (2025).

Pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Educacional da LAPA.

Pós-graduação em Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial pela Faculdade de Minas.

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8139809110429537

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3331-8289

RESUMO

O artigo analisa as contribuições das práticas pedagógicas, da formação docente e das tecnologias educacionais para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação contemporânea. Desenvolveu-se uma revisão narrativa, de abordagem qualitativa, com análise temática de produções científicas publicadas em 2025 e 2026, selecionadas previamente por sua relação com o tema. A interpretação organizou-se em quatro eixos: fundamentos conceituais, estratégias de ensino, formação docente e tecnologias e avaliação. A síntese aponta que o pensamento crítico depende de oportunidades sistemáticas de formular perguntas, examinar evidências, justificar posições e revisar conclusões. A mediação do professor e a avaliação formativa aparecem como condições importantes para tornar essas práticas parte do cotidiano escolar. As tecnologias digitais ampliam possibilidades de investigação, mas exigem atenção à confiabilidade das informações e à responsabilidade ética. Conclui-se que formar estudantes críticos requer intencionalidade pedagógica, diálogo e experiências de aprendizagem que valorizem a autonomia intelectual.

Palavras-chave: Pensamento crítico. Formação docente. Práticas pedagógicas. Autonomia intelectual. Educação contemporânea.

ABSTRACT

This article examines how teaching practices, teacher education, and educational technologies contribute to critical thinking in contemporary education. A qualitative narrative

ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

review was developed using a thematic analysis of scholarly publications from 2025 and 2026. Four analytical areas guided the synthesis: conceptual foundations, teaching strategies, teacher education, and technologies and assessment. The discussion suggests that critical thinking grows when learners regularly question claims, examine evidence, justify viewpoints, and reconsider conclusions. Teacher guidance and formative assessment help embed these practices in everyday schooling. Digital technologies can broaden inquiry but require careful attention to information reliability and ethical responsibility. The article concludes that critical thinking education depends on intentional teaching, dialogue, and learning experiences that strengthen intellectual autonomy.

Keywords: Critical thinking. Teacher education. Teaching practices. Intellectual autonomy. Contemporary education.

RESUMEN

Este artículo analiza las contribuciones de las prácticas pedagógicas, la formación docente y las tecnologías educativas al desarrollo del pensamiento crítico en la educación contemporánea. Se realizó una revisión narrativa cualitativa mediante el análisis temático de 15 publicaciones científicas de 2025 y 2026. La síntesis se organizó en cuatro ejes: fundamentos conceptuales, estrategias de enseñanza, formación docente y tecnologías y evaluación. El análisis señala la importancia de formular preguntas, examinar evidencias, justificar opiniones y revisar conclusiones. La mediación del profesorado y la evaluación formativa ayudan a integrar estas prácticas en la vida escolar. Las tecnologías digitales amplían las posibilidades de investigación, aunque requieren valorar la fiabilidad de la información y sus implicaciones éticas. Se concluye que la formación crítica exige intencionalidad pedagógica, diálogo y experiencias que fortalezcan la autonomía intelectual.

Palabras clave: Pensamiento crítico. Formación docente. Prácticas pedagógicas. Autonomía intelectual. Educación contemporánea.

1 INTRODUÇÃO

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

A escola contemporânea convive com uma situação curiosa: nunca foi tão fácil encontrar respostas e, ao mesmo tempo, tão necessário aprender a fazer boas perguntas. Notícias, vídeos, textos produzidos por sistemas de inteligência artificial e opiniões circulam rapidamente, muitas vezes sem que sua origem ou qualidade sejam examinadas. Nesse cenário, o pensamento crítico ganha importância não como uma habilidade reservada a estudantes com alto desempenho, mas como uma forma de participar da vida social com discernimento. Pensar criticamente significa avaliar razões, reconhecer dúvidas, comparar explicações e tomar decisões sustentadas por argumentos. Camargo Froes (2025) situa o desenvolvimento dessa capacidade entre os ganhos formativos relevantes para a educação.

Essa formação não acontece simplesmente quando se pede ao estudante que "tenha opinião". Uma opinião pode ser espontânea; um argumento exige razões que possam ser discutidas. Lopes, Godinho e Pujol (2026), ao tratarem de taxonomias do pensamento crítico, oferecem uma entrada para compreender que a capacidade crítica envolve diferentes operações intelectuais. Taxonomias são formas de organizar habilidades ou processos em categorias, ajudando o professor a identificar o que deseja ensinar e observar. Em vez de decorar respostas prontas, o estudante pode aprender a distinguir fato de interpretação, perceber contradições e reconhecer quando precisa de novas informações.

O professor ocupa posição decisiva nesse percurso. A revisão de Bubikova-Moan, Ferguson e Andresen (2026) aborda o próprio conceito de pensamento crítico na formação docente, lembrando a necessidade de clareza sobre aquilo que se pretende desenvolver. A revisão de Laiza Baltazar et al. (2026) também coloca o tema em diálogo com o contexto educacional. Quando uma aula acolhe perguntas e exige justificativas, o conhecimento deixa de ser apenas algo recebido e passa a ser algo examinado. Isso não elimina a importância dos conteúdos; ao contrário, amplia a capacidade de utilizá-los com responsabilidade.

Diante dessas questões, o objetivo deste artigo é analisar as contribuições das práticas pedagógicas, da formação docente e das tecnologias educacionais para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação contemporânea. A reflexão procura aproximar fundamentos conceituais e decisões concretas de ensino: que atividades favorecem a argumentação, como

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

acompanhar a aprendizagem crítica e quais cuidados são necessários diante de ferramentas digitais. A pergunta orientadora é: de que modo a escola pode criar condições consistentes para que os estudantes aprendam a investigar, argumentar e rever suas próprias conclusões?

2 METODOLOGIA

O estudo foi estruturado como revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, com componente documental. O corpus de análise reuniu 15 referências previamente selecionadas para o tema, publicadas entre 2025 e 2026, incluindo revisões da literatura e trabalhos voltados à formação docente, às práticas pedagógicas, à educação científica, à avaliação e às tecnologias educacionais. A revisão narrativa permite articular contribuições de diferentes tipos de publicação em torno de uma questão de interesse, com atenção aos sentidos e às relações entre os argumentos apresentados.

A organização do material ocorreu por leitura temática dos títulos, dos enfoques e das informações bibliográficas disponíveis, seguida de agrupamento em quatro eixos: (i) fundamentos e habilidades do pensamento crítico; (ii) metodologias e práticas de ensino; (iii) formação docente e mediação pedagógica; e (iv) tecnologias, ética e avaliação. As revisões de Carmo e Borges Neto (2026), Jegstad et al. (2025) e Wang, Pengelley e Perry (2026) foram consideradas referências de orientação temática para discutir estratégias educacionais e a investigação sobre o desenvolvimento dessa competência.

A interpretação buscou aproximar perspectivas convergentes e identificar questões que exigem distinções conceituais, como a diferença entre participação e argumentação fundamentada ou entre uso de tecnologia e aprendizagem crítica. Os quadros apresentam uma síntese interpretativa dos temas abordados no conjunto bibliográfico, as implicações pedagógicas formuladas ao longo do texto são propostas analíticas construídas a partir desse diálogo.

3 RESULTADOS

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

A organização temática das publicações permite reconhecer quatro frentes de trabalho pedagógico. Elas não funcionam isoladamente: a clareza conceitual orienta as atividades, a mediação docente sustenta o diálogo e a avaliação ajuda a perceber como o estudante constrói suas razões. O Quadro 1 sintetiza essa articulação.

Quadro 1 – Eixos de formação do pensamento crítico e suas implicações pedagógicas

Eixo	Contribuição analítica	Possibilidade na escola
Fundamentos	Distinguir opinião, evidência, inferência e argumento.	Comparar explicações e pedir justificativas para afirmações.
Práticas pedagógicas	Criar situações de investigação, diálogo e resolução de problemas.	Debates orientados, análise de casos e projetos investigativos.
Formação docente	Planejar perguntas e apoiar a revisão de ideias.	Mediação de discussões com critérios claros de qualidade argumentativa.
Tecnologias e avaliação	Examinar fontes e acompanhar processos de raciocínio.	Checagem de informações, portfólios e devolutivas formativas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base nas referências selecionadas.

3.1 Fundamentos e habilidades do pensamento crítico

Um primeiro resultado da síntese é a necessidade de tratar o pensamento crítico como um conjunto articulado de ações intelectuais, e não como um traço genérico de personalidade. Lopes, Godinho e Pujol (2026) contribuem para essa delimitação ao discutirem taxonomias; Lima e Higa (2026) situam o tema na produção sobre ensino de ciências; e Camargo Froes (2025) destaca a pertinência do seu desenvolvimento. Em termos pedagógicos, a questão central é transformar expressões amplas, como “pensar melhor”, em objetivos observáveis:

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

identificar a pergunta em discussão, selecionar evidências pertinentes e explicar por que uma conclusão é plausível.

Outra dimensão importante é a disposição para reconsiderar o próprio ponto de vista. A autonomia intelectual não significa pensar sem ajuda ou rejeitar toda autoridade. Significa compreender as razões que sustentam uma posição e estar disposto a modificá-la diante de evidências melhores. Em sala de aula, isso pode aparecer quando um estudante inicialmente defende uma resposta, escuta um colega e reformula seu argumento sem interpretar a mudança como derrota.

3.2 Metodologias ativas e práticas pedagógicas

As metodologias ativas são propostas em que os estudantes participam da construção da aprendizagem por meio de problemas, investigações, projetos e discussões. Atividade, porém, não é sinônimo de pensamento crítico: uma tarefa movimentada pode exigir apenas repetição. Ferreira (2025) discute transformações no fazer docente associadas às metodologias ativas, enquanto Chamaya Becerra e Soplapuco Montalvo (2026) e Jegstad et al. (2025) se dedicam às estratégias e abordagens de ensino relacionadas ao desenvolvimento crítico. O ponto comum que orienta esta leitura é a importância de planejar situações em que o estudante precise justificar decisões.

Uma atividade possível consiste em apresentar duas explicações diferentes para um problema ambiental da comunidade. Os grupos investigam as fontes, identificam informações ausentes e constroem uma conclusão provisória. Ao final, cada grupo explica não apenas o que pensa, mas como chegou àquela interpretação. Esse último passo faz diferença: desloca a atenção da resposta isolada para o caminho do raciocínio.

3.3 Formação docente e mediação pedagógica

A formação docente precisa oferecer oportunidades para que os professores também pratiquem análise de argumentos, escuta e revisão de decisões. Bubikova-Moan, Ferguson e Andresen (2026) abordam a compreensão do pensamento crítico na formação de professores.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

Cardoso et al. (2026) discutem desafios ético-formativos ligados à inteligência artificial na educação tecnológica; Wols-chick et al. (2025) aproximam tecnologia, aprendizagem ativa e formação docente. A aproximação dessas publicações sugere que o domínio de ferramentas, embora útil, não substitui o julgamento pedagógico sobre quando e por que utilizá-las.

Mediar não é entregar a conclusão correta antes que a turma pense. É formular perguntas que ajudem a avançar: "Qual informação sustenta sua afirmação?", "Que outra explicação seria possível?" ou "O que faria você mudar de ideia?". O professor preserva seu papel de referência intelectual, mas abre espaço para que o estudante participe da construção de sentidos.

3.4 Tecnologias, informação e avaliação

As tecnologias digitais ampliam o acesso a documentos, simulações e perspectivas distintas, mas também tornam mais frequente o contato com informações imprecisas. Santos (2025) discute caminhos para uma educação transformadora com tecnologias inteligentes. Godoi, Bordoni e Silveira (2026) examinam instrumentos de avaliação do pensamento crítico, enquanto Wang, Pengelley e Perry (2026) revisam estudos experimentais sobre seu cultivo na educação escolar. A leitura articulada dessas referências convida a avaliar não somente o produto final, mas o modo como o estudante seleciona fontes, confronta evidências e justifica suas escolhas.

A avaliação formativa, isto é, aquela que acompanha o percurso e oferece orientações para melhorar, pode ser especialmente útil. Uma rubrica simples — conjunto explícito de critérios de qualidade — pode observar clareza da pergunta, pertinência das evidências, coerência do argumento e capacidade de revisão. Desse modo, a avaliação deixa de se limitar ao acerto e passa a tornar visível o processo de aprendizagem.

Quadro 2 – Indicadores observáveis e estratégias de acompanhamento

Dimensão	**Indicador observável**	**Estratégia de acompanhamento**

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

Problematização	Formula perguntas e reconhece dúvidas relevantes.	Diário de investigação e roda de perguntas.
Evidências	Diferencia fontes confiáveis de afirmações sem sustentação.	Comparação comentada de fontes.
Argumentação	Relaciona conclusão e justificativas de modo coerente.	Debate com critérios e registro escrito.
Revisão de ideias	Reconsidera posições diante de novos elementos.	Versões sucessivas de texto e autoavaliação.
Ética digital	Reconhece autoria, limites e riscos de conteúdos digitais.	Análise crítica de respostas produzidas por IA.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os indicadores do Quadro 2 são sugestões para o planejamento pedagógico, não uma escala validada de mensuração. Sua utilidade está em tornar mais claro aquilo que o professor pode observar e discutir com a turma. Uma mesma atividade pode reunir várias dimensões, desde que os critérios sejam apresentados de forma compreensível.

4 DISCUSSÃO

A leitura integrada da bibliografia indica que a formação crítica exige uma relação equilibrada entre conhecimento e participação. Não basta abrir espaço para que os estudantes falem; é necessário ensinar a escutar, perguntar e sustentar afirmações. Carmo e Borges Neto (2026), ao discutirem concepções e estratégias de ensino, oferecem uma referência para esse debate. Laiza Baltazar et al. (2026) ampliam a discussão no campo educacional. Assim, a participação se torna formativa quando há critérios para examinar a qualidade das ideias, sem transformar o diálogo em competição de opiniões.

Uma segunda questão envolve a aproximação entre pensamento crítico e educação científica. Rodrigues-Moura, Almeida e Lorenzetti (2026) discutem educação CTS — ciência,

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

tecnologia e sociedade — e pensamento crítico e criativo. A perspectiva CTS procura compreender como conhecimentos científicos, escolhas tecnológicas e problemas sociais se relacionam. Esse olhar é importante porque muitas decisões contemporâneas, como o uso de dados pessoais ou a gestão de resíduos, exigem considerar evidências científicas e consequências sociais ao mesmo tempo. A sala de aula pode trabalhar tais questões sem abandonar os conteúdos curriculares: são eles que dão consistência à análise.

O debate também revela uma tensão produtiva entre autonomia e orientação docente. Uma pedagogia que entrega todas as respostas reduz o espaço de investigação; outra que abandona o estudante à própria sorte pode deixar de ensinar os instrumentos necessários para analisar problemas complexos. Ferreira (2025) permite discutir a organização das metodologias ativas nessa mediação, enquanto a revisão de Jegstad et al. (2025) chama atenção para abordagens de pensamento crítico nos anos iniciais. A autonomia se constrói com apoio progressivo, perguntas bem formuladas e oportunidades reais de decisão.

No campo digital, o desafio ganha uma camada adicional. Ferramentas de inteligência artificial podem apoiar a elaboração de perguntas, a comparação de textos e a exploração de hipóteses. Entretanto, uma resposta fluente não é necessariamente uma resposta correta. Cardoso et al. (2026) situam desafios ético-formativos na formação docente, e Wols-chick et al. (2025) aproximam inteligência artificial e aprendizagem ativa. Isso sugere que a competência digital precisa incluir verificação de fontes, transparência sobre o uso das ferramentas e responsabilidade pela interpretação final. O estudante deve aprender a perguntar não apenas “o que a ferramenta respondeu?”, mas “como posso conferir essa resposta?”.

A avaliação é outra dimensão decisiva. Se a escola valoriza exclusivamente respostas rápidas e uniformes, pode transmitir a mensagem de que o processo de raciocínio importa pouco. A discussão de Godoi, Bordoni e Silveira (2026) sobre instrumentos avaliativos e o mapeamento de Wang, Pengelley e Perry (2026) sobre intervenções escolares ajudam a situar a necessidade de acompanhamento intencional. Critérios compartilhados, devolutivas específicas e reescritas permitem observar progressos que uma prova pontual nem sempre evidencia.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

Por fim, a formação do pensamento crítico também depende de um ambiente em que discordar seja possível sem humilhar o outro. O diálogo respeitoso não exige concordância permanente. Exige que as pessoas consigam apresentar razões, reconhecer limites e tratar o interlocutor como alguém capaz de contribuir. Esse compromisso é ao mesmo tempo intelectual e ético: prepara estudantes para participar de debates públicos marcados por incerteza, diversidade e decisões coletivas.

Quadro 3 – Tensões pedagógicas e respostas possíveis para a formação crítica

Tensão identificada	**Risco pedagógico**	**Resposta formativa possível**
Opinião versus argumento	Confundir participação com análise fundamentada.	Solicitar razões, fontes e explicitação de critérios.
Autonomia versus orientação	Oscilar entre respostas prontas e ausência de apoio.	Oferecer mediação gradual e desafios proporcionais.
Tecnologia versus confiabilidade	Aceitar respostas digitais sem verificação.	Conferir autoria, evidências e limites das ferramentas.
Avaliação versus aprendizagem	Valorizar apenas a resposta final.	Observar processos, devolutivas e revisão de ideias.
Discordância versus respeito	Silenciar diferenças ou personalizar conflitos.	Construir regras de debate e escuta responsável.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), a partir da análise temática.

O Quadro 3 mostra que o desenvolvimento crítico não depende de uma técnica isolada. Ele se fortalece quando objetivos, atividades, interações e avaliação apontam na mesma direção. Uma aula investigativa perde parte de sua força se a avaliação cobra somente memorização; da mesma forma, o uso de recursos digitais pouco contribui quando a origem das informações não é discutida. A coerência entre o que se ensina, o que se pratica e o que se avalia é, portanto, uma condição pedagógica central.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

A análise das referências permite compreender o pensamento crítico como uma formação contínua, construída na relação entre conhecimento, diálogo e responsabilidade. Práticas investigativas, perguntas abertas, análise de evidências e avaliação formativa oferecem caminhos para transformar essa capacidade em experiência cotidiana de aprendizagem.

O professor permanece essencial nesse processo, não apenas por apresentar conteúdos, mas por criar condições para que os estudantes os interpretem, questionem e utilizem com discernimento. As tecnologias podem ampliar tais experiências quando acompanhadas de critérios de confiabilidade e reflexão ética.

Formar o pensamento crítico é, assim, ensinar a conviver com perguntas sem abrir mão da busca por respostas fundamentadas. É fazer da escola um espaço em que a curiosidade encontra método, a palavra encontra escuta e cada descoberta abre novas possibilidades de compreender e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

BUBIKOVA-MOAN, Jarmila; FERGUSON, Leila E.; ANDRESEN, Anette. The concept of critical thinking in teacher education: a systematic review. **Review of Educational Research**, 2026. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543261438479. Acesso em: 14 nov. 2026.

CAMARGO FROES, Jefferson. O que você ganha com o desenvolvimento do pensamento crítico? **Educação & Inovação**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2025. DOI: https://doi.org/10.64326/educao.v1i3.34. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/34. Acesso em: 14 nov. 2026.

CARDOSO, Francisco Nivaldo Monteiro; PEIXOTO, Murilo Alfonso; MIRANDA, Fabiana Oliveira Fernandes; GALDINO, Josiane Guerreiro; NASCIMENTO, José Leônidas Alves do; MACHADO, Eliene Rodrigues. Processos formativos na educação tecnológica: a inteligência artificial na formação docente e os desafios ético-formativos – interfaces entre educação,

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

trabalho, ciência e tecnologia. **Educação & Inovação**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2026. DOI: https://doi.org/10.64326/educao.v2i3.295. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/295. Acesso em: 14 nov. 2026.

CARMO, Fernanda Maria Almeida do; BORGES NETO, Herminio. Concepções e estratégias de ensino para o pensamento crítico: uma revisão sistemática da literatura. **SciELO Preprints**, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15743. Acesso em: 14 nov. 2026.

CHAMAYA BECERRA, Violeta; SOPLAPUCO MONTALVO, Juan Pedro. Teaching strategies for the development of critical thinking in educational contexts: a systematic review. **Minerva**, v. 7, n. 20, p. 142-152, 2026. DOI: https://doi.org/10.47460/minerva.v7i20.329. Acesso em: 14 nov. 2026.

FERREIRA, Edilson Trancoso. Gestão da sala de aula e metodologias ativas: transformações no fazer docente. **Educação & Inovação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-11, 2025. DOI: https://doi.org/10.64326/educao.v1i1.5. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/5. Acesso em: 14 nov. 2026.

GODOI, Raul; BORDONI, Ananda Jacqueline; SILVEIRA, Marcelo Pimentel da. Investigação de instrumentos avaliativos do pensamento crítico: uma revisão da literatura. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, 2026. DOI: https://doi.org/10.51359/2595-7597.2026.268012. Acesso em: 14 nov. 2026.

JEGSTAD, Kirsti Marie et al. Approaches to critical thinking in primary education classrooms: a systematic review. **Educational Research Review**, v. 48, art. 100711, 2025. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100711. Acesso em: 14 nov. 2026.

LAIZA BALTAZAR, Hamer Fernando et al. Pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. **Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, v. 10, n. 43, 2026. DOI: https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i43.1285. Acesso em: 14 nov. 2026.

ISSN 2674-8584

Received: 13/10/2026 - **Accepted:** 13/11/2026
Vol: 08.11
DOI: 10.66104/ktbtm026
Pages: 1-15

LIMA, Silmara Maria de; HIGA, Ivanilda. Pensamento crítico: uma revisão sistemática em trabalhos publicados nos anais do ENPEC (2015–2023). **Revista Insignare Scientia**, v. 9, n. 3, 2026. DOI: https://doi.org/10.36661/2595-4520.2026v9n3.15662. Acesso em: 14 nov. 2026.

LOPES, Letícia Azambuja; GODINHO, Janaína Dias; PUJOL, Clarissa. Taxonomias do pensamento crítico: fundamentos teóricos para práticas formativas na educação básica. **Revista Insignare Scientia**, v. 9, n. 2, 2026. DOI: https://doi.org/10.36661/2595-4520.2026v9n2.15503. Acesso em: 14 nov. 2026.

RODRIGUES-MOURA, Sebastião; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de; LORENZETTI, Leonir. Educação CTS e pensamento crítico e criativo no Brasil: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Estudos CTS**, 2026. DOI: https://doi.org/10.67937/30861128.2026.29. Acesso em: 14 nov. 2026.

SANTOS, Márcia Maria dos. Tecnologias inteligentes: caminhos para uma educação transformadora. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2025. DOI: https://doi.org/10.64326/educao.v1i1.12. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/12. Acesso em: 14 nov. 2026.

WANG, Xiaofang (Sarah); PENGELLEY, James; PERRY, Laura B. Cultivating students' critical thinking in K–12 schools: a scoping review of experimental studies. **Prospects**, v. 56, p. 179-200, 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-025-09749-5. Acesso em: 14 nov. 2026.

WOLSCHICK, Márcia de Souza; OLIVEIRA, Maria Ionara Silva de Sousa; RIBEIRO, Priscila Daiane; SOUZA, Elizete de; MAIA, Elaine Felix; CARVALHO, Ricardo Pacheco de. Tecnologia e pedagogia em diálogo: a inteligência artificial na promoção da aprendizagem ativa e na formação de professores para o século XXI. **Educação & Inovação**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2025. DOI: https://doi.org/10.64326/educao.v1i3.28. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/28. Acesso em: 14 nov. 2026.