



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LUIZA OLIVEIRA DE CARVALHO**

**METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO:  
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

**SALVADOR**

**2025**

**LUIZA OLIVEIRA DE CARVALHO**

**METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO:  
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do DEDC I da Universidade do estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Professora Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Rita de Menezes Valente

SALVADOR

2025

**LUIZA OLIVEIRA DE CARVALHO**

**METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO:  
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Pedagogia do DEDC I da Universidade do  
estado da Bahia (UNEB) como requisito  
parcial para obtenção do título de Licenciada  
em Pedagogia sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.  
Vânia Rita de Menezes Valente

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Vânia Rita de Menezes Valente - Orientador(a)  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



---

Prof<sup>ª</sup> Dra. Jacqueline Márcia Leal da Silva  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



---

Prof<sup>ª</sup> Dra Leny Mara Cerqueira de Souza  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Para Tales,

Meu amor, meu parceiro, meu chão. Este trabalho é dedicado a você, aquele que me vê nos momentos em que nem eu mesma consigo me enxergar. Você é o silêncio respeitoso quando as palavras não cabem, a mão que aperta a minha nos instantes de incerteza, o riso que ecoa quando o cansaço quase me vence. Por cada abraço que curou, por cada palavra que levantou, por cada noite em que você escolheu estar comigo, este trabalho é para você.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luciete e Josemar, que sempre acreditaram em minha capacidade de ir além, mesmo quando os caminhos pareciam árduos. Vocês plantaram em mim a semente da curiosidade, da importância do conhecimento e da responsabilidade social, sementes que germinaram até aqui.

Ao meu irmão Lucca, obrigada por estar ao meu lado, mesmo quando eu não estava tão presente.

À minha orientadora, Professora Vânia, agradeço enormemente pela orientação sábia, rigorosa e amorosa que permeou todo este processo. Obrigada por acreditar no potencial deste trabalho desde seus primeiros rascunhos, por oferecer feedback construtivo com a delicadeza de quem compreende que orientação acadêmica é também ato relacional.

À minha melhor amiga e colega de faculdade, Ângela Riqueza, você foi muito mais que uma colega de jornada acadêmica, você foi meu porto seguro emocional e minha inspiração constante

Aos meus colegas de trabalho, que compreenderam minhas ausências, meus pensamentos às vezes distantes, e que ofereceram suporte prático e emocional na rotina desafiadora de ser educadora enquanto se conclui um trabalho acadêmico.

E ao meu marido, Tales, meu amor, meu maior incentivador e suporte. Você foi testemunha de cada madrugada de escrita, de cada frustração, de cada pequena vitória neste processo. Você não apenas me apoiou; você acreditou em mim com uma convicção que, muitas vezes, ultrapassou a minha própria.

Por fim, agradeço a todos que desenvolveram, de forma direta ou indireta, para o meu processo formativo. Seja por meio de palavras incentivadoras, contribuições, apoio, torcida ou vibrações positivas, cada gesto teve um impacto especial em minha jornada.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

Paulo Freire, 1996.

## RESUMO

Luiza Oliveira de Carvalho  
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia

Este trabalho investiga como o desenvolvimento do pensamento crítico pode ser articulado coerentemente com o desenvolvimento cognitivo infantil, as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as metodologias ativas no ensino fundamental, com especial atenção à faixa etária de seis a onze anos. Compreendendo o pensamento crítico não como mera capacidade cognitiva, mas como competência multidimensional que envolve questionamento, análise reflexiva, compreensão de relações de poder e capacidade de intervir ativamente na realidade, este trabalho articula os fundamentos teóricos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, os conceitos de globalização de Milton Santos, a pedagogia de Paulo Freire, modernidade através de Costa e Ianni e as dez competências gerais da BNCC. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada na análise crítica de produções teóricas e normativas sobre educação contemporânea, com o objetivo de compreender de que forma o desenvolvimento cognitivo, as competências curriculares e as metodologias ativas podem se integrar para formar sujeitos críticos e autônomos. O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro caracteriza a educação dentro do contexto contemporâneo e globalizado, tratando do uso das tecnologias, a influência da globalização no contexto escolar e o processo histórico de transição da primeira modernidade para a segunda modernidade; o segundo explora o desenvolvimento cognitivo entre seis e onze anos, demonstrando que nessa fase emergem as capacidades necessárias para pensamento crítico genuíno — operações concretas, reversibilidade, descentração do egocentrismo e compreensão de perspectivas múltiplas e mapeia como essas características desenvolvimentais se conectam às competências da BNCC através de indicadores específicos de pensamento crítico; o terceiro propõe as metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em problemas, como caminho pedagógico para cultivar pensamento crítico desde os anos iniciais do ensino fundamental. Conclui-se que o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino fundamental exige uma metodologia que reconheça o educando como sujeito investigativo, que estimule questionar genuíno, que promova investigação temática enraizada na realidade vivida, e que convide à reflexão sobre estruturas de poder e possibilidades de transformação. Somente através de metodologias ativas intencionalmente críticas é possível formar educandos capazes de ler o mundo criticamente e transformá-lo.

Palavras-chave: educação crítica. desenvolvimento cognitivo. pensamento crítico. metodologias ativas. ensino fundamental.

## ABSTRACT

Luiza Oliveira de Carvalho  
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia

This work investigates how the development of critical thinking can be coherently articulated with infant cognitive development, the proposals of the National Common Curriculum Base (BNCC) and active methodologies in elementary education, with special attention to the six to eleven-year-old age group. Understanding critical thinking not as mere cognitive ability, but as a multidimensional competence involving questioning, reflective analysis, understanding of power relations and the capacity to actively intervene in reality, this work articulates the theoretical foundations of Jean Piaget on cognitive development, Milton Santos's concepts of globalization, Paulo Freire's pedagogy, modernity through Costa and Ianni and the ten general competencies of the BNCC. The research adopts a qualitative bibliographic methodology, based on a critical analysis of theoretical and normative literature on contemporary education, aiming to understand how cognitive development, curricular competencies, and active learning methodologies can be integrated to foster the formation of autonomous and critical individuals. The work is organized into three chapters: the first characterizes education within the contemporary and globalized context, addressing the use of technologies, the influence of globalization in the school context and the historical process of transition from the first modernity to the second modernity; the second explores cognitive development between six and eleven years old, demonstrating that in this phase the capacities necessary for genuine critical thinking emerge — concrete operations, reversibility, decentering from egocentrism and understanding of multiple perspectives and maps how these developmental characteristics connect to BNCC competencies through specific indicators of critical thinking; the third proposes active methodologies, especially problem-based learning, as a pedagogical pathway to cultivate critical thinking from the early years of elementary education. It is concluded that the development of critical thinking in elementary education requires a methodology that recognizes the learner as an investigative subject, that stimulates genuine questioning, that promotes thematic investigation rooted in lived reality, and that invites reflection on structures of power and possibilities for transformation. Only through intentionally critical active methodologies is it possible to form students capable of critically reading the world and transforming it.

Keywords: critical education. cognitive development. critical thinking. active methodologies. elementary education.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – AS COMPETÊNCIAS/INDICADORES PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NO FUNDAMENTAL I.....	28
----------------------------------------------------------------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>15</b>
<b>4. CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>15</b>
<b>5. CAPÍTULO II - INDICADORES PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>21</b>
<b>6. CAPÍTULO III - METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>31</b>
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>8. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>38</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O pensamento crítico é frequentemente citado como uma competência essencial para o século XXI, um aprendizado mais que necessário para que cidadãos naveguem um mundo tão complexo, saturado de informações, permeado por estruturas de poder nem sempre visíveis e moldado por processos tecnológicos e digitais. Contudo, existe uma distância considerável entre a teoria que valoriza o pensamento crítico e as práticas escolares que realmente o cultivam. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representou um avanço significativo ao propor dez competências gerais que deveriam guiar a formação de educandos na educação básica. Entre essas competências, encontram-se aquelas que estão diretamente relacionadas ao pensamento crítico: pensamento científico, crítico e criativo; argumentação; responsabilidade e cidadania. Contudo, a existência dessas competências em um documento normativo não garante sua efetivação nas instituições escolares.

Este trabalho emerge de uma vivência pedagógica em contextos de educação fundamental I na região de Salvador, Bahia, como professora assistente atuante em espaços que buscam implementar metodologia crítica e abordagens que valorizam a investigação temática e o protagonismo infantil, observa-se que existe uma lacuna significativa entre as propostas normativas e as práticas efetivamente cultivadas nas salas de aula. Embora alguns planejamentos pedagógicos apresentem intencionalidade crítica, são poucos os trabalhos que articulem de forma integrada e fundamentada como o desenvolvimento cognitivo infantil, as competências curriculares propostas e as metodologias ativas coerentes com essa formação crítica devem dialogar para que a educação cumpra sua função transformadora. Esta pesquisa busca preencher essa lacuna através de uma articulação teórica que dialogue com a realidade pedagógica contemporânea do ensino fundamental I.

A pergunta que se coloca é: como educadores podem cultivar pensamento crítico de uma forma que seja coerente com o desenvolvimento infantil? Qual metodologia pedagógica permite que crianças entre seis e onze anos desenvolvam não apenas capacidades de questionar, analisar e argumentar, mas que compreendam as estruturas de

poder que circundam suas vidas e se percebam como capazes de intervir em suas realidades?

A resposta a essa pergunta exige um retorno aos fundamentos do desenvolvimento cognitivo. Jean Piaget, através de pesquisas sistemáticas sobre a psicogênese da inteligência, identificou que entre aproximadamente seis e onze anos a criança transita para o estágio das operações concretas, um período no qual emergem capacidades fundamentais para pensamento estruturado: a compreensão de que quantidades se conservam apesar de mudanças de forma, a capacidade de executar operações mentalmente e de invertê-las e, particularmente importante para o pensamento crítico, a progressiva superação do egocentrismo que permite à criança considerar múltiplas perspectivas simultaneamente. Essas aquisições do desenvolvimento cognitivo, contudo, não se realizam automaticamente. Exigem ambientes educacionais que as estimulem. É aqui que Paulo Freire torna-se fundamental. Freire propõe que educação verdadeira não é transmissão de conhecimento, mas "prática de liberdade", processo onde educandos desenvolvem compreensão crítica da realidade e capacidade de ação transformadora. Para Freire (1996), pensamento crítico só emerge quando a educação parte da "investigação temática" da realidade vivida pelos educandos, quando cria espaços de diálogo genuíno onde diferentes perspectivas são consideradas, e quando estimula a "conscientização" progressiva das relações de poder que estruturam a sociedade. Nas últimas duas décadas, pesquisas sobre metodologias ativas, abordagens pedagógicas onde o educando é protagonista do seu aprendizado, têm demonstrado seu potencial para desenvolver não apenas conhecimentos, mas competências como pensamento crítico, criatividade, colaboração e responsabilidade. A aprendizagem baseada em projetos, particularmente, oferece um caminho promissor: quando alunos trabalham para investigar questões autênticas sobre seu mundo, que exigem pesquisa, reflexão, diálogo e ação, eles experimentam o processo mesmo de pensamento crítico.

Este trabalho propõe uma articulação integrada entre esses três pilares — desenvolvimento cognitivo piagetiano, pedagogia crítica e competências da BNCC — focando especificamente na questão: como cultivar pensamento crítico desde os anos iniciais do ensino fundamental, de forma coerente com o desenvolvimento infantil e com intenção transformadora? Argumentam-se que o pensamento crítico não é uma competência a ser "ensinada" de forma isolada, mas uma capacidade que nasce quando

educandos são colocados em ambientes que estimulam investigação genuína, que respeitam suas capacidades cognitivas em desenvolvimento, que promovem diálogo autêntico, e que os convidam a questionar estruturas de poder e imaginar possibilidades de transformação. A estrutura deste trabalho reflete essa progressão: no primeiro capítulo, caracteriza-se a educação no contexto contemporâneo e globalizado, tratando do uso das tecnologias, a influência da globalização no contexto escolar e o processo histórico de transição da primeira modernidade para a segunda modernidade. No segundo capítulo, explora-se o desenvolvimento cognitivo entre seis e onze anos segundo Piaget, demonstrando como nessa idade emergem justamente as capacidades cognitivas que fundamentam pensamento crítico genuíno e mapeia-se como essas capacidades se relacionam com as competências gerais da BNCC através de indicadores específicos de pensamento crítico. No terceiro capítulo, apresenta-se as metodologias ativas como abordagem pedagógica coerente para cultivar pensamento crítico desde cedo, com ênfase particular na aprendizagem baseada em projetos. Argumenta-se que somente quando essas três dimensões, desenvolvimento cognitivo, competências curriculares e metodologia pedagógica, estão integradas de forma intencional é que a escola cumpre sua função de formar não apenas educandos que sabem, mas que pensam criticamente, que questionam, que compreendem o mundo e que se percebem capazes de transformá-lo.

## **2. METODOLOGIA**

A presente pesquisa encontra amparo teórico na abordagem qualitativa, estruturando-se como um estudo descritivo e indutivo. Trata-se de um texto teórico temático de revisão de literatura que visa analisar como os conceitos de metodologias ativas, formação do pensamento crítico, desenvolvimento infantil (Piaget e Vygotsky), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pedagogia crítica se articulam na produção acadêmica, refletindo criticamente sobre a prática pedagógica no ensino fundamental I e o fortalecimento de uma educação democrática, transformadora e socialmente referenciada.

A natureza caracterizadora da pesquisa foi utilizada como forma de apresentação dos dados, através de citações de passagens de textos dos autores e autoras estudados ao longo da produção, como: Paulo Freire (1983, 1987, 1996, 2001, 2002, 2014), Jean Piaget

(1975, 2003), Lev Vygotsky (1987, 1934), Milton Santos (2003), Manuel Castells (1999, 2002), além de pesquisadores contemporâneos como Barbosa e Moura (2013), Moran e Bacich (2017), Berbel (2011), Costa e Ianni (2018), entre outros. O objetivo foi estabelecer relações entre o desenvolvimento cognitivo infantil, as competências curriculares propostas pela BNCC, a intencionalidade pedagógica crítica e as metodologias ativas, em particular a aprendizagem baseada em projetos, como caminho coerente para formar sujeitos autônomos, reflexivos e capazes de intervir criticamente em suas realidades.

A estrutura do trabalho foi organizada em três capítulos principais, seguidos pelas considerações finais que sistematizam os aprofundamentos e reflexões realizadas ao longo do texto. Vale dizer, as pesquisas e bases teóricas utilizadas foram selecionadas em bases de dados indexadas, como SciELO, Capes, bem como livros e artigos em sites e plataformas de acesso aberto em formato PDF na internet por meio de descritores associados às palavras-chave "pedagogia crítica", "educação contemporânea", "globalização", "metodologias ativas", "pensamento crítico", "aprendizagem baseada em projetos", "desenvolvimento cognitivo", "BNCC", "modernidade" e "ensino fundamental", procurando identificar aproximações e articulações com o objeto deste estudo.

O método utilizado neste estudo é o de pesquisa bibliográfica qualitativa, concebido não apenas como levantamento de informações, mas como um processo interpretativo e analítico. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela seleção e análise de material já publicado, como livros, artigos e dissertações, permitindo ao pesquisador examinar criticamente as contribuições existentes sobre determinado tema e estabelecer novas relações conceituais. Entretanto, quando adotada sob uma perspectiva qualitativa, essa metodologia não se limita à descrição ou compilação das ideias dos autores, mas propõe a construção de um novo olhar sobre a realidade pesquisada a partir do diálogo entre diferentes referenciais teóricos. Assim, a metodologia qualitativa bibliográfica permite compreender criticamente as múltiplas dimensões do fenômeno estudado ao interpretar as contribuições teóricas à luz de um compromisso epistemológico com a educação democrática, reflexiva e transformadora. Essa abordagem, centrada na leitura crítica e na análise relacional, sustenta todo o percurso investigativo e viabiliza a articulação entre os fundamentos teóricos e a intencionalidade prática do trabalho.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Discutir metodologias ativas como caminho para o desenvolvimento da aprendizagem e pensamento crítico de estudantes do ensino Fundamental I, em articulação com as competências da BNCC e o mundo contemporâneo.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Caracterizar a educação no contexto contemporâneo globalizado.
- Identificar, a partir das competências gerais da BNCC, indicadores para o desenvolvimento de aprendizagem e pensamento crítico de estudantes do Ensino Fundamental I.
- Examinar formas de metodologias ativas que orientem aprendizagens e pensamentos críticos de estudantes do Ensino Fundamental I.

### **4. CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

No contexto contemporâneo, a educação emerge em meio a um cenário moldado pela globalização, constantemente em conflito para redefinir e repensar quais são os propósitos sociais, éticos e culturais do processo educativo à medida que enfrentam os novos desafios e demandas que esse processo impõe no contexto escolar. Este contexto globalizado pode ser entendido como um conjunto de processos que tornaram as fronteiras nacionais mais flexíveis, conectando diferentes povos, culturas e países por meio de novas dinâmicas sociais, econômicas e tecnológicas que foram especialmente impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais. Essa tecnologia digital contemporânea, que permeia a educação nesse contexto globalizado, pode ser caracterizada por dois elementos estruturantes: ubiquidade e virtualidade. A ubiquidade refere-se à presença onipresente da computação em qualquer lugar e em qualquer momento, mediada por dispositivos móveis e conexões sem fio. Como descreve Santaella no texto "O Mundo na Palma da Mão", estamos entrando numa era em que "a disposição dos computadores se tornou

imperceptível nas agendas, óculos, roupas, ubíquos, eles estarão tão integrados paisagem urbana, doméstica e ao nosso próprio corpo que já nem vamos lembrar que eles existem" (2007, p. 250).

A virtualidade, por sua vez, refere-se ao deslocamento de interações e experiências para ambientes digitais. Santaella identifica a "distância virtual" como fenômeno central dessa transformação através da

fusão das várias estruturas e ferramentas da comunicação interativa móvel e comunicação com fio ou sem fio que também criaram um espaço próprio, o ciberespaço, um domínio compartilhado pelo setor público e privado no qual se expressam identidades e vizinhanças virtuais , compondo a "distância virtual" no seu sentido mas legítimo. (2007, p. 234).

Entretanto, essas transformações tecnológicas não são neutras ou apenas técnicas, elas articulam-se com mudanças profundas nas estruturas sociais, econômicas e políticas que caracterizam a modernidade contemporânea e o mundo globalizado.

Na opinião de Castells, a sociedade nos tempos modernos entrou em um período de mudança significativa com um paradigma informacional, ou seja, a estrutura fundamental da nova sociedade é a "sociedade em rede" e "a globalização é a forma que toma a difusão da sociedade em rede a uma escala planetária" (Castells, 1999, p. 26) Porém, segundo o geógrafo Milton Santos (2003), há três formas de se perceber a globalização: a da perversidade, que representa a realidade de exclusão e concentração de riquezas que vivemos; a da "outra globalização", aquela que pode ser construída coletivamente a partir de bases técnicas e científicas colocados a serviço dos fundamentos sociais e políticos emancipatórios e a da fábula, que é apresentada como inevitável e homogênea. Especialmente sobre as fábulas da globalização, Santos ressalta que

Sem as fábulas e mitos, este período histórico não existiria como é. Uma dessas fábulas é a tão repetida ideia de aldeia global. O fato de que a comunicação se tornou possível à escala do planeta, deixando saber instantaneamente o que se passa em qualquer lugar [...]. (Santos, 2003, p. 41)

Elucidando que a compreensão da globalização, através de narrativas sedutoras sobre conectividade, instantaneidade e universalidade, mascara realidades de exclusão e hierarquia. Segundo Santos, essas narrativas como a de uma aldeia global, contração do

espaço-tempo, desterritorialização e cidadania universal, funcionam como fábulas que estruturam a compreensão do período histórico contemporâneo. Elas produzem efeitos reais sobre como instituições, incluindo a escola, organizam e pensam suas práticas. A educação está inserida nesse campo de narrativas onde circulam essas fábulas, experimentando suas influências nas políticas curriculares, nas metodologias pedagógicas e nos objetivos formativos propostos. Essa contradição, entre potencialidades libertadoras das tecnologias e seu uso para dominação, perpassa a educação contemporânea, que experimenta pressões contraditórias: de um lado, possibilidades inéditas de acesso ao conhecimento através de tecnologias; de outro, apropriação dessas mesmas tecnologias por interesses comerciais e de controle. Conhecimentos, metodologias pedagógicas, tecnologias educacionais, tudo circula e é apropriado segundo lógicas de acumulação e poder que transcendem decisões locais. No entanto, Santos oferece perspectiva que reconhece possibilidades alternativas. Conforme escreve o geógrafo:

Diante do que é o mundo atual, como disponibilidade e como possibilidade, acreditamos que as condições materiais já estão dadas para que se imponha à desejada grande mutação, mas seu destino vai depender de como disponibilidades e possibilidades serão aproveitadas pela política. Na sua forma material, unicamente corpórea, as técnicas talvez sejam irreversíveis, porque aderem aos territórios e ao cotidiano. De um ponto de vista essencial, elas podem obter um outro uso e uma outra significação. A globalização atual não é irreversível. (2003, p. 173-174)

Esta análise situa a educação contemporânea em relação às condições materiais e políticas da globalização. Embora as tecnologias estejam disseminadas e pareçam inevitáveis, suas significações políticas não estão determinadas. A globalização, na forma perversa como atualmente se manifesta, é compreendida por Santos como reversível, aberta a outras significações e usos.

Consequentemente, a globalização também transforma a modernidade que a originou, impondo novos desafios, novas formas de estar no mundo, novas identidades. Em uma relação de mão dupla, a modernidade gera as condições para a globalização, e a globalização remodela a própria modernidade, criando contradições que a educação contemporânea precisa compreender e questionar criticamente. Conforme apresenta Ianni, por sociedade contemporânea compreende-se "um desdobramento, em autorreferência, da

tradição moderna industrial — a transformação da modernidade por dentro de si mesma" (2013, p.43-44 apud Costa e Ianni, 2018, p.6). Esses fenômenos exigem que a educação contemporânea faça do espaço de ensino-aprendizagem um espaço para fomentar o pensamento crítico, a cidadania ativa e o diálogo entre realidades plurais. Essa transformação não é de forma alguma uma ruptura, mas uma ressignificação dos próprios princípios modernos. Um ponto chave na ideia de educação como um campo ativo de ideias, valores e práticas é perceber que não apenas o tempo histórico mostra esse processo, mas mais fundamentalmente, esse período de tempo deve ser visto como um horizonte potencial para o futuro. Pensar a educação dentro desse contexto contemporâneo envolve necessariamente compreender o passado fora de uma visão linear da história. O passado se transforma, para além de uma herança, um repertório de experiências que influenciam diretamente o presente que, por sua vez, é marcado por transformações e rupturas que também influenciam o futuro. Pois, “para entender o futuro é preciso revisitar o passado.” (Gadotti, 2000, p.4)

Segundo Costa e Ianni, o cenário atual é marcado por uma transição da “primeira modernidade”, caracterizada pela crença no progresso científico, hegemonia do Estado-nação, disciplina e homogeneização das identidades, para uma “segunda modernidade” ou sociedade contemporânea, marcada por individualização, pluralidade de identidades e fluidez social. A primeira modernidade representou

aquele momento histórico em que a sociedade industrial moderna se configura, ainda, com as características da plena industrialização, da crença na assertividade da ciência e da tecnologia como expressão de razão e do progresso, da constituição e hegemonia dos estados-nação e o modelo de família nuclear (Costa e Ianni, 2018, p. 6).

Como observa Lyotard (2002), esse novo momento marca "a época em que as grandes narrativas perdem a credibilidade e a admiração dos indivíduos" e, portanto, "a capacidade de domínio das consciências" (apud Costa e Ianni, 2018, p. 7).

Não mais definido apenas por categorias tradicionais, como nacionalidade, classe social, gênero ou profissão, a individualização liberta os indivíduos dessas formas típicas de classe, família nuclear, papéis de gênero rigidamente definidos e formas sociais comuns da sociedade industrial nesta sociedade. Contudo, existe diferença fundamental entre a

individualização da primeira modernidade e a da sociedade contemporânea. Se liberdade e igualdade eram ideais da individualização dos séculos XVIII e XIX, a individualização da segunda metade do século XX tem distinção e diferença como ideais. Isso mostra que a igualdade, na primeira modernidade, era um valor tão importante quanto a liberdade e a individualização também era importante, mas tinha uma importância secundária. Nesta transição entre a era moderna (primeira modernidade) e a chamada segunda modernidade ou sociedade contemporânea, as pessoas escapam das formas sociais de vida características da sociedade industrial, como classes sociais, família e gênero. Levando esse cenário em consideração, nota-se que

começa-se a desenhar uma concepção de indivíduo alicerçada na formulação de liberdade que visa ao alcance das condições necessárias para a construção de um projeto de vida próprio, individualizado, com opções de escolhas, possibilidades e decisões que só podem ser tomadas por si mesmo. (Costa e Ianni, 2018, p.10)

Nesta segunda modernidade, imprimindo características mais reflexivas, o indivíduo torna-se o centro da ação mundial em referência a cada aspecto, e problemas antes entendidos coletivamente assumem sua própria aparência, significado e resolução de forma individual.

As oportunidades, ameaças, ambivalências da biografia que, anteriormente, era possível superar em grupo familiar, na comunidade da aldeia ou se recorrendo a uma classe ou grupo social, devem ser cada vez mais percebidas, interpretadas e resolvidas pelos próprios indivíduos. (Beck, 1997,p.18-19)

Nas análises de Beck (1997) e Giddens (1997), a reflexividade é a capacidade dos indivíduos compreenderem os acontecimentos que se passam à sua volta dando sentido, de tal modo que consigam relacioná-los com suas atividades naquele momento, bem como reordenar suas atividades pelo uso dessas informações. Ações reflexivas podem causar transformações das práticas sociais, por conta de novas informações. Assim, este elemento reflexivo do indivíduo torna-se central na vida moderna ao permitir que eles leiam o mundo ao seu redor e reorganizem suas atividades de acordo com as informações que estão acessíveis para eles. Porém, essa aparente liberdade de escolha mascara novas formas de dependência que operam em escala global. Milton Santos já alertava para esse paradoxo ao analisar a globalização: embora as técnicas informacionais circulem amplamente, "essas técnicas da informação são apropriadas por alguns Estados e por

algumas empresas, aprofundando assim os processos de criação de desigualdades" (Santos, 2003, p. 39). Os indivíduos que parecem livres para tomar decisões reflexivas estão, na verdade, inseridos em redes de dependência que transcendem suas escolhas locais. Como observa Costa e Ianni "os indivíduos livres tornam-se dependentes do mercado de trabalho e, conseqüentemente, dependentes de qualificação e formação para conseguirem inserir-se nesse mercado." (2018, p.15)

Diante desse cenário de transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas descrito, a educação encontra-se em um papel estratégico e fundamental. A escola que, historicamente foi pensada para responder às demandas da primeira modernidade como a produção de trabalhadores disciplinados, transmissão de conhecimentos padronizados, reprodução de valores nacionais, hoje enfrenta a necessidade urgente de se repensar e se reformular. A primeira modernidade precisava de uma educação para a formação de cidadãos unidos pela identidade nacional coletiva e a um projeto político orientado para o Estado-nação. A segunda modernidade, caracterizada pela contração de grandes projetos coletivos, uma pluralização global de identidades e a difusão do poder por meio de tecnologias digitais, requer uma educação que possa preparar os alunos para responder à multiplicidade, incerteza e mudança permanente. Com a globalização, ressalta Santos, percebe-se que "todo e qualquer pedaço da superfície da Terra se torna funcional às necessidades, usos e interesses do sistema mundial" (Santos, 2003, p. 39). Isso significa dizer que a educação, em sua organização atual, não pode permanecer como uma lógica nacional isolada, ela está situada nessa reconfiguração onde territórios e instituições são reorganizados para servir a funcionalidades globais. A educação precisa estar atenta aos fluxos de conhecimento, cultura e tecnologia que a atravessam, reconhecendo que suas práticas não são determinadas apenas por decisões locais, mas por lógicas de acumulação e poder que transcendem fronteiras nacionais.

Castells (1999a, p.24) destaca a necessidade urgente da "comunicação de massa auto comandada", uma comunicação acessível em toda internet e que é capaz de ser iniciada por qualquer pessoa com acesso à rede. Para o autor, "uma vez que a política é largamente dependente do espaço público da comunicação em sociedade, o processo político é transformado em função das condições da cultura da virtualidade real." A educação aqui não poderia deixar de prestar atenção ao papel que as tecnologias de

informação e comunicação desempenham no cultivo da consciência e participação social. Em uma era onde a identidade é tanto cultural quanto diversa, apresentando para a educação o desafio de reconhecer e valorizar a diversidade. Como apontam Costa e Ianni, a sociedade contemporânea caracteriza-se pela

tendência a aumentar a oportunidade das escolhas individuais de tal maneira que os cidadãos pulverizam-se em suas características individuais e demandam, cada vez, mais direitos específicos relacionados à sua individualidade. (2018, p. 35).

Portanto, o padrão único e generalizável perde o sentido educativo, abrindo-se ao reconhecimento da diversidade em aspectos como gênero, raça, classe e orientação sexual para inclusão no processo educacional. Por essa razão, a escola contemporânea é solicitada a adaptar-se à múltiplas razões: formar sujeitos autônomos e reflexivos que possam fazer escolhas significativas; estimular habilidades de se adaptar às mudanças em um ambiente globalizado de informação e tecnologia; reconhecer e apreciar a diversidade cultural e de identidade; promover a participação democrática e cidadania em espaços sociais descentralizados e em rede; e, mais criticamente, desenvolver cidadãos sociais que compreendam a si mesmos e outras estruturas de poder e consumo que os permeiam e que permaneçam alertas às mudanças sociais. Levando isso em consideração, é possível levantar uma questão: como a educação básica, mais especificamente o ensino fundamental I, pode ser estruturada para desenvolver processos formativos que subsidiem a formação /construção da autonomia e capacidade reflexiva dos sujeitos?

## **5. CAPÍTULO II - INDICADORES PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NA CONTEMPORANEIDADE**

No contexto contemporâneo, caracterizado pela globalização, sociedade em rede e cultura digital, o papel formador da educação fundamental está se tornando cada vez mais desafiador. Historicamente, se uma escola deveria responder às exigências da primeira modernidade industrial como educar trabalhadores disciplinados, disseminar conhecimento padronizado e sintetizar identidades nacionais, hoje, uma escola deve produzir estudantes capazes de ler criticamente um mundo caracterizado pela fluidez identitária, pela saturação de informações e pela hiperconectividade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), sancionada no contexto de redemocratização do

Brasil, é o principal marco regulatório que estrutura todo o sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até o ensino superior. A LDB estabelece os princípios, diretrizes, direitos e responsabilidades que devem nortear a educação em todas as suas modalidades e níveis, definindo competências entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, além de garantir que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1996). Dentro desse marco, o ensino fundamental é caracterizado como etapa obrigatória e gratuita nas escolas públicas, com duração de nove anos, iniciado aos seis anos de idade, e tem como objetivo proporcionar uma formação básica que articule não apenas a alfabetização e o domínio de conhecimentos essenciais, mas também a compreensão do ambiente natural e social, a participação política e o desenvolvimento integral do cidadão. O artigo 32, da referida Lei, declara que essa formação no ensino fundamental é realizada mediante o:

desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, Lei nº 9.394/1996)

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, em consonância com a LDB, é o documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da educação básica, que regula da educação infantil até ensino médio. A BNCC orienta a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas, com base em princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como horizonte a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017). Ao longo de toda a educação básica, a BNCC explicita que devem orientar, de forma integrada, as experiências de aprendizagem em todas as etapas e componentes curriculares. São elas: (1) conhecimento – valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade e continuar aprendendo; (2) pensamento científico, crítico e criativo –

exercitar a curiosidade intelectual, investigando, analisando e elaborando hipóteses e soluções; (3) repertório cultural – fruir, conhecer e produzir manifestações artísticas e culturais diversas; (4) comunicação – expressar-se e partilhar informações em diferentes linguagens e mídias; (5) cultura digital – compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de modo crítico, significativo, reflexivo e ético; (6) trabalho e projeto de vida – compreender o mundo do trabalho e elaborar projetos pessoais e coletivos com responsabilidade; (7) argumentação – elaborar e defender pontos de vista com base em fatos, dados e informações confiáveis; (8) autoconhecimento e autocuidado – reconhecer emoções, potencialidades e limites, cuidando de si e da própria saúde física e mental; (9) empatia e cooperação – exercitar a escuta, o diálogo, o respeito às diferenças e a colaboração; e (10) responsabilidade e cidadania – agir com ética, compromisso com os direitos humanos, a sustentabilidade e a democracia (Brasil, 2017). Dentre essas capacidades, a segunda competência geral enfatiza a necessidade de

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. (Brasil, 2017).

Observa-se que o documento articula, desde o início, dimensões cognitivas, éticas, socioemocionais e políticas, sugerindo que o ensino fundamental não baseia-se a um processo de alfabetização instrumental, mas envolve a formação de sujeitos capazes de interpretar, argumentar e posicionar-se no espaço público.

Além dos marcos legais nacionais, o debate sobre educação crítica no ensino fundamental dialoga com compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, prevendo metas específicas relacionadas à conclusão do ensino fundamental por todas as crianças e à aquisição de conhecimentos, habilidades e valores necessários para promover desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz e cidadania global (ONU, 2015). Esses compromissos reforçam a centralidade de dimensões

críticas como a análise de desigualdades, crises ambientais e violações de direitos, no horizonte da escolarização obrigatória.

Para compreender a educação crítica no ensino fundamental é preciso antes considerar as características do desenvolvimento infantil na faixa etária que essa etapa abrange. Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento conceitual, memória voluntária e atenção dirigida, não é espontâneo, mas mediado socialmente pela linguagem e por interações culturais. A escola atua como espaço privilegiado para introduzir sistemas simbólicos (como escrita e números) e operar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como

a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções. (1934, p. 86).

Essa mediação impulsiona avanços cognitivos por meio de diálogos e ferramentas culturais compartilhadas.

Entre os seis e onze anos, período que compõe o Ensino Fundamental I, as crianças experimentam transformações cognitivas profundas caracterizadas pelo estágio das operações concretas que Piaget descreve como "por volta dos sete a oito anos, quando da aparição das primeiras operações concretas, o jogo simbólico se transforma no sentido de uma adequação progressiva dos símbolos à realidade simbolizada, ou, dito de outra maneira, de uma redução do símbolo à imagem simples" (Piaget, 1975, p. 367). Nessa fase, surge a curiosidade epistemológica intensa marcada pela busca constante de compreensão (a clássica fase dos "por quês"), acompanhada pela capacidade de realizar "sistemas de operações lógicas (reversibilidade das transformações do pensamento), morais (conservação dos valores) e espaço-temporais (organização reversível das noções físicas elementares)" (Piaget, 1975, p. 214). Fundamentalmente, há a superação progressiva do egocentrismo: conforme Piaget observou "esse egocentrismo diminui na medida da socialização da criança, no sentido da troca e da cooperação." (Piaget, 1975, p. 369). Este processo desenvolve-se através da "o equilíbrio progressivo entre a assimilação

das coisas à atividade do sujeito e a acomodação deste àquelas redundam, com efeito, na reversibilidade que caracteriza essas ações interiorizadas, que são as operações" (Piaget, 1975, p. 15), onde a criança continuamente incorpora novas informações aos seus esquemas mentais enquanto modifica esses esquemas para ajustar-se à realidade. Essas características desenvolvimentais encontram correspondência natural nas competências gerais da BNCC: o pensamento científico, crítico e criativo é alimentado naturalmente pela curiosidade que emerge nessa idade e pelo raciocínio lógico estruturado; a argumentação torna-se possível quando a criança consegue dissociar e coordenar diferentes pontos de vista; a empatia e cooperação ganham força com a superação do egocentrismo e a capacidade crescente de compreender perspectivas alheias; o conhecimento e a comunicação desenvolvem-se através da experimentação com materiais concretos e da necessidade de expressar raciocínios cada vez mais elaborados; a responsabilidade e cidadania emergem quando a criança passa a considerar as perspectivas de outros em suas decisões e ações; e o autoconhecimento, o autocuidado, a cultura digital e o trabalho/projeto de vida constroem-se à medida que o pensamento reflexivo permite que a criança compreenda a si mesma em relação ao seu contexto. Como Piaget afirmou, "o que comum a todos os sistemas de educação é a própria criança, ou pelo menos, algumas características gerais de sua psicologia" (Piaget, 1934, p. 94 apud Munari, 2010, p.24 sugerindo que as competências da BNCC não são construtos externos impostos ao desenvolvimento, mas antes expressões naturais das potencialidades cognitivas e sociais que emergem nessa etapa.

Essa compreensão de desenvolvimento desse período da infância, demonstra para as escolas de Ensino Fundamental a necessidade de um diálogo com uma perspectiva de formação crítica tanto para com o marco normativo brasileiro quanto para as mudanças culturais, tecnológicas e subjetivas da contemporaneidade. Atualmente, entre as características mais evidentes da sociedade contemporânea está a proeminência da funcionalidade tecnológica na vida de crianças e adolescentes. De fato, isso implica a reconfiguração fundamental do pensamento, comunicação, aprendizado e interações sociais das pessoas através da lógica das redes. Se a vida moderna, caracterizada pela individualização, pluralização de identidades e fluidez social, como Costa e Ianni demonstram ao articularem sobre a transição da primeira para a segunda modernidade, o aluno do ensino fundamental é um dos sujeitos nessas mudanças. Os jovens, desde a

infância até a pré-adolescência, têm sido modulados em comunidades digitais, linguagens e fluxos de informação, e constroem e desenvolvem suas identidades sempre em contato com o local e o global, com a família e os processos midiáticos, com referências presenciais e virtuais. O desenvolvimento da subjetivação é evidenciada no ensino fundamental, fase onde os alunos desenvolvem as habilidades necessárias para a leitura crítica de linguagens, participação responsável em ambientes digitais e uma apreciação da diversidade de sujeitos, histórias e culturas. Isso significa não apenas considerar o aluno como um receptáculo de conteúdo, mas também como um sujeito na história, um sujeito permeado por relações de poder, conectado com diferentes coletivos e que, em muitos casos, intervirá em sua experiência.

Como afirmou Freire “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado?” (Freire, 1996, p. 119). A LDB no §5 do art. 32, estabelece um requisito mínimo sobre a inclusão de conteúdo sobre os direitos das crianças e adolescentes no currículo de uma instituição de ensino fundamental, reafirmando que o sujeito escolar também pode ser um sujeito de direitos.

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A educação crítica no ensino fundamental reconhece o aluno como sujeito histórico, o personagem principal do processo de aprendizagem e o portador de conhecimento e de experiência válidos. É possível afirmar que as práticas formativas fundamentadas em uma abordagem crítica podem proporcionar ao aluno um papel ativo em seu processo de aprendizagem, aprimorando sua voz, corpo, criatividade e agência intelectual em processos que são consistentes com sua experiência vivida. Nesse sentido, o currículo precisa ser contextualizado e problematizador, entendendo a realidade a partir situações concretas referentes ao contexto local e global em relação ao sujeito, procurando articular elementos como ciência, tecnologia, política, cultura, direitos humanos, como citado na Lei de Diretrizes e Bases e na BNCC.

Uma educação crítica no ensino fundamental I não se constrói do nada, mas por meio de indicadores claros que evidenciem o comprometimento com a formação de sujeitos autônomos e reflexivos. Estes indicadores surgem naturalmente quando observamos as competências gerais propostas pela BNCC, eles refletem uma visão de educação que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a responsabilidade social e política dos educandos. Quando se cultiva o pensamento científico, crítico e criativo, evidencia-se isso por meio do desenvolvimento da capacidade investigativa, onde os alunos formulam perguntas sobre o mundo, testam hipóteses e refletem criticamente sobre suas descobertas. Paralelamente, a comunicação manifesta-se na expressão autêntica de ideias, onde os educandos conseguem articular seus pensamentos de forma clara, ouvindo atentamente perspectivas divergentes e argumentando com fundamentação. O desenvolvimento da argumentação e da capacidade de defender posições surge claramente quando há construção de argumentos fundamentados, evidenciado em discussões onde os alunos justificam suas posições com base em evidências e raciocínios lógicos. A empatia e cooperação manifestam-se no reconhecimento da alteridade, de se colocar no lugar do outro, quando as crianças conseguem genuinamente compreender suas dificuldades e colaborar de forma solidária para resolução de problemas coletivos. O autoconhecimento e autocuidado expressam-se pela reflexão sobre identidade e bem-estar, onde o educando reconhece suas emoções, limitações e potencialidades, cuidando de sua saúde física, mental e emocional de forma responsável. A responsabilidade e cidadania fundamentam-se na participação democrática, manifestada quando os alunos compreendem regras sociais, reconhecem direitos e deveres, e participam ativamente de decisões que afetam sua comunidade escolar. O repertório cultural solidifica-se pela valorização da diversidade e patrimônio, quando os educandos apreciam diferentes expressões culturais, reconhecem saberes diversos e respeitam a pluralidade de formas de estar no mundo. O conhecimento estrutura-se através da aprendizagem significativa e contextualizada, onde conteúdos não são memorizados mecanicamente, mas integrados aos esquemas mentais existentes e relacionados à realidade vivida pelos alunos. O uso crítico de linguagens e cultura digital evidencia-se no letramento digital crítico, quando os educandos compreendem como usar tecnologias de forma responsável, questionando algoritmos, reconhecendo manipulações e produzindo conteúdo criativo e ético. Finalmente, a construção de um projeto de vida e trabalho manifesta-se pelo protagonismo e autonomia profissional, onde os alunos

exploram interesses, desenvolvem capacidades específicas e imaginam-se como agentes de transformação em seus contextos.

Para uma melhor visualização e sistematização desses indicadores, apresento abaixo um quadro resumido que articula cada uma das dez competências gerais da BNCC com seu respectivo indicador de educação crítica e uma descrição detalhada de como este se manifesta na prática educacional:

Quadro 1 - AS COMPETÊNCIAS/INDICADORES PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NO FUNDAMENTAL I

COMPETÊNCIA GERAL (BNCC)	INDICADOR DE EDUCAÇÃO CRÍTICA	CARACTERÍSTICA DO INDICADOR
1. Conhecimento	Aprendizagem Significativa e Contextualizada	Integração de conteúdos aos esquemas mentais existentes; relação entre saberes escolares e realidade vivida; compreensão de conceitos além da memorização mecânica.
2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Capacidade Investigativa	Formulação de perguntas genuínas sobre o mundo; teste de hipóteses; reflexão crítica sobre descobertas; questionamento de explicações prontas e dogmatismos.
3. Repertório Cultural	Valorização da Diversidade e Patrimônio	Apreciação de diferentes expressões culturais;

		reconhecimento de saberes diversos; respeito à pluralidade de formas de estar e pensar no mundo.
4. Comunicação	Expressão Autêntica de Ideias	Articulação clara de pensamentos e sentimentos; escuta atenta de perspectivas divergentes; capacidade de diálogo genuíno e não-violento.
5. Cultura Digital	Letramento Digital Crítico	Uso responsável de tecnologias; questionamento de algoritmos e manipulações; produção criativa e ética de conteúdo digital.
6. Trabalho e Projeto de vida	Protagonismo e Autonomia Profissional	Exploração de interesses e capacidades; imaginação de si como agente transformador; tomada de decisões sobre trajetória educacional e profissional.
7. Argumentação	Construção de Argumentos Fundamentados	Defesa de posições com base em evidências; uso de raciocínios lógicos; capacidade de refutar argumentos frágeis com respeitabilidade.

8. Autoconhecimento e autocuidado	Reflexão sobre Identidade e Bem-estar	Reconhecimento de emoções, limitações e potencialidades; cuidado com saúde física e mental; tomada de decisões conscientes sobre bem-estar pessoal.
9. Empatia e Cooperação	Reconhecimento da Alteridade	Compreensão genuína do ponto de vista alheio; colaboração solidária para resolução coletiva de problemas; valorização das contribuições do outro.
10. Responsabilidade e Cidadania	Participação Democrática	Compreensão de direitos e deveres; participação ativa em decisões escolares e comunitárias; reconhecimento de responsabilidades sociais e políticas.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar esses indicadores, surge à tona uma questão chave: Quais práticas de ensino e aprendizagem e contextos educacionais permitem que educadores e alunos, coletivamente, construam processos de formação que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico, agência reflexiva, engajamento democrático, sensibilidade socioemocional e a capacidade de mudança social na educação fundamental moderna?

#### **4. CAPÍTULO III - METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL CONTEMPORÂNEO**

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos não apenas instruídos, mas conscientes, autônomos e capazes de intervir criticamente em suas realidades. Nesse contexto, é necessário refletir sobre as metodologias educacionais que sustentam essa intencionalidade. Como afirma Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 52). Essa perspectiva fundamenta-se nas metodologias ativas, abordagens que reconhecem o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado e não como receptor passivo de informações pré-estabelecidas. As metodologias ativas caracterizam-se pela centralidade da ação do educando sobre o objeto de conhecimento, com mediação intencional do professor. Segundo Sá (2019), metodologias ativas são "processos de aprendizagem em que os alunos participam ativamente da construção do conhecimento".

Segundo Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa acontece através da interação entre o aluno e o conteúdo estudado em sala, ou seja, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, bem como, construindo o conhecimento ao invés de recebê-lo de maneira passiva do educador. "Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento" (Barbosa; Moura, 2013, p.55). Essas metodologias englobam diferentes abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, o ensino híbrido e a gamificação, todas compartilhando o princípio fundamental de que "As metodologias ativas propõem uma mudança paradigmática em que o aluno passa, então, a ser o protagonista e transformador do processo de ensino, enquanto o educador assume o papel de orientador, abrindo espaço para a interação e participação ativa dos estudantes" (Viegas, 2019). Essa transição do papel tradicional do professor como um "transmissor" para mediador da aprendizagem representa uma mudança paradigmática profunda na forma como compreendemos o processo educacional. Nesse contexto, o professor é "responsável por conduzir os estudantes nas salas de aula, atuando como facilitador, estimulando a interação entre os mesmos, instigando-os na aprendizagem e dando suporte

nas suas dificuldades, motivando-o a pesquisar, refletir e tomar decisões sobre o que fazer para atingir seus objetivos” (Berbel, 2011).

Uma importante prática pedagógica dentro de uma abordagem ativa é a investigação temática, que consiste em eleger temas originários da realidade vivida pelos educandos e transformá-los em objetos de estudo crítico. De acordo com Moran e Bacich (2017, p.35), as metodologias ativas são estratégias de ensino que “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Essa prática permite ao aluno discutir temas a partir de questões genuínas levantadas pelos alunos sobre seu contexto, como sua família, comunidade, ambiente escolar, relações sociais. Quando uma criança entre seis e onze anos é convidada a investigar temas de sua realidade ou de sua comunidade, como sugeriu Freire ao questionar

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (1996, p.15)

Ela experiencia o processo mesmo de pensamento crítico, não como exercício abstrato, mas como necessidade genuína de compreender o mundo ao seu redor e as estruturas que compõe a sociedade e as influências que essas temáticas exercem no seu dia a dia.

Outra prática pedagógica que reflete esse padrão de protagonismo das metodologias ativas é a Aprendizagem Baseada em Projetos. Bender caracteriza a aprendizagem baseada em projetos como a

utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas. [...] A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-los, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução de problemas (Bender, 2014, p.15).

A ABP propõe uma forma integrada e significativa de aprendizagem onde diferentes disciplinas se conectam para investigar e resolver problemas reais. Como apontam Hernández e Ventura "a finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender ser é capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista." (1998, p.86)

A estrutura de um projeto educativo coerente com a formação de pensamento crítico, dentro da aprendizagem baseada em projetos, caracteriza-se por etapas bem definidas, mas com flexibilidade para que os educandos façam escolhas significativas em cada momento. Primeiramente, ocorre a definição colaborativa da questão ou problema: educandos e professor identificam juntos uma questão autêntica que merece investigação. Essa questão pode emergir de observações do próprio grupo. Segundo Torres e Irala (2014, p.14), "são as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo em que o dinamizam". A qualidade dessa primeira etapa é fundamental, pois uma questão bem definida e genuína mantém a motivação ao longo de todo o projeto. O planejamento participativo é a segunda etapa. Nessa fase, educandos e educadores, trabalhando coletivamente, definem quais informações precisam ser coletadas, quais recursos serão utilizados, como se organizará o trabalho em equipe, qual será a duração do projeto, e qual produto final será gerado. Essa fase desenvolve competências essenciais como organização, planejamento, tomada de decisão e divisão de responsabilidades, como Torres e Irala (2014, p.11) compreendem "Em uma proposta de aprendizagem em molde colaborativo, os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações." Durante esta etapa, o professor atua como facilitador, ajudando os alunos a clarificar suas metas, sugerindo possíveis recursos, mas sempre respeitando a autonomia dos educandos nas decisões. A execução do projeto é a etapa onde a ação genuína ocorre. Durante essa fase, os educandos realizam as atividades planejadas, eles podem conduzir pesquisas, fazer entrevistas, coletar dados, construir protótipos, produzir vídeos, criar cartazes informativos, escrever relatos, entre outras ações. Como destacam Torres, Alcântara e Irala (2004), "Em uma proposta de aprendizagem em molde colaborativo, os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma troca

constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações." (p.12) O erro, nesse contexto, não é fracasso, mas informação valiosa que move o aprendizado. Finalmente, a comunicação pública dos resultados é uma etapa tão importante quanto as anteriores. Segundo Bender (2014, p.53), "Os alunos irão valorizar o que eles percebem que os seus professores valorizam, e a apresentação do trabalho de sala de aula a outras pessoas da comunidade é uma maneira de mostrar o valor desse trabalho". A apresentação pública pode tomar diferentes formas: uma roda de conversa com a comunidade, uma exposição visual para a escola, um vídeo documentário, um seminário acadêmico, uma cartilha educativa, uma proposta de ação para a prefeitura, as possibilidades são amplas. O importante é que haja uma audiência real, não apenas o professor, e que os educandos experimentem a responsabilidade de comunicar seus aprendizados e suas propostas de solução. Essa prática desenvolve as competências de comunicação e argumentação de forma genuína, não como exercício escolar abstrato.

Contudo, é importante estarmos atentos se de fato está ocorrendo a aprendizagem, independente dos métodos, etapas ou classificação das ABP, é primordial que os alunos estejam envolvidos no processo, raciocinando, refletindo, tomando decisões de forma independente, enfim sendo responsável também pela construção do seu próprio conhecimento. (Moran, 2018)

Essas características garantem que a ABP desenvolva não apenas conhecimentos disciplinares, mas as competências da BNCC, especialmente pensamento crítico, comunicação, argumentação, responsabilidade e cidadania. Quando uma criança entre seis e onze anos passa por um ciclo completo de ABP, desde a identificação da questão genuína até a apresentação pública de seus aprendizados, ela não apenas aprende conteúdos, mas experiencia o processo de pensamento crítico: questiona, investiga, analisa, argumenta, reflete, age. Essas não são competências ensinadas, mas desenvolvidas através da práxis.

Além da aprendizagem baseada em projetos, outras metodologias ativas também contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico. A aprendizagem baseada em problemas (ABP-problema), o ensino híbrido e a aprendizagem por *Games* como citam Aquino, Meurer e Campos.

Algumas das metodologias ativas mais conhecidas são o ensino híbrido, caracterizado pela personalização e flexibilidade de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias; a sala de aula invertida, em que o conteúdo é visto previamente pelos alunos e na aula discutem os conceitos e tiram dúvidas com o professor; a aprendizagem baseada em games, em que se usam jogos reais para ensinar conteúdos e habilidades; e a ludificação ou gamificação, que insere elementos de jogos nas interações no processo de aprendizagem em sala de aula.(2025, p.48)

O que todas essas metodologias compartilham é o princípio fundamental de que o educando é protagonista, que o aprendizado é ativo e reflexivo, que o conteúdo é significativo e conectado à realidade vivida, que o professor é mediador e facilitador. Quando implementadas com intencionalidade crítica, ou seja, quando explicitamente buscam desenvolver consciência sobre estruturas de poder, estimulam ação transformadora, promovem investigação de problemas reais com raízes sociais e políticas, essas metodologias ativas tornam-se instrumentos potentes para formação de pensamento crítico desde os primeiros anos do ensino fundamental. Nesse contexto, entende-se que as metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em projetos, representam o caminho operacional mais coerente para concretizar uma educação que reconheça o desenvolvimento cognitivo infantil, que implemente as competências gerais da BNCC, e que cultive pensamento crítico genuíno. Quando alunos entre seis e onze anos investigam questões autênticas sobre seu contexto, trabalham colaborativamente, refletem criticamente sobre suas descobertas, e comunicam publicamente seus aprendizados, eles não apenas aprendem conteúdos, eles desenvolvem competências para compreender e transformar o mundo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho apresentou uma investigação sobre como o desenvolvimento do pensamento crítico pode ser articulado de forma coerente com o desenvolvimento cognitivo infantil, as propostas da Base Nacional Comum Curricular e as metodologias ativas no ensino fundamental I. Ao longo de três capítulos, demonstrou-se que a formação

de educandos críticos não é uma idealização pedagógica distante da realidade, mas uma necessidade premente e possível de ser realizada nas instituições escolares desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A análise do contexto contemporâneo revelou que vivemos em um período de transição entre a primeira e segunda modernidade, marcado pela onipresença das tecnologias digitais, pela intensificação dos processos globalizantes e pela multiplicidade de estruturas de poder que permeiam a vida cotidiana. Neste cenário complexo, a formação de cidadãos capazes de questionar, analisar e atuar criticamente não é luxo, mas imperativo educacional. Os educandos de hoje enfrentarão desafios globais que exigem mais que conhecimentos compartimentalizados, exigem capacidade de pensamento sistêmico, compreensão de perspectivas múltiplas e disposição para ação transformadora.

Constatou-se, ainda, que entre os seis e onze anos ocorrem transformações cognitivas fundamentais que criam condições neurobiológicas favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico genuíno. A transição para o estágio operatório concreto traz consigo capacidades essenciais: a compreensão de conservação, a reversibilidade mental, a descentração progressiva do egocentrismo e, particularmente significativo, a emergência da capacidade de considerar múltiplas perspectivas simultaneamente. Essas aquisições não são meros marcos evolutivos, mas são as fundações cognitivas sobre as quais se constrói o pensamento crítico estruturado. Contudo, o desenvolvimento não é automático ou determinista, exige intencionalidade pedagógica, ambientes ricos em estímulos cognitivos e, fundamentalmente, educadores que compreendam a íntima relação entre desenvolvimento infantil e transformação educacional.

A Base Nacional Comum Curricular, embora documento normativo que nem sempre se traduz em prática concreta, oferece uma proposta clara de integração entre as dez competências gerais da educação básica. Demonstrou-se que cada uma dessas competências pode ser desdobrada em indicadores específicos de educação crítica, transformando orientações abstratas em marcadores observáveis de aprendizagem. A competência de pensamento científico, crítico e criativo não é capacidade isolada, mas emerge da integração entre aprendizagem significativa, capacidade investigativa, expressão autêntica de ideias, argumentação fundamentada, e participação democrática.

Isso significa que formar pensadores críticos exige uma abordagem holística, onde todas as áreas do conhecimento e todas as competências trabalham sinergicamente em direção a esse objetivo.

As metodologias ativas emergem, portanto, não como modismo pedagógico, mas como necessidade estrutural para que o pensamento crítico possa efetivamente se desenvolver. Metodologias como aprendizagem baseada em problemas, projetos colaborativos, investigação temática e diálogos reflexivos colocam o educando no papel de sujeito investigativo, daquele que questiona, analisa, experimenta e constrói compreensões sobre o mundo. Diferentemente de pedagogias tradicionais que transmitem conhecimentos pré-definidos, as metodologias ativas criam espaços para que crianças vivenciem genuinamente o ato de pensar criticamente, não como abstração, mas como prática cotidiana enraizada em suas realidades.

Conclui-se que o desenvolvimento genuíno do pensamento crítico no ensino fundamental I exige uma metodologia que: Reconheça o educando como sujeito investigativo, capaz de formular perguntas significativas, testar hipóteses e refletir criticamente sobre suas descobertas, de forma coerente com seu desenvolvimento cognitivo em operações concretas; Estimule questionamento genuíno e não pragmático, onde as perguntas emergem de curiosidade autêntica e não meramente de respostas esperadas pelo professor; Promova investigação temática enraizada na realidade vivida, conectando aprendizados escolares aos contextos, experiências e desafios reais dos educandos; Convide à reflexão sobre estruturas de poder e possibilidades de transformação, compreendendo que pensamento crítico não é neutro e que educação tem função política explícita; Articule-se com todas as dez competências gerais da BNCC, percebendo que pensamento crítico não é competência isolada, mas resultado de formação integrada e multidimensional.

Apenas através de metodologias ativas intencionalmente críticas, onde a intencionalidade pedagógica está claramente posicionada na formação de cidadãos críticos e transformadores, é possível cultivar educandos verdadeiramente capazes de ler o mundo criticamente e de intervir nele de forma construtiva. Isso não significa que toda criança entre seis e onze anos atingirá o pensamento formal ou compreensões sociopolíticas

sofisticadas; significa reconhecer que nessa faixa etária emergem as condições, tanto cognitivas quanto pedagógicas, para iniciar um processo que será continuado ao longo de toda a educação básica e vida. A educação transformadora não é privilégio dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. Ela deve ser cultivada desde os primeiros anos de escolarização, reconhecendo que crianças entre seis e onze anos já possuem capacidades cognitivas reais para questionar, analisar perspectivas múltiplas e compreender aspectos de suas realidades. Dar voz a essas capacidades, através de metodologias ativas intencionalmente críticas, é responsabilidade ética de toda instituição educacional que deseja ser verdadeiramente transformadora.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, Eva Lúcia de Souza Don; CAMPOS, Patrícia Franzin da Silva; MEURER, Ivonete Escobar Barros. **O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da teoria da aprendizagem de Vygotsky na educação infantil.** In A eficácia das metodologias ativas no ensino aprendizagem. A eficácia das metodologias ativas no ensino aprendizagem. Org. Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Nilce Santos da Silva; Rozemeire Pinheiro da Silva– Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025,
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, nº 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. **Transformações da sociedade contemporânea. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade**

**contemporânea: uma análise teórica.** São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 5-41.

- CASTELL, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- CASTELL, Manuel. **A sociedade em rede.** vol. 1. Ed. 6 São Paulo: Paz e terra, 2002.
- COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. **Transformações da sociedade contemporânea.** In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 5-41. ISBN: 978-85-68576-95-3.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.
- MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, L.; MORÁN, J. (Orgs.) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

- SÁ, Henrique. **Metodologia ativa: o que é, exemplos e suas diferenças**. Sílabo, 2019
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SILVA, Renata Lopes da. **Milton Santos: Pensamento Global e Educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.333-333, jun.2009 - ISSN: 1676-2584.
- TORRES, P., ALCANTARA, P., & IRALA., E. A.. **Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem**. 2004, *Revista Diálogo Educacional*, 129–145.
- VIEGAS, Amanda. **Metodologias ativas: como essa tendência pode beneficiar as práticas pedagógicas?** Par, 2019.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Original de 1934)