



**PENSAMENTO CRÍTICO COMO COMPETÊNCIA
HÍBRIDA NA FORMAÇÃO EM GESTÃO E
NEGÓCIOS: PERCEPÇÕES DOCENTES EM
CONTEXTOS MEDIADOS POR TECNOLOGIA¹**

MARIO, Larissa Resende²

¹ Este trabalho resulta da participação da autora no Núcleo de Educação Continuada Docente (NECD), ação extensionista do Centro Universitário São Camilo que promove a reflexão e o aprimoramento de práticas pedagógicas na educação superior. Não houve financiamento externo para a realização da pesquisa.

² Docente do Centro Universitário São Camilo. E-mail: lari.rmario@gmail.com

RESUMO

O desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes de graduação constitui um dos maiores desafios do ensino superior em tempos de expansão da educação a distância e de uso crescente de tecnologias educacionais, especialmente da inteligência artificial. Este estudo, de caráter descritivo e abordagem mista, integra a fase inicial de uma investigação vinculada a um grupo de estudos sobre competências socioemocionais no ensino superior e teve como objetivo mapear, em caráter exploratório, a percepção de docentes sobre a competência considerada prioritária para a formação em cursos de graduação da área de Gestão e Negócios, bem como identificar estratégias pedagógicas associadas ao seu desenvolvimento em contextos mediados por tecnologia. No primeiro semestre de 2025, dezenove docentes de uma instituição privada de ensino superior em São Paulo participaram de um questionário on-line com questões fechadas e abertas. Os resultados apontaram consenso ao reconhecer o pensamento crítico e analítico como competência híbrida essencial para a tomada de decisões fundamentadas, a autonomia intelectual e a capacidade de análise em cenários complexos. Entre as metodologias mais citadas para estimular o engajamento e a reflexão crítica, destacaram-se estudos de caso, simulações, fóruns de debate e atividades interdisciplinares. Os docentes mencionaram como desafios o uso desmedido da inteligência artificial nas atividades acadêmicas, a ausência de momentos síncronos e o baixo engajamento discente, fatores que reduzem as oportunidades de pensamento reflexivo e comprometem a aprendizagem significativa. Essa realidade evidencia a necessidade de alinhar metodologias ativas e tecnologias educacionais, de modo a estimular e acompanhar o progresso dessa competência. Os achados desta fase inicial serão aprofundados em etapas posteriores, com foco no aprimoramento do desenho pedagógico e na criação de instrumentos para avaliar a evolução do pensamento crítico ao longo da formação.

Palavras-chave: Pensamento crítico; Competências híbridas; Educação a distância.

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro vive um momento de intensas transformações, marcado pela expansão da Educação a Distância (EaD) e pela crescente incorporação de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022) e do Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp, 2023), mais de 60% das novas matrículas concentram-se na modalidade a distância, o que revela um cenário de democratização do acesso, mas também de novos desafios para a manutenção da qualidade formativa e do engajamento discente.

Nesse contexto, o uso de tecnologias emergentes, especialmente da inteligência artificial (IA), tem provocado reflexões sobre o papel docente e sobre as formas de garantir aprendizagens significativas. Embora a IA apresente inúmeras potencialidades pedagógicas, seu uso indiscriminado pode gerar efeitos contrários, como a substituição de processos reflexivos por respostas automatizadas, comprometendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais essenciais para a formação superior.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível discutir o papel das competências híbridas, entendidas como aquelas que articulam dimensões cognitivas e socioemocionais em situações complexas de aprendizagem. O pensamento crítico destaca-se entre essas competências por permitir a análise, a avaliação e a tomada de decisões fundamentadas, além de estimular a autonomia intelectual e a responsabilidade ética. Organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2019), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021) e o *World Economic Forum* (WEF, 2023), reconhecem o pensamento crítico como uma das competências centrais do século XXI.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos da área de Gestão (Brasil, 2018) apontam para a importância de uma formação crítica, reflexiva e inovadora. Além disso, o Instituto Ayrton Senna (2014; 2020) tem contribuído para a consolidação do debate sobre competências socioemocionais, com base no modelo das *Big Five*, abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional, o que reforça a integração entre as dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem.

Esse movimento é acompanhado por mudanças regulatórias importantes. O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, e a Portaria nº 506, de 14 de julho do mesmo ano, instituíram a nova política de EaD no Brasil, restringindo a criação de cursos totalmente on-line e estabelecendo parâmetros para infraestrutura física, tecnológica e pedagógica (Brasil, 2025). Essas medidas reafirmam a necessidade de mediação docente qualificada e de estratégias educacionais que assegurem o desenvolvimento de competências complexas.

Nesse cenário, o presente estudo, de caráter descritivo, abordagem mista e natureza exploratória, corresponde à fase inicial de uma investigação vinculada a um grupo de estudos sobre competências socioemocionais no ensino superior. O objetivo geral é analisar a percepção de docentes de cursos de graduação da área de Gestão e Negócios acerca da competência considerada prioritária para a formação discente, com foco no pensamento crítico como competência híbrida. Especificamente, busca-se mapear a competência central apontada pelos professores, identificar as metodologias de ensino reconhecidas como favorecedoras do seu desenvolvimento, compreender os principais desafios apontados para a formação crítica em contextos mediados por tecnologia e indicar perspectivas para etapas futuras da pesquisa, voltadas à proposição de instrumentos que permitam avaliar a evolução dessa competência ao longo da formação.

2. COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR E COMPETÊNCIAS HÍBRIDAS

O debate sobre competências na educação tem origem nas transformações sociais, tecnológicas e econômicas das últimas décadas, que exigem novas formas de aprender, ensinar e avaliar. Segundo Perrenoud (1999, p. 7), “competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Essa concepção desloca o foco da simples aquisição de conteúdo para a mobilização integrada de saberes, habilidades e atitudes, aproximando o ensino da vida profissional e social.

Zabala e Arnau (2010) reforçam essa visão ao defenderem que as competências não se reduzem a habilidades isoladas, mas constituem uma integração dinâmica de conhecimentos, procedimentos e atitudes aplicados em contextos reais. Para os autores, o ensino por competências implica planejar experiências formativas que desenvolvam a autonomia e o pensamento reflexivo, em contraposição a práticas centradas apenas na transmissão de informações.

No âmbito do ensino superior, a ênfase no desenvolvimento de competências foi incorporada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de diversos cursos. No caso da área de Gestão e Negócios, as DCNs orientam que a formação deve possibilitar ao egresso atuar de forma ética, crítica e inovadora, com base em competências técnico-profissionais, cognitivas e socioemocionais (Brasil, 2018).

Esse movimento é acompanhado por discussões internacionais conduzidas por organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), a UNESCO e o *World Economic Forum* (WEF). A OECD (2019) propõe, em seu *Learning Compass 2030*, que a educação do futuro deve se concentrar em desenvolver competências integradas, capazes de articular “conhecimento, habilidades, atitudes e valores que permitam aos indivíduos contribuir para o bem comum e para a sustentabilidade” (OECD, 2019, p. 5).

A UNESCO (2021), no relatório *Reimagining Our Futures Together*, reforça que o aprendizado contemporâneo deve considerar a interdependência entre cognição, emoção e ética, enfatizando que “educar para o futuro implica cultivar tanto o raciocínio quanto a empatia” (UNESCO, 2021, p. 46). Essa compreensão amplia o entendimento das chamadas competências híbridas, que englobam tanto aspectos cognitivos (análise, raciocínio lógico e resolução de problemas) quanto dimensões socioemocionais (autoconfiança, colaboração, ética e responsabilidade).

O termo competência híbrida tem ganhado espaço recente na literatura educacional, referindo-se a essa integração entre o domínio técnico-cognitivo e o desenvolvimento humano integral. O *World Economic Forum* (2023) aponta que o mundo do trabalho exige cada vez mais profissionais capazes de operar nessa intersecção: segundo o relatório *Future of Jobs 2023*, “as competências mais valorizadas são as que combinam pensamento analítico, criatividade, empatia e colaboração” (WEF, 2023, p. 12).

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (2014; 2020) contribui significativamente para o avanço das pesquisas sobre competências socioemocionais, baseando-se no modelo das *Big Five*, que identifica cinco fatores principais da personalidade, como: abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional. Essas dimensões têm sido amplamente utilizadas em estudos sobre desenvolvimento educacional e formação de professores, consolidando um referencial que articula cognição e afetividade como dimensões indissociáveis do processo de aprendizagem.

De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2020, p. 18), “as competências socioemocionais, quando integradas às cognitivas, potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante, pois permitem que ele compreenda a si mesmo, os outros e o contexto em que

atua”. Essa perspectiva converge com a noção de competências híbridas adotada em documentos internacionais e oferece um fundamento conceitual relevante para repensar a formação no ensino superior, especialmente em contextos mediados por tecnologia.

Assim, ao abordar o pensamento crítico como competência híbrida, reconhece-se que seu desenvolvimento não depende apenas do domínio racional ou técnico, mas também de dimensões afetivas e relacionais. No ensino superior, especialmente nos cursos de Gestão e Negócios, essa integração é essencial para formar profissionais capazes de analisar informações complexas, tomar decisões fundamentadas e agir de modo ético e colaborativo em ambientes organizacionais cada vez mais digitais e incertos.

2.1 Pensamento crítico: fundamentos teóricos e implicações na formação em Gestão e Negócios

O pensamento crítico tem sido reconhecido, nas últimas décadas, como uma das competências centrais para a educação no século XXI, tanto pela sua relevância cognitiva quanto por seu papel ético e social. De acordo com Ennis (2011, p. 1), “pensamento crítico é o pensamento racional e reflexivo voltado para decidir o que acreditar ou o que fazer”. Essa definição evidencia o caráter ativo e deliberativo da competência, que envolve não apenas a capacidade de analisar informações, mas também de julgar, ponderar e agir com base em critérios racionais e éticos.

Paul e Elder (2014, p. 4) complementam essa concepção ao afirmarem que o pensamento crítico consiste em “a arte de analisar e avaliar o pensamento com vistas a melhorá-lo”, destacando sua natureza metacognitiva e autorreflexiva. Para os autores, pensar criticamente significa questionar pressupostos, avaliar evidências e desenvolver autonomia intelectual, aspectos que se articulam às dimensões socioemocionais, como a autoconfiança, a empatia e a abertura ao diálogo.

Lipman (2003), um dos principais defensores da filosofia da educação voltada à formação do pensamento crítico, argumenta que o ato de pensar criticamente não se reduz ao raciocínio lógico, mas envolve a capacidade de pensar de forma criteriosa e sensível ao contexto. O autor enfatiza que o ensino deve estimular o raciocínio cuidadoso e o julgamento ético, pois “pensar criticamente é pensar de forma responsável, com base em critérios, e de modo autônomo” (Lipman, 2003, p. 31).

Essas concepções convergem para uma visão de pensamento crítico como competência híbrida, que combina aspectos cognitivos, como: análise, interpretação, inferência e avaliação, e socioemocionais, sendo eles a disposição para ouvir, empatia, abertura à diversidade de ideias e autorregulação emocional. Em contextos educacionais mediados por tecnologia, como na EaD, essas dimensões tornam-se ainda mais relevantes, pois o distanciamento físico pode acentuar a necessidade de engajamento ativo, colaboração e comunicação eficaz.

A OECD (2022), no relatório *Education at a Glance*, reafirma o papel do pensamento crítico entre as competências mais demandadas nos sistemas educacionais contemporâneos, destacando que “a capacidade de pensar criticamente é fundamental para lidar com a complexidade e a ambiguidade do mundo atual” (OECD, 2022, p. 83). De modo semelhante, o *Future of Jobs Report 2023* (WEF, 2023, p. 12), indica que *analytical thinking* e *creative thinking* figuram entre as competências mais valorizadas no mercado de trabalho global, reforçando a interdependência entre raciocínio analítico e criatividade como pilares da empregabilidade futura.

No campo da educação superior, o desenvolvimento do pensamento crítico é apontado como um dos principais objetivos formativos. Para Facione (2015, p. 2), que liderou o projeto

Delphi Report da *American Philosophical Association*, “educar para o pensamento crítico significa educar para o bom julgamento, a integridade intelectual e o compromisso com a busca da verdade”. Essa perspectiva conecta a formação acadêmica à formação ética e cidadã, sustentando que o pensamento crítico não se limita a uma habilidade cognitiva, mas constitui um valor que orienta a prática profissional e o agir humano.

Nos cursos de Gestão e Negócios, o pensamento crítico assume papel estratégico. As DCNs (Brasil, 2018) enfatizam que o egresso deve ser capaz de analisar contextos complexos, tomar decisões fundamentadas e atuar de forma responsável e inovadora. Tais competências demandam o exercício constante de reflexão, diálogo e autonomia, características diretamente associadas ao pensamento crítico.

Além disso, a integração de tecnologias digitais e de inteligência artificial no ensino de Gestão traz novos desafios. Segundo Selwyn (2019, p. 67), “o perigo não está na tecnologia em si, mas na maneira como ela redefine o que significa pensar e aprender”. Nesse sentido, a formação crítica se torna essencial para que o estudante aprenda a utilizar recursos tecnológicos de modo ético e estratégico, sem abdicar de sua capacidade analítica e criativa.

A compreensão do pensamento crítico como competência híbrida, portanto, amplia a visão tradicional de ensino superior. Ela propõe um modelo formativo que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, enfatizando o desenvolvimento integral do estudante, cognitivo, emocional e ético. Em ambientes mediados por tecnologia, essa abordagem possibilita formar profissionais capazes de interagir criticamente com informações, com outros sujeitos e com a própria inteligência artificial, contribuindo para uma educação mais reflexiva, humana e transformadora.

2.2 Educação a distância, inteligência artificial e metodologias ativas: interações e desafios para o desenvolvimento do pensamento crítico

O avanço da Educação a Distância (EaD) no Brasil transformou profundamente o cenário do ensino superior, expandindo o acesso, mas também evidenciando fragilidades relacionadas à qualidade pedagógica e ao engajamento discente. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2022) e o Mapa do Ensino Superior (Semesp, 2023), mais de 60% das novas matrículas no país correspondem à modalidade EaD, o que reforça a urgência de repensar suas práticas formativas.

Entre os referenciais teóricos que fundamentam a EaD, destaca-se a Teoria da Distância Transacional, proposta por Michael G. Moore (1989), segundo a qual a distância na educação não é apenas física, mas pedagógica e comunicacional. Para o autor, “a distância transacional é determinada pela estrutura do curso, pelo diálogo entre professores e estudantes e pelo grau de autonomia dos aprendizes” (Moore, 1989, p. 2). O equilíbrio entre esses três elementos é determinante para a efetividade do aprendizado.

Anos depois, Moore (1993) reforçou que quanto maior a estrutura e menor o diálogo, maior tende a ser a distância transacional. Essa ideia foi ampliada por Garrison e Anderson (2003), que introduziram o conceito de *Community of Inquiry*, sustentando que a aprendizagem significativa em ambientes virtuais depende da interação entre três presenças: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. Essas dimensões são interdependentes e, quando bem articuladas, favorecem o desenvolvimento de competências complexas, como o pensamento crítico.

A teoria de Garrison e Anderson (2003, p. 54) afirma que “a presença cognitiva é a extensão em que os alunos são capazes de construir e confirmar significados por meio da reflexão e do discurso sustentado em uma comunidade crítica de investigação”, destacando o papel do

diálogo, da colaboração e da problematização como elementos centrais para a aprendizagem crítica no EaD. Entretanto, o ambiente virtual também impõe desafios específicos à mediação pedagógica. Moran (2018) observa que o ensino on-line exige do docente novas formas de interação, planejamento e acompanhamento das aprendizagens. Para o autor, “o professor no ensino híbrido e digital precisa ser mais curador, mentor e designer de experiências de aprendizagem do que transmissor de conteúdos” (Moran, 2018, p. 29). Essa mudança de papel demanda intencionalidade pedagógica e o uso de metodologias que estimulem a autonomia e a reflexão do estudante.

As metodologias ativas, nesse sentido, emergem como estratégias pedagógicas potentes para o desenvolvimento do pensamento crítico. Bacich e Moran (2018) as definem como abordagens que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a reflexão sobre a prática. De modo semelhante, Berbel (2011, p. 29) ressalta que “a metodologia da problematização convida o aluno a investigar situações reais e a buscar soluções fundamentadas, desenvolvendo o raciocínio crítico e a consciência de sua responsabilidade social”.

Nos contextos de EaD, o uso dessas metodologias é desafiado pela mediação tecnológica e pela dispersão do vínculo entre os participantes. A ausência de momentos síncronos, a sobrecarga informacional e a autonomia limitada de alguns estudantes podem reduzir as oportunidades de interação significativa e reflexão coletiva. Essas limitações foram, inclusive, apontadas pelos docentes participantes do presente estudo, que destacaram a importância de alinhar o uso de tecnologias educacionais a metodologias que promovam a participação ativa, o engajamento e o pensamento reflexivo.

Outro fator que intensifica as discussões sobre a EaD é a inserção crescente da inteligência artificial (IA) nos processos educacionais. A UNESCO (2023, p. 9) adverte que, embora a IA tenha potencial para personalizar o ensino e ampliar o acesso à aprendizagem, “é essencial garantir que seu uso seja ético, transparente e centrado no ser humano, preservando o papel da educação como processo de emancipação e não de substituição da reflexão humana”. Luckin et al. (2022) vão além, alertando para o risco de uma dependência cognitiva das ferramentas digitais, caso não haja uma mediação pedagógica que estimule o pensamento autônomo.

A reflexão sobre o impacto da IA na aprendizagem crítica é, portanto, indispensável. Selwyn (2019) argumenta que a tecnologia, quando mal utilizada, pode promover uma aprendizagem superficial, baseada na repetição e na busca por respostas automáticas. Assim, a formação superior precisa preparar o estudante para interagir criticamente com os sistemas inteligentes, reconhecendo seus limites e potencialidades.

O novo Marco Regulatório da EaD, instituído pelo Decreto nº 12.456/2025 e regulamentado pela Portaria nº 506/2025, reforça essa preocupação ao estabelecer diretrizes para garantir a qualidade dos cursos e limitar a expansão de programas totalmente on-line. Entre as exigências estão a valorização da docência, a oferta de infraestrutura física e tecnológica adequada e o fortalecimento das atividades presenciais de interação (Brasil, 2025). Tais medidas evidenciam a centralidade da mediação humana e da experiência formativa ativa na consolidação de aprendizagens significativas.

Diante desse cenário, o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino superior, especialmente em contextos mediados por tecnologia, depende da articulação entre teoria, prática e reflexão. A utilização de metodologias ativas, associadas ao uso ético e pedagógico da inteligência artificial, pode favorecer a construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e críticos. Como observa Moran (2018, p. 42), “as metodologias ativas têm o potencial de transformar o aluno em protagonista do seu aprendizado, desde que acompanhadas de mediação docente consistente e de objetivos claros de aprendizagem”.

Assim, promover o pensamento crítico na EaD requer mais do que inovação tecnológica:

exige um compromisso pedagógico com o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. O equilíbrio entre tecnologia e humanização, entre autonomia e mediação, constitui o caminho para uma formação superior capaz de responder aos desafios contemporâneos da educação e do trabalho.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2025, junto a docentes vinculados aos cursos de graduação da área de Gestão e Negócios de uma instituição privada de ensino superior situada na cidade de São Paulo. Dos 21 professores convidados a participar, 19 responderam integralmente ao questionário on-line, composto por questões fechadas e abertas. O instrumento teve como objetivo mapear a percepção dos docentes sobre a competência socioemocional prioritária para a formação discente, as metodologias de ensino mais adequadas ao seu desenvolvimento e os principais desafios vivenciados no contexto da Educação a Distância (EaD).

O perfil dos participantes é diversificado quanto à formação e à trajetória acadêmica, mas revela convergência na experiência docente em cursos da modalidade EaD. A maioria possui mais de cinco anos de atuação na educação superior e, em sua totalidade, declara utilizar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, o que reforça a pertinência do estudo para compreender as percepções de profissionais diretamente envolvidos com o ensino mediado por tecnologia.

Os resultados indicaram um consenso significativo entre os participantes quanto à identificação do pensamento crítico e analítico como a competência prioritária para a formação dos estudantes da área de Gestão e Negócios. Tal competência foi apontada por 73% dos respondentes como essencial à formação profissional, em razão de sua relação direta com a autonomia intelectual, a capacidade de análise e a tomada de decisões fundamentadas. Esse achado corrobora as diretrizes da OECD (2019) e do WEF (2023), que posicionam o pensamento crítico como uma das habilidades mais demandadas no mercado de trabalho contemporâneo e nos contextos educacionais voltados à inovação.

As justificativas apresentadas pelos docentes reforçam a importância do pensamento crítico como eixo estruturante da formação. Entre os relatos, destacou-se a compreensão de que desenvolver essa competência implica preparar o estudante para lidar com incertezas, interpretar informações complexas e posicionar-se de forma ética diante dos desafios organizacionais. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Lipman (2003), segundo a qual pensar criticamente é pensar de modo criterioso e responsável, orientado por princípios de coerência e razoabilidade.

Quanto às metodologias de ensino associadas ao desenvolvimento dessa competência, os docentes mencionaram, com maior frequência, os estudos de caso, as simulações empresariais, os fóruns de debate e as atividades interdisciplinares. Tais estratégias foram apontadas como eficazes para fomentar o engajamento e a reflexão crítica, ao mesmo tempo em que aproximam o estudante da realidade profissional. Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) defendem que metodologias dessa natureza contribuem para que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também socioemocionais, como cooperação, comunicação e empatia.

No entanto, ao analisarem os desafios enfrentados para o desenvolvimento e a avaliação dessa competência em contextos mediados por tecnologia, os docentes ressaltaram fatores que dificultam o processo formativo. O mais citado foi o uso desmedido da inteligência artificial pelos estudantes na realização das atividades avaliativas, o que tem levado à terceirização do raciocínio e à perda de autoria intelectual. Em segundo lugar, foram apontadas a ausência de

momentos síncronos e o baixo engajamento discente como barreiras para a aprendizagem significativa e para a construção de vínculos entre professores e alunos.

Esses resultados evidenciam tensões entre as potencialidades das tecnologias digitais e os limites pedagógicos do seu uso. Selwyn (2019) destaca que o risco não reside propriamente na tecnologia, mas na forma como ela pode alterar a compreensão do que significa pensar e aprender, deslocando o foco da reflexão crítica para uma lógica de automatização e imediatismo cognitivo. A análise das respostas evidencia que, para muitos docentes, o desafio não é apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para que o estudante desenvolva autonomia e senso crítico diante do uso das ferramentas digitais.

A análise dos dados coletados também sugere que, embora o pensamento crítico seja amplamente reconhecido como competência essencial, ainda há dificuldades quanto à mensuração e acompanhamento do seu desenvolvimento ao longo da formação. Essa lacuna aponta para a necessidade de construção de instrumentos avaliativos específicos, capazes de identificar o progresso do estudante nas diferentes dimensões, cognitiva, socioemocional e ética, o que se configura como desdobramento natural desta pesquisa.

Os achados, portanto, confirmam as premissas teóricas discutidas por Perrenoud (1999), Zabala e Arnau (2010) e pela OECD (2019), segundo as quais o desenvolvimento de competências exige a mobilização integrada de saberes e atitudes em situações complexas. No contexto do EaD, esse processo demanda ainda mais intencionalidade pedagógica, planejamento e acompanhamento sistemático das interações. A partir do olhar dos docentes, torna-se evidente que o pensamento crítico, como competência híbrida, requer ambientes educacionais que promovam a participação ativa, a problematização e o diálogo, condições indispensáveis à formação reflexiva e à prática profissional ética.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar a percepção de docentes do ensino superior da área de Gestão e Negócios acerca da competência socioemocional considerada prioritária para a formação discente, com foco no pensamento crítico como competência híbrida em contextos mediados por tecnologia. Os resultados evidenciaram consenso entre os participantes quanto à centralidade do pensamento crítico e analítico como elemento estruturante da formação universitária, essencial à autonomia intelectual, à tomada de decisões fundamentadas e à capacidade de análise em cenários complexos.

As metodologias de ensino mais citadas foram estudos de caso, simulações, fóruns de debate e atividades interdisciplinares, e demonstram uma convergência entre a prática docente e os pressupostos das metodologias ativas, que valorizam a problematização e o protagonismo discente. Esses achados confirmam a relevância de estratégias pedagógicas centradas na aprendizagem significativa, capazes de estimular o raciocínio analítico e o engajamento dos estudantes, especialmente em cursos ofertados na modalidade EaD.

Por outro lado, os desafios apontados pelos docentes reforçam a urgência de repensar as práticas avaliativas e o uso da tecnologia no processo formativo. O uso indiscriminado da inteligência artificial, a ausência de momentos síncronos e o baixo engajamento discente aparecem como fatores que comprometem o desenvolvimento do pensamento crítico, ampliando a distância pedagógica e limitando o diálogo necessário para a aprendizagem reflexiva.

Em síntese, o estudo contribui para o debate sobre a formação superior em tempos de transformação digital, ao evidenciar a importância de integrar metodologias ativas, mediação docente qualificada e uso ético da inteligência artificial. A abordagem do pensamento crítico como competência híbrida amplia a compreensão sobre o papel das dimensões socioemocionais

na aprendizagem, demonstrando que o desenvolvimento integral do estudante requer articulação entre cognição, emoção e ética.

Como limitação, reconhece-se o caráter exploratório e o recorte institucional da pesquisa, realizada com um número restrito de docentes. No entanto, os resultados obtidos fornecem subsídios valiosos para a continuidade do estudo e para o aprimoramento de práticas pedagógicas no ensino superior. As próximas etapas da investigação preveem o aprofundamento na análise das práticas docentes, a construção de instrumentos que permitam mensurar o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação da amostra para outras instituições e contextos formativos.

Por fim, conclui-se que promover o pensamento crítico em cursos de Gestão e Negócios mediados por tecnologia requer mais do que a adoção de recursos digitais: exige intencionalidade pedagógica, mediação dialógica e compromisso com a formação ética e reflexiva do estudante. Nesse sentido, o fortalecimento de competências híbridas representa não apenas uma meta educacional, mas um caminho necessário para a construção de uma educação superior mais humana, crítica e socialmente relevante.

5. REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL, 2011.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração e Gestão*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025*. Institui a nova política de Educação a Distância (EaD) no Brasil. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 maio 2025.
- BRASIL. *Portaria nº 506, de 14 de julho de 2025*. Regulamenta o Decreto nº 12.456/2025, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação a Distância. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 jul. 2025.
- FACIONE, Peter A. *Critical thinking: what it is and why it counts*. Millbrae: Measured Reasons and The California Academic Press, 2015.
- GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry. *E-learning in the 21st century: a framework for research and practice*. 2. ed. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- INEP. *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília: Ministério da Educação, 2023.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais: guia de referência*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Relatório técnico: Big Five e Educação no Brasil*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LIPMAN, Matthew. *O pensamento crítico na educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUCKIN, Rosemary et al. *AI in education: a critical view*. London: Routledge, 2022.
- MOORE, Michael G. Editorial: three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, p. 1–6, 1989.
- MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: KEGAN, Desmond (org.). *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge, 1993. p. 22–38.
- MORAN, José Manuel. *Ensinar e aprender com foco em competências*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

- OECD. *OECD learning compass 2030: OECD future of education and skills 2030*. Paris: OECD, 2019.
- OECD. *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2022.
- PAUL, Richard; ELDER, Linda. *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. 7. ed. California: Foundation for Critical Thinking, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROMERO, Carmen. *Artificial intelligence and lifelong learning: a critical review*. *arXiv preprint*, 2024. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2401.07189>. Acesso em: 10 out. 2025.
- SELWYN, Neil. *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press, 2019.
- SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2023*. São Paulo: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior, 2023.
- UNESCO. *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO, 2021.
- UNESCO. *Education and artificial intelligence: challenges and opportunities*. Paris: UNESCO, 2023.
- WEF – WORLD ECONOMIC FORUM. *The future of jobs report 2023*. Geneva: World Economic Forum, 2023.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.