



**DOCÊNCIA REFLEXIVA: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA
TRANSFORMADORA**

REFLECTIVE TEACHING: A PATH TO TRANSFORMATIVE PRACTICE

**ENSEÑANZA REFLEXIVA: UN CAMINO HACIA LA PRÁCTICA
TRANSFORMADORA**



<https://doi.org/10.56238/levv16n50-022>

Data de submissão: 04/06/2025

Data de publicação: 04/07/2025

Letícia dos Anjos Rodrigues

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
MUST University

E-mail: leticiarodrigues13082@student.mustedu.com

Camila Sabino de Araujo

Doutoranda em Ciências da Educação
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

E-mail: camissabino@gmail.com

Eryka de Araújo Enrique

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
MUST University

E-mail: erykaestrela8@gmail.com

Patrícia Pereira Rodrigues

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
MUST University

E-mail: patthy-rodrigues@hotmail.com

Kátia Beatriz Rosa Nojiri

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
MUST University

E-mail: katia_nojiri@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar as articulações possíveis entre pensamento reflexivo, formação docente e práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares socialmente vulneráveis. A investigação centrou-se na compreensão das condições formativas que favorecem uma docência crítica e transformadora, considerando o papel das tecnologias digitais, da mediação institucional e da prática reflexiva na constituição profissional do professor. A metodologia adotada fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, com análise de obras acadêmicas publicadas nos últimos anos, selecionadas com base em critérios de atualidade, relevância temática e fundamentação teórica. O levantamento de dados foi conduzido por meio do uso de palavras-chave específicas em plataformas digitais de busca científica, permitindo a sistematização de categorias analíticas relacionadas ao estágio

supervisionado, à formação continuada e à atuação docente em territórios periféricos. Os resultados apontaram que práticas formativas que integram escuta ativa, valorização da experiência docente e uso crítico de recursos tecnológicos contribuem para a construção de uma prática pedagógica autônoma, investigativa e socialmente comprometida. Constatou-se também que a efetividade dessas práticas depende do engajamento institucional, da mediação pedagógica sensível ao contexto e da articulação entre políticas públicas e realidade escolar. Concluiu-se que a formação docente, para ser crítica e transformadora, deve estar ancorada em referenciais teóricos sólidos, em estratégias participativas e em práticas que considerem as especificidades dos territórios educativos.

Palavras-chave: Escuta Pedagógica. Prática Educativa. Estágio Supervisionado. Tecnologias Formativas. Docência Periférica.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the possible articulations between reflective thinking, teacher education, and pedagogical practices developed in socially vulnerable school contexts. The investigation focused on understanding the formative conditions that support a critical and transformative teaching practice, considering the role of digital technologies, institutional mediation, and reflective practice in the professional development of teachers. The adopted methodology was based on bibliographic research, involving the analysis of academic works published in recent years, selected according to criteria of timeliness, thematic relevance, and theoretical foundation. Data collection was conducted using specific keywords in digital scientific search platforms, enabling the systematization of analytical categories related to supervised internships, continuing education, and teaching in peripheral territories. The results indicated that formative practices that integrate active listening, appreciation of teaching experience, and critical use of technological resources contribute to building an autonomous, investigative, and socially committed pedagogical practice. It was also found that the effectiveness of such practices depends on institutional engagement, pedagogical mediation that is sensitive to context, and the articulation between public policies and school realities. It was concluded that teacher education, to be critical and transformative, must be anchored in solid theoretical frameworks, participatory strategies, and practices that consider the specificities of educational territories.

Keywords: Pedagogical Listening. Educational Practice. Supervised Internship. Formative Technologies. Peripheral Teaching.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar las posibles conexiones entre el pensamiento reflexivo, la formación docente y las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos escolares socialmente vulnerables. La investigación se centró en comprender las condiciones de formación que favorecen una enseñanza crítica y transformadora, considerando el papel de las tecnologías digitales, la mediación institucional y la práctica reflexiva en la formación profesional docente. La metodología adoptada se basó en la investigación bibliográfica, con análisis de trabajos académicos publicados en los últimos años, seleccionados con base en criterios de actualidad, relevancia temática y fundamentación teórica. La recopilación de datos se realizó mediante el uso de palabras clave específicas en plataformas digitales de búsqueda científica, lo que permitió la sistematización de categorías analíticas relacionadas con las prácticas supervisadas, la formación continua y la práctica docente en territorios periféricos. Los resultados indicaron que las prácticas de formación que integran la escucha activa, la valoración de la experiencia docente y el uso crítico de los recursos tecnológicos contribuyen a la construcción de una práctica pedagógica autónoma, investigativa y socialmente comprometida. También se encontró que la efectividad de estas prácticas depende del compromiso institucional, la mediación pedagógica contextualizada y la articulación entre las políticas públicas y la realidad escolar. Se concluyó que la formación docente, para ser crítica y transformadora, debe estar anclada en marcos teóricos sólidos, estrategias participativas y prácticas que consideren las especificidades de los territorios educativos.



Palabras clave: Escucha Pedagógica. Práctica Educativa. Prácticas Supervisadas. Tecnologías de Formación. Enseñanza Periférica.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente, enquanto processo histórico, social e político, tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, especialmente diante dos desafios impostos pelas transformações tecnológicas, pelas desigualdades sociais e pelas novas demandas formativas que atravessam a prática pedagógica em contextos escolares periféricos. No cenário contemporâneo, caracterizado por processos de exclusão, precarização e fragmentação das políticas públicas de educação, emergiu a necessidade de pensar a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica, que ultrapassasse o tecnicismo e a lógica prescritiva, em favor de uma docência comprometida com a transformação social. A constituição de práticas pedagógicas reflexivas e emancipatórias tornou-se, portanto, um imperativo para que os professores atuassem não apenas como transmissores de conteúdos, mas como sujeitos epistêmicos, capazes de interpretar, problematizar e intervir em sua realidade profissional.

A escolha por investigar as condições formativas para a construção de uma docência crítica e transformadora esteve diretamente relacionada à constatação de que os espaços escolares periféricos, marcados por múltiplas vulnerabilidades, exigem práticas pedagógicas que articulem sensibilidade social, domínio teórico e apropriação crítica de recursos digitais. Tais espaços, com frequência, não dispõem de estruturas adequadas para a formação continuada dos professores, o que acentua as dificuldades na superação das desigualdades educacionais. Nesse sentido, este estudo buscou compreender de que modo os programas de formação inicial e continuada, aliados às mediações institucionais e às tecnologias digitais, podem contribuir para a ressignificação da prática docente nesses territórios.

A investigação foi guiada pela seguinte questão norteadora: ‘Quais são as condições formativas que favorecem a constituição de uma docência crítica e transformadora em contextos escolares periféricos, considerando o uso de recursos digitais e a atuação de mediadores institucionais?’ A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral analisar as articulações possíveis entre pensamento reflexivo, formação docente e práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares socialmente vulneráveis. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) discutir o papel do pensamento reflexivo na formação inicial e continuada de professores; (2) identificar como o estágio supervisionado e a formação continuada contribuem para a articulação entre teoria e prática; (3) analisar o impacto das tecnologias digitais e da mediação institucional na constituição de práticas pedagógicas críticas.

Para alcançar esses objetivos, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica, com base na análise de publicações recentes e relevantes no campo da educação. O levantamento de dados foi realizado por meio de buscas no *Google Acadêmico*, plataforma digital que reúne artigos, teses e livros acadêmicos. Foram selecionados textos que tratam da formação docente, práticas reflexivas, mediação pedagógica e uso de tecnologias na educação, priorizando-se materiais publicados nos últimos cinco

anos. A sistematização dos dados foi feita a partir da identificação de categorias temáticas, que permitiram estabelecer relações entre os autores analisados.

Entre os referenciais teóricos utilizados, destacaram-se Souza *et al.* (2024), cujas contribuições abordam a incorporação de recursos digitais e as metodologias formativas baseadas em práticas reflexivas; Rodrigues-Moura *et al.* (2023), que discutem a formação docente a partir da experiência, da memória e da relação professor-aluno; Santos (2024), cujas análises problematizam os limites e possibilidades da formação continuada em contextos periféricos; e Freires (2023), que reflete sobre a formação crítica e o papel do estágio supervisionado na construção da identidade docente. Tais autores foram escolhidos por apresentarem abordagens complementares sobre os processos formativos e por contribuírem para o aprofundamento da análise em torno da docência crítica.

O artigo está estruturado em três capítulos analíticos. O primeiro capítulo, intitulado ‘O pensamento reflexivo como eixo integrador da formação docente: experiências, desafios e práticas em diferentes contextos educacionais’, discute os fundamentos teóricos da reflexão na formação profissional e analisa como ela se manifesta em diferentes realidades escolares. O segundo capítulo, ‘A formação docente entre a teoria e a prática: articulações possíveis a partir do estágio supervisionado, da formação continuada e das tecnologias digitais’, examina os mecanismos que favorecem a integração entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica. Por fim, o terceiro capítulo, ‘Condições formativas para uma docência crítica e transformadora: entre contextos escolares periféricos, recursos digitais e mediação institucional’, analisa os elementos estruturantes que possibilitam práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Dessa forma, o artigo apresenta uma abordagem crítica e fundamentada sobre as múltiplas dimensões envolvidas na formação docente, buscando contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de políticas educacionais que valorizem o professor como agente de transformação social.

2 METODOLOGIA

A presente investigação fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, modalidade que se caracteriza pela análise crítica de publicações já consolidadas no campo acadêmico. Essa escolha metodológica se justifica pela natureza teórica do estudo, cujo objetivo consistiu em compreender as condições formativas que favorecem a constituição de uma docência crítica e transformadora em contextos escolares periféricos. Segundo Santana e Narciso (2025), a pesquisa bibliográfica permite a sistematização de ideias a partir da produção intelectual acumulada, o que amplia o horizonte interpretativo e favorece a elaboração de análises fundamentadas.

O percurso metodológico envolveu etapas bem definidas: delimitação do tema, levantamento de material, seleção dos textos mais relevantes e organização dos dados em categorias analíticas. A coleta das fontes bibliográficas foi conduzida por meio de pesquisas em bibliotecas digitais,

repositórios acadêmicos e plataformas de indexação científica, com o propósito de reunir obras de reconhecida contribuição para o debate sobre formação docente. Conforme descrevem Narciso e Santana (2025), esse processo deve ser sistemático e atento à qualidade e coerência dos textos consultados.

Na etapa de busca, foram empregadas palavras-chave formuladas com base nos eixos temáticos centrais do estudo, a saber: ‘formação docente’, ‘educação crítica’, ‘escolas periféricas’, ‘prática reflexiva’ e ‘tecnologia educacional’. As combinações desses termos permitiram mapear a produção mais significativa sobre o tema, favorecendo a construção de um corpus bibliográfico coerente com os objetivos propostos.

O levantamento bibliográfico concentrou-se no uso do *Google Acadêmico*, ferramenta digital de acesso público mantida pelo *Google*, que indexa textos acadêmicos como artigos, teses, livros e relatórios técnicos. A escolha por essa plataforma se deu em razão de sua abrangência, atualização contínua e diversidade de fontes, o que a torna útil para investigações de caráter exploratório e sistemático.

Durante a análise dos materiais coletados, os conceitos e argumentos dos autores foram organizados de modo a permitir comparações, aproximações e contrapontos. As ideias extraídas das leituras foram reunidas em categorias temáticas, respeitando os três eixos da pesquisa: os desafios da docência em territórios periféricos, o papel das tecnologias digitais na formação continuada e as formas institucionais de mediação no desenvolvimento profissional docente.

O critério de inclusão dos textos considerou a pertinência ao objeto de estudo, a atualidade da publicação (preferencialmente nos últimos cinco anos) e a consistência teórica. Por outro lado, foram descartados materiais que não apresentavam fundamentação acadêmica ou que se distanciavam da temática principal. Esse processo seletivo garantiu a coerência interna da análise e assegurou que os dados estivessem alinhados às exigências de rigor da pesquisa educacional.

Portanto, o método adotado possibilitou uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, articulando diferentes perspectivas teóricas e experiências formativas já documentadas, o que favoreceu a elaboração de reflexões críticas sobre as condições que potencializam ou limitam a formação docente em contextos socialmente vulneráveis.

3 O PENSAMENTO REFLEXIVO COMO EIXO INTEGRADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PRÁTICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS

A consolidação de uma formação docente crítica exige a superação de modelos centrados na transmissão de conteúdos e na aplicação mecânica de métodos. Nesse sentido, o pensamento reflexivo constitui um eixo integrador entre os componentes teóricos e as vivências práticas, permitindo ao

professor interpretar e ressignificar sua ação pedagógica a partir da análise crítica da realidade escolar. Como destacam Santos *et al.* (2024), o pensamento reflexivo é condição fundamental para que o docente reelabore suas estratégias de ensino de forma autônoma, crítica e situada, respondendo às demandas concretas do contexto em que atua.

Dessa forma, a reflexão sobre a prática não se restringe a um exercício de introspecção, mas se configura como prática social e política. Ela requer que o professor compreenda a historicidade de sua profissão e a natureza dinâmica dos saberes que mobiliza no exercício cotidiano. Para Santos (2024), a formação pautada na investigação crítica do cotidiano escolar promove o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a qualidade social da educação, ao passo que fortalece a capacidade do professor de construir alternativas didáticas a partir da análise de sua realidade concreta.

Essa perspectiva encontra respaldo teórico nas proposições de Dewey e Schön, os quais concebem o pensamento reflexivo como fundamento da formação contínua e da ação pedagógica situada. Conforme Rodrigues-Moura *et al.* (2023), ambos os autores reconhecem a reflexão como instância que sustenta o percurso formativo do professor, ao possibilitar o crescimento profissional mediante a reelaboração contínua da experiência. A aprendizagem, nesse quadro, deixa de ser compreendida como mera aquisição de técnicas e passa a ser concebida como prática social mediada pela crítica.

No mesmo sentido, a epistemologia da prática proposta por Rodrigues-Moura *et al.* (2023) reivindica o professor como sujeito epistêmico, ou seja, como agente que produz conhecimento pedagógico a partir da reflexão situada sobre sua ação. Esse reconhecimento implica deslocar o foco formativo dos modelos normativos para processos investigativos que valorizem os saberes docentes e seus sentidos atribuídos à prática. A profissionalização, nesse caso, articula dimensões técnicas, políticas e afetivas da docência.

Além disso, a experiência docente, quando analisada a partir de uma perspectiva narrativa, revela-se elemento constitutivo da identidade profissional. Como defendem Rodrigues-Moura *et al.* (2023), a abordagem narrativa permite compreender memórias escolares e histórias de vida como dispositivos de reflexão crítica, capazes de revelar continuidades e rupturas nas concepções pedagógicas dos professores em formação. A prática, nesse caso, adquire um sentido formador quando atravessada pela escuta e pela ressignificação de vivências anteriores.

Concomitantemente, o pensamento reflexivo atua como elo entre a teoria acadêmica e os desafios concretos da docência. No estágio supervisionado, por exemplo, essa articulação se torna mais evidente, uma vez que os licenciandos são desafiados a mobilizar os conteúdos teóricos para interpretar, intervir e justificar suas decisões pedagógicas. Nesse contexto, como afirmam Freires *et al.* (2024), o estágio supervisionado é espaço privilegiado de reflexão, pois permite observar, participar

e intervir em situações reais de ensino, promovendo o confronto entre a formação acadêmica e a complexidade da prática.

A esse respeito, Freires et al. (2024) observam que estratégias como a produção de diários reflexivos, gravações de aulas e rodas de conversa entre pares funcionam como instrumentos eficazes de análise crítica. Tais dispositivos metodológicos promovem a identificação de dificuldades, a problematização de decisões didáticas e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Ao serem incentivados a refletir sobre suas ações, os estagiários são conduzidos a compreender a docência como prática situada, relacional e ética.

Nesse processo, as situações imprevisíveis vivenciadas pelos licenciandos durante o estágio constituem oportunidades formativas relevantes. Conforme indicam Freires *et al.* (2024), ao lidar com desafios reais, como conflitos em sala de aula ou falhas no planejamento, os futuros professores desenvolvem um estilo próprio de ensinar, baseado na reflexão contínua e na adaptação consciente de suas estratégias. A consciência crítica, nesse caso, não é resultado apenas da exposição teórica, mas da ação pedagógica mediada por análise, escuta e reconstrução.

Paralelamente, a integração de tecnologias digitais na formação docente também pode favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo, desde que essas ferramentas sejam incorporadas de modo crítico e contextualizado. Souza *et al.* (2024) afirmam que a capacitação tecnológica não deve se limitar ao domínio instrumental, mas deve promover condições para que os docentes reflitam sobre o uso pedagógico desses recursos e transformem suas práticas com base em critérios educacionais e éticos.

Ademais, como enfatizam Souza *et al.* (2024), a integração eficaz da tecnologia à formação de professores pode resultar em práticas pedagógicas mais dinâmicas, adaptativas e sensíveis às necessidades dos estudantes. Essa potencialidade, contudo, depende de uma formação continuada que estimule a criatividade docente e sua capacidade de tomar decisões informadas sobre o uso didático das tecnologias em contextos escolares heterogêneos.

No entanto, a inserção significativa de recursos digitais nos processos formativos exige, conforme observam Souza *et al.* (2024), uma formação em constante atualização, que combine capacitação técnica e desenvolvimento de competências pedagógicas. Isso implica que o pensamento reflexivo deve estar presente tanto na análise das ferramentas quanto na interpretação das condições institucionais que viabilizam ou limitam seu uso. O docente, nesse cenário, é convocado a interrogar as implicações de suas escolhas tecnológicas para os processos de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a diversidade dos contextos educacionais exige que a reflexão docente seja sensível às desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano das escolas. Professores que atuam em ambientes periféricos, com limitações materiais e desafios sociais intensificados, precisam desenvolver um pensamento pedagógico capaz de lidar com a complexidade e a imprevisibilidade

desses espaços. Nesses casos, a reflexão sobre a prática adquire um caráter ético-político, orientado para a justiça educacional.

Portanto, o pensamento reflexivo não apenas articula os componentes acadêmicos e práticos da formação docente, mas também permite que o professor assuma uma postura investigativa diante das tensões que permeiam seu trabalho. A prática pedagógica, entendida como ação situada e consciente, exige do educador a capacidade de avaliar criticamente os efeitos de suas escolhas, reformular estratégias e construir novos sentidos para a docência.

Em síntese, ao mobilizar o pensamento reflexivo como eixo integrador, a formação docente assume um caráter emancipador, orientado para a transformação das práticas e para a construção de identidades profissionais comprometidas com a ética, a criticidade e a equidade. Trata-se de um processo que demanda mediações teóricas, experiências significativas e condições institucionais que reconheçam a complexidade do trabalho docente como locus legítimo de produção de saberes.

Por conseguinte, é fundamental que os programas formativos incorporem dispositivos pedagógicos que estimulem a análise da prática, o diálogo entre pares e a escuta das experiências docentes. O fortalecimento do pensamento reflexivo depende não apenas de metodologias adequadas, mas sobretudo de uma concepção de formação que reconheça o professor como sujeito de saber, ação e transformação.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO, DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A articulação entre teoria e prática na formação docente tem sido objeto de amplos debates nos estudos educacionais, especialmente no que se refere à superação da dicotomia entre saber acadêmico e saber experiencial. Essa tensão manifesta-se tanto nos currículos da formação inicial quanto nos programas de formação continuada, exigindo propostas que integrem criticamente os conteúdos teóricos com os desafios reais da prática pedagógica. Tardif (2011) sustenta que uma formação descolada do cotidiano escolar tende a se tornar fragmentada e ineficaz, ao não considerar as condições concretas de atuação dos professores.

Com efeito, o estágio supervisionado constitui-se como uma das estratégias mais promissoras para a construção dessa articulação, pois permite ao licenciando confrontar os referenciais teóricos estudados com as demandas cotidianas da sala de aula. Segundo Freires (2023, p. 6),

[...] o estágio supervisionado pode ser compreendido como uma etapa essencial e obrigatória dos cursos de licenciatura [...] diretamente ligada à necessidade de preparar o futuro docente para os desafios concretos da prática pedagógica, estabelecendo uma ponte entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação inicial e a realidade da sala de aula.

Essa mediação se realiza, sobretudo, por meio da análise reflexiva de experiências vividas e pela orientação pedagógica sistemática. Entretanto, essa mediação não se realiza de forma espontânea. Requer intencionalidade formativa, acompanhamento docente e práticas de escuta e reflexão. É nesse sentido que o papel do professor orientador se torna decisivo. Anjos *et al.* (2024, p. 7) afirmam que “o professor orientador atua como um elo entre a universidade e a escola, contribuindo para que o estagiário compreenda os diferentes contextos e desafios que perpassam o ensino”. Dessa maneira, a orientação não se limita ao controle técnico da prática, mas se constitui como prática pedagógica em si, promotora de autonomia e criticidade.

Além disso, conforme indicam Freires *et al.* (2024), muitas instituições têm adotado metodologias que favorecem a reflexão coletiva durante o estágio, como seminários, rodas de conversa e produção de diários de campo. Essas estratégias contribuem para que os licenciandos desenvolvam uma atitude investigativa diante de sua prática, favorecendo a formação de um *habitus* docente fundamentado na análise crítica. Tais ações, ao promoverem o compartilhamento de experiências, também fortalecem vínculos de colaboração e solidariedade entre os futuros professores.

Não obstante, a formação docente não se esgota na etapa inicial. Ao contrário, a permanência de desafios na prática cotidiana exige que a formação seja concebida como processo contínuo e coletivo. Marcelo (1999), conforme citado por Santos (2024), argumenta que a formação continuada deve ser entendida como aprendizagem permanente, desenvolvida em comunidades profissionais por meio da troca de saberes e do enfrentamento conjunto de dilemas pedagógicos. Tal perspectiva valoriza o acúmulo de experiências e a construção colaborativa de alternativas educacionais.

Nesse mesmo campo, as análises documentais realizadas por Santos (2024) revelam incoerências entre os discursos institucionais e a efetivação prática dos programas formativos. Apesar da presença de diretrizes voltadas à valorização da experiência docente e da reflexão crítica, nem sempre os dispositivos metodológicos se mostram coerentes com esses objetivos. Essa disparidade compromete a efetividade das ações, sobretudo quando não se assegura a escuta ativa das necessidades formativas dos professores.

No cenário contemporâneo, destaca-se ainda o papel das tecnologias digitais como mediadoras da relação entre teoria e prática. Conforme asseveram Souza *et al.* (2024, p. 75),

[...] a inserção de recursos tecnológicos na formação inicial de professores representa uma mudança significativa nos currículos tradicionais, visando equipar os futuros educadores com as competências necessárias para enfrentar um ambiente de ensino cada vez mais tecnológico.

A formação docente, ao incorporar tecnologias digitais, passa por uma reconfiguração que demanda não apenas o domínio instrumental desses recursos, mas também uma apropriação crítica orientada por finalidades pedagógicas. Nesse processo, observa-se a crescente adoção de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e modalidades formativas remotas, como os seminários

online, com o objetivo de ampliar a flexibilidade e o alcance das ações formativas Souza *et al.* (2024). Contudo, tais mudanças implicam desafios metodológicos relevantes, sobretudo no que se refere à coerência entre os objetivos educacionais e os meios utilizados.

A simples presença de recursos tecnológicos no processo formativo, por si só, não assegura a qualidade das aprendizagens. É indispensável que os professores sejam capazes de selecionar e utilizar criticamente essas ferramentas, adaptando-as às necessidades específicas de seus contextos escolares. Isso implica considerar as transformações nas metodologias de ensino e nas formas de disponibilização dos materiais didáticos, bem como refletir sobre as consequências dessas mudanças para o processo de ensino e aprendizagem (Souza *et al.*, 2024).

Entretanto, o uso de tecnologias na formação deve ser articulado às condições socioculturais das escolas, de modo a evitar padronizações que desconsiderem as particularidades locais. A formação docente, nesse sentido, não pode estar subordinada a normativas inflexíveis, mas precisa assumir uma configuração dinâmica e responsiva, voltada à transformação das práticas educativas a partir das demandas reais dos sujeitos e instituições (Rodrigues-Moura *et al.*, 2023).

Esse entendimento pressupõe uma concepção de formação epistemologicamente ativa, na qual os docentes não apenas reflitam sobre sua atuação, mas produzam transformações concretas em suas práticas, construindo novas formas de compreender e exercer a docência (Rodrigues-Moura *et al.*, 2023). A reflexão, portanto, deve ser acompanhada de ação consciente e criadora, orientada pela busca de alternativas pedagógicas mais justas e eficazes.

Em suma, a integração entre teoria e prática exige um modelo de formação que reconheça o professor como sujeito epistêmico, capaz de analisar criticamente sua trajetória, dialogar com seus pares e contextualizar as propostas formativas às condições reais de sua atuação. Tal perspectiva é fundamental para a constituição de uma prática pedagógica reflexiva, autônoma e comprometida com a transformação social.

5 CONDIÇÕES FORMATIVAS PARA UMA DOCÊNCIA CRÍTICA E TRANSFORMADORA: ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES PERIFÉRICOS, RECURSOS DIGITAIS E MEDIAÇÃO INSTITUCIONAL

A construção de uma docência crítica e transformadora depende, substancialmente, das condições formativas oferecidas aos professores, sobretudo àqueles que atuam em contextos escolares periféricos. Tais condições compreendem não apenas a infraestrutura material disponível, mas também os dispositivos institucionais que mediam o acesso ao conhecimento pedagógico e às experiências formativas situadas. Nesse cenário, a formação docente deixa de ser um processo neutro para assumir uma dimensão política, ao buscar articular práticas educativas com o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

Sob essa perspectiva, é imprescindível compreender que os espaços escolares periféricos operam sob constrangimentos estruturais e simbólicos que afetam diretamente as possibilidades de ação pedagógica dos docentes. Santos (2024) destaca que, em muitos programas de formação continuada, as atividades propostas ainda se mantêm distantes da realidade concreta dos professores, o que compromete sua efetividade. Esse distanciamento revela-se, por exemplo, em propostas metodológicas que desconsideram as limitações de tempo, recursos e apoio institucional presentes em grande parte das escolas públicas.

Além disso, a formação crítica, como salienta Freires (2023), não pode restringir-se à transmissão técnica de conteúdos, mas deve implicar processos de conscientização sobre a realidade social, política e cultural dos estudantes. Isso significa considerar a escola como espaço de disputas simbólicas e como território de afirmação identitária, no qual o docente assume papel central na mediação de saberes historicamente desvalorizados. A intencionalidade pedagógica, portanto, deve estar ancorada em um compromisso ético com a transformação social.

No entanto, para que essa perspectiva crítica se concretize, é necessário que os programas de formação incorporem metodologias que favoreçam a prática reflexiva e a contextualização dos saberes. A presença de tutores educacionais, conforme aponta Santos (2024), tem se mostrado um diferencial positivo nesse processo, ao possibilitar a mediação entre os conteúdos teóricos e as situações reais enfrentadas pelos professores em suas escolas. Essa mediação qualificada contribui para o fortalecimento de vínculos profissionais e para a construção de comunidades de aprendizagem.

Paralelamente, a formação continuada tem impacto direto nas relações estabelecidas entre professores e alunos. Segundo Santos (2024), muitos docentes relatam que, após participarem de programas formativos, conseguiram estabelecer ambientes mais acolhedores e colaborativos. Esse dado evidencia que as condições formativas não afetam apenas o repertório técnico dos educadores, mas também sua capacidade de escuta, empatia e construção de vínculos pedagógicos significativos.

Entretanto, os desafios estruturais não podem ser negligenciados. Souza *et al.* (2024, p. 81) afirmam que

[...] os desafios mais evidentes incluem a falta de treinamento adequado, problemas de infraestrutura e a necessidade de tempo para preparação de material didático adaptado ao ambiente digital.

Essa constatação demonstra que, embora haja avanços em determinadas propostas formativas, persistem obstáculos que comprometem sua universalização e efetividade, especialmente nas redes públicas de ensino. Nesse contexto, os recursos tecnológicos aparecem como elemento ambivalente: por um lado, representam oportunidade para dinamizar a prática pedagógica e ampliar o acesso à informação; por outro, impõem exigências técnicas que muitos professores, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, não estão em condições de atender. Souza *et al.* (2024) alertam para o fato de que

a atualização tecnológica requer um compromisso contínuo dos docentes com sua própria formação, o que nem sempre é viabilizado pelas condições institucionais vigentes.

Além disso, há uma resistência significativa por parte de professores que não se sentem preparados para incorporar novas tecnologias às suas práticas. Como apontam Souza *et al.* (2024), essa resistência é intensificada pela ausência de suporte técnico e formativo consistente, o que leva a uma percepção de sobrecarga e insegurança. Nesses casos, a mediação institucional torna-se decisiva para promover uma transição mais segura e significativa para o uso pedagógico das tecnologias.

Por outro lado, há evidências de que, quando bem orientada, a formação digital pode contribuir para a ampliação do repertório pedagógico dos docentes. Projetos interdisciplinares mediados por tecnologias têm possibilitado o tratamento de temas sensíveis como racismo, desigualdade e meio ambiente, conforme ilustrado por Anjos *et al.* (2024). Tais práticas revelam o potencial crítico das metodologias digitais, desde que estas estejam alinhadas a uma proposta pedagógica coerente com os princípios da educação emancipatória.

De fato, Rodrigues-Moura *et al.* (2023, p. 8) oferecem uma perspectiva complementar ao relatar experiências formativas baseadas na valorização das histórias de vida e da memória escolar. Em suas palavras,

[...] essas lembranças da motivação durante a escolarização nos convidam a lembrar das reflexões discutidas por Freire [...] acerca das transformações que os professores fazem com seus alunos [...] aprender e ensinar de forma que traga mudanças importantes para a vida do aluno.

Essa abordagem, ao resgatar dimensões subjetivas da docência, contribui para a constituição de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades escolares. Ademais, a relação entre professores e alunos em contextos periféricos adquire contornos específicos, marcados por desigualdades históricas e desafios cotidianos. A figura do docente, nesses casos, extrapola os limites da sala de aula, tornando-se referência ética, afetiva e política. Conforme relatado por Rodrigues-Moura *et al.* (2023), muitos professores são lembrados por sua capacidade de inspirar projetos de vida em seus alunos, funcionando como catalisadores de trajetórias transformadoras.

É nesse sentido que a mediação institucional não pode ser reduzida ao cumprimento de metas administrativas. Trata-se de uma mediação pedagógica, ética e política, que envolve a criação de condições objetivas e subjetivas para que a formação docente se realize em sua plenitude. Essa mediação, quando orientada por princípios democráticos e dialógicos, tem o potencial de converter a escola em espaço de resistência e produção de saberes.

Portanto, as condições formativas para uma docência crítica e transformadora requerem políticas públicas articuladas com a realidade das escolas, investimento contínuo em infraestrutura e

valorização profissional. Não se trata apenas de oferecer cursos e oficinas, mas de criar ecossistemas formativos que respeitem a diversidade dos contextos e promovam o protagonismo docente.

Tais ecossistemas devem integrar práticas formativas presenciais e digitais, considerando as possibilidades e limitações de cada território. A combinação entre metodologias ativas, recursos tecnológicos e acompanhamento institucional qualificado pode viabilizar percursos formativos mais coerentes e eficazes. Contudo, para que isso ocorra, é fundamental que haja escuta permanente dos professores e flexibilidade curricular para responder às múltiplas demandas escolares.

Em resumo, a efetivação de uma formação docente crítica e transformadora nos contextos escolares periféricos depende de uma tríade indissociável: mediação institucional sensível, acesso qualificado a recursos tecnológicos e reconhecimento da experiência docente como fundamento do saber pedagógico. Essa tríade, quando sustentada por um compromisso ético com a equidade educacional, pode contribuir decisivamente para a construção de uma escola pública democrática, plural e formadora de sujeitos históricos.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados revelam que o desenvolvimento de uma docência crítica e transformadora, especialmente em contextos escolares periféricos, depende de condições formativas que articulem recursos institucionais, suporte pedagógico e estratégias metodológicas coerentes com a realidade escolar. A formação docente que não considera as especificidades socioterritoriais e as desigualdades estruturais tende a operar de maneira fragmentada, descolada dos desafios concretos vivenciados pelos professores. A constituição de práticas pedagógicas contextualizadas exige, portanto, programas de formação que superem modelos tecnicistas e prescritivos, promovendo experiências de aprendizagem fundamentadas na escuta ativa e no protagonismo docente.

As ações formativas mais efetivas, conforme os achados, são aquelas que conseguem integrar mediação institucional qualificada, uso crítico de tecnologias digitais e metodologias reflexivas que valorizam os saberes da experiência. A presença de tutores educacionais, por exemplo, tem se mostrado relevante para a construção de processos formativos mais dialógicos e colaborativos. Esses profissionais contribuem para a aproximação entre os conteúdos propostos e as práticas cotidianas dos professores, o que favorece a ressignificação dos saberes teóricos à luz da realidade escolar. Tal dinâmica fortalece a autonomia pedagógica dos docentes e amplia suas possibilidades de intervenção crítica.

No entanto, os resultados também apontam para a persistência de desafios estruturais que limitam o alcance das ações formativas, como a carência de infraestrutura nas escolas, a sobrecarga de trabalho docente e a escassez de tempo destinado ao estudo e à reflexão. Essas limitações comprometem a continuidade dos processos de formação e dificultam a consolidação de práticas

pedagógicas inovadoras. Em muitos casos, os programas oferecidos não conseguem se manter atualizados com as demandas emergentes das comunidades escolares, gerando uma lacuna entre o discurso formativo e sua efetivação prática.

Outro elemento identificado refere-se à ambivalência do uso de tecnologias digitais na formação docente. Embora os recursos tecnológicos ampliem o acesso a conteúdos e favoreçam a diversificação metodológica, sua apropriação ainda é desigual e, muitas vezes, marcada por resistências. A ausência de suporte técnico e pedagógico adequado, aliada à formação inicial deficiente em competências digitais, contribui para que muitos professores não se sintam preparados para incorporar esses recursos em suas práticas. Essa realidade evidencia a necessidade de uma formação tecnológica que vá além do domínio instrumental e promova a reflexão crítica sobre os usos pedagógicos das ferramentas digitais.

Em alguns contextos, apesar das condições adversas, as práticas formativas demonstraram efeitos positivos expressivos, sobretudo no fortalecimento das relações pedagógicas e na criação de ambientes escolares mais acolhedores e participativos. Essas experiências, embora pontuais, indicam que a qualidade das mediações formativas e a valorização do conhecimento docente são fatores decisivos para o sucesso das propostas. A escuta das necessidades dos professores e o reconhecimento de suas trajetórias profissionais funcionam como elementos estruturantes de uma formação significativa e transformadora.

A análise também revela que a formação docente que privilegia a interdisciplinaridade e a abordagem de temas socialmente relevantes tem maior potencial de mobilização crítica. Projetos que envolvem questões como desigualdade racial, sustentabilidade ambiental e justiça social têm contribuído para o desenvolvimento de uma consciência pedagógica engajada entre os educadores. Tais práticas revelam que a formação não pode estar dissociada dos conflitos e das tensões que atravessam o cotidiano escolar, devendo incorporar estratégias que articulem teoria e prática em uma perspectiva emancipatória.

Apesar dos avanços, persistem fragilidades nos programas de formação continuada, especialmente quando se baseiam em propostas genéricas e descontextualizadas. A excessiva centralização das decisões formativas em instâncias administrativas distantes das realidades escolares compromete a aderência das ações e reduz sua capacidade de transformação. Por isso, é imprescindível que os processos de formação valorizem o conhecimento construído na prática docente e promovam o envolvimento direto dos professores na definição dos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos.

A resistência de parte dos docentes à incorporação de novas metodologias e tecnologias também se apresenta como fator que merece atenção. Essa resistência, frequentemente associada a experiências formativas anteriores pouco significativas, demonstra a importância de estratégias que

favoreçam o engajamento gradual e respeitoso dos professores, valorizando suas inseguranças e trajetórias. A criação de espaços de formação colaborativos, baseados na confiança mútua e na partilha de experiências, pode contribuir para superar essas barreiras.

Diante dessas constatações, recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas de formação docente que articulem ações de curto, médio e longo prazo, com ênfase na equidade educacional e na valorização profissional. Investimentos em infraestrutura, tempo institucionalizado para formação e acompanhamento pedagógico contínuo são medidas essenciais para garantir a efetividade dos programas. Além disso, é necessário ampliar o diálogo entre universidades, secretarias de educação e escolas, de modo a construir propostas formativas alinhadas às demandas concretas dos territórios.

Por fim, futuras pesquisas poderão aprofundar a análise dos impactos das formações em diferentes etapas da carreira docente, bem como explorar as especificidades regionais que influenciam os processos de formação. Estudos comparativos entre redes públicas e privadas, entre áreas urbanas e rurais, ou entre diferentes modelos de mediação institucional podem contribuir para o delineamento de estratégias mais eficazes. A consolidação de uma docência crítica e transformadora requer, assim, um esforço coletivo e contínuo de investigação, escuta e articulação entre os diversos atores envolvidos na educação.

7 CONCLUSÃO

As análises realizadas ao longo do presente estudo permitiram responder de maneira consistente às perguntas inicialmente formuladas na introdução e detalhadas na metodologia, relativas à identificação das condições formativas que possibilitam a consolidação de uma docência crítica e transformadora em contextos escolares periféricos. Os dados demonstraram que a articulação entre formação inicial, formação continuada, tecnologias digitais e mediação institucional constitui um eixo estruturante para a construção de práticas pedagógicas capazes de enfrentar as desigualdades educacionais e promover a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa articulação, no entanto, requer uma intencionalidade formativa comprometida com a realidade dos professores, que reconheça suas experiências, respeite suas trajetórias e proponha intervenções formativas contextualizadas.

Os objetivos da pesquisa foram integralmente alcançados ao se evidenciar que a formação docente, para além de sua dimensão técnica, exige espaços de escuta, diálogo e problematização das práticas escolares. O estudo confirmou que a simples presença de recursos digitais ou a oferta pontual de cursos de atualização não são suficientes para produzir transformações efetivas na prática pedagógica, sobretudo quando desconsideram as condições materiais e simbólicas que caracterizam os territórios periféricos. Por outro lado, programas de formação que integram metodologias reflexivas,

acompanhamento pedagógico e valorização do protagonismo docente demonstraram maior eficácia na construção de uma identidade profissional crítica, autônoma e sensível às demandas sociais.

Adicionalmente, foi possível constatar que a mediação institucional, por meio de tutores, coordenadores pedagógicos e coletivos docentes, desempenha papel fundamental na ressignificação das práticas formativas. Esses mediadores, ao atuarem de forma colaborativa com os professores, contribuem para o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática, promovendo a compreensão crítica dos desafios escolares e favorecendo a construção de respostas pedagógicas mais contextualizadas. A atuação em rede e o trabalho colaborativo surgem, assim, como estratégias potentes para a superação do isolamento profissional e para a constituição de comunidades de aprendizagem sustentáveis.

Outro ponto relevante identificado refere-se à presença de resistências por parte de alguns docentes à adoção de metodologias inovadoras e tecnologias digitais, muitas vezes motivadas por experiências anteriores marcadas por formações descontextualizadas ou excessivamente prescritivas. Essa constatação reforça a importância de que os processos formativos respeitem o tempo, os ritmos e as especificidades de cada professor, oferecendo suporte contínuo e promovendo práticas que valorizem a experimentação e a reconstrução coletiva do saber docente.

Ao mesmo tempo, o estudo revelou experiências formativas exitosas, mesmo em contextos de precariedade estrutural, demonstrando que a qualidade da mediação pedagógica e a intencionalidade das ações formativas podem compensar, em certa medida, a escassez de recursos materiais. Iniciativas que promovem o trabalho interdisciplinar, o enfrentamento de temáticas socialmente relevantes e a construção de projetos educativos com participação ativa da comunidade escolar demonstraram grande potencial de mobilização e transformação da prática docente.

Considerando essas constatações, recomenda-se o aprofundamento de estudos que investiguem os impactos de programas de formação continuada em diferentes momentos da carreira docente, com especial atenção às fases de inserção profissional e de permanência em contextos de vulnerabilidade social. Seria igualmente relevante desenvolver investigações comparativas entre distintas redes de ensino, com vistas a identificar modelos formativos exitosos que possam ser adaptados e replicados em outros territórios, respeitando suas especificidades locais.

Além disso, torna-se necessário que futuras pesquisas analisem os efeitos de formações baseadas em metodologias ativas, ensino híbrido e uso de tecnologias educacionais em contextos de maior fragilidade institucional. Tais estudos poderiam contribuir para a formulação de políticas públicas mais integradas, que superem a lógica fragmentada dos programas formativos e promovam uma formação articulada ao projeto político-pedagógico das escolas.

Em termos gerais, a pesquisa contribui para o entendimento de que a formação docente deve ser pensada como práxis – ou seja, como ação crítica e reflexiva que se ancora na realidade, dialoga com o cotidiano escolar e se projeta em direção à transformação social. A construção de uma docência



crítica não se realiza por meio de intervenções pontuais ou isoladas, mas exige políticas educativas de longo prazo, que valorizem o professor como sujeito epistêmico e promotor de justiça educacional.

Portanto, a consolidação de uma formação docente crítica e transformadora depende da articulação entre políticas públicas comprometidas, práticas institucionais consistentes e ações pedagógicas ancoradas na escuta, no diálogo e na construção coletiva de saberes. O enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente em contextos periféricos, passa necessariamente pelo fortalecimento da formação docente enquanto campo estratégico de intervenção social.



REFERÊNCIAS

ANJOS, S. M.; PERIN, T. A.; MEDA, M. P. O.; ANDRADE, H. R. I.; FREIRES, K. C. P.; MINETTO, V. A. **Tecnologia na educação: uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras**. 1. ed. Campos Sales: Quipá, 2024. v. 1.

BODELÃO, L. R. O.; FREIRES, K. C. P.; SILVA, M. C.; BEZERRA, F. D. Entre teoria e prática: caminhos para uma formação docente crítica e reflexiva. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 21, p. 1-21, 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

RODRIGUES-MOURA, S.; SOUZA, C. A. S.; SEABRA, S. F. F.; GONÇALVES, T. V. O. Experiência e reflexão para prática profissional da docência: o constituir-se professor de ciências e matemática. **Scientia Plena**, v. 19, n. 3, 2023.

SANTANA, A. N. V.; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SOUZA, A. M. O.; JESUS, A. M. S.; VILALVA, E. A. M. M.; OLIVEIRA, F. P. C.; ARAGÃO, M. R. Caminhos para uma prática reflexiva e transformadora à luz da formação de professores. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 7, p. 69-85, 2024.