

FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES FRENTE ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CRITICAL TEACHER EDUCATION IN RESPONSE TO THE DEMANDS OF
CONTEMPORARY EDUCATION

Ciências Humanas • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783653748](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783653748)

Ueudison Alves Guimarães¹

Adervaldo Chaves Ribeiro²

Elisangela Ferreira³

Joubert Vinícius Frascari Zambonini⁴

Silvana Vieira da Silva⁵

Maurício Nunes de Souza⁶

Luciene de Souza do Carmo⁷

Valéria Sousa Silva⁸

Fabiano Francisco Lemes do Prado⁹

RESUMO

Reformas curriculares, políticas públicas em disputa, tecnologias digitais e desigualdades que atravessaram o cotidiano escolar recolocaram a formação docente no centro das preocupações educacionais, sobretudo porque ensinar passou a envolver escolhas que ultrapassam o domínio de conteúdo, cumprimento de diretrizes e repetição de procedimentos metodológicos. O artigo analisou a formação crítica de professores frente às demandas da educação contemporânea, tomando a relação entre políticas públicas e práticas pedagógicas como eixo para compreender como a docência se constitui em meio a prescrições institucionais, diversidade sociocultural e condições concretas de trabalho. A pesquisa assumiu natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e leitura interpretativa de produções recentes vinculadas à formação docente, à autonomia profissional, à cultura digital, às práticas pedagógicas críticas e aos desafios escolares do presente. O material examinado indicou que a formação crítica fortaleceu a compreensão do professor como sujeito intelectual, capaz de interpretar normas, reconhecer tensões da realidade escolar, reorganizar caminhos didáticos e sustentar decisões pedagógicas vinculadas às necessidades dos estudantes. A análise também apontou fragilidades relacionadas à fragmentação formativa, ao uso superficial das tecnologias e ao distanciamento entre diretrizes oficiais e cotidiano institucional. Com isso, compreendeu-se que práticas pedagógicas críticas dependem de mediação docente, intencionalidade educativa, leitura contextual e compromisso social, pois a formação de professores ganha densidade quando prepara a docência para atuar com responsabilidade diante de uma escola marcada por mudanças, conflitos e possibilidades de transformação.

Palavras-chave: Educação Contemporânea; Formação Crítica; Formação Docente; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Curricular reforms, disputed public policies, digital technologies, and inequalities that crossed everyday school life placed teacher education at the center of educational concerns, especially because teaching began to involve choices that went beyond content mastery, compliance with guidelines, and repetition of methodological procedures. The article analyzed critical teacher education in the face of the demands of contemporary education, taking the relationship between public policies and pedagogical practices as an axis to understand how teaching is constituted amid institutional prescriptions, sociocultural diversity, and concrete working conditions. The research assumed a bibliographic nature, with a qualitative approach and interpretive reading of recent studies related to teacher education, professional autonomy, digital culture, critical pedagogical practices, and current school challenges. The examined material indicated that critical education strengthened the understanding of the teacher as an intellectual subject, capable of interpreting norms, recognizing tensions in school reality, reorganizing didactic paths, and sustaining pedagogical decisions linked to students' needs. The analysis also pointed to weaknesses related to fragmented education, superficial use of technologies, and the distance between official guidelines and institutional daily life. Thus, it was understood that critical pedagogical practices depend on teacher mediation, educational intentionality, contextual reading, and social commitment, since teacher education gains density when it prepares teaching to act responsibly in a school marked by changes, conflicts, and possibilities of transformation.

Keywords: Contemporary Education; Critical Education; Teacher Education; Public Policies; Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos recentes da escola, currículos em disputa, políticas públicas em revisão, tecnologias digitais em expansão e estudantes cada vez mais atravessados por desigualdades e novas formas de participação confirmam a necessidade de uma formação docente crítica. A análise realizada mostrou que o professor contemporâneo precisa mais do que repertório técnico: precisa interpretar o contexto, reconhecer tensões institucionais, compreender os sujeitos que aprende a acompanhar e transformar decisões pedagógicas em respostas responsáveis às demandas do cotidiano escolar.

A escola brasileira, nas configurações mais recentes de sua experiência cotidiana, opera sob pressões múltiplas, que envolvem políticas públicas, reordenações curriculares, recursos digitais, desigualdades persistentes e novas formas de presença estudantil. Nesse quadro, a formação crítica de professores adquire centralidade porque a docência deixa de se sustentar somente na exposição de conteúdos e passa a requerer leitura contextual, discernimento pedagógico, tomada de decisão e consistência teórica para orientar escolhas educativas no interior da vida escolar.

No centro da educação contemporânea situam-se desafios que alcançam o currículo, os modos de ensinar, a relação com os estudantes e a própria compreensão que o professor constrói sobre sua atuação profissional. A escola reúne conflitos sociais, pluralidade cultural, exigências institucionais, disputas formativas e novas linguagens, compondo um espaço no qual a docência precisa ser pensada como prática histórica, social e política. Formar professores criticamente significa, portanto, preparar profissionais capazes de

compreender a educação para além da execução técnica de conteúdos.

Políticas públicas, diretrizes curriculares e reformas educacionais interferem diretamente no modo como a formação docente é organizada, pois definem expectativas sobre competências, práticas e responsabilidades profissionais. A leitura crítica dessas orientações torna-se indispensável para que o professor preserve autonomia intelectual diante das prescrições externas. A formação de professores precisa favorecer análise contextual, discernimento pedagógico e capacidade de relacionar documentos normativos às condições reais da escola, mantendo compromisso com uma educação socialmente referenciada.

As tecnologias digitais também reposicionam o debate sobre formação docente, sobretudo porque passaram a integrar práticas escolares, materiais didáticos, formas de comunicação e modos de produção do conhecimento. Quando vinculados a finalidades educativas consistentes, os recursos digitais ampliam caminhos de ensino; quando deslocados do contexto pedagógico, tendem a reproduzir superficialidades, afastando a prática escolar de reflexão, sentido e pertinência formativa. Por isso, o uso pedagógico das tecnologias requer planejamento, mediação docente e compromisso com a aprendizagem.

Também entram nesse horizonte formativo os sujeitos que vivem a escola, com suas trajetórias, culturas, linguagens e modos de participação, uma vez que a docência se realiza em contato direto com realidades heterogêneas e socialmente situadas. Ensinar, na contemporaneidade, envolve reconhecer que os estudantes circulam por diferentes espaços sociais, digitais e culturais, trazendo

para a sala de aula modos variados de ler, escrever, interagir e produzir sentidos. A prática docente requer escuta, repertório teórico e sensibilidade pedagógica diante dessas experiências.

As práticas pedagógicas críticas surgem como resposta às transformações educacionais atuais, pois exigem planejamento intencional, leitura da diversidade sociocultural e compromisso com aprendizagens significativas. A inovação pedagógica ultrapassa a adoção de metodologias recentes ou de tecnologias digitais, pois depende de escolhas fundamentadas, condições institucionais, formação continuada e clareza sobre os objetivos educativos. O estudo volta-se, assim, à compreensão de como a formação crítica de professores responde às demandas da educação contemporânea no ponto em que políticas públicas e práticas pedagógicas se atravessam.

A base metodológica do estudo combina pesquisa bibliográfica, abordagem qualitativa e leitura interpretativa de produções recentes sobre formação crítica de professores, políticas públicas, práticas pedagógicas e tecnologias digitais. A seleção teórica reúne Pavanelli (2025), Kawachi-Furlan e Lacerda (2020), Leite (2021), Paixão et al. (2026), Oliveira et al. (2024) e Costa et al. (2026), autores que ajudam a situar a docência como prática intelectual, histórica e socialmente comprometida com os desafios da escola contemporânea.

O percurso argumentativo inicia pela formação crítica de professores frente às demandas da educação contemporânea, com atenção às políticas públicas, às disputas formativas, à autonomia docente e à articulação entre teoria e prática. Na sequência, o debate concentra-se nas práticas pedagógicas críticas diante das

transformações educacionais atuais, destacando cultura digital, diversidade sociocultural, mediação docente, tecnologias digitais e condições necessárias a uma atuação pedagógica contextualizada, reflexiva e socialmente comprometida.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Políticas Públicas, Currículo e Responsabilidade Docente na Escola Contemporânea

A centralidade assumida pela formação crítica de professores nas discussões educacionais decorreu do fato de que a escola contemporânea passou a conviver com reformas curriculares, reconfigurações sociais, tecnologias digitais e exigências renovadas sobre o trabalho docente. Ao examinar a formação de professores de línguas no Brasil, Pavanelli (2025) a insere em uma trajetória atravessada por disputas históricas, avanços institucionais e permanências que ainda incidem sobre a identidade profissional. Formar professores, nessa perspectiva, implica articular repertório acadêmico, prática pedagógica, políticas públicas e responsabilidade social diante das demandas do cotidiano escolar.

No percurso histórico da docência, as licenciaturas foram atravessadas por modelos formativos que, muitas vezes, separaram teoria, prática e criticidade. Pavanelli (2025) observa que a formação inicial de professores de línguas no Brasil se consolidou em diálogo com reformas educacionais, cursos de Letras e políticas de profissionalização docente. A análise da autora ajuda a perceber que a formação crítica precisa ultrapassar modelos fragmentados, pois a atuação escolar exige interpretação das normas, leitura dos

contextos e posicionamento pedagógico diante das transformações contemporâneas.

Pavanelli (2025, p. 16) afirma que “a formação inicial de professores de línguas ganhou centralidade nos debates da Linguística Aplicada, sendo reconhecida como espaço privilegiado de reflexão crítica sobre ensino e aprendizagem”. A citação reforça a necessidade de compreender a formação docente como campo de análise, problematização e construção profissional. Nesse sentido, a docência não pode ser tratada apenas como aplicação de técnicas, pois envolve leitura histórica, domínio teórico, compromisso público e capacidade de responder às necessidades concretas dos estudantes.

As políticas públicas educacionais interferem diretamente na formação docente ao definirem diretrizes, competências, currículos e expectativas sobre a atuação profissional. Pavanelli (2025) destaca tensões relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à BNC-Formação e aos desafios da valorização docente. A discussão mostra que o professor precisa ser formado para compreender documentos oficiais sem perder autonomia intelectual, pois a prática pedagógica exige análise crítica das prescrições, adequação ao contexto escolar e compromisso com uma educação socialmente referenciada.

A presença das tecnologias digitais ampliou os desafios da formação de professores, principalmente porque recursos tecnológicos passaram a ser associados à inovação, atualização e melhoria das práticas escolares. Kawachi-Furlan e Lacerda (2020) analisam a formação inicial de professores de inglês em diálogo com educação linguística, tecnologias e práticas contextualizadas. A contribuição

dos autores indica que o uso pedagógico das tecnologias precisa ser discutido de modo crítico, considerando finalidades educativas, realidade dos estudantes e papel do professor na mediação do conhecimento.

Kawachi-Furlan e Lacerda (2020, p. 543) destacam que “os resultados apontam para a importância do foco em formação crítica de professores para que o uso da tecnologia no ensino e na aprendizagem seja considerado de modo crítico”. A afirmação desloca a tecnologia de uma posição meramente instrumental para um campo de reflexão pedagógica. Assim, a formação docente precisa preparar professores para avaliar recursos digitais, selecionar propostas coerentes e impedir que ferramentas modernas apenas reproduzam práticas descontextualizadas.

O debate sobre tecnologias educacionais exige cuidado porque a simples presença de plataformas, aplicativos e ambientes digitais não garante transformação pedagógica. Kawachi-Furlan e Lacerda (2020) problematizam visões ingênuas sobre a relação entre tecnologia e educação, especialmente quando o uso dos recursos aparece como solução imediata para problemas complexos. A formação crítica torna-se necessária para que futuros professores compreendam limites, possibilidades e efeitos das tecnologias, evitando escolhas baseadas apenas em novidade, facilidade operacional ou pressão institucional.

Na educação contemporânea, práticas pedagógicas contextualizadas dependem de professores capazes de relacionar conteúdos, experiências estudantis e transformações sociais. Kawachi-Furlan e Lacerda (2020) defendem que a formação inicial precisa discutir práticas que considerem contextos locais, usos

sociais da linguagem e presença das tecnologias digitais. A leitura dos autores contribui para pensar a docência como ação situada, na qual o professor interpreta demandas da turma, adapta estratégias e constrói propostas alinhadas às condições reais de aprendizagem.

A formação crítica também exige atenção aos sujeitos que frequentam a escola e aos modos como acessam linguagens, mídias e práticas culturais. Leite (2021) analisa a formação docente inicial a partir da educação linguística e dos letramentos, defendendo um olhar problematizador sobre práticas universitárias e escolares. O autor contribui para ampliar a compreensão da docência, pois mostra que a formação precisa dialogar com experiências sociais dos estudantes e com formas contemporâneas de participação, leitura, escrita e produção de sentidos.

Leite (2021, p. 8) observa que “o(a) aluno(a) do século XXI, no seio social, tem acesso ao inglês das mais diversas formas: imagens, sons, links, hiperlinks, memes e, mais recentemente, pequenos vídeos”. A citação permite compreender que o estudante contemporâneo circula por linguagens múltiplas, ambientes digitais e práticas culturais diversas. A formação crítica de professores precisa reconhecer tal cenário para planejar práticas pedagógicas capazes de aproximar conhecimento escolar, letramentos, cultura digital e realidade social.

O distanciamento entre formação universitária e cotidiano escolar aparece como um desafio recorrente na constituição da docência. Leite (2021) problematiza modelos formativos que oferecem pouco contato com teorias críticas, letramentos e práticas sociais da linguagem. A análise do autor favorece a compreensão de que formar professores implica criar condições para que futuros

docentes interpretem desigualdades, discursos, culturas juvenis e demandas locais. A prática pedagógica passa, então, a depender de repertório crítico e sensibilidade diante das realidades escolares.

A atuação docente frente às demandas contemporâneas requer formação capaz de fortalecer autonomia, autoria pedagógica e responsabilidade social. Leite (2021) associa educação linguística, letramentos e formação de professores a uma perspectiva mais agentiva, emancipadora e conectada aos desafios do século XXI. A contribuição do autor reforça que o professor precisa ser preparado para intervir criticamente nos processos de ensino, reconhecendo que a sala de aula envolve linguagem, poder, cultura, identidade e participação dos sujeitos.

As práticas pedagógicas críticas dependem de uma formação que reconheça a escola como espaço atravessado por políticas, tecnologias, desigualdades e disputas de sentido. Kawachi-Furlan e Lacerda (2020) indicam que a formação inicial precisa problematizar o uso das tecnologias em vez de reduzi-las a técnicas. A análise dos autores fortalece a ideia de que ensinar, na educação contemporânea, exige planejamento situado, escolhas fundamentadas e mediação capaz de articular recursos digitais, objetivos pedagógicos e necessidades dos estudantes.

A formação crítica de professores frente às demandas da educação contemporânea precisa articular políticas públicas, prática pedagógica e compromisso social. Pavanelli (2025) permite compreender que a profissionalização docente se constrói em meio a avanços, disputas curriculares e desafios ainda presentes nas licenciaturas. A partir dessa perspectiva, a formação docente ganha relevância quando fortalece reflexão, autonomia e leitura crítica da

realidade escolar, preparando professores para atuar com responsabilidade diante das mudanças que atravessam a escola e a sociedade.

2.2. Práticas Pedagógicas Críticas Diante das Transformações Educacionais Atuais

O cotidiano escolar contemporâneo coloca o professor diante de mudanças que atravessam currículo, tecnologias, desigualdades, modos de aprender e expectativas sociais sobre a escola. Paixão et al. (2026) compreendem a educação atual como um cenário marcado por transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas que incidem diretamente sobre a formação docente. A prática pedagógica crítica, nesse contexto, nasce da capacidade de interpretar tais mudanças, relacioná-las às condições reais da escola e construir intervenções coerentes com as necessidades dos estudantes.

A sala de aula deixou de comportar uma docência baseada apenas na transmissão de conteúdos, pois o trabalho educativo passou a envolver análise, escolha, mediação e responsabilidade diante de realidades diversas. Paixão et al. (2026, p. 1) afirmam que “a docência deixa de ser compreendida como atividade meramente transmissiva e passa a exigir competências intelectuais, críticas e reflexivas capazes de responder à complexidade dos processos educativos atuais”. A prática pedagógica, por essa razão, exige formação que una repertório teórico, sensibilidade social e ação planejada.

A formação docente precisa dialogar com os sujeitos que compõem a escola, suas trajetórias, suas culturas e suas formas de participação social. Oliveira et al. (2024) defendem que a formação crítica deve

considerar os contextos sociais e culturais dos estudantes para que a prática pedagógica ultrapasse modelos repetitivos e alcance maior sentido educativo. A docência, nesse horizonte, ganha densidade quando o professor interpreta a realidade dos alunos, organiza estratégias coerentes e reconhece a sala de aula como espaço de construção social do conhecimento.

A permanência de métodos tradicionais ainda limita a renovação das práticas escolares, principalmente quando a formação docente se distancia da reflexão sobre contexto, diversidade e participação. Oliveira et al. (2024, p. 6115) observam que “a formação de professores precisa considerar as diversidades culturais e sociais dos alunos, o que pode ser facilitado pela integração de tecnologias digitais no processo pedagógico”. A contribuição dos autores amplia o debate sobre práticas críticas, pois vincula formação, realidade social e uso pedagógico das tecnologias.

As tecnologias digitais passaram a compor o trabalho escolar, mas sua presença só adquire valor educativo quando existe intencionalidade pedagógica. Costa et al. (2026) analisam a formação docente para o uso crítico e pedagógico das tecnologias digitais na Educação Básica, ressaltando que a cultura digital exige mais do que domínio técnico. O professor precisa compreender o recurso, avaliar sua pertinência, adequá-lo aos objetivos da aula e preservar sua função mediadora diante dos processos de aprendizagem.

A relação entre tecnologia e prática pedagógica exige formação capaz de articular reflexão, autonomia e acompanhamento. Costa et al. (2026, p. 1) afirmam que “a efetividade do uso das tecnologias digitais na Educação Básica depende diretamente de processos

formativos que articulem teoria e prática, reflexão crítica, acompanhamento pedagógico e valorização da autonomia docente”. O uso pedagógico dos recursos digitais, portanto, depende da capacidade docente de transformar ferramentas em mediações educativas, e não em simples procedimentos operacionais.

A educação contemporânea solicita práticas que reconheçam desigualdades, diversidade sociocultural e novas formas de produzir conhecimento. Paixão et al. (2026) destacam que a escola atual enfrenta desafios ligados à cultura digital, à reconfiguração dos saberes escolares e à intensificação das desigualdades. A ação docente precisa partir dessa complexidade para organizar propostas que aproximem conteúdo, participação estudantil e leitura da realidade, construindo experiências de aprendizagem mais coerentes com as condições concretas do tempo presente.

O professor, ao atuar em contextos marcados por rápidas mudanças, precisa mobilizar saberes que ultrapassam prescrições curriculares e procedimentos técnicos. Paixão et al. (2026) defendem a superação de abordagens fragmentadas na formação docente, valorizando autonomia profissional, saberes docentes e articulação entre teoria e prática. A prática pedagógica crítica se fortalece quando o professor interpreta situações, reorganiza caminhos, toma decisões fundamentadas e assume sua participação intelectual na construção do processo educativo.

O contexto sociocultural dos estudantes orienta escolhas didáticas, reorganiza prioridades e impede que a prática pedagógica se reduza a uma sequência uniforme de atividades. Oliveira et al. (2024) ressaltam que a formação crítica de professores precisa considerar as realidades sociais presentes na escola. A leitura dos autores

contribui para pensar a docência como ação situada, pois ensinar envolve reconhecer identidades, experiências, linguagens e condições de vida que atravessam a aprendizagem dos estudantes.

A formação crítica também depende de currículos que abram espaço para diversidade, tecnologias digitais e metodologias mais participativas. Oliveira et al. (2024) discutem práticas pedagógicas críticas como caminho para responder às demandas de uma educação reflexiva e vinculada aos contextos sociais dos alunos. No recorte deste projeto, a contribuição interessa pelo eixo amplo da formação docente, pois permite compreender a prática pedagógica como construção comprometida com participação, escuta e responsabilidade diante da realidade escolar.

A cultura digital amplia as possibilidades de autoria, interação e circulação de saberes, mas também revela desigualdades de acesso, fragilidades institucionais e lacunas formativas. Costa et al. (2026) apontam que a formação docente para tecnologias digitais precisa considerar fundamentos políticos, desafios estruturais e possibilidades pedagógicas. A prática crítica se organiza quando o professor compreende limites do recurso, define finalidades educativas e utiliza tecnologias como mediação planejada para favorecer aprendizagem e participação.

As condições concretas de trabalho interferem diretamente no modo como os professores incorporam tecnologias, metodologias e propostas de inovação pedagógica. Costa et al. (2026) destacam desafios como infraestrutura insuficiente, desigualdade de acesso, falta de apoio institucional e sobrecarga docente. A formação crítica precisa enfrentar tais condições sem responsabilizar individualmente o professor, pois a renovação das práticas escolares

depende de políticas formativas, acompanhamento institucional e valorização da autonomia docente.

A prática pedagógica crítica exige uma compreensão da docência como atividade intelectual, social e histórica. Paixão et al. (2026) reconhecem o professor como sujeito histórico, produtor de conhecimento e mediador central dos processos educativos. A partir dessa leitura, ensinar significa interpretar contextos, articular saberes, planejar experiências e construir respostas pedagógicas diante das demandas escolares. A escola contemporânea, portanto, solicita professores capazes de agir com reflexão, responsabilidade e compromisso formativo.

As transformações educacionais atuais reforçam a necessidade de práticas pedagógicas orientadas por criticidade, contexto e intencionalidade. Costa et al. (2026) permitem compreender que o uso crítico das tecnologias depende de formação contínua, mediação docente e valorização da autonomia profissional. A prática pedagógica ganha consistência quando o professor articula recursos, objetivos, realidade escolar e necessidades dos estudantes, convertendo mudanças sociais e tecnológicas em oportunidades de aprendizagem, participação e fortalecimento da ação docente.

3. METODOLOGIA

A pesquisa assumiu natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e orientação interpretativa, voltada à análise da formação crítica de professores diante das demandas da educação contemporânea. O percurso metodológico concentrou-se em produções acadêmicas relacionadas à formação docente, políticas públicas, práticas pedagógicas críticas, tecnologias digitais e

transformações educacionais atuais. Marconi e Lakatos (2023, p. 183) afirmam que a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque”. A partir dessa compreensão, o estudo buscou interpretar criticamente os referenciais selecionados.

O levantamento das fontes priorizou artigos científicos, dissertações e publicações acadêmicas disponíveis em repositórios institucionais, periódicos científicos e bases digitais de acesso confiável. Foram selecionados estudos publicados no recorte de 2020 a 2026, com atenção especial às produções que abordam formação crítica docente, prática pedagógica, educação contemporânea, cultura digital e políticas educacionais. A seleção considerou pertinência temática, atualidade, relação com o título do projeto e contribuição teórica para compreender os desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar atual.

A análise dos materiais ocorreu por leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando aproximações conceituais entre os autores utilizados nos capítulos teóricos. Foram mantidas as produções diretamente relacionadas à formação crítica de professores e às práticas pedagógicas diante das transformações educacionais, enquanto textos distantes do escopo foram descartados. O tratamento das fontes permitiu organizar a discussão em dois eixos: políticas públicas e formação docente crítica; práticas pedagógicas críticas diante das mudanças contemporâneas. Desse modo, a metodologia sustentou uma análise teórica, sem aplicação de instrumentos empíricos.

4. DISCUSSÕES

Os resultados indicam que a formação crítica de professores permanece como eixo decisivo para compreender as demandas da educação contemporânea, sobretudo diante das reformas curriculares, das políticas públicas e das mudanças que atravessam a escola. Pavanelli (2025) contribui para essa análise ao situar a formação docente em uma trajetória marcada por avanços, disputas e desafios que ainda afetam as licenciaturas. A discussão mostra que a preparação do professor precisa articular teoria, prática, criticidade e responsabilidade social, pois a atuação docente exige leitura histórica e compreensão das condições concretas do ensino.

A análise também revela que as políticas públicas influenciam diretamente os modos de formar professores, definindo expectativas, currículos e parâmetros para a atuação profissional. Pavanelli (2025) permite compreender que a formação inicial não pode ser tratada como percurso neutro, pois sofre interferências de reformas, diretrizes e disputas sobre o papel social da docência. A formação crítica, nesse sentido, ganha relevância quando prepara o professor para interpretar documentos oficiais, avaliar seus efeitos e construir práticas pedagógicas coerentes com a realidade escolar.

No campo das tecnologias, os resultados apontam que a formação docente precisa superar o uso meramente técnico dos recursos digitais. Kawachi-Furlan e Lacerda (2020) mostram que a presença das tecnologias na educação exige reflexão crítica, planejamento e contextualização das práticas. A discussão evidencia que a tecnologia só contribui para a aprendizagem quando o professor compreende seus limites, seleciona recursos com intencionalidade e relaciona as ferramentas às necessidades dos estudantes, evitando práticas descontextualizadas ou guiadas apenas pela novidade.

A formação crítica também aparece vinculada à necessidade de reconhecer os estudantes como sujeitos atravessados por linguagens, culturas e práticas sociais diversas. Leite (2021) amplia essa compreensão ao aproximar formação docente, educação linguística e letramentos, destacando a importância de práticas formativas mais conectadas às experiências contemporâneas dos alunos. O estudo aponta que o professor precisa desenvolver repertório crítico para lidar com diferentes formas de participação, circulação de sentidos e produção cultural, especialmente em contextos marcados por mídias digitais e desigualdades.

As práticas pedagógicas críticas, discutidas no segundo eixo do estudo, mostram-se fundamentais para responder às transformações educacionais atuais. Paixão et al. (2026) compreendem a educação contemporânea como campo atravessado por mudanças sociais, culturais, tecnológicas e políticas que reposicionam a docência. A análise indica que o professor precisa atuar como sujeito histórico, produtor de conhecimento e mediador dos processos educativos, articulando saberes escolares, participação estudantil e compromisso social em práticas planejadas, contextualizadas e reflexivas.

Os resultados também evidenciam que práticas pedagógicas críticas dependem da valorização dos contextos sociais e culturais dos estudantes. Oliveira et al. (2024) contribuem para o debate ao defenderem uma formação docente capaz de considerar diversidade, realidade escolar e participação dos sujeitos. No escopo deste projeto, tal contribuição fortalece a compreensão de que a prática pedagógica precisa responder aos desafios da escola contemporânea sem restringir-se a uma área disciplinar específica,

mantendo foco na formação crítica, na mediação docente e na construção de aprendizagens socialmente situadas.

A discussão final aponta que a cultura digital amplia as possibilidades de ensino, mas também solicita formação continuada, infraestrutura, apoio institucional e autonomia docente. Costa et al. (2026) indicam que o uso crítico e pedagógico das tecnologias digitais depende de processos formativos que articulem teoria, prática, reflexão e mediação. Com isso, os resultados mostram que a formação crítica de professores se fortalece quando une políticas públicas, práticas pedagógicas, tecnologias e compromisso social, permitindo que a docência responda com maior consistência às transformações educacionais atuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos recentes da escola, currículos em disputa, políticas públicas em revisão, tecnologias digitais em expansão e estudantes cada vez mais atravessados por desigualdades e novas formas de participação confirmam a necessidade de uma formação docente crítica. A análise realizada mostrou que o professor contemporâneo precisa mais do que repertório técnico: precisa interpretar o contexto, reconhecer tensões institucionais, compreender os sujeitos que aprende a acompanhar e transformar decisões pedagógicas em respostas responsáveis às demandas do cotidiano escolar.

O estudo alcançou seu propósito ao examinar a formação crítica de professores a partir da relação entre políticas públicas e práticas pedagógicas, sem separar o debate formativo das condições concretas da escola. As produções analisadas reuniram discussões sobre formação docente, reformas educacionais, tecnologias digitais,

prática crítica e atuação profissional, compondo um percurso que evidenciou a necessidade de preparar professores para pensar, decidir e agir diante das transformações sociais e educacionais que atravessam a docência.

A análise do primeiro eixo demonstrou que as políticas públicas interferem diretamente na formação docente, pois orientam currículos, diretrizes, competências e expectativas sobre a atuação do professor. A formação crítica, nesse sentido, mostrou-se necessária para que o docente compreenda tais orientações sem perder autonomia intelectual, capacidade de análise e compromisso com a realidade escolar. A docência ganha força quando articula normativas, conhecimento acadêmico e experiência pedagógica.

O estudo também indicou que a formação inicial precisa superar modelos fragmentados, ainda marcados pela separação entre teoria e prática. A preparação docente torna-se mais consistente quando aproxima universidade, escola, políticas educacionais e necessidades dos estudantes. Tal articulação contribui para formar professores capazes de interpretar contextos, organizar intervenções pedagógicas e assumir postura reflexiva diante das mudanças que afetam o ensino e a aprendizagem.

No segundo eixo, as práticas pedagógicas críticas apareceram como resposta necessária às transformações educacionais atuais. O professor contemporâneo precisa planejar ações que considerem diversidade sociocultural, participação estudantil, desigualdades, cultura digital e diferentes modos de aprender. A prática crítica não se limita à mudança de metodologia, pois envolve intencionalidade, escuta, mediação e compromisso com uma educação capaz de formar sujeitos participativos e conscientes.

As tecnologias digitais foram compreendidas como parte das mudanças que atravessam a escola, mas sua contribuição depende da formação crítica do professor. Recursos digitais, plataformas e ambientes tecnológicos só ganham sentido pedagógico quando utilizados com planejamento, finalidade educativa e leitura das condições reais de acesso. A pesquisa mostrou que inovação sem mediação docente pode reforçar práticas superficiais, enquanto o uso crítico das tecnologias amplia possibilidades de aprendizagem e participação.

Os resultados discutidos também apontaram que a valorização docente, a formação continuada, a infraestrutura escolar e o apoio institucional são condições importantes para a construção de práticas pedagógicas críticas. A responsabilidade pela transformação da escola não pode recair apenas sobre o professor, pois depende de políticas formativas, condições de trabalho e projetos educacionais comprometidos com a qualidade social da educação. A formação crítica precisa estar acompanhada de condições concretas de atuação.

Diante do percurso realizado, conclui-se que a formação crítica de professores frente às demandas da educação contemporânea deve articular políticas públicas, práticas pedagógicas, tecnologias digitais, autonomia profissional e compromisso social. A principal contribuição do estudo está em mostrar que a docência se fortalece quando o professor é reconhecido como sujeito intelectual, mediador da aprendizagem e participante ativo da construção de uma escola mais contextualizada, democrática e sensível às necessidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; LACERDA, Vanessa V. Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 543-564, 2020. Disponível em: <https://ojs3.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31938>. Acesso em: 17 jun. 2026.

LEITE, Sávio Câmara. **A (de)formação de professores(as) de línguas: um olhar crítico para a formação docente inicial**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12112021-131553/pt-br.html>. Acesso em: 17 jun. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

OLIVEIRA, Danielle Viviane de; SILVA, Gilvania Paula Almeida da; LOPES, João; OLIVEIRA, Miriam Paulo da Silva; SILVA, Rosilene Pedro da; ROSA, Zilda Alves. A formação crítica de professores para o ensino de Língua Portuguesa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 6115-6130, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.17204>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17204>. Acesso em: 17 jun. 2026.

PAIXÃO, Joelson Lopes da; OLIVEIRA, Eder Geovani da Paz; DANTAS, Sebastião Caio dos Santos; SANTOS, Júnio Souza dos; ALVES, José Nicolas Fraga; COSTA, Leonardo Corrêa. Educação contemporânea e formação docente: desafios e perspectivas para a prática pedagógica no século XXI. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1-17, 2026.

DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i3.24535>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/24535>. Acesso em: 17 jun. 2026.

PAVANELLI, Élidi Preciliana. Formação inicial de professores de línguas no Brasil: histórico, avanços e desafios. **Revista Moinhos**, Cáceres, n. 15, p. 15-23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30681/moinhos.vi15.14608>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/14608>. Acesso em: 17 jun. 2026.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

² Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

³ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestre em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁹ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.