REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA DOCÊNCIA CRÍTICA

REFLECTIVE PRACTICE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO CRITICAL TEACHING

Linguística & Letras e Artes • 19/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794833827

Rayane Gomes Melo[1]

Pedro Antônio Gomes de Melo[2]

RESUMO

A docência é uma atividade complexa que exige do professor muito mais do que o domínio de um conteúdo disciplinar específico. O exercício da profissão docente demanda constante reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, considerando os diferentes contextos sociais, culturais e educacionais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Sob essa égide, este artigo tem como objetivo discutir de que maneira uma formação docente crítica pode contribuir para uma prática reflexiva na formação de professores de Língua Inglesa e para o desenvolvimento profissional desses docentes em suas ações pedagógicas. O itinerário teórico-metodológico que embasou este estudo sinaliza concepções do campo da Ciência da Educação na visão de autores como: Nóvoa (1995), Tardif (2014), Nunes e Lima (2018), Schön (2000), Freire (2021), Melo (2025) entre outros, e se configura como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Como conclusão, defende-se uma formação reflexiva para o exercício docente, pois ela constitui um processo permanente de aprendizagem e produção de conhecimentos, sendo indispensável para o desenvolvimento profissional do professor de Língua Inglesa e para a construção de uma educação crítica, democrática e comprometida com a transformação da realidade, rompendo com propostas pedagógicas conservadoras de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica.

Palavras-chave: Pesquisa e docência; Formação de professores de Língua Inglesa; Ensino.

ABSTRACT

Teaching is a complex activity that requires far more from teachers than merely mastering specific subject matter. The teaching profession demands constant reflection on classroom practices,

taking into account the diverse social, cultural, and educational contexts that shape the teaching and learning process. Against this backdrop, this article aims to discuss how critical teacher education can contribute to reflective practice in English language teacher education and to teachers' professional development in their pedagogical actions. The theoretical and methodological framework underpinning this study draws on concepts from the field of Educational Science, incorporating the contributions of authors such as Nóvoa (1995), Tardif (2014), Nunes and Lima (2018), Schön (2000), Freire (2021), and Melo (2025), among others. The study is characterized as a qualitative bibliographic research. In conclusion, the article advocates for reflective teacher education as an ongoing process of learning and knowledge production, which is essential for the professional development of English language teachers and for building a critical, democratic education committed to transforming reality, moving beyond conservative teacher education approaches based on the model of technical rationality.
Keywords: Research and teaching; English language teacher education; Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Como se sabe, tem-se discutido e pesquisado, com mais ênfase, questões acerca da formação e prática docente, sobretudo, na área de atuação de professores na Educação Básica, por exemplo: Mello (2000); Silva *et al* (2022); André, (2012); Tardif (2014); entre outros, ainda se torna de grande importância que essa temática seja sempre abordada, tendo em vista que, ao decorrer da evolução social, o campo educacional também é influenciado pelas mudanças constantes na contemporaneidade. Tais estudos têm indicado que o perfil de um professor-pesquisador-reflexivo, ou seja,

aquele professor que reflete sobre a sua própria prática pedagógica, propondo e reinventando novas formas de ensinar tem se consolidado como um dos principais elementos para um melhor desenvolvimento profissional dos professores. Essa discussão também se mostra relevante no campo da formação de professores de Língua Inglesa, considerando os desafios que envolvem o ensino e a aprendizagem desse idioma na Educação Básica.

Logo, entendemos que a formação docente ultrapassa apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e teóricos, mas, na verdade, constitui-se como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, experiências e práticas pedagógicas. No contexto da formação de professores de Língua Inglesa, esse processo também envolve a articulação entre os conhecimentos linguísticos, pedagógicos e metodológicos necessários ao desenvolvimento da prática docente. Pois, possibilita a análise crítica das ações pedagógicas, favorecendo à tomada de decisões mais conscientes e à busca por estratégias que contribuam para uma educação de maior qualidade (Nunes; Lima, 2018). Dessa forma, compreendemos que a prática pedagógica deve ser pensada como um espaço de produção de conhecimentos, no qual teoria e prática estabelecem uma relação permanente de diálogo, permitindo ao professor ressignificar sua atuação diante dos desafios presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a formação docente inicial e/ou continuada assume papel essencial na constituição de profissionais capazes de investigar, analisar e transformar suas próprias práticas, compreendendo que o ensino não se reduz à transmissão de conteúdo, mas envolve processos reflexivos que promovem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da construção

coletiva do conhecimento (Nunes; Lima, 2018). Assim, uma prática crítica torna-se um instrumento indispensável para o aperfeiçoamento da atividade pedagógica e para o fortalecimento da identidade profissional docente. Diante dessa perspectiva, este artigo busca discutir o papel da reflexão sobre a prática docente na formação de professores de Língua Inglesa, bem como compreender como essa análise crítica pode contribuir para o desenvolvimento profissional desses professores e para o aprimoramento de suas ações pedagógicas.

Cumpre ressaltar que a escolha dessa temática se justifica pela relevância do tema para os estudos, no campo da Educação, acerca da prática reflexiva na atuação docente, especialmente diante das constantes mudanças educacionais e das demandas impostas à profissão do magistério. No âmbito do ensino de Língua Inglesa, refletir sobre a prática pedagógica também permite ao professor analisar suas escolhas metodológicas e as condições em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Compreender como o professor constrói conhecimentos a partir de sua prática pode contribuir para o fortalecimento da formação inicial e continuada, favorecendo uma atuação mais crítica, autônoma e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos deste estudo, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, uma vez que busca ampliar os conhecimentos acerca da importância da reflexão na prática docente, sem a intenção de produzir aplicações imediatas. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois privilegia a interpretação e a compreensão do fenômeno investigado a partir da análise e da articulação de referenciais teóricos relacionados à formação docente, à prática

pedagógica e à reflexão profissional. Filiamo-nos, em linhas gerais, ao campo da pesquisa educacional e mobilizamos para a discussão contribuições de Nunes e Lima (2018), Freire (2021), Tardif (2014), Schön (2000), Nóvoa (1995) entre outros, e se configura como uma pesquisa do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa com objetivo exploratório por possibilitar uma aproximação mais aprofundada com a temática, favorecendo à identificação de diferentes perspectivas teóricas acerca da formação docente, da prática reflexiva e da relação entre teoria e prática, com atenção às contribuições dessas discussões para a formação de professores de Língua Inglesa.

Este texto está dividido, basicamente, em cinco seções: a primeira corresponde à introdução; a segunda traz a fundamentação teórica, expondo alguns conceitos que embasaram as discussões apresentadas neste artigo, cujas obras possibilitaram ampliar a compreensão acerca da formação docente, da prática reflexiva e dos saberes profissionais; a terceira traz os resultados e discussão acerca da temática proposta neste artigo; a quarta apresenta as considerações finais e por último, as referências.

2. A REFLEXÃO ENQUANTO INSTRUMENTO FORMATIVO: ALGUNS CONCEITOS

Nesta primeira seção, serão apresentados e discutidos conceitos relacionados à formação docente, à prática pedagógica e à reflexão como dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional do professor. Para tanto, serão mobilizadas contribuições teóricas que permitem compreender a relação entre teoria e prática, a construção dos saberes docentes e o papel da reflexão no exercício da profissão. Nesse percurso, a discussão será organizada a partir de

diferentes perspectivas acerca da formação e da prática docente, da reflexão como construção de conhecimento, do desenvolvimento profissional, da constituição da prática docente e das possibilidades de transformação da educação. Essas discussões também serão relacionadas à formação de professores de Língua Inglesa, considerando a importância da reflexão para a análise das escolhas pedagógicas e para a compreensão dos desafios específicos do ensino desse idioma.

2.1. Da Formação e Prática Docente

Nesta subseção, discutiremos a formação e a prática docente considerando que o desenvolvimento profissional do professor ocorre de maneira contínua e envolve a articulação entre conhecimentos teóricos, experiências e saberes construídos ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, serão abordadas as relações entre teoria e prática e as diferentes concepções que atravessam a formação docente, destacando-se as contribuições de Nunes e Lima (2018) e Tardif (2014) para a compreensão dos saberes profissionais e da prática pedagógica.

As discussões acerca da formação docente têm adquirido crescente relevância no cenário educacional, sobretudo diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que influenciam o trabalho do professor. Nesse contexto, a formação de professores não pode ser compreendida apenas como um processo de aquisição de conhecimentos teóricos ou de domínio de conteúdos específicos, mas como um percurso contínuo de desenvolvimento profissional que articula conhecimentos, experiências, saberes e práticas construídas ao longo da trajetória docente.

Melo (2025a) corrobora com as ideias supracitadas ao afirmar que:

> *[...] surge a necessidade de re(pensar) uma formação docente que desenvolva profissionais reflexivos ou investigadores (professor/pesquisador), porque um professor que não reflete suas ações não terá como formar alunos capazes de refletir, além de apontar a necessidade de uma abordagem holística na formação de professores, levando em consideração o papel dos docentes como a peça-chave para a relação entre teoria e prática para transpor os desafios atuais (Melo, 2025a, p. 10).*

Assim sendo, compreendemos que a práxis pedagógica exige mais do que a transmissão de conteúdos, pois envolve a participação ativa dos estudantes e a articulação entre teoria e prática. Nesse processo, a reflexão permite ao professor analisar suas experiências, questionar suas escolhas e reconstruir seus saberes diante dos desafios do cotidiano escolar.

Essa compreensão também encontra respaldo nas contribuições de Farrell (2024), que discute a importância da prática reflexiva no contexto do ensino de línguas. Para o autor, a reflexão fundamentada em evidências permite que os professores analisem suas ações pedagógicas, compreendam as razões que orientam suas escolhas e avaliem os efeitos de sua atuação sobre a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Farrell (2024, p. 9) afirma que:

“Engaging in evidence-based reflective practice allows teachers to articulate to themselves (and others) what they do, how they do it, why they do it, and what the impact of one’s teaching is on student learning.”

A contribuição do autor evidencia que a reflexão docente não deve se limitar à descrição das experiências vivenciadas, mas precisa envolver uma análise crítica das decisões pedagógicas e de suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem. No contexto da formação de professores de Língua Inglesa, essa perspectiva torna-se particularmente relevante, pois permite que o futuro docente examine suas escolhas metodológicas e busque estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

A relação entre teoria e prática constitui uma questão fundamental para a formação e para o exercício da docência, uma vez que o trabalho do professor envolve tanto conhecimentos construídos nos processos formativos quanto aqueles desenvolvidos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, compreender a prática docente exige superar a ideia de que a teoria corresponde apenas a um conjunto de conhecimentos que deve ser posteriormente aplicado em sala de aula. A prática, por sua vez, apresenta situações concretas que podem colocar em questão conhecimentos previamente construídos e exigir do professor novas interpretações e decisões.

Nunes e Lima (2018) destacam a necessidade de superar a separação entre os conhecimentos teóricos e a experiência profissional, especialmente quando se considera a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimento. Essa perspectiva permite compreender que a formação docente não se encerra na aquisição de conhecimentos durante a formação inicial. Ao entrar em contato com diferentes situações escolares, o professor mobiliza aquilo que aprendeu, confronta seus conhecimentos com a realidade e constrói novas compreensões sobre o próprio trabalho.

Essa relação pode ser compreendida a partir das contribuições de Tardif (2014), ao considerar que os saberes docentes possuem diferentes origens e são construídos ao longo da trajetória profissional. Os conhecimentos provenientes da formação acadêmica, dos currículos e das experiências profissionais não permanecem isolados, mas são mobilizados de diferentes maneiras no exercício da docência. Dessa forma, o professor constrói seus saberes profissionais por meio de um processo contínuo de articulação entre aquilo que aprende em sua formação e aquilo que vivencia em sua prática.

Na formação de professores de Língua Inglesa, essa articulação pode ser observada na relação entre os conhecimentos sobre a língua, os estudos pedagógicos e as experiências de ensino. O domínio do idioma, embora importante, não substitui a necessidade de compreender como organizar situações de aprendizagem, selecionar recursos e refletir sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes. Assim, a formação docente precisa favorecer tanto a construção de conhecimentos quanto a capacidade de mobilizá-los criticamente em diferentes contextos de ensino.

Entre essas perspectivas, Nunes e Lima (2018) citam a racionalidade técnica, modelo no qual o professor é concebido predominantemente como executor de técnicas e procedimentos previamente definidos. Nessa concepção, a teoria ocupa posição superior à prática, cabendo ao docente aplicar conhecimentos produzidos por especialistas, muitas vezes sem considerar as especificidades das diferentes realidades escolares. Tal perspectiva restringe a autonomia profissional e reduz as possibilidades de participação do professor na construção dos conhecimentos que fundamentam sua própria atuação.

Em oposição a essa concepção tecnicista, emerge o paradigma da racionalidade prática, que reconhece a complexidade do trabalho docente e atribui à prática um papel fundamental na construção dos saberes profissionais (Nunes; Lima, 2018). Nessa perspectiva, o professor deixa de ser compreendido como mero executor de técnicas e passa a assumir uma postura investigativa diante das situações vivenciadas no cotidiano escolar. A experiência profissional, portanto, não é compreendida apenas como espaço de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas também como possibilidade de produção, reconstrução e ressignificação dos saberes docentes.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e resultam da articulação de diferentes fontes de conhecimento. Os saberes mobilizados pelo professor envolvem conhecimentos provenientes da formação, dos currículos, das experiências profissionais e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Assim, a constituição da identidade profissional ocorre em um processo contínuo, no qual os conhecimentos adquiridos durante a formação são constantemente confrontados e ressignificados diante das situações concretas da prática docente.

Além do mais, como destaca Melo (2025b):

> *[...] estamos inseridos em uma nova realidade educacional frente às diversas mudanças do mundo contemporâneo que impactam/impactaram o desenvolvimento da Educação Nacional. Nesse contexto, quando consideramos a formação do profissional do ensino, devemos pensar em promover uma capacitação não somente ao nível técnico (no sentido conteudista), mas uma formação na qual o docente possa ampliar suas possibilidades humanas e políticas (Melo, 2025b, p.17).*

Em síntese, a discussão apresentada nesta subseção permite compreender que a formação docente não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos ou ao domínio de técnicas, mas constitui um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes. A articulação entre teoria, prática e experiência possibilita ao professor interpretar as situações concretas do cotidiano escolar e ressignificar seus conhecimentos profissionais. Nesse sentido, compreender a prática como espaço de produção de saberes também contribui para superar uma concepção de docência baseada exclusivamente na aplicação de procedimentos previamente estabelecidos, valorizando a autonomia e a participação do professor na construção de sua própria prática profissional. Para os professores de Língua Inglesa, essa perspectiva reforça a importância de uma formação que articule os conhecimentos sobre o idioma, os saberes pedagógicos e a análise crítica das experiências de ensino.

2.2. Da Reflexão na Prática Docente Como Construção de Conhecimento

Nesta subseção, abordaremos a reflexão na prática docente como um processo relacionado à construção e à reconstrução dos

conhecimentos profissionais. Partimos da compreensão de que o professor não apenas aplica conhecimentos previamente adquiridos, mas também aprende e produz saberes a partir das situações concretas que vivencia no cotidiano escolar. Para desenvolver essa discussão, serão consideradas as contribuições de Nunes e Lima (2018), Schön (2000), Tardif (2014) e Freire (2021), especialmente no que se refere à relação entre experiência, reflexão, ação e conhecimento.

A reflexão sobre a prática docente constitui uma dimensão importante do desenvolvimento profissional, pois permite ao professor analisar as situações vivenciadas no cotidiano escolar e atribuir novos significados às experiências construídas no exercício da profissão. Considerando a complexidade do trabalho docente, as situações presentes em sala de aula nem sempre podem ser solucionadas por meio da aplicação de procedimentos previamente estabelecidos. Nesse sentido, a reflexão possibilita que o professor observe sua própria atuação, questione as decisões tomadas e considere outras possibilidades de intervenção diante das necessidades concretas de seus estudantes. Ela se constitui uma dimensão importante da profissionalização docente, especialmente quando a prática pedagógica é compreendida como espaço de investigação, aprendizagem e produção de conhecimentos.

Na perspectiva apresentada por Nunes e Lima (2018), o conhecimento produzido pelo professor não se limita aos conteúdos adquiridos durante a formação inicial, sendo também reconstruído a partir das experiências e situações vivenciadas no exercício da profissão. Nesse sentido, a prática docente pode constituir-se como espaço de análise e construção de saberes profissionais.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Donald Schön acerca do profissional reflexivo. Para o autor, o conhecimento profissional não se limita à aplicação de conhecimentos teóricos previamente estabelecidos, uma vez que as situações concretas da prática podem apresentar problemas que exigem do profissional capacidade de interpretar, tomar decisões e refletir sobre sua própria ação (Schön, 2000).

Conforme discutem Nunes e Lima (2018), o professor mobiliza diferentes conhecimentos para interpretar situações complexas presentes no cotidiano escolar e construir respostas diante dos problemas que emergem em sua prática. Nesse processo, destacam-se a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação: a primeira ocorre no próprio desenvolvimento da atividade profissional, enquanto a segunda envolve uma análise posterior da ação realizada. A reflexão, portanto, integra o próprio processo de construção do conhecimento profissional.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 38-39) diz que os próprios professores, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Embora a formação inicial proporcione conhecimentos importantes para lidar com diferentes situações do cotidiano escolar, é no exercício da profissão, por meio da reflexão sobre a própria prática, que o professor amplia seus saberes e desenvolve novas possibilidades de atuação diante dos desafios enfrentados.

Ainda, Nunes e Lima (2018) também ressaltam que a formação fundamentada na reflexão favorece o desenvolvimento da

autonomia profissional. O professor deixa de depender exclusivamente de modelos prontos e passa a tomar decisões pedagógicas fundamentadas na análise crítica da realidade em que atua. Esse processo fortalece sua identidade profissional e amplia sua capacidade de enfrentar situações complexas presentes no ambiente escolar.

Essa perspectiva aproxima-se do pensamento de Freire (2021), que compreende a reflexão como um elemento inseparável da prática educativa. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, o referido autor afirma que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2021, p. 40). Assim, o educador destaca que a reflexão crítica permite ao professor reconstruir continuamente seus conhecimentos, aperfeiçoar sua atuação e assumir uma postura ética e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Em síntese, a reflexão constitui uma dimensão importante da construção do conhecimento profissional docente, pois permite analisar experiências, confrontá-las com os conhecimentos teóricos e reconstruir formas de atuação. Mais do que solucionar problemas imediatos, esse processo favorece uma postura investigativa diante da complexidade do trabalho educativo. Na formação de professores de Língua Inglesa, a reflexão contribui para que as decisões pedagógicas sejam analisadas de maneira crítica e fundamentada, considerando os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos estudantes.

2.3. Da Prática Reflexiva Como Desenvolvimento Profissional do Professor

Nesta subseção, discutiremos a prática reflexiva em sua relação com o desenvolvimento profissional docente. A reflexão será compreendida não apenas como um recurso para lidar com situações específicas da sala de aula, mas como uma dimensão do processo formativo que permite ao professor interpretar criticamente a realidade educacional, reconstruir seus saberes e fortalecer sua autonomia profissional. Para tanto, serão consideradas as discussões acerca da racionalidade crítica e da articulação entre teoria, prática, pesquisa e reflexão na formação docente.

O desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido em estreita relação com a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática. Para Nunes e Lima (2018), a formação de professores não deve se restringir ao domínio de conteúdos científicos e pedagógicos, mas também contemplar a compreensão das dimensões sociais, políticas culturais que atravessam a educação. A formação profissional, nesse sentido, envolve o desenvolvimento de capacidades que permitam ao professor interpretar criticamente a realidade em que sua prática está inserida.

Nessa perspectiva, ganha destaque o paradigma da racionalidade crítica, que amplia a compreensão da prática reflexiva ao considerar que o trabalho docente se desenvolve em uma realidade histórica e socialmente constituída (Nunes; Lima, 2018). O professor passa a ser compreendido como sujeito capaz de analisar os condicionantes que atravessam a educação, questionar práticas excludentes e participar da construção de alternativas para a realidade escolar. A reflexão, portanto, ultrapassa a dimensão estritamente técnica da prática e incorpora questões relacionadas aos valores, às relações sociais e às condições em que o trabalho educativo se desenvolve.

É importante enfatizar que o modelo da racionalidade crítica se constitui também em um modelo reflexivo, no qual “a formação do professor se constrói a longo prazo, por meio de uma postura crítica, reflexiva e autônoma articulada entre a teoria e a prática, construindo uma racionalidade alicerçada na epistemologia da práxis, visando ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica” Melo (2025b, p. 24-25). Ainda, conforme Melo (2025b, p. 25) essa concepção crítica “alicerça-se no pressuposto de que o processo de educar se erige historicamente, a prática docente deve estar associada às experiências sociais e culturais vividas pelos atores que fazem parte desse processo educacional”.

No caso dos professores de Língua Inglesa, essa perspectiva crítica permite considerar que o ensino do idioma não se resume à apresentação de regras gramaticais ou à memorização de vocabulário. A prática pedagógica também envolve escolhas sobre conteúdos, materiais, formas de participação e contextos de uso da língua. Refletir sobre essas escolhas possibilita ao professor analisar se suas propostas dialogam com a realidade dos estudantes e favorecem sua participação no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de articulação entre teoria, prática, pesquisa e reflexão nos processos de formação inicial e continuada. Conforme Nunes e Lima (2018), essa integração contribui para que o professor desenvolva autonomia e construa conhecimentos capazes de dialogar com as transformações vivenciadas pela escola e pela sociedade. A formação docente, assim, deixa de ser entendida como uma etapa encerrada com a obtenção de uma certificação e passa a ser compreendida como processo permanente de aprendizagem, investigação e desenvolvimento profissional. Por conseguinte, “é na e pela práxis

pedagógica que o sujeito se faz professor, o fazer ensinar/aprender se constitui em uma tarefa complexa e sua efetiva apropriação ocorre num *continuum*, perpassando pelas exigências sociais e políticas na formação inicial e contínua de professores" (Melo, 2025a, p. 13).

Em síntese, a prática reflexiva contribui para o desenvolvimento profissional ao favorecer a análise das experiências, a reconstrução dos saberes e a compreensão crítica da realidade educacional. Essa perspectiva exige uma articulação contínua entre teoria, prática, pesquisa e experiência, ultrapassando uma visão exclusivamente técnica da docência. Para os professores de Língua Inglesa, esse processo favorece uma postura investigativa, capaz de questionar as escolhas pedagógicas e reavaliar as práticas de ensino conforme as necessidades dos estudantes e as condições do contexto escolar.

2.4. Da Reflexão Como Elemento Constitutivo da Prática Docente

Nesta subseção, discutiremos a reflexão como elemento constitutivo da própria prática docente, considerando que o processo reflexivo pode ocorrer tanto durante o desenvolvimento da ação pedagógica quanto posteriormente, a partir da análise das experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, as contribuições de Schön (2000) e Freire (2021) possibilitam compreender diferentes dimensões da reflexão e sua relação com a tomada de decisões, a autonomia profissional e a construção de conhecimentos no exercício da docência.

A partir das contribuições de Nunes e Lima (2018), compreende-se que a prática pedagógica pode constituir-se como espaço de produção de conhecimento. Essa compreensão representa uma

ruptura com a perspectiva da racionalidade técnica, na qual o professor é concebido principalmente como responsável pela aplicação de conhecimentos e métodos produzidos previamente. Ao reconhecer a prática como espaço de construção de saberes, o docente passa a ocupar uma posição mais ativa em seu processo de formação, uma vez que suas experiências, decisões e aprendizagens cotidianas também participam da constituição do conhecimento profissional.

A partir de Schön (2000), compreende-se que a reflexão integra o exercício profissional, ocorrendo tanto durante a ação pedagógica quanto posteriormente, por meio da análise das experiências. Essa perspectiva evidencia que o professor pode rever suas decisões e reconstruir seus conhecimentos ao interpretar situações concretas da prática.

A reflexão sobre a experiência, entretanto, não deve ser compreendida apenas como uma busca por soluções imediatas para os problemas encontrados em sala de aula. Refletir sobre a prática envolve também questionar os fundamentos das decisões pedagógicas, reconhecer os conhecimentos mobilizados e compreender as circunstâncias que interferem no trabalho docente. Assim, uma situação de dificuldade de aprendizagem, por exemplo, não precisa ser interpretada somente como um problema relacionado ao estudante ou à estratégia utilizada pelo professor, mas pode levar à análise de diferentes aspectos envolvidos no processo educativo. A reflexão, nesse sentido, amplia a capacidade docente de compreender a complexidade das situações pedagógicas antes de definir possíveis formas de intervenção.

Em uma aula de Língua Inglesa, essa reflexão pode ocorrer quando o professor percebe que uma atividade planejada não alcançou o objetivo esperado ou que parte da turma teve dificuldade para participar. Durante a aula, ele pode adaptar as orientações ou reorganizar a atividade; posteriormente, pode analisar o que ocorreu e considerar outras estratégias para situações semelhantes. Esses exemplos ilustram como a reflexão pode integrar o planejamento, a ação pedagógica e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Essa compreensão também dialoga com a perspectiva de Freire (2021), para quem a prática educativa exige uma relação permanente entre ação e reflexão. Nessa perspectiva, o professor não atua de maneira mecânica, mas constrói sua prática a partir da observação, da análise e do questionamento da realidade em que está inserido. A reflexão crítica possibilita reconhecer limites, identificar possibilidades e repensar as próprias ações, contribuindo para uma atuação docente mais consciente e comprometida com os sujeitos e com o contexto educacional.

Nesse processo, a autonomia profissional pode ser compreendida como uma das contribuições da reflexão para o desenvolvimento docente. Ao analisar criticamente as experiências vivenciadas, o professor amplia sua capacidade de tomar decisões fundamentadas e de adaptar seus conhecimentos às particularidades de cada contexto. Isso não significa desconsiderar os conhecimentos científicos e pedagógicos construídos durante a formação, mas articulá-los às experiências concretas da profissão. A autonomia, portanto, não resulta simplesmente da experiência acumulada, mas da capacidade de interpretar essa experiência, confrontá-la com

conhecimentos teóricos e reconstruir as práticas a partir desse processo.

Dessa forma, a prática reflexiva pode ser entendida como um movimento contínuo de ação, análise e reconstrução. O professor aprende com aquilo que realiza, mas também precisa problematizar essa experiência para que ela se transforme em conhecimento profissional. Nessa perspectiva, a reflexão contribui para superar uma compreensão da docência baseada na repetição de procedimentos e favorece uma postura investigativa diante das situações que compõem o cotidiano escolar. Assim, refletir sobre a prática não significa apenas aperfeiçoar uma determinada atividade ou estratégia de ensino, mas desenvolver uma compreensão mais crítica sobre o próprio fazer docente e sobre os conhecimentos que o sustentam.

Finalizamos essa subseção, ressaltando que a reflexão constitui uma dimensão integrada à prática docente, podendo ocorrer durante a própria ação pedagógica ou posteriormente, mediante a análise das experiências vivenciadas. Mais do que uma estratégia para solucionar problemas imediatos, a reflexão permite ao professor interpretar criticamente suas decisões, confrontar seus conhecimentos com as situações concretas da profissão e reconstruir suas formas de atuação. Dessa maneira, a prática reflexiva contribui para uma postura docente mais investigativa, autônoma e consciente diante da complexidade do trabalho educativo. No ensino de Língua Inglesa, essa postura permite ao professor rever suas decisões pedagógicas de maneira fundamentada, considerando os objetivos da aula, as respostas dos estudantes e as condições em que a aprendizagem acontece.

2.5. Da Reflexão Como Instrumento de Transformação da Educação

Nesta subseção, discutiremos as possibilidades de contribuição da prática reflexiva para a transformação das ações pedagógicas e, em sentido mais amplo, para os processos educativos. Parte-se da compreensão de que refletir criticamente sobre a prática pode favorecer a identificação de problemas, a revisão de escolhas pedagógicas e a construção de novas possibilidades de atuação. Entretanto, essa transformação não deve ser compreendida como resultado exclusivo da ação individual do professor, uma vez que o trabalho docente está inserido em condições sociais, institucionais e profissionais que também interferem nas possibilidades de mudança.

A prática reflexiva pode contribuir para a transformação das ações pedagógicas ao possibilitar que o professor analise suas experiências, identifique dificuldades e relacione os conhecimentos teóricos às situações concretas do cotidiano escolar. Conforme a perspectiva de Nunes e Lima (2018), a prática constitui um espaço de produção de conhecimentos, no qual o docente pode questionar procedimentos previamente estabelecidos e construir novas possibilidades de atuação. Desse modo, a reflexão não consiste apenas em reconhecer problemas, mas em investigar suas causas e fundamentar decisões pedagógicas.

Na prática do professor de Língua Inglesa, essa investigação pode envolver a revisão de uma atividade de leitura, escrita, compreensão oral ou produção oral, considerando se a proposta estava adequada aos conhecimentos prévios dos estudantes e aos objetivos estabelecidos. A partir dessa análise, o docente pode reformular

instruções, selecionar outros recursos ou reorganizar a atividade. O ponto central não é afirmar que uma estratégia é sempre mais eficaz do que outra, mas reconhecer a importância de avaliar criticamente as escolhas feitas em cada contexto.

Nesse aspecto, a reflexão também se aproxima da perspectiva de Freire (2021), segundo a qual a prática educativa exige uma relação permanente entre ação e reflexão. Pensar criticamente sobre a prática permite ao professor compreender que suas ações estão inseridas em uma realidade social, histórica e cultural mais ampla. Assim, a reflexão não deve estar direcionada somente ao aperfeiçoamento de técnicas de ensino, mas também à compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educativo e das condições nas quais a prática pedagógica acontece.

A dimensão crítica da reflexão amplia, portanto, a compreensão sobre o papel do professor. Conforme discutem Nunes e Lima (2018), a formação docente precisa considerar as diferentes dimensões que atravessam a educação, superando uma visão exclusivamente técnica do trabalho pedagógico. O professor reflexivo não é apenas aquele que procura solucionar problemas imediatos da sala de aula, mas aquele que também questiona os conhecimentos, valores e condições que orientam suas práticas. Dessa maneira, a reflexão pode contribuir para uma atuação docente mais consciente e comprometida com a realidade educacional.

Essa compreensão também é relevante para o ensino de Língua Inglesa, pois possibilita questionar não apenas como o idioma é ensinado, mas também quais objetivos orientam o ensino, quais experiências são valorizadas e como os estudantes participam das atividades propostas. Dessa maneira, a reflexão pode contribuir para

uma prática pedagógica mais atenta ao contexto escolar, sem perder de vista os conhecimentos linguísticos e os objetivos educacionais envolvidos.

Entretanto, é necessário considerar que a prática reflexiva, embora relevante, não constitui por si só uma solução para todos os desafios enfrentados pela educação. O trabalho docente é desenvolvido dentro de condições concretas que envolvem aspectos institucionais, sociais, pedagógicos e profissionais. Dessa forma, atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela transformação da educação poderia desconsiderar os diferentes fatores que condicionam sua atuação. A reflexão pode favorecer mudanças nas práticas pedagógicas, mas suas possibilidades também dependem das condições concretas em que o trabalho educativo é realizado.

Essa compreensão é importante para evitar uma interpretação individualizante da prática reflexiva. Não se trata de responsabilizar o professor por todos os problemas existentes no processo educativo, mas de reconhecer sua capacidade de analisar criticamente sua atuação e participar da construção de possibilidades de mudança. A reflexão, quando articulada à formação, aos conhecimentos teóricos, à experiência profissional e à compreensão crítica da realidade, pode fortalecer a autonomia docente e ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica.

Nesse sentido, a transformação proporcionada pela prática reflexiva pode ocorrer inicialmente no próprio modo como o professor compreende e desenvolve seu trabalho. Ao questionar práticas naturalizadas, analisar experiências e buscar alternativas, o docente pode reconstruir seus conhecimentos e modificar suas formas de

atuação. Essas mudanças, ainda que ocorram no âmbito da prática pedagógica, podem contribuir para processos educativos mais conscientes, contextualizados e atentos às necessidades dos estudantes.

Portanto, compreender a prática reflexiva como instrumento de transformação da educação significa reconhecê-la como uma possibilidade de mudança que se constrói continuamente por meio da relação entre ação, reflexão, conhecimento e realidade. A reflexão não garante, isoladamente, a transformação educacional, mas pode constituir uma importante condição para que o professor compreenda criticamente sua prática, reconstrua seus saberes e desenvolva novas formas de atuação. Dessa perspectiva, a transformação da educação pode ser entendida não como resultado de ações individuais e imediatas, mas como um processo contínuo que envolve professores, instituições e diferentes sujeitos que participam da realidade educacional.

Em síntese, a reflexão pode contribuir para a transformação da educação na medida em que possibilita ao professor questionar práticas naturalizadas, analisar criticamente suas experiências e construir novas formas de atuação. Contudo, essa possibilidade não decorre de ações individuais e isoladas, pois o trabalho educativo é condicionado por diferentes fatores sociais, institucionais e profissionais. Assim, compreende-se a prática reflexiva como uma possibilidade de mudança que se constrói continuamente na relação entre ação, reflexão, conhecimento e realidade, podendo contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes, contextualizadas e comprometidas com as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No caso da formação de professores de Língua Inglesa, essa perspectiva

reforça a importância de uma docência capaz de analisar criticamente o próprio ensino, reconstruir saberes e considerar as condições concretas em que ocorre a aprendizagem do idioma.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES: ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO

Diante do que foi exposto ao longo deste texto, nesta segunda seção, apresentaremos os resultados e discussões deste estudo - resultado de uma pesquisa bibliográfica – na busca de estabelecer relações entre as diferentes perspectivas apresentadas na seção da fundamentação teórica e apresentar a nossa concepção como a reflexão pode ser concebida em uma dimensão constitutiva da prática e formação docente. Essa discussão será direcionada também à formação de professores de Língua Inglesa, considerando as contribuições da prática reflexiva para a construção dos saberes profissionais e para a análise das escolhas pedagógicas relacionadas ao ensino do idioma. Assim, a partir dessa problematização, buscaremos construir uma discussão teórica capaz de relacionar as diferentes contribuições.

A análise dos referenciais selecionados para este estudo permitiu compreender que a prática reflexiva constitui uma dimensão relevante na formação e no desenvolvimento profissional docente, especialmente quando articulada aos conhecimentos teóricos, às experiências profissionais e à análise crítica da realidade educacional. Nesse sentido, a docência não pode ser compreendida apenas como aplicação de conhecimentos previamente estabelecidos, em um paradigma apenas tecnicista, uma vez que as situações vivenciadas no cotidiano escolar são complexas e exigem do professor capacidade de interpretação, tomada de decisões e reconstrução de saberes.

Essa compreensão plural permite problematizar diferentes paradigmas que orientam a formação docente inicial e continuada. A racionalidade técnica tende a compreender o professor como aquele que aplica conhecimentos, métodos e procedimentos previamente definidos. Embora os conhecimentos científicos e técnicos sejam fundamentais para o exercício da profissão, entende-se que uma formação limitada a essa perspectiva pode não contemplar a complexidade das situações concretas da sala de aula. Em contraposição, as perspectivas prática e crítica valorizam a experiência, a reflexão e a capacidade do professor de interpretar e problematizar sua realidade, compreendendo-o como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos profissionais.

Na formação de professores de Língua Inglesa, essa discussão permite reconhecer que conhecer o idioma e dominar conteúdos linguísticos são aspectos importantes, mas não esgotam os conhecimentos necessários à docência. O professor também precisa compreender os processos de ensino e aprendizagem, avaliar as estratégias utilizadas e considerar as condições em que os estudantes aprendem. Assim, uma formação que valoriza a reflexão não se limita à preparação técnica, mas favorece a articulação entre os conhecimentos sobre a língua, os saberes pedagógicos e a análise crítica da realidade escolar.

A partir das contribuições de Nunes e Lima (2018) e Tardif (2014), compreende-se que teoria e prática não devem ser tratadas como dimensões separadas da formação docente. Nunes e Lima (2018) evidenciam a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimentos, enquanto Tardif (2014) destaca a pluralidade dos saberes docentes e sua construção ao longo da trajetória profissional. Assim, a formação inicial constitui uma etapa

fundamental, mas não encerra o processo de construção dos conhecimentos necessários à docência. A formação continuada, por sua vez, precisa ultrapassar a perspectiva de simples atualização de conteúdos ou técnicas, constituindo-se também como espaço de reflexão, investigação, diálogo e reconstrução dos saberes profissionais.

Essa questão se torna ainda mais relevante diante das exigências atribuídas atualmente ao trabalho docente. Espera-se que o professor esteja preparado para lidar com diferentes realidades sociais, culturais e educacionais, utilize novas tecnologias, desenvolva práticas inclusivas e responda às necessidades de estudantes cada vez mais diversos. Entretanto, nem sempre os processos de formação inicial e continuada oferecem condições suficientes para que essas demandas sejam problematizadas de maneira crítica. Identifica-se, portanto, uma contradição entre a complexidade das exigências direcionadas ao professor e a permanência de propostas formativas que podem privilegiar a transmissão de conhecimentos e a aplicação de modelos previamente estabelecidos.

Essa contradição também pode ser considerada na formação de professores de Língua Inglesa, pois a docência exige a articulação entre conhecimentos linguísticos, pedagógicos e metodológicos, além da capacidade de compreender as condições reais de ensino. Não basta, portanto, esperar que o professor desenvolva práticas contextualizadas e reflexivas se sua formação não lhe proporcionar oportunidades de analisar experiências, discutir dificuldades e relacionar os conhecimentos teóricos às situações concretas da escola. Essa questão reforça a importância de processos formativos

que reconheçam o professor como sujeito ativo na construção de sua prática profissional.

Nesse contexto, as contribuições de Schön (2000) permitem compreender a reflexão como parte do próprio exercício profissional. A reflexão-na-ação ocorre durante o desenvolvimento da prática, quando o professor interpreta situações e toma decisões diante dos problemas que surgem; já a reflexão-sobre-a-ação envolve a análise posterior da experiência. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Tardif (2014), uma vez que evidencia que os conhecimentos profissionais também são construídos a partir das experiências vivenciadas e analisadas pelo professor.

No ensino de Língua Inglesa, essas duas dimensões podem ser observadas quando o docente adapta uma atividade durante a aula diante das dificuldades dos estudantes e, posteriormente, analisa os resultados dessa decisão. A experiência, nesse caso, não se transforma automaticamente em conhecimento profissional: é a análise crítica do que ocorreu, articulada aos conhecimentos teóricos, que pode favorecer a compreensão da situação e orientar futuras decisões pedagógicas.

A contribuição de Freire (2021), por sua vez, amplia essa discussão ao compreender a prática reflexiva em uma perspectiva crítica, vinculada à transformação da prática e à leitura da realidade. Nessa perspectiva, refletir não significa apenas identificar problemas ou aperfeiçoar procedimentos, mas questionar práticas, compreender os contextos em que elas são produzidas e buscar possibilidades de transformação. Desse modo, a reflexão assume uma dimensão ética, social e formativa, articulando-se à construção de uma prática educativa mais consciente e democrática.

A comparação entre essas contribuições permite identificar aproximações e especificidades. Nunes e Lima (2018) contribuem para compreender a formação docente e a prática pedagógica como espaços de construção de conhecimentos; Tardif (2014) evidencia a pluralidade dos saberes docentes e sua relação com a trajetória profissional; Schön (2000) destaca os processos reflexivos presentes na própria ação e na análise posterior da prática; e Freire (2021) amplia a reflexão para uma dimensão crítica e transformadora. Embora partam de perspectivas distintas, esses autores convergem para uma compreensão de um perfil de professor como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos e de sua prática profissional.

A partir desse diálogo teórico, defende-se, neste estudo, que a prática reflexiva constitui uma dimensão fundamental da formação docente, especialmente quando articulada à teoria, à experiência, à pesquisa e à análise crítica da realidade. Não se defende, portanto, uma formação que prepare o professor apenas para executar procedimentos ou aplicar conhecimentos produzidos externamente, mas uma formação que favoreça sua capacidade de interpretar situações concretas, produzir conhecimentos, questionar práticas e tomar decisões fundamentadas. Isso não significa desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos e técnicos, mas compreendê-los em diálogo com os saberes construídos na experiência e com as especificidades de cada contexto educacional.

Entretanto, é necessário reconhecer que a reflexão, por si só, não constitui uma solução para todos os desafios da educação. O trabalho docente está inserido em condições institucionais, sociais e profissionais que também interferem nas possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas. Dessa forma, não se deve atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela

transformação da educação. Para que a reflexão se concretize como instrumento de desenvolvimento profissional, são igualmente importantes condições de trabalho adequadas, tempo para planejamento e estudo, formação continuada e espaços de diálogo e colaboração.

Em síntese, após a problematização aqui proposta, os resultados deste estudo indicam que a prática reflexiva pode contribuir significativamente para a formação e o desenvolvimento profissional docente quando compreendida para além da simples revisão de procedimentos. A articulação entre teoria, prática, experiência, pesquisa e reflexão crítica possibilita ao professor construir e reconstruir seus saberes diante da complexidade do cotidiano escolar. Nesse sentido, assume-se a defesa de uma formação docente reflexiva e crítica, capaz de superar uma concepção meramente técnica da profissão e de reconhecer o professor como sujeito produtor de conhecimentos e participante ativo na construção de práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão buscou refletir sobre a importância da prática reflexiva na formação docente, considerando sua relação com a formação de professores, a construção de saberes e o desenvolvimento profissional. A partir de uma breve revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a docência constitui uma atividade complexa, que ultrapassa a dimensão da transmissão de conteúdos e exige do professor uma postura de análise, investigação e reconstrução permanente de sua prática. No caso da formação de professores de Língua Inglesa, essa perspectiva

envolve a articulação entre conhecimentos linguísticos, pedagógicos e metodológicos e a análise crítica das situações de ensino e aprendizagem.

Ao longo do texto, evidenciou-se, por meio da problematização proposta, que a prática reflexiva pode favorecer uma compreensão mais crítica das situações vivenciadas no cotidiano escolar, permitindo ao professor analisar suas escolhas, reconhecer desafios e buscar alternativas para qualificar sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, refletir sobre a prática não significa apenas revisar ações realizadas, mas estabelecer uma relação contínua entre experiência, conhecimento e transformação, atribuindo novos sentidos ao fazer docente.

A problematização aqui apresentada também permitiu reconhecer a importância da articulação entre teoria e prática na formação profissional. Os conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica e das experiências docentes não devem ser compreendidos de maneira dissociada, mas como dimensões que se complementam e contribuem para a constituição dos saberes profissionais. Nesse processo, a pesquisa, em seu sentido lato, assume papel relevante ao possibilitar que o professor investigue sua própria realidade, questione práticas naturalizadas e participe ativamente da produção de conhecimentos sobre a educação.

Entretanto, compreende-se que a prática reflexiva, embora constitua um elemento fundamental para o desenvolvimento docente, não pode ser considerada, isoladamente, suficiente para enfrentar a complexidade dos problemas educacionais. A construção de uma prática efetivamente reflexiva também depende de condições concretas de trabalho, formação inicial e continuada, tempo para

planejamento e estudo, além de espaços de diálogo e colaboração no ambiente escolar. Desse modo, pensar a reflexão docente implica também considerar as condições sociais e institucionais nas quais o trabalho do professor é desenvolvido.

Diante disso, entende-se que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que a discussão de algumas ideias presentes na literatura revisitada neste estudo permitiu identificar a prática reflexiva como uma dimensão importante da formação e da prática docente, especialmente por sua capacidade de favorecer a articulação entre teoria, experiência, pesquisa e ação pedagógica. Mais do que uma competência individual, a reflexão pode ser compreendida como um processo contínuo de construção profissional, por meio do qual o professor atribui significado às experiências, reelabora seus saberes e amplia sua autonomia diante das demandas do trabalho educativo.

No contexto da formação de professores de Língua Inglesa, essa articulação também se mostra relevante para que os conhecimentos sobre o idioma sejam mobilizados de forma crítica, considerando os objetivos educacionais e as condições concretas de aprendizagem.

Como limite deste estudo, destaca-se seu caráter exclusivamente bibliográfico, que não possibilitou observar diretamente como os processos reflexivos se manifestam nas práticas de professores em diferentes contextos escolares. Nesse sentido, pesquisas futuras, especialmente aquelas de natureza empírica, podem contribuir para aprofundar a compreensão sobre as formas pelas quais os docentes desenvolvem processos de reflexão sobre sua prática e sobre as condições que favorecem ou dificultam sua efetivação.

Assim, reafirma-se a relevância de uma formação docente que reconheça a articulação entre pesquisa, reflexão e prática como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional. Ao assumir uma postura investigativa e reflexiva diante de sua atuação, o professor amplia suas possibilidades de compreender criticamente o contexto em que trabalha e de construir respostas mais conscientes às demandas do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In:* ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12.ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2012. (CAP. 3, 55-79).

FARRELL, Thomas S. C. **Reflective practice for language teachers.** London: British Council, 2024. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2024-03/Farrell_Reflective_Practice_Final.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVkNq/. Acesso em: 23 de jul. 2026.

MELO, Pedro Antonio Gomes de. Formação de professores e identidade docente: uma relação de inclusão. **Educação em Análise,** Londrina, v. 10, p. 1-18, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025a.v10.50733.

MELO, Pedro Antonio Gomes de. Para uma práxis pedagógica: novos entendimentos acerca de formação e identidade docente. In.: Magalhães, Joyce Rodrigues da Silva; Santos, Fábio Rodrigues dos; Silva, Maria Margarete de Paiva. **Pesquisas em ensino de línguas: Diálogos críticos** (Org.). Arapiraca : Eduneal, 2025b.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Lúcia Maria de Sousa Leal; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação docente e prática pedagógica: territórios e encruzilhadas de produção de conhecimento. In: ARAUJO, Francisco Antonio Machado; FERRO, Maria da Glória Duarte (org.). **Docência e pesquisa em formação de professores: primeiras aproximações ao objeto de estudo.** Teresina: EDUFPI, 2018. p. 49-64.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. P. P; NASCIMENTO, E. S; GOMES, A. S; COSTA, A. L. O. A formação de professores: Saberes da docência e a identidade do professor. *In:* SANTOS, M. P; LEAL, I. A. F. (org). Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. (Cap. I: 10-17).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

[1] Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4403-4292. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4873-564X. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail