

A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Maryedja Priscilla Santos Lima¹
Jouse Greyce Maria dos Santos²
Maria Pricila Miranda dos Santos³
Renato da Silva Oliveira⁴

RESUMO: Este artigo insere-se no debat sobre a docência como trabalho de conhecimento e focaliza a constituição do saber pedagógico em contextos escolares atravessados por heterogeneidade, pressões de regulação e reconfigurações do ofício. Embora a literatura reconheça que ensinar envolve decisões situadas e mediações complexas entre conteúdos, sujeitos e condições concretas, ainda persistem leituras que tratam o saber docente como repertório prescritivo, subestimando os processos pelos quais ele se produz, se valida e se transforma no cotidiano. A lacuna que orienta o texto, portanto, reside em compreender como a construção do saber pedagógico se realiza sob dinâmicas contemporâneas de intensificação, padronização e performatividade, que tensionam autonomia, tempo pedagógico e colaboração profissional. O objetivo consiste em analisar, em perspectiva teórica, a articulação entre saberes docentes, reflexividade e profissionalidade, examinando, simultaneamente, os desafios que reposicionam as mediações entre teoria e prática. Metodologicamente, desenvolve-se uma revisão de literatura analítico-interpretativa, com seleção intencional de textos estruturantes do campo. Os resultados indicam que o saber pedagógico emerge como construção processual, ética e política, forjada na práxis e vulnerável à captura tecnicista quando se deterioram as condições institucionais de reflexão crítica, trabalho coletivo e decisão profissional.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Saber Pedagógico. Profissionalidade Docente. Prática Reflexiva. Intensificação do Trabalho Docente.

1

ABSTRACT: This article contributes to debates on teaching as knowledge work by examining how pedagogical knowledge is constituted within school contexts marked by heterogeneity, regulatory pressures, and the reconfiguration of the teaching profession. While scholarship acknowledges that teaching entails situated decision-making and complex mediations among content, learners, and concrete working conditions, persistent readings still frame teachers' knowledge as a prescriptive repertoire, underestimating the processes through which it is produced, validated, and transformed in everyday practice. The gap addressed here concerns how pedagogical knowledge is built under contemporary dynamics of intensification, standardization, and performativity, which constrain autonomy, pedagogical time, and professional collaboration. The article aims to analyze, from a theoretical standpoint, the articulation among teachers' knowledge, reflexivity, and professionalism, while also examining the challenges that reposition mediations between theory and practice. Methodologically, the study adopts an analytical-interpretive literature review based on an intentional selection of foundational texts in the field. The findings indicate that pedagogical knowledge emerges as a processual, ethical, and political construction forged in praxis, and becomes vulnerable to technicist capture when institutional conditions for critical reflection, collective work, and professional judgment deteriorate.

Keywords: Teachers' Knowledge. Pedagogical Knowledge. Teacher Professionality. Reflective Practice. Work Intensification.

¹ Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura pela CESAMA. Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

² Pós-graduada em Educação Física pela FITS. Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

³ Orientadora. Doutora em Geografia pela UFPE. Docente do Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

⁴ Orientador. Professor Doutor pela Universidade Federal de Pernambuco.

1 INTRODUÇÃO

Quando se observa o cotidiano escolar sem filtros idealizados, fica evidente que o saber pedagógico não nasce pronto nem se limita a um conjunto de técnicas aplicáveis em qualquer contexto. Ele se forma na confluência de conhecimentos de diferentes origens, que o professor combina, testa e reinterpreta diante de situações concretas, compondo um saber profissional sempre inacabado (TARDIF, 2002). Nessa mesma direção, ensinar não é apenas dominar conteúdos, mas convertê-los em objetos ensináveis, o que requer uma compreensão pedagógica específica do próprio conteúdo e de seus modos de representação (SHULMAN, 1987). É nesse trabalho de tradução, escolha e mediação que a identidade docente se consolida, pois a experiência cotidiana não apenas “aplica” a formação: ela a tensiona, reordena e a transforma em saber pedagógico (PIMENTA, 2000).

No entanto, essa construção situada do saber pedagógico ocorre sob pressões crescentes que reconfiguram o trabalho docente e estreitam o espaço de decisão profissional. A reflexividade, frequentemente apresentada como eixo da aprendizagem profissional, permite ao professor interpretar a ação enquanto ensina e aprender com o vivido, convertendo incertezas em conhecimento prático (SCHÖN, 2000). Ainda assim, tal movimento depende de condições institucionais que nem sempre estão dadas, sobretudo quando a autonomia é comprimida por formas de regulação que deslocam a docência para o cumprimento de objetivos externos —
(CONTRERAS, 2002). Além disso, a própria ideia de reflexão pode ser esvaziada e capturada por uma racionalidade técnica, perdendo densidade crítica e deixando de interrogar o contexto social e político que molda a escola (ZEICHNER, 2008). Soma-se a isso a intensificação do trabalho, que reduz tempo, multiplica tarefas e fragiliza a colaboração entre pares, atingindo diretamente as possibilidades de elaborar o saber pedagógico (HARGREAVES, 1992).

Diante desse cenário, este artigo busca analisar, em perspectiva teórica, como se constrói o saber pedagógico e de que modo os desafios contemporâneos da prática educativa reposicionam as mediações entre teoria e ação. Para isso, realiza-se uma revisão de literatura de caráter analítico-interpretativo, com seleção intencional de textos que estruturam o debate sobre saberes docentes, base de conhecimento para o ensino e identidade profissional (TARDIF, 2002; SHULMAN, 1987; PIMENTA, 2000).

2 SABER PEDAGÓGICO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Saberes docentes e a construção do saber pedagógico

O saber docente não se constitui como um corpo de conhecimentos unitário e estanque, mas como um "saber plural", conforme defende Tardif (2002, 2008). Trata-se de um "amálgama", mais ou menos coerente, de saberes de distintas naturezas que são integrados e mobilizados pelo professor em sua prática cotidiana. Essa pluralidade encontra profunda ressonância na visão de Shulman (1987), que descreve a base de conhecimento para a docência (knowledge base) como um conjunto de saberes que emanam de fontes diversas, incluindo a formação, a vivência prática e a interação com os pares. Enquanto a tipologia de Tardif (2002) se concentra na origem dos saberes: formação, disciplina, currículo, experiência; a abordagem de Shulman (1987) ilumina sua mobilização funcional na prática, demonstrando que a pluralidade de fontes é o que sustenta a base de conhecimento necessária para o ato de ensinar.

Destarte, as fontes desses saberes plurais entrelaçam-se na constituição do profissional. Os saberes da formação profissional, como apontam Tardif (2002) e Junges & Behrens (s.d.), são aqueles transmitidos pelas instituições formadoras, englobando desde as teorias das ciências da educação até os métodos pedagógicos. A eles se somam os saberes disciplinares, que correspondem ao domínio do conteúdo específico a ser ensinado, a matéria-prima do ensino, conforme destacam tanto Tardif (2002) quanto Gauthier et al. (1998). Por fim, os saberes curriculares referem-se aos discursos, objetivos e materiais que orientam a prática escolar, apresentando-se sob a forma de programas que os professores devem aprender a aplicar e a contextualizar em sua realidade (Tardif, 2002; Shulman, 1986).

Caracterizados como aqueles que "brotam da experiência e são por ela validados", os saberes experienciais incorporam-se ao repertório docente sob a forma de "saber-fazer" e "saber-ser" (Tardif, 2014; Ramos & Barin, s.d.). Este saber funciona como um "núcleo vital" a partir do qual os professores transformam conhecimentos externos em saberes internos, submetidos às certezas construídas na prática (Tardif, 2002). Pimenta (2000) reforça que esses saberes são gerados na atividade cotidiana, em um processo contínuo de reflexão mediado pela interação com outros profissionais. Essa valorização da trajetória pessoal dialoga com a perspectiva de Nóvoa (1992), que realça a importância das experiências de vida do professor na constituição de seu saber profissional.

Contudo, é crucial diferenciar a "prática", como mera execução de tarefas, da concepção de práxis. Conforme aponta Franco (2008), apoiando-se em Imbert (2003), enquanto a prática pode se situar como um fazer mecânico e reprodutivo, a práxis é uma elaboração coletiva e reflexiva que gera autonomia e novos sentidos. A práxis, portanto, supera a histórica dicotomia entre teoria e prática, concebendo a atividade docente como uma intervenção planejada que visa

à transformação da realidade social (Rodrigues, Silva & Morais, s.d.). É nesse movimento dialético de ação-reflexão-ação que o professor deixa de ser um aplicador de técnicas para se tornar um

intelectual transformador, capaz de ler criticamente seu contexto e nele intervir de forma fundamentada.

Assim, o saber pedagógico não se configura como um conhecimento prévio a ser aplicado, mas como uma construção dinâmica que ocorre na e pela ação docente. Ele atua como o elemento mediador entre a "lógica da formação", regida por questões de conhecimento mais amplas, e a "lógica das práticas", pautada pelas demandas e urgências do cotidiano escolar (Franco, 2008; Lisita, 2006). É nesse espaço de tensão e diálogo que o professor articula o que sabe com o que faz, desenvolvendo um conhecimento intrinsecamente ligado ao ato de ensinar, que o qualifica e o distingue profissionalmente.

Mediações entre teoria e prática: reflexividade, contexto e profissionalidade docente

A persistente dicotomia entre teoria e prática constitui um desafio central na formação docente, um abismo que historicamente afasta o conhecimento acadêmico da realidade escolar, conforme apontam Pimenta (2000) e Schlindwein & Laterman (2014). Essa cisão assenta-se numa visão instrumental que reduz a prática a um mero campo de aplicação de teorias externas, despojando a ação pedagógica de sua complexidade e de seu potencial criador. Em contraposição a essa perspectiva, emerge o conceito de práxis de Paulo Freire (1987) como a superação dialética dessa fratura. Na práxis, teoria e prática não se sucedem, mas se constituem mutuamente em um movimento contínuo: a reflexão sobre a ação concreta ilumina e ressignifica o saber teórico, e este, por sua vez, qualifica e aprofunda a intervenção consciente na realidade, como destacam Engelmann & Soranço (2016).

Se a práxis é a superação da dicotomia teoria-prática, a reflexividade emerge como o mecanismo central que operacionaliza essa síntese dialética. John Dewey estabeleceu a distinção fundamental entre a ação rotineira, guiada por tradição e autoridade, e a ação reflexiva, que implica uma consideração ativa e persistente sobre as crenças e suas consequências (Zeichner & Liston, 1987). Essa noção é aprofundada por Donald Schön (2000), que desdobra o ato reflexivo em dois momentos cruciais: a reflexão-na-ação, um diálogo com a situação que permite reconfigurar a prática no momento em que ela ocorre, e a reflexão-sobre-a-ação, uma análise retrospectiva que permite aprender com a experiência. Em diálogo com essa perspectiva, Zeichner (2008) argumenta que o processo de aprimoramento do ensino deve partir, invariavelmente, da reflexão sistemática do professor sobre sua própria experiência.

No entanto, para que a reflexividade se constitua como um vetor de transformação, é imperativo reconhecer que ela transcende a mera resolução instrumental de problemas técnicos. Utilizando a taxonomia de Van Manen, popularizada por Zeichner e Liston (1987), é possível distinguir diferentes níveis de profundidade: a racionalidade técnica, focada na eficiência dos

meios para atingir fins predeterminados; a ação prática, que analisa as consequências e os pressupostos das ações; e a reflexão crítica, que questiona os próprios fins da educação e suas implicações éticas, morais e políticas. Essa progressão se articula com os perfis docentes descritos por Contreras (2002), que contrasta o "especialista técnico", mero executor, com o "professor reflexivo" e o "intelectual crítico", este último capaz de politizar a prática ao interrogar o sentido social e as estruturas de poder que perpassam o fazer educativo.

Essa progressão em direção à reflexão crítica, contudo, permaneceria incompleta e politicamente inócua se não fosse ancorada em uma rigorosa contextualização da prática docente. Kenneth Zeichner (2008) adverte que o termo "reflexão" corre o risco de se tornar um slogan vazio ou um sofisticado mecanismo de controle se permanecer descontextualizado e individualista. Uma reflexão verdadeiramente transformadora não pode ignorar as condições sociais, institucionais e políticas que constroem e moldam o trabalho docente (Gonçalves & Almeida, 2019). Para que seja emancipadora, a reflexão deve ser compreendida e exercida como uma prática social, realizada em comunidades de aprendizagem (Zeichner, 2008), e informada por uma análise crítica do contexto em que a ação pedagógica se insere e ganha sentido.

A reflexão, quando devidamente contextualizada e tornada crítica, transcende o plano individual e se materializa no conceito de profissionalidade docente, a verdadeira expressão da práxis no campo profissional. É crucial distingui-la do profissionalismo, que Contreras (2002) define como um "movimento de autodefesa corporativa" focado em lutas externas por status, salários e condições de trabalho. A profissionalidade, em contrapartida, constitui a dimensão intrínseca e essencial do ser professor. Ela se define como "a afirmação do que é específico na ação docente" (Gonçalves & Almeida, 2019, citando Sacristán, 1999) e se manifesta no "conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores" (Contreras, 2002) que emanam de um profundo "compromisso com a ética da profissão". A profissionalidade, portanto, emerge precisamente dessa mediação reflexiva entre teoria e prática, situada no contexto real do ofício.

Essa profissionalidade, por sua vez, não se sustenta em um vácuo, mas alicerça-se sobre uma base de conhecimento intrinsecamente plural e heterogênea. Como aponta Tardif (2002), os saberes docentes não se restringem aos saberes teóricos ou disciplinares, provenientes da

academia, mas incluem saberes curriculares e, de forma central, os saberes experienciais, forjados no calor da prática cotidiana. Em linha semelhante, Pimenta (2000) categoriza os saberes da docência em três grandes eixos interligados: os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos. Crucialmente, esses múltiplos saberes não são simplesmente "aplicados" de forma linear; eles são mobilizados, validados e reconstruídos na própria ação, em um processo dinâmico que Tardif (2004) descreve como a cultura docente em ação.

Desafios contemporâneos da prática educativa e implicações para o saber pedagógico

A reconfiguração da gestão pública na educação, embasada por uma lógica que prioriza a eficiência e a competitividade, reflete uma tendência global de adequar os sistemas educacionais às demandas do mercado. Essa perspectiva, conforme aponta Ferraz (2019) ao citar Cavalcanti (2019), entende a Educação como um “meio substancial para fortalecer o mercado”. Tal lógica se aprofunda com a colonização da subjetividade pelos discursos empresariais, que, segundo a crítica de Mantovani (2022) apoiada em Laval (2004), posicionam a empresa como a verdadeira “destinatária do serviço” educacional. Como consequência, observam-se variadas formas de privatização, que vão desde a concessão de parcerias de gerenciamento de escolas públicas até a comercialização massiva de materiais pedagógicos e sistemas de apostilamento, reconfigurando a organização do ensino sob um viés mercadológico (Ferraz, 2019, citando Caetano, 2015).

6

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) materializa-se como um poderoso instrumento de padronização e regulação. Sua implementação busca alinhar o currículo às políticas de avaliação externa, resultando, conforme apontam Dourado e Oliveira (2018), em um “reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática”. Essa padronização curricular, por sua vez, está diretamente ligada ao conceito de “intensificação” do trabalho docente, de Hargreaves (1991). A implementação de “soluções tecnológicas simplificadas” e currículos pré-empacotados emerge como uma forma de compensar a crônica falta de tempo dos professores, ao mesmo tempo que reforça sua dependência de especialistas externos e de produtos comerciais, aprofundando o controle sobre a prática pedagógica.

O fenômeno da intensificação do trabalho docente é, portanto, uma consequência direta dessas pressões sistêmicas. Conforme descreve Hargreaves (1991), a intensificação manifesta-se como uma sobrecarga crônica de trabalho, uma diversificação de responsabilidades, que extrapolam o pedagógico e adentram o campo da assistência social, e uma drástica redução do

tempo para interação e colaboração com colegas. Essa realidade é agravada pela exigência constante de que os educadores cumpram metas de políticas públicas (Ramos & Silva, 2022), o que, por sua vez, fomenta a necessidade de um novo perfil profissional. Nesse sentido, a ênfase na formação baseada em competências socioemocionais visa, segundo Ferraz (2019), a forjar um profissional resiliente e adaptável, cuja capacidade de suportar as inseguranças e pressões da lógica neoliberal torna-se funcional à própria manutenção do sistema. Tais pressões não apenas precarizam o trabalho docente, mas também aprofundam as desigualdades sociais dentro do sistema educacional.

Somado a isso, grandes desafios estruturais de acesso à educação no Brasil foram dramaticamente evidenciados durante a pandemia. Conforme destacado em artigo da Oxfam Brasil

(2021) e analisado por Mantovani (2022), barreiras de localidade, a realidade socioeconômica familiar e a flagrante falta de infraestrutura digital e material criaram um fosso quase intransponível entre estudantes de redes públicas e privadas. A adaptação ao ensino remoto, rápida no setor privado, foi tardia e precária na rede pública, onde muitos alunos não dispunham de dispositivos ou acesso à internet para acompanhar as aulas (Tenente, 2020, citado por Mantovani, 2022). Essa exclusão digital e material não apenas dificulta a inserção futura no mercado de trabalho, mas também eleva os índices de evasão escolar, perpetuando um ciclo de desigualdade.

Essa desigualdade educacional pode ser interpretada como uma manifestação da "desumanização" e da perpetuação de "subjetividades colonizadas", conforme proposto por Mantovani (2022). Com base em Paulo Freire (2011), a desumanização não é um "destino dado", mas o resultado de uma "ordem injusta" que nega a vocação humana de "ser mais". Essa ordem se reflete na cultura massificadora que, segundo a análise de Laval (2004), subordina a educação a fins estritamente econômicos, políticos e científicos, ignorando as necessidades e potencialidades das camadas mais vulneráveis da sociedade. Diante desse quadro, o saber pedagógico é convocado a se posicionar não apenas como um conjunto de técnicas, mas como um instrumento de luta pela

humanização.

Diante desse cenário, o papel do professor transcende, cada vez mais, a mera transmissão de conteúdo, assumindo uma função de mediação e articulação do conhecimento. Como afirma Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", o que demanda uma prática essencialmente dialógica

(Ramos & Silva, 2022). Na perspectiva da didática sócio-construtivista de Libâneo (2002), o professor atua como um parceiro mais experiente, um mediador que auxilia o aluno a desenvolver autonomia de pensamento. Adicionalmente, o discurso sobre a prática educativa contemporânea, como aponta um guia da PUCRS Online (s.d.), também chama a atenção para o apoio à saúde emocional dos alunos, fomentando um ambiente de bem-estar como condição fundamental para uma aprendizagem eficaz.

A onipresença das novas tecnologias e da cultura midiática impõe um desafio adicional, demandando um saber pedagógico renovado e crítico. As mídias e a informação digital não são apenas ferramentas, mas também, como analisa Libâneo (2002), um "conteúdo escolar" sobre o qual o professor deve ajudar os alunos a atribuir significado. Com o advento da Inteligência Artificial, essa necessidade se intensifica, exigindo que os educadores desenvolvam competências em ética digital e se consolidem como mediadores do conhecimento, em vez de meros aplicadores de tecnologia (New Science, 2024; Freire, 1996). Nesse cenário de crescente complexidade, a formação continuada, como defendem Ramos e Silva (2022), emerge como um pilar essencial para

que o saber pedagógico se mantenha relevante, crítico e verdadeiramente transformador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

8

Ao concluir este estudo, torna-se difícil sustentar a ideia de que o saber pedagógico seja um estoque de conteúdos "aplicáveis" ou um protocolo neutro de ensino. O que se evidenciou, ao contrário, foi sua natureza processual: ele se constitui na fricção entre saberes heterogêneos, na interpretação de situações concretas e na necessidade permanente de transformar conhecimento em ação com sentido. Essa tessitura não é apenas técnica; ela é também ética e política, porque cada decisão docente delimita o que conta como aprendizagem, quem é reconhecido como sujeito do conhecimento e quais experiências podem ganhar legitimidade no espaço escolar.

Ainda assim, a mesma escola que exige leitura fina do contexto e inventividade pedagógica frequentemente impõe condições que empobrecem a própria possibilidade de elaboração do saber profissional. Quando a docência é comprimida por lógicas de padronização, intensificação e performatividade, a reflexão corre o risco de se reduzir a ajuste de meios para fins pré- estabelecidos, e a autonomia tende a ser substituída por obediência operacional. Nesse cenário, o trabalho docente passa a oscilar entre a responsabilidade ampliada e o poder diminuído: cobra-se que o professor responda por resultados, mas restringem-se tempo,

colaboração e margem de decisão, precisamente os elementos que sustentam uma prática intelectualmente robusta.

Por isso, pensar a construção do saber pedagógico hoje exige deslocar o debate da retórica da “melhoria” para o terreno das condições reais de possibilidade do ensinar. A profissionalidade docente não se preserva por declarações abstratas, mas por ecossistemas institucionais que reconheçam a docência como trabalho de conhecimento, assegurem tempo para estudo e análise, fortaleçam comunidades de prática e devolvam densidade pública ao ato de educar. Somente assim o saber pedagógico poderá operar como força crítica e criadora, capaz de enfrentar desigualdades, resistir à captura gerencial e sustentar uma escola que não apenas instrui, mas forma sujeitos aptos a interpretar o mundo e a nele intervir.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.anpae.org.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

ENGELMANN, A. K.; SORANÇO, A. P. **Paulo Freire: educação, conhecimento e práxis pedagógica**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

FERRAZ, R. D. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 7, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 02 out. 2025.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A. Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 85-95, 2019.

HARGREAVES, A. The intensification of teachers' work. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. **Proceedings...**

Chicago: AERA, 1991.

JUNGES, K. dos S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, [S. l.], [2021]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LISITA, V. **Didática e formação de professores**: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MANTOVANI, J. P. Educação pós-pandemia: propostas decoloniais para enfrentamento da desumanização. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 572-588, 2022. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11 nov. 2025.

NEW SCIENCE. **Transformando a sala de aula**: O impacto da inteligência artificial na educação. 2024. Disponível em: <https://www.newscience.com>. Acesso em: 13 dez. 2025.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OXFAM BRASIL. **Acesso à educação no Brasil**: os desafios da luta pela igualdade. 2021. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br>. Acesso em: 28 set. 2025.

10

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: saberes da docência e identidade do professor.

Nuances, São Paulo, v. 3, 1997.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PUCRS ONLINE. **Desafios e Oportunidades da Educação Contemporânea**: um guia completo. [S. l.: s. n., s.d.]. Disponível em: <https://online.pucrs.br>. Acesso em: 05 out. 2025.

RAMOS, L. da S.; SILVA, M. do C. O papel do professor na formação dos educandos: desafios da educação contemporânea. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022.

Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2022.

RAMOS, T. B.; BARIN, C. S. A importância da prática na formação dos saberes docentes: relato de uma experiência. **Educação Inovadora e Transformadora**, [S. l., s.d.]. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RODRIGUES, D. R. O.; SILVA, D. D.; MORAIS, M. B. de. Relação teoria/prática e saberes docentes: uma discussão sócio-histórica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 9., [s.d.]. **Anais...** [S. l.: s. n., s.d.].

SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I. As relações entre teoria e prática e seus desafios na formação dos novos professores para o ensino básico. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 305-316, jul./dez. 2014.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, abr. 1987. Disponível em:

<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 13 dez. 2025.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 23-48, fev. 1987.