

SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

TEACHING KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE
EDUCATIONAL CONTEXT

Ciências Humanas • 29/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790538504](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790538504)

Jozadake Petry Fausto¹

Lica Lorryayne Correia Araújo²

Maria Gabriele Santos Marques da Silva³

Deysiane Santos da Silva⁴

Felipe Agenor de Oliveira Cantalice⁵

Rosália Cristina da Silva Nunes Andrade⁶

José Vitor da Silva Nunes⁷

Josilene Pereira Silva⁸

RESUMO

Os saberes docentes constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, sendo construídos e ressignificados ao longo da formação e da experiência profissional. Este estudo teve como objetivo analisar as evidências científicas acerca dos saberes docentes, considerando sua construção na formação e na experiência profissional, sua mobilização na prática pedagógica e os desafios e perspectivas relacionados ao exercício da docência no contexto educacional contemporâneo. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo e analítico, conduzida conforme as recomendações do protocolo PRISMA. As buscas foram realizadas nas bases Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES, ERIC e Scopus, considerando publicações entre 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês. Os estudos selecionados foram analisados e organizados em quatro eixos temáticos: formação profissional; construção dos saberes na formação e na experiência; mobilização dos saberes na prática pedagógica; e desafios e perspectivas contemporâneas. As evidências indicaram que os saberes docentes apresentam natureza plural e dinâmica, sendo influenciados pela formação, experiência, reflexão e colaboração profissional. Destacou-se também a necessidade de atualização diante das demandas relacionadas à inclusão, às tecnologias digitais e à inteligência artificial. Conclui-se que o desenvolvimento docente requer formação contínua, reflexão sobre a prática e articulação entre conhecimentos teóricos e experiências profissionais.

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação profissional; Prática pedagógica; Desenvolvimento docente; Formação continuada.

ABSTRACT

Teaching knowledge constitutes a fundamental element for the

development of pedagogical practice, being constructed and redefined throughout professional education and experience. This study aimed to analyze scientific evidence on teaching knowledge, considering its construction through education and professional experience, its mobilization in pedagogical practice, and the challenges and perspectives related to teaching in the contemporary educational context. This is a systematic literature review with a qualitative, descriptive, and analytical approach, conducted according to the recommendations of the PRISMA protocol. Searches were conducted in Google Scholar, SciELO, CAPES Journals Portal, ERIC, and Scopus, considering publications from 2021 to 2026 in Portuguese and English. The selected studies were analyzed and organized into four thematic axes: professional education; construction of teaching knowledge through education and experience; mobilization of teaching knowledge in pedagogical practice; and contemporary challenges and perspectives. The evidence indicated that teaching knowledge is plural and dynamic, being influenced by education, experience, reflection, and professional collaboration. The need for continuous updating in response to demands related to inclusion, digital technologies, and artificial intelligence was also highlighted. It is concluded that teacher development requires continuous education, reflection on practice, and articulation between theoretical knowledge and professional experiences.

Keywords: Teaching knowledge; Professional education; Pedagogical practice; Teacher development; Continuing education.

1. INTRODUÇÃO

A docência constitui uma atividade profissional marcada pela articulação de diferentes conhecimentos necessários à organização

e ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. O exercício profissional do professor envolve não apenas o domínio dos conteúdos de sua área, mas também conhecimentos relacionados à aprendizagem dos estudantes, ao planejamento, às estratégias pedagógicas, à avaliação e às características dos contextos educacionais. Nessa perspectiva, compreender os saberes docentes implica considerar a complexidade da profissão e os diferentes conhecimentos mobilizados diante das situações concretas de ensino. Estudos recentes sobre conhecimento profissional destacam, inclusive, a relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo para a atuação docente e para o aprimoramento das práticas de ensino (Fukaya *et al.*, 2024).

A formação inicial representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento desses conhecimentos, mas não constitui um processo suficiente para responder à totalidade das demandas presentes na carreira docente. A aproximação entre formação e prática profissional permite que os futuros professores estabeleçam relações entre os conhecimentos acadêmicos e as situações reais de ensino, favorecendo processos de reflexão e construção da identidade profissional. Wiese, Hatlevik e Daza (2024) destacam que a qualidade da formação inicial depende, entre outros aspectos, da articulação entre universidade, escola, orientação profissional e experiências práticas, evidenciando a importância de estabelecer conexões significativas entre os diferentes espaços de formação.

Ao longo da trajetória profissional, os saberes docentes também são modificados pelas experiências, interações e situações enfrentadas no cotidiano escolar. O desenvolvimento profissional ocorre, portanto, de maneira progressiva, mediante processos de aprendizagem que envolvem formação, prática, colaboração e

reflexão. Benedict *et al.* (2023), ao analisarem diferentes fontes de conhecimento relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, identificaram relações entre oportunidades formativas, conhecimento sobre os estudantes e mudanças nas práticas pedagógicas. Da mesma forma, Renwick (2023) evidencia que o diálogo e a reflexão sobre experiências profissionais contribuem para a construção da identidade docente e para a compreensão do próprio papel profissional.

As transformações educacionais contemporâneas ampliam ainda mais a necessidade de desenvolvimento e atualização dos saberes profissionais. A incorporação das tecnologias digitais, por exemplo, exige que os professores articulem conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e específicos de suas áreas para selecionar recursos adequados aos objetivos de aprendizagem. Claro *et al.* (2024), em revisão sistemática sobre competências digitais docentes, identificaram diferentes concepções e dimensões relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, indicando que a competência digital ultrapassa a simples capacidade técnica de utilizar ferramentas. No contexto da inteligência artificial, Yue, Jong e Ng (2024) também apontam a necessidade de considerar os conhecimentos tecnológicos e pedagógicos dos professores para o desenvolvimento de práticas educacionais relacionadas a essa tecnologia.

Além das transformações tecnológicas, a diversidade dos estudantes e a necessidade de práticas educacionais inclusivas impõem novas demandas ao trabalho docente. O desenvolvimento profissional pode contribuir para ampliar conhecimentos, habilidades e concepções relacionadas à inclusão, especialmente quando as ações formativas apresentam conexão com os desafios concretos

enfrentados pelos professores. Uma meta-análise realizada por Schwab *et al.* (2023) identificou efeitos positivos da formação profissional sobre conhecimentos e habilidades docentes relacionados à educação inclusiva, reforçando a importância de processos formativos sistemáticos e articulados às necessidades da prática.

Nesse cenário, a formação continuada assume papel relevante na atualização e no aprofundamento dos conhecimentos profissionais, especialmente quando desenvolvida de forma contextualizada, colaborativa e vinculada às situações reais de ensino. Uma revisão sistemática conduzida por Graham, Grice e Cotton (2024) identificou princípios associados à efetividade do desenvolvimento profissional docente, destacando aspectos como participação dos professores, colaboração, alinhamento às necessidades profissionais, reflexão e sustentabilidade das ações formativas. Esses elementos reforçam a compreensão de que o desenvolvimento dos saberes docentes não deve ser reduzido à participação pontual em cursos, mas compreendido como um processo contínuo de aprendizagem profissional.

Diante desse contexto, torna-se relevante compreender como a produção científica recente tem abordado a construção, o desenvolvimento e a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica. Embora diferentes estudos investiguem formação profissional, conhecimento pedagógico, identidade docente, desenvolvimento profissional, inclusão e tecnologias educacionais, permanece necessária uma compreensão integrada dessas dimensões e de suas relações com o cotidiano do trabalho docente. Assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, as evidências científicas acerca dos

saberes docentes, considerando sua construção na formação e na experiência profissional, sua mobilização na prática pedagógica e os principais desafios e perspectivas para o exercício da docência no contexto educacional contemporâneo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Saberes Docentes e Formação Profissional do Professor

Os saberes docentes constituem um conjunto plural de conhecimentos mobilizados pelo professor no exercício de sua profissão e construídos a partir de diferentes fontes e experiências. Esses saberes não se restringem ao domínio dos conteúdos específicos, pois envolvem conhecimentos provenientes da formação acadêmica, dos componentes curriculares e das experiências vivenciadas no cotidiano educacional. Dessa forma, sua construção ocorre ao longo da trajetória formativa e profissional, sendo continuamente reelaborada diante das demandas da prática pedagógica (Tardif, 2014; Silva; Soares; Valle, 2021; Liao *et al.*, 2023).

Nessa perspectiva, Tardif (2014) classifica os saberes docentes em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional compreendem conhecimentos pedagógicos e das ciências da educação; os disciplinares estão relacionados aos diferentes campos do conhecimento; os curriculares envolvem conteúdos, objetivos e programas que orientam o trabalho escolar; e os experienciais são construídos no exercício cotidiano da profissão. Essa diversidade evidencia que a formação do professor não se limita aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas se desenvolve continuamente pela articulação entre conhecimentos

teóricos e experiências profissionais (Tardif, 2014; Silva; Soares; Valle, 2021; Hähnlein; Pirnay-Dummer, 2024).

A articulação desses diferentes saberes é fundamental para a prática pedagógica, uma vez que conhecer determinado conteúdo não significa, necessariamente, saber ensiná-lo. O professor precisa relacionar o conhecimento específico às estratégias de ensino, às características dos estudantes e às situações encontradas no contexto educacional. Nesse sentido, a integração entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos favorece a construção de competências necessárias à atuação profissional e à transformação do conhecimento científico em conteúdos compreensíveis aos estudantes (Fukaya *et al.*, 2024; Hähnlein; Pirnay-Dummer, 2024).

A construção dos saberes também se relaciona à constituição da identidade profissional docente, entendida como um processo dinâmico que se desenvolve e se transforma ao longo da trajetória do professor. As experiências formativas, as relações estabelecidas no ambiente educacional e os diferentes contextos de atuação influenciam a maneira como o indivíduo compreende a profissão e reconhece a si próprio como professor (Meyer; Losano; Fiorentini, 2022; Pérez Gracia; Serrano Rodríguez; Pontes Pedrajas, 2022; Rushton *et al.*, 2023).

A formação inicial assume papel relevante nesse processo, pois representa um espaço de construção de conhecimentos e concepções acerca da profissão. Entretanto, a aprendizagem profissional permanece durante toda a carreira, sendo alimentada pelas experiências, interações e reflexões desenvolvidas no cotidiano. Assim, oportunidades de diálogo, formação continuada e reflexão

sobre a prática podem favorecer tanto a ampliação dos saberes quanto a reconstrução da identidade profissional (Meyer; Doll; Kaiser, 2023; Renwick, 2023; Liao *et al.*, 2023).

Nesse sentido, saberes e identidade constituem dimensões interligadas da profissionalização docente. As experiências vivenciadas nos espaços de formação e trabalho contribuem simultaneamente para ampliar os conhecimentos profissionais e para modificar a compreensão do professor sobre sua atuação. Esse processo também é influenciado pelas relações profissionais e pelas condições institucionais e sociais presentes nos diferentes contextos educacionais (Bourscheid; Timm, 2024; Liang; Meissel; Ell, 2024; Rushton *et al.*, 2023).

Dessa forma, a formação profissional pode ser compreendida como um processo contínuo de construção e ressignificação de saberes, no qual conhecimentos acadêmicos, curriculares e experienciais se articulam às situações concretas da prática. Essa integração contribui para o desenvolvimento profissional e para a construção permanente da identidade docente, possibilitando ao professor responder de maneira reflexiva às diferentes demandas presentes no contexto educacional (Tardif, 2014; Silva; Soares; Valle, 2021; Bourscheid; Timm, 2024).

2.2. A Construção dos Saberes Docentes na Formação e na Experiência Profissional

A Construção dos Saberes Docentes Inicia-Se Ainda na Formação Inicial, Período em Que os Futuros Professores Entram em Contato com Conhecimentos Específicos, Pedagógicos e Curriculares Que Fundamentam o Exercício da Profissão. Entretanto, Esse Processo

Não Ocorre Apenas Pela Apropriação de Conteúdos Acadêmicos, Mas Também Pelas Experiências Formativas Que Permitem Relacionar os Conhecimentos Teóricos às Situações Próprias do Ensino. Nesse Sentido, a Integração Entre Diferentes Conhecimentos Durante a Formação Contribui para Que o Futuro Professor Desenvolva Condições de Mobilizá-los Diante das Demandas da Prática Pedagógica (Silva; Soares; Valle, 2021; Meyer; Doll; Kaiser, 2023; Hähnlein; Pirnay-Dummer, 2024).

A formação inicial, contudo, representa apenas uma etapa do desenvolvimento profissional, uma vez que os saberes docentes continuam sendo construídos e transformados ao longo da carreira. A formação continuada assume, assim, papel relevante ao proporcionar oportunidades de atualização, aprofundamento de conhecimentos e análise das situações vivenciadas no exercício profissional. Estudos sobre aprendizagem profissional docente ressaltam a importância de processos formativos contínuos e relacionados às necessidades que emergem dos contextos de atuação, indicando que o desenvolvimento do professor ocorre de maneira permanente e não se encerra com a conclusão da licenciatura (Liao *et al.*, 2023; Ventista; Brown, 2023).

Nesse percurso, os conhecimentos adquiridos nos espaços formais de formação relacionam-se continuamente com aqueles produzidos no cotidiano escolar. As experiências com estudantes, colegas, conteúdos e diferentes situações pedagógicas possibilitam ao professor interpretar, adaptar e ressignificar conhecimentos anteriormente construídos. Os saberes experienciais, portanto, não representam uma simples aplicação da teoria, mas resultam da interação entre conhecimentos profissionais e situações concretas

vivenciadas no trabalho docente (Tardif, 2014; Silva; Soares; Valle, 2021; Bourscheid; Timm, 2024).

Essa relação entre formação e experiência evidencia que o desenvolvimento profissional também possui uma dimensão coletiva. A interação com outros professores, a troca de experiências e a participação em espaços colaborativos podem favorecer a construção e o compartilhamento de conhecimentos sobre a prática. As comunidades profissionais de aprendizagem, por exemplo, possibilitam a discussão de problemas comuns e a construção conjunta de alternativas pedagógicas, enquanto o diálogo profissional favorece a análise das experiências e das concepções que orientam a atuação docente (Renwick, 2023; Liu; Wang; Yin, 2024; Ventista; Brown, 2023).

A reflexão sobre a própria prática constitui, nesse contexto, um elemento importante para a ressignificação dos saberes profissionais. Ao analisar suas experiências, dificuldades, decisões e resultados, o professor pode identificar necessidades de mudança e reconstruir formas de compreender e conduzir o processo educativo. Essa reflexão ganha maior potencial quando não ocorre de maneira isolada, mas é associada ao diálogo, à formação continuada e à interação com outros profissionais, possibilitando que as experiências cotidianas se convertam em oportunidades de aprendizagem profissional (Renwick, 2023; Liao *et al.*, 2023; Liu; Wang; Yin, 2024).

Desse modo, a construção dos saberes docentes configura-se como um processo contínuo que articula formação inicial, formação continuada, conhecimentos acadêmicos e experiências produzidas no exercício da profissão. Ao longo da carreira, esses saberes são

ampliados e reelaborados diante das necessidades dos estudantes, das relações estabelecidas no ambiente escolar e das transformações do próprio contexto educacional. A aprendizagem profissional ao longo da trajetória e a reflexão sobre a prática tornam-se, portanto, elementos relevantes para que o professor desenvolva e ressignifique seus conhecimentos de acordo com as demandas de sua atuação (Tardif, 2014; Rushton *et al.*, 2023; Ventista; Brown, 2023; Bourscheid; Timm, 2024).

2.3. Saberes Docentes e Prática Pedagógica no Processo de Ensino-Aprendizagem

A Prática Pedagógica Constitui o Espaço em Que os Diferentes Saberes Profissionais São Mobilizados Diante das Situações Concretas de Ensino. O Planejamento, Nesse Contexto, Não Se Limita à Organização Prévia de Conteúdos e Atividades, Mas Envolve Decisões Relacionadas aos Objetivos de Aprendizagem, às Características dos Estudantes, às Estratégias Metodológicas e às Formas de Acompanhamento do Processo Educativo. Para Isso, o Professor Precisa Integrar Conhecimentos Disciplinares e Pedagógicos e Adequá-los às Demandas Que Emergem da Sala de Aula (Hähnlein; Pirnay-Dummer, 2024; Fukaya *Et Al.*, 2024).

A escolha das metodologias de ensino também requer considerar que os estudantes apresentam diferentes conhecimentos prévios, ritmos, interesses e necessidades de aprendizagem. Dessa forma, a prática docente demanda flexibilidade para selecionar, adaptar e combinar estratégias que favoreçam a participação e a compreensão dos conteúdos. A diferenciação do ensino representa uma possibilidade nesse sentido, ao considerar a heterogeneidade presente nas turmas e buscar respostas pedagógicas mais

adequadas às características dos estudantes (Langelaan *et al.*, 2024; Gordillo; Prado, 2024; Jackson-Summers *et al.*, 2024).

Nesse processo, a mediação pedagógica assume papel relevante ao estabelecer relações entre os conhecimentos trabalhados, as experiências dos estudantes e os objetivos educacionais. Uma prática comprometida com a aprendizagem requer que o professor acompanhe as dificuldades apresentadas e reorganize suas intervenções quando necessário, sobretudo diante da diversidade existente nos espaços educacionais. Assim, o desenvolvimento de práticas inclusivas depende tanto da preparação profissional quanto da capacidade de reconhecer diferentes necessidades e criar oportunidades efetivas de participação e aprendizagem (Donath *et al.*, 2023; Langelaan *et al.*, 2024; Gordillo; Prado, 2024).

A avaliação integra esse processo e não deve ser compreendida apenas como instrumento destinado à classificação ou verificação de resultados. Quando assumida em uma perspectiva formativa, pode fornecer informações sobre o desenvolvimento dos estudantes e orientar decisões relacionadas ao planejamento e às intervenções pedagógicas. Nesse sentido, a competência avaliativa constitui parte importante dos saberes profissionais, pois envolve compreender finalidades, selecionar instrumentos, interpretar evidências de aprendizagem e utilizar os resultados para aperfeiçoar o ensino (Pastore, 2023; Hull; Vígh, 2025).

As transformações digitais também têm ampliado as possibilidades e, simultaneamente, as exigências relacionadas à avaliação. O uso de recursos tecnológicos pode favorecer feedback, acompanhamento e diversificação das estratégias avaliativas, mas exige conhecimentos que ultrapassam o domínio operacional das ferramentas. Sua

incorporação precisa estar associada aos objetivos pedagógicos e à capacidade de interpretar as informações produzidas para orientar a aprendizagem dos estudantes (Børte *et al.*, 2023; Estaji; Banitalebi; Brown, 2024).

Desse modo, planejamento, metodologia, mediação e avaliação constituem dimensões articuladas da prática pedagógica, nas quais os saberes docentes assumem caráter dinâmico. Sua mobilização depende das características do contexto e das necessidades identificadas durante o processo de ensino-aprendizagem, exigindo do professor capacidade de integrar conhecimentos, interpretar situações e reorganizar suas ações. Essa perspectiva reforça uma atuação docente flexível e reflexiva, orientada não apenas pelo domínio dos conteúdos, mas pela criação de condições que favoreçam a aprendizagem dos diferentes estudantes (Fukaya *et al.*, 2024; Langelaan *et al.*, 2024; Pastore, 2023).

2.4. Desafios e Perspectivas para a Prática Docente no Contexto Educacional Contemporâneo

A prática docente contemporânea é atravessada por transformações sociais, culturais e tecnológicas que ampliam as demandas direcionadas aos profissionais da educação. A crescente diversidade presente nos espaços educativos exige práticas capazes de reconhecer diferentes características, trajetórias e necessidades de aprendizagem, tornando a inclusão uma dimensão central do trabalho pedagógico. Entretanto, sua efetivação ainda encontra obstáculos relacionados à formação, às concepções docentes e às condições institucionais disponíveis para atender à heterogeneidade dos estudantes (Korthals Altes *et al.*, 2024; Lindner *et al.*, 2023; Donath *et al.*, 2023).

Nesse cenário, a inclusão não se restringe à presença dos estudantes nos espaços educacionais, mas pressupõe condições efetivas de participação e aprendizagem. Isso demanda planejamento flexível, diversificação das estratégias e preparação profissional para responder às particularidades encontradas no cotidiano. A formação docente constitui, portanto, um elemento relevante para ampliar conhecimentos e favorecer atitudes e práticas compatíveis com uma educação inclusiva, especialmente quando articulada às situações reais enfrentadas pelos professores (Gordillo; Prado, 2024; Jackson-Summers *et al.*, 2024; Donath *et al.*, 2023).

Outro desafio está relacionado à presença crescente das tecnologias digitais no ensino. Sua integração às práticas pedagógicas exige competências que envolvem não somente o uso técnico dos recursos, mas a capacidade de selecioná-los e utilizá-los de maneira coerente com os objetivos educacionais. Nesse sentido, o desenvolvimento da competência digital docente depende tanto da formação quanto das condições institucionais, da disponibilidade de recursos e do apoio oferecido aos professores (Claro *et al.*, 2024; Heine; Krepf; König, 2023; Masoumi; Noroozi, 2025).

Mais recentemente, a expansão da inteligência artificial adicionou novas questões à formação e à atuação profissional. As possibilidades de utilização dessas tecnologias para planejamento, produção de materiais, avaliação e apoio à aprendizagem coexistem com desafios relacionados à formação, à confiabilidade das informações e às implicações pedagógicas e éticas de seu uso. Dessa forma, a incorporação da inteligência artificial à educação requer desenvolvimento de conhecimentos específicos e capacidade crítica para avaliar quando, como e com quais

finalidades esses recursos devem integrar o processo educativo (Sperling *et al.*, 2024; Aljemely, 2024; Tan; Cheng; Ling, 2025).

As transformações no trabalho docente também precisam ser analisadas em relação às condições concretas nas quais a profissão é exercida. A ampliação das demandas pedagógicas, administrativas e tecnológicas pode aumentar a complexidade da atuação profissional, sobretudo quando não é acompanhada de recursos, tempo, apoio institucional e oportunidades adequadas de desenvolvimento. Nesse contexto, questões relacionadas à carga de trabalho e ao esgotamento profissional tornam-se relevantes, uma vez que podem repercutir no bem-estar dos professores e, conseqüentemente, nas condições de realização do trabalho educativo (Madigan *et al.*, 2023; Masoumi; Noroozi, 2025).

Diante dessas mudanças, a formação continuada assume importância para que os professores possam atualizar conhecimentos e reconstruir suas práticas ao longo da trajetória profissional. O desenvolvimento de competências digitais, por exemplo, não deve ocorrer de maneira desvinculada dos conhecimentos pedagógicos, assim como a formação para inclusão precisa considerar os desafios encontrados nos contextos reais de atuação. A formação profissional contemporânea demanda, portanto, processos contínuos e contextualizados que articulem conhecimentos, experiências e necessidades emergentes da prática (Claro *et al.*, 2024; Masoumi; Noroozi, 2025; Yang; García-Holgado; Martínez-Abad, 2023).

Nesse sentido, as perspectivas para a prática docente não estão associadas à simples substituição de metodologias tradicionais por tecnologias ou novas estratégias, mas à capacidade de integrar

diferentes recursos e conhecimentos de maneira crítica, contextualizada e reflexiva. Responder à diversidade dos estudantes, incorporar tecnologias com intencionalidade pedagógica e manter processos contínuos de desenvolvimento profissional são aspectos que apontam para uma docência mais flexível diante das transformações educacionais. A inovação pedagógica, portanto, adquire maior significado quando está vinculada às necessidades concretas de aprendizagem e às condições em que professores e estudantes desenvolvem suas atividades (Korthals Altes *et al.*, 2024; Claro *et al.*, 2024; Tan; Cheng; Ling, 2025).

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de Estudo

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa e natureza descritiva e analítica, desenvolvida com o objetivo de reunir, analisar e discutir produções científicas relacionadas aos saberes docentes e à sua articulação com a prática pedagógica no contexto educacional. A investigação considera a construção e a mobilização dos conhecimentos profissionais ao longo da formação e da trajetória docente, bem como suas relações com o planejamento, as metodologias de ensino, a mediação pedagógica, a avaliação e os desafios contemporâneos da profissão.

A escolha pela revisão sistemática justifica-se pela necessidade de organizar e sintetizar as evidências científicas disponíveis acerca da constituição dos saberes docentes e de sua influência sobre as práticas desenvolvidas nos diferentes contextos educacionais. Essa abordagem possibilita compreender como conhecimentos

provenientes da formação inicial e continuada, das experiências profissionais e das interações estabelecidas no cotidiano educacional são construídos, ressignificados e mobilizados no exercício da docência.

O delineamento metodológico foi estruturado a partir de procedimentos sistematizados de busca, seleção, avaliação e análise das produções científicas, mediante critérios previamente estabelecidos. Esse processo possibilitou reunir evidências relacionadas à formação e ao desenvolvimento profissional, à construção da identidade docente, à reflexão sobre a prática e às demandas contemporâneas que interferem na atuação dos professores.

O levantamento e a seleção dos estudos foram orientados pelas recomendações do protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), conforme atualização proposta por Page *et al.* (2021), buscando assegurar maior transparência às etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão das produções que compuseram a revisão.

3.2. Bases de Dados e Estratégia de Busca

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases e plataformas nacionais e internacionais que reúnem produções científicas nas áreas de Educação, formação de professores, desenvolvimento profissional e prática pedagógica. Foram consultados o Google Acadêmico, a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a ERIC (*Education Resources Information Center*) e a Scopus.

Para a realização das buscas, foram utilizados descritores em português e inglês relacionados aos saberes docentes, à formação profissional e à prática pedagógica, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR. Entre os principais termos empregados destacam-se: “saberes docentes”, “conhecimentos docentes”, “formação de professores”, “formação continuada”, “desenvolvimento profissional docente”, “identidade docente”, “prática pedagógica”, “prática docente”, “reflexão sobre a prática”, “*teacher knowledge*”, “*teachers’ knowledge*”, “*teacher education*”, “*teacher professional development*”, “*teacher professional identity*”, “*teaching practice*” e “*reflective practice*”.

As estratégias de busca foram estruturadas mediante diferentes combinações dos descritores, de acordo com as características de cada base consultada. Entre as principais combinações utilizadas encontram-se: (“saberes docentes” OR “conhecimentos docentes”) AND (“formação de professores” OR “desenvolvimento profissional”); (“saberes docentes”) AND (“prática pedagógica” OR “prática docente”); (“formação de professores” OR “formação continuada”) AND (“identidade docente” OR “reflexão sobre a prática”); e (“saberes docentes” OR “prática pedagógica”) AND (“desenvolvimento profissional docente”). Nas bases internacionais, foram empregadas combinações equivalentes em língua inglesa.

O recorte temporal contemplou publicações entre 2021 e 2026, buscando reunir produções recentes relacionadas à construção e mobilização dos saberes docentes, à formação e ao desenvolvimento profissional e às transformações que vêm incidindo sobre a prática pedagógica no contexto educacional contemporâneo. Complementarmente, foram examinadas as referências dos estudos selecionados com a finalidade de identificar

produções relevantes não recuperadas nas buscas iniciais, desde que atendessem aos critérios de elegibilidade estabelecidos para a revisão.

3.3. Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídos estudos que abordassem os saberes docentes e sua relação com a prática pedagógica, contemplando aspectos relacionados à formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional, identidade docente, conhecimentos profissionais, saberes experienciais, reflexão sobre a prática e mobilização desses conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem.

Também foram considerados estudos que analisassem a aplicação dos saberes docentes em diferentes dimensões da prática pedagógica, incluindo planejamento, seleção e adaptação de metodologias de ensino, mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem, atendimento à diversidade dos estudantes e utilização de tecnologias no contexto educacional. Essa abrangência está de acordo com o próprio referencial do trabalho, que compreende planejamento, metodologia, mediação e avaliação como dimensões articuladas da prática pedagógica.

Foram elegíveis artigos científicos, estudos empíricos e revisões de literatura publicados entre 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês, disponíveis na íntegra e que apresentassem informações suficientes para análise dos objetivos, procedimentos metodológicos e principais resultados.

Foram excluídas as publicações que não apresentavam relação direta com os saberes docentes, a formação profissional ou a prática pedagógica; estudos cujo foco não contribuía para a compreensão

da construção, mobilização ou ressignificação dos conhecimentos profissionais docentes; registros duplicados; resumos simples de eventos científicos; artigos de opinião; materiais sem acesso ao texto completo; e produções que não apresentavam informações suficientes para a análise.

Nos casos de duplicidade entre as bases e plataformas consultadas, foi mantida apenas uma ocorrência de cada publicação. A aplicação desses critérios buscou assegurar a pertinência temática das produções selecionadas e sua contribuição para compreender como os saberes construídos na formação e na experiência profissional se relacionam com a atuação pedagógica e com os desafios presentes no contexto educacional contemporâneo.

3.4. Processo de Seleção dos Estudos

O processo de seleção dos estudos foi conduzido de forma sistematizada, seguindo as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão, conforme as recomendações do protocolo PRISMA. Inicialmente, foram identificadas as produções científicas recuperadas por meio das estratégias de busca aplicadas nas bases e plataformas selecionadas.

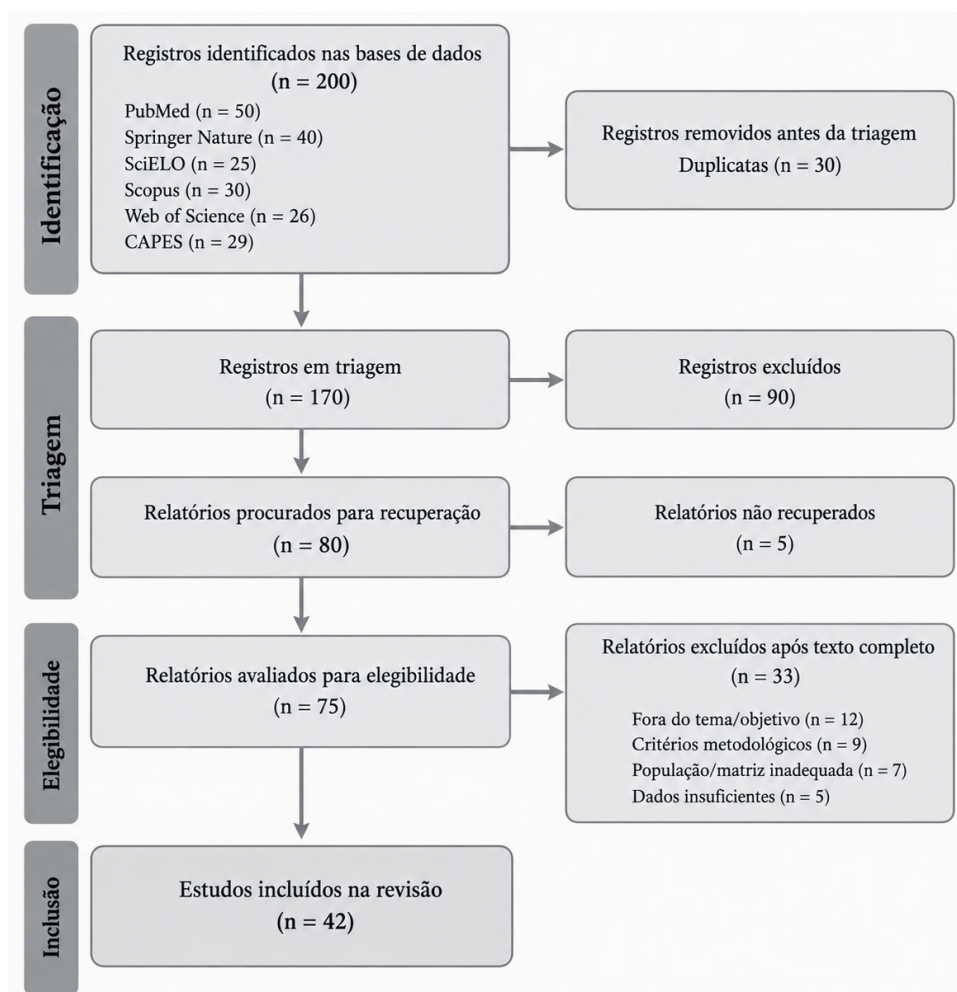
Após a identificação, procedeu-se à remoção dos registros duplicados. Na etapa de triagem, foram analisados os títulos, resumos e palavras-chave das publicações, verificando-se sua relação com os saberes docentes, a formação profissional, o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica.

Os estudos considerados potencialmente relevantes foram submetidos à leitura do texto completo. Nessa etapa de elegibilidade, verificou-se a adequação das produções aos critérios

de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, considerando especialmente as contribuições relacionadas à construção, mobilização e ressignificação dos saberes docentes ao longo da formação e da experiência profissional. Essa delimitação é coerente com a perspectiva adotada no trabalho, segundo a qual os conhecimentos profissionais são continuamente reelaborados diante das experiências e demandas da atuação docente.

Após a leitura integral e a aplicação dos critérios estabelecidos, os estudos considerados elegíveis constituíram o corpus final da revisão sistemática e foram submetidos à extração, organização e análise das informações. O processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão será apresentado por meio de fluxograma elaborado com base nas recomendações do protocolo PRISMA (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma do processo de identificação, seleção e inclusão dos estudos na revisão sistemática.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

3.5. Avaliação das Produções Seleccionadas

Os estudos incluídos na revisão foram submetidos à análise qualitativa, considerando aspectos como autoria, ano de publicação, objetivos, abordagem metodológica, contexto educacional investigado e principais resultados apresentados. A avaliação buscou identificar evidências relacionadas à constituição dos saberes docentes e às formas pelas quais esses conhecimentos são construídos, mobilizados e ressignificados ao longo da formação e da trajetória profissional.

Foram analisadas informações referentes aos diferentes conhecimentos que compõem a atuação docente, considerando os saberes provenientes da formação profissional, os conhecimentos disciplinares e curriculares e aqueles construídos a partir das

experiências vivenciadas no exercício da profissão. Também foram observadas as relações entre formação inicial, formação continuada, experiência profissional, identidade docente, reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional. Essa perspectiva acompanha a compreensão adotada no trabalho de que a aprendizagem profissional não se encerra na formação inicial, mas continua sendo construída durante a carreira.

A avaliação contemplou ainda a maneira como esses saberes são mobilizados na prática pedagógica, especialmente no planejamento, na escolha e adaptação das metodologias de ensino, na mediação pedagógica e na avaliação da aprendizagem. Foram consideradas também as respostas docentes à heterogeneidade dos estudantes e às diferentes necessidades encontradas nos contextos educacionais, dimensões já apontadas no trabalho como constitutivas da atuação profissional.

Por fim, foram examinados os desafios e perspectivas apresentados pelas produções em relação à prática docente contemporânea, incluindo inclusão educacional, formação continuada, integração das tecnologias digitais, desenvolvimento de competências profissionais e novas demandas decorrentes da inteligência artificial. Também foram consideradas, quando presentes nos estudos, questões relacionadas às condições de trabalho e ao bem-estar docente. A avaliação das produções possibilitou identificar aproximações e divergências entre os estudos, bem como tendências, desafios e lacunas relacionadas à construção dos saberes profissionais e à sua articulação com a prática pedagógica.

3.6. Procedimentos de Análise e Organização dos Dados

As informações extraídas dos estudos selecionados foram organizadas em um quadro-síntese contendo dados referentes à autoria, ano de publicação, objetivo do estudo, abordagem metodológica, contexto educacional investigado e principais resultados relacionados aos saberes docentes, à formação profissional e à prática pedagógica.

Posteriormente, os achados foram submetidos à categorização temática, considerando a recorrência, a aproximação e as relações entre os conteúdos identificados nas produções analisadas. A partir desse processo, as evidências foram organizadas em quatro eixos de síntese: I) saberes docentes e formação profissional, contemplando os diferentes conhecimentos que constituem a atuação do professor e suas relações com a identidade e o desenvolvimento profissional; II) construção dos saberes docentes na formação e na experiência profissional, abrangendo formação inicial, formação continuada, saberes experienciais, aprendizagem profissional, colaboração e reflexão sobre a prática; III) mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica, envolvendo planejamento, metodologias de ensino, mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem e atendimento às diferentes necessidades dos estudantes; e IV) desafios e perspectivas para a prática docente no contexto educacional contemporâneo, reunindo questões relacionadas à inclusão, tecnologias digitais, inteligência artificial, formação continuada, condições de trabalho e desenvolvimento de novas competências profissionais.

A definição dessas categorias considerou a compreensão dos saberes docentes como conhecimentos construídos e continuamente reelaborados durante a trajetória formativa e profissional, bem como sua mobilização diante das situações

concretas do trabalho pedagógico. Essa perspectiva está presente no próprio trabalho, que relaciona formação inicial e continuada, experiência, interação profissional e reflexão sobre a prática à construção dos conhecimentos docentes.

Com base nos quatro eixos, foi realizada uma síntese qualitativa e interpretativa das evidências, buscando identificar convergências e divergências entre as produções e compreender as relações estabelecidas entre formação, experiência, saberes profissionais e prática pedagógica. A análise também buscou evidenciar os desafios apontados pela literatura e as perspectivas para o desenvolvimento de uma atuação docente reflexiva, contextualizada e capaz de responder às transformações presentes nos diferentes contextos educacionais.

A organização temática permitiu compreender os saberes docentes não como conhecimentos isolados, mas como elementos que se articulam e são mobilizados no planejamento, nas escolhas metodológicas, na mediação e na avaliação, conforme as demandas encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Essa articulação entre essas dimensões da prática já constitui um dos pontos centrais do trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Saberes Docentes e Formação Profissional

A análise das produções selecionadas evidencia que os saberes docentes apresentam caráter plural e são constituídos pela articulação de conhecimentos provenientes da formação profissional, dos conteúdos disciplinares, das orientações curriculares e das experiências construídas no exercício da docência.

Os estudos analisados indicam que o domínio do conteúdo específico, embora fundamental, não é suficiente para garantir uma atuação pedagógica efetiva, sendo necessário articulá-lo aos conhecimentos pedagógicos e às características dos estudantes. Essa integração possibilita ao professor transformar conhecimentos científicos em situações de ensino compreensíveis e adequadas aos diferentes contextos educacionais (Tardif, 2014; Silva; Soares; Valle, 2021; Liao *et al.*, 2023; Fukaya *et al.*, 2024; Hähnlein; Pirnay-Dummer, 2024).

Os resultados também demonstram que a formação inicial constitui uma etapa fundamental para a construção dos conhecimentos profissionais, mas não representa o encerramento desse processo. As experiências vivenciadas durante a atuação docente possibilitam ampliar, adaptar e ressignificar os conhecimentos adquiridos anteriormente, contribuindo para a construção dos saberes experienciais. Nesse percurso, a formação continuada assume importância ao favorecer atualização, aprofundamento teórico e reflexão sobre situações concretas do trabalho pedagógico (Meyer; Doll; Kaiser, 2023; Renwick, 2023; Liao *et al.*, 2023; Ventista; Brown, 2023; Bourscheid; Timm, 2024).

Outro aspecto recorrente nas produções analisadas corresponde à relação entre os saberes docentes, a experiência profissional e a identidade docente. As interações estabelecidas com estudantes, colegas e instituições, juntamente com as situações enfrentadas no cotidiano escolar, contribuem para modificar a maneira como o professor compreende sua profissão e organiza sua prática. A colaboração profissional e a reflexão sobre as experiências também aparecem como estratégias importantes para transformar situações vivenciadas em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento

profissional (Meyer; Losano; Fiorentini, 2022; Pérez Gracia; Serrano Rodríguez; Pontes Pedrajas, 2022; Rushton *et al.*, 2023; Renwick, 2023; Liu; Wang; Yin, 2024).

Além disso, os estudos evidenciam que a construção dos saberes profissionais ocorre em contextos educacionais marcados por novas demandas, como a diversidade dos estudantes, a inclusão, as tecnologias digitais e a inteligência artificial. Essas transformações exigem que o professor amplie continuamente seu repertório profissional e desenvolva conhecimentos capazes de orientar escolhas pedagógicas críticas e contextualizadas. A competência digital, por exemplo, não se limita ao domínio técnico das ferramentas, enquanto a utilização da inteligência artificial requer conhecimentos pedagógicos, capacidade crítica e atenção às implicações éticas de seu uso (Donath *et al.*, 2023; Børte *et al.*, 2023; Claro *et al.*, 2024; Sperling *et al.*, 2024; Aljemely, 2024; Tan; Cheng; Ling, 2025). Dessa forma, os resultados reforçam que a formação profissional docente deve ser compreendida como um processo contínuo de construção e ressignificação de saberes, articulando formação, experiência, reflexão e demandas concretas da prática educativa.

4.2. Construção dos Saberes Docentes na Formação e na Experiência Profissional

A construção dos saberes docentes ocorre ao longo de diferentes etapas da trajetória profissional, envolvendo conhecimentos adquiridos tanto na formação quanto nas experiências vivenciadas no cotidiano educacional. Durante a formação inicial, o futuro professor tem contato com conhecimentos científicos, pedagógicos e curriculares que constituem bases importantes para o exercício da

docência (Silva; Soares; Valle, 2021). Entretanto, esses conhecimentos não permanecem estáticos, sendo ampliados e reorganizados diante das situações encontradas na prática profissional (Meyer; Doll; Kaiser, 2023; Hähnlein; Pirnay-Dummer, 2024).

A experiência profissional constitui uma importante fonte de construção e ressignificação dos saberes docentes. As situações vivenciadas no ambiente escolar possibilitam ao professor desenvolver conhecimentos relacionados à organização do ensino, à interação com os estudantes e à resolução de problemas que emergem no cotidiano. Para Tardif (2014), os saberes experienciais são produzidos no exercício da profissão e articulam-se aos demais conhecimentos que constituem o repertório docente. Bourscheid e Timm (2024) também destacam a influência das experiências profissionais no desenvolvimento dos conhecimentos utilizados pelos professores.

A formação continuada amplia esse processo ao criar oportunidades de atualização e aprofundamento dos conhecimentos profissionais. Liao *et al.* (2023) apontam que a aprendizagem profissional docente ocorre continuamente, sendo influenciada pelas necessidades que surgem nos diferentes contextos de atuação. Nessa perspectiva, Ventista e Brown (2023) ressaltam a importância de processos formativos relacionados aos desafios concretos enfrentados pelos professores, favorecendo a aproximação entre os conhecimentos teóricos e as demandas da prática.

A interação com outros profissionais também contribui para a construção dos saberes. A troca de experiências entre professores possibilita compartilhar estratégias, discutir dificuldades e construir coletivamente alternativas para situações presentes no trabalho

docente. Renwick (2023) destaca a relevância dos espaços colaborativos para o desenvolvimento profissional, enquanto Liu, Wang e Yin (2024) evidenciam que o diálogo entre professores pode favorecer processos de aprendizagem relacionados à prática. Essas interações permitem que conhecimentos individuais sejam compartilhados e reelaborados coletivamente.

A reflexão sobre a prática constitui, ainda, um mecanismo importante de transformação da experiência em conhecimento profissional. Ao analisar suas decisões, dificuldades e resultados, o professor pode identificar aspectos que precisam ser modificados e reorganizar suas ações pedagógicas. Esse movimento reflexivo contribui para a ressignificação dos saberes e para o desenvolvimento profissional contínuo (Liao *et al.*, 2023; Renwick, 2023). Dessa maneira, a construção dos saberes docentes resulta de um processo permanente no qual formação inicial, formação continuada, experiência, colaboração e reflexão se articulam ao longo da carreira (Rushton *et al.*, 2023; Bourscheid; Timm, 2024).

4.3. Mobilização dos Saberes Docentes na Prática Pedagógica

A mobilização dos saberes docentes ocorre quando os conhecimentos construídos ao longo da formação e da experiência profissional são utilizados para orientar decisões e ações no cotidiano pedagógico. O professor mobiliza diferentes conhecimentos ao planejar suas atividades, selecionar metodologias, mediar as interações em sala de aula e acompanhar a aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, os saberes não são utilizados de maneira isolada, mas articulados às características da turma e às condições concretas de ensino (Fukaya *et al.*, 2024; Hähnlein; Pirnay-Dummer, 2024).

Tabela 1. Dimensões da mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica

Dimensão da prática pedagógica	Mobilização dos saberes docentes	Principais contribuições identificadas
Planejamento	Articulação entre conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares	Definição de objetivos, organização dos conteúdos e adequação das atividades às características dos estudantes
Metodologias de ensino	Seleção e adaptação de estratégias de acordo com as necessidades da turma	Diversificação das práticas, ampliação da participação e favorecimento da aprendizagem
Mediação pedagógica	Utilização de conhecimentos pedagógicos e experienciais nas interações com os estudantes	Identificação de dificuldades, esclarecimento de conceitos e reorganização das intervenções
Avaliação da aprendizagem	Mobilização de conhecimentos avaliativos para interpretar evidências de aprendizagem	Acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e reorientação das práticas pedagógicas
Diversidade dos estudantes	Articulação entre saberes profissionais e conhecimento sobre diferentes necessidades de aprendizagem	Adaptação das estratégias e criação de oportunidades mais efetivas de participação
Tecnologias educacionais	Integração de conhecimentos pedagógicos e digitais	Utilização de recursos tecnológicos de acordo com os objetivos de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No planejamento, os saberes docentes são mobilizados para estabelecer objetivos, organizar conteúdos e selecionar atividades compatíveis com o contexto educacional. Hähnlein e Pirnay-Dummer (2024) destacam a importância da integração entre diferentes conhecimentos profissionais, enquanto Fukaya *et al.* (2024) evidenciam a necessidade de relacionar o domínio do conteúdo às estratégias utilizadas para ensiná-lo.

A escolha das metodologias de ensino também depende da capacidade do professor de interpretar as características dos estudantes e adaptar suas estratégias. Langelaan *et al.* (2024) destacam a relevância da diferenciação do ensino diante da heterogeneidade das turmas. De forma complementar, Gordillo e Prado (2024) apontam a necessidade de práticas que considerem diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagem.

Na mediação pedagógica, os saberes experienciais assumem importância porque permitem ao professor interpretar as respostas dos estudantes e reorganizar suas intervenções. Donath *et al.* (2023) relacionam essa dimensão à capacidade de reconhecer diferentes necessidades educacionais, enquanto Langelaan *et al.* (2024) reforçam a importância da adaptação das práticas diante da diversidade presente em sala de aula.

A avaliação constitui outra dimensão em que os conhecimentos profissionais são mobilizados. Quando utilizada de forma formativa, ela possibilita acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e produzir informações que orientam novas decisões pedagógicas. Pastore (2023) destaca a importância da competência avaliativa para

interpretar evidências de aprendizagem, enquanto Hull e Vígh (2025) relacionam a avaliação à melhoria do processo de ensino.

As tecnologias educacionais acrescentam novas possibilidades à mobilização dos saberes docentes, mas sua utilização exige mais do que domínio técnico. Børte *et al.* (2023) apontam a relação entre competências docentes e utilização pedagógica dos recursos digitais. Estaji, Banitalebi e Brown (2024) também destacam que as tecnologias podem ampliar as possibilidades de acompanhamento e avaliação, desde que estejam articuladas aos objetivos educacionais.

Dessa forma, a mobilização dos saberes docentes manifesta-se nas diferentes decisões que constituem a prática pedagógica. Planejar, selecionar metodologias, mediar aprendizagens, avaliar resultados e responder à diversidade exigem que o professor articule conhecimentos construídos na formação das experiências acumuladas no exercício profissional. Essa articulação evidencia o caráter dinâmico dos saberes docentes e sua importância para uma prática pedagógica flexível e orientada às necessidades dos estudantes (Fukaya *et al.*, 2024; Langelaan *et al.*, 2024; Pastore, 2023).

4.4. Desafios e Perspectivas para a Prática Docente no Contexto Educacional Contemporâneo

As transformações presentes no contexto educacional têm ampliado as exigências relacionadas ao trabalho docente. A diversidade de estudantes, as demandas por práticas inclusivas e as mudanças nas formas de ensinar exigem que o professor mobilize diferentes conhecimentos e desenvolva maior capacidade de adaptação. Korthals Altes *et al.* (2024) destacam a complexidade da atuação

docente diante das transformações educacionais, enquanto Lindner *et al.* (2023) e Donath *et al.* (2023) evidenciam a importância da preparação profissional para lidar com diferentes necessidades no ambiente educacional.

A inclusão educacional constitui um dos desafios identificados na literatura. A presença de estudantes com diferentes características, ritmos e necessidades de aprendizagem demanda práticas mais flexíveis e diversificadas. Gordillo e Prado (2024) ressaltam a importância da adaptação das estratégias pedagógicas, enquanto Jackson-Summers *et al.* (2024) apontam a necessidade de práticas capazes de responder à heterogeneidade das turmas. Dessa forma, a inclusão depende não apenas da presença dos estudantes no espaço educacional, mas também da criação de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Outro desafio está relacionado à integração das tecnologias digitais ao trabalho docente. A incorporação desses recursos pode ampliar as possibilidades metodológicas e avaliativas, mas exige competências que ultrapassem o domínio técnico das ferramentas. Claro *et al.* (2024) destacam a importância da competência digital docente, enquanto Heine, Krepf e König (2023) relacionam sua utilização às condições de formação e suporte disponíveis aos professores. Assim, a tecnologia apresenta maior potencial pedagógico quando utilizada de maneira intencional e articulada aos objetivos de aprendizagem.

A expansão da inteligência artificial acrescenta novas demandas à atuação profissional. Recursos baseados em IA podem apoiar atividades de planejamento, produção de materiais e avaliação, mas também envolvem questões relacionadas à confiabilidade das

informações, à utilização ética e à necessidade de avaliação crítica dos resultados produzidos. Sperling *et al.* (2024) discutem essas novas demandas para a formação docente, enquanto Aljemely (2024) e Tan, Cheng e Ling (2025) ressaltam a necessidade de desenvolver conhecimentos que permitam integrar essas tecnologias de forma pedagogicamente adequada.

As condições nas quais o trabalho docente é desenvolvido também representam um aspecto importante. A ampliação das responsabilidades pedagógicas, administrativas e tecnológicas pode aumentar a complexidade da profissão, especialmente quando não é acompanhada por tempo, recursos e apoio institucional adequados. Madigan *et al.* (2023) relacionam as condições de trabalho ao bem-estar dos professores, enquanto Masoumi e Noroozi (2025) destacam a necessidade de condições que favoreçam o desenvolvimento profissional e a incorporação de novas competências.

Diante desses desafios, a formação continuada apresenta-se como uma perspectiva relevante para o fortalecimento da prática docente. Processos formativos contextualizados podem contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas à inclusão, às tecnologias e às novas demandas educacionais. Claro *et al.* (2024) destacam a necessidade de ampliar as competências digitais, enquanto Yang, García-Holgado e Martínez-Abad (2023) reforçam a importância de processos de desenvolvimento profissional articulados às necessidades dos professores.

Nesse cenário, as perspectivas para a prática docente não dependem simplesmente da adoção de novas tecnologias ou metodologias, mas da capacidade de integrá-las aos conhecimentos

profissionais e às necessidades concretas dos estudantes. A atuação docente tende a assumir um caráter cada vez mais reflexivo, flexível e contextualizado, no qual a inovação deve estar vinculada aos objetivos educacionais e às condições reais de ensino. Essa perspectiva converge com Korthals Altes *et al.* (2024), Claro *et al.* (2024) e Tan, Cheng e Ling (2025), que ressaltam a importância da articulação entre desenvolvimento profissional, inovação e intencionalidade pedagógica.

4.5. Síntese das Evidências e Principais Contribuições da Literatura

A literatura analisada evidencia que os saberes docentes constituem um conjunto plural de conhecimentos construídos e mobilizados ao longo da formação e da trajetória profissional. Esses saberes envolvem dimensões disciplinares, pedagógicas, curriculares e experienciais, sendo continuamente reorganizados conforme as situações vivenciadas no contexto escolar. Tardif (2014) destaca o caráter social e temporal desses conhecimentos, enquanto estudos mais recentes apontam que sua construção está diretamente relacionada às experiências profissionais, aos processos formativos e às demandas concretas da prática pedagógica (Silva; Soares; Valle, 2021; Meyer; Doll; Kaiser, 2023).

Entre as principais evidências identificadas, destaca-se a importância da articulação entre formação inicial e experiência profissional. A formação oferece fundamentos científicos e pedagógicos necessários ao exercício da docência, mas a atuação cotidiana possibilita ao professor reinterpretar esses conhecimentos diante de diferentes situações de ensino. Hähnlein e Pirnay-Dummer (2024) ressaltam a necessidade de integrar conhecimentos

profissionais às demandas efetivas da prática, enquanto Bourscheid e Timm (2024) evidenciam a experiência como elemento relevante para a construção e a ressignificação dos saberes docentes. Dessa forma, o desenvolvimento profissional não se limita à formação inicial, sendo ampliado por processos de formação continuada, reflexão e aprendizagem ao longo da carreira.

Outro aspecto recorrente refere-se à mobilização desses saberes no planejamento, na escolha das metodologias, na mediação das aprendizagens e nos processos avaliativos. Fukaya *et al.* (2024) destacam a importância dos conhecimentos profissionais para orientar decisões pedagógicas contextualizadas, enquanto estudos relacionados à prática docente apontam que a atuação do professor requer capacidade de adaptar estratégias, reconhecer dificuldades de aprendizagem e reorganizar suas intervenções. A literatura também evidencia que a colaboração entre professores e a troca de experiências favorecem a construção coletiva de conhecimentos profissionais, fortalecendo processos reflexivos e possibilidades de aprimoramento da prática (Renwick, 2023; Liu; Wang; Yin, 2024).

As evidências também apontam que as transformações contemporâneas ampliaram as demandas direcionadas ao trabalho docente. A diversidade presente nas salas de aula, as necessidades educacionais específicas e a busca por práticas mais inclusivas exigem conhecimentos que ultrapassem o domínio dos conteúdos disciplinares. Gordillo e Prado (2024) e Jackson-Summers *et al.* (2024) ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas capazes de considerar diferentes características e necessidades dos estudantes. Paralelamente, a incorporação das tecnologias digitais e da inteligência artificial introduz novas exigências relacionadas às competências digitais, à seleção de recursos e ao uso crítico e ético

dessas ferramentas (Donath *et al.*, 2023; Claro *et al.*, 2024; Sperling *et al.*, 2024).

De maneira integrada, os estudos indicam que a qualidade da prática pedagógica depende menos da posse isolada de determinados conhecimentos e mais da capacidade de articulá-los diante das situações concretas de ensino. A reflexão sobre a própria prática, a formação continuada, a colaboração profissional e a atualização diante das transformações educacionais aparecem, portanto, como elementos fundamentais para o desenvolvimento dos saberes docentes (Rushton *et al.*, 2023; Liao *et al.*, 2023). Assim, a literatura converge para uma concepção de docência como processo dinâmico, no qual formação, experiência, reflexão e contexto se relacionam continuamente.

Em síntese, as principais contribuições da literatura concentram-se em quatro dimensões: (i) compreensão dos saberes docentes como conhecimentos plurais e construídos ao longo da trajetória profissional; (ii) reconhecimento da experiência e da formação continuada como espaços de construção e ressignificação desses saberes; (iii) valorização da mobilização dos conhecimentos docentes no planejamento, na mediação, na avaliação e na adaptação das práticas pedagógicas; e (iv) necessidade de ampliar as competências profissionais diante dos desafios relacionados à inclusão, às tecnologias digitais, à inteligência artificial e às condições contemporâneas de trabalho. Esses achados reforçam que o desenvolvimento docente constitui um processo contínuo e contextualizado, dependente tanto das oportunidades formativas quanto das experiências e das condições em que o trabalho pedagógico é realizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática da literatura permitiu compreender que os saberes docentes constituem conhecimentos plurais, dinâmicos e continuamente construídos ao longo da formação e da trajetória profissional. As evidências analisadas demonstram que esses saberes não se restringem ao domínio dos conteúdos disciplinares, envolvendo também conhecimentos pedagógicos, curriculares e experienciais, os quais são articulados de acordo com as situações concretas vivenciadas no contexto educacional.

Os estudos evidenciaram, ainda, a importância da relação entre formação inicial, experiência profissional e formação continuada para o desenvolvimento dos saberes docentes. Enquanto a formação inicial fornece fundamentos científicos e pedagógicos para o exercício da profissão, a experiência cotidiana possibilita a ressignificação desses conhecimentos diante das necessidades dos estudantes e das especificidades do ambiente escolar. Nesse processo, a reflexão sobre a prática e a interação com outros profissionais constituem importantes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

No âmbito da prática pedagógica, verificou-se que os saberes docentes são mobilizados em diferentes dimensões do trabalho do professor, especialmente no planejamento, na seleção e adaptação de metodologias, na mediação das aprendizagens e na avaliação. A capacidade de articular diferentes conhecimentos para responder às situações concretas de ensino revela-se fundamental para uma atuação pedagógica contextualizada e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

As transformações do contexto educacional contemporâneo também ampliam as exigências relacionadas ao trabalho docente. A diversidade presente nas salas de aula, as demandas por práticas inclusivas e a incorporação de tecnologias digitais e ferramentas de inteligência artificial requerem atualização constante dos conhecimentos profissionais. Nesse cenário, a formação continuada assume papel estratégico, sobretudo quando articulada às necessidades reais da prática e acompanhada de uma perspectiva crítica, reflexiva e ética sobre o uso de novos recursos educacionais.

Dessa forma, conclui-se que o desenvolvimento dos saberes docentes deve ser compreendido como um processo contínuo, contextualizado e relacionado às experiências profissionais, às oportunidades formativas e às condições concretas de trabalho. A literatura analisada reforça a necessidade de políticas e ações formativas que valorizem não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a reflexão, a colaboração, a autonomia profissional e a capacidade de enfrentar diferentes situações pedagógicas.

Por fim, espera-se que as evidências reunidas contribuam para ampliar a compreensão sobre a construção e a mobilização dos saberes docentes, oferecendo subsídios para a formação inicial e continuada de professores e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas. Recomenda-se, para estudos futuros, o aprofundamento de investigações empíricas que considerem diferentes níveis e contextos de ensino, bem como as relações entre saberes docentes, tecnologias digitais, inteligência artificial, inclusão e condições de trabalho, de modo a ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades do desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALJEMELY, Yousef. Challenges and best practices in training teachers to utilize artificial intelligence: a systematic review. **Frontiers in Education**, v. 9, 1470853, 2024. DOI: 10.3389/feduc.2024.1470853.

BENEDICT, A. E. et al. Using lesson study to change teacher knowledge and practice: The role of knowledge sources in teacher change. **Teaching and Teacher Education**, 2023.

BØRTE, Kristin; LILLEJORD, Sølvi; CHAN, Jessica; WASSON, Barbara; GREIFF, Samuel. Prerequisites for teachers' technology use in formative assessment practices: a systematic review. **Educational Research Review**, v. 41, 100568, 2023. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100568.

BOURSCHEID, Suelen; TIMM, Jordana Wruck. Os saberes e a identidade docente de professores atuantes na Educação Básica. **Periferia**, [S. l.], v. 16, n. 1, e78202, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.78202. Disponível em: [Periferia – artigo](#). Acesso em: 12 set. 2026.

CLARO, M. et al. Systematic review of quantitative research on digital competences of in-service school teachers. **Computers & Education**, 2024.

CLARO, Magdalena; CASTRO-GRAU, Carolina; OCHOA, Juan Manuel; HINOSTROZA, Juan Enrique; CABELLO, Patricio. Systematic review of quantitative research on digital competences of in-service school teachers. **Computers & Education**, v. 215, 105030, 2024. DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105030.

DONATH, Johanna L. *et al.* Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 35, art. 30, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09752-2.

ESTAJI, Masoomah; BANITALEBI, Zahra; BROWN, Gavin T. L. The key competencies and components of teacher assessment literacy in digital environments: a scoping review. **Teaching and Teacher Education**, v. 141, 104497, 2024. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104497.

FUKAYA, T. *et al.* A systematic review and meta-analysis of intervention studies on mathematics and science pedagogical content knowledge. **Frontiers in Education**, 2024.

FUKAYA, T.; NAKAMURA, D.; KITAYAMA, Y.; NAKAGOSHI, T. A systematic review and meta-analysis of intervention studies on mathematics and science pedagogical content knowledge. **Frontiers in Education**, v. 9, 1435758, 2024. DOI: 10.3389/feduc.2024.1435758.

GORDILLO, Magdaly; PRADO, Víctor. Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. **Ciencia y Educación**, v. 8, n. 2, p. 75-93, 2024. DOI: 10.22206/ciened.2024.v8i2.pp75-93.

GRAHAM, M.; GRICE, C.; COTTON, W. Design Principles of Effective Professional Development for School Teachers: A Systematic Literature Review. **Issues in Educational Research**, 2024.

HÄHNLEIN, I. S.; PIRNAY-DUMMER, P. Promoting pre-service teachers' knowledge integration from multiple text sources across domains with instructional prompts. **Educational Technology**

Research and Development, v. 72, p. 2159–2185, 2024. DOI: 10.1007/s11423-024-10363-z.

HEINE, Sandra; KREPF, Matthias; KÖNIG, Johannes. Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: one term, different definitions – a systematic review. **Education and Information Technologies**, v. 28, p. 3711–3738, 2023. DOI: 10.1007/s10639-022-11321-z.

HULL, Piseth; VÍGH, Tibor. Teachers' assessment literacy: a descriptive literature review. **Hungarian Educational Research Journal**, v. 15, n. 2, p. 210–225, 2025. DOI: 10.1556/063.2024.00317.

JACKSON-SUMMERS, A. G. *et al.* A systematic review of inclusive pedagogical research using the CIRTl inclusive pedagogy framework: multi-disciplinary and STEM perspectives, current trends and a research agenda. **Discover Education**, v. 3, art. 30, 2024. DOI: 10.1007/s44217-024-00093-y.

KORTHALS ALTES, Tisja; WILLEMSE, Martijn; GOEI, Sui Lin; EHREN, Melanie. Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: a systematic literature review. **Educational Research Review**, v. 43, 100605, 2024. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100605.

LANGELAAN, Berber N.; GAIKHORST, Lisa; SMETS, Wouter; OOSTDAM, Ron J. Differentiating instruction: understanding the key elements for successful teacher preparation and development. **Teaching and Teacher Education**, v. 140, 104464, 2024. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104464.

LIANG, J.; MEISSEL, K.; ELL, F. Understanding the professional identity of university-based teacher educators: a systematic review of the literature. **International Journal of Educational Research**, v. 127, 102406, 2024. DOI: 10.1016/j.ijer.2024.102406.

LIAO, W.; LI, X.; DONG, Q.; WANG, Z. Non-university-based teacher educators' professional learning: a systematic review. **Teaching and Teacher Education**, v. 136, 104374, 2023. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104374.

LINDNER, Katharina-Theresa; SCHWAB, Susanne; EMARA, Mona; AVRAMIDIS, Elias. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, v. 38, n. 6, p. 766–787, 2023. DOI: 10.1080/08856257.2023.2172894.

LIU, Shengnan; WANG, Yuning; YIN, Hongbiao. A meta-analysis of the correlation between professional learning communities and teachers' efficacy beliefs. **Educational Research Review**, v. 45, 100660, 2024. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100660.

MADIGAN, Daniel J.; KIM, Lisa E.; GLANDORF, Hanna L.; KAVANAGH, Owen. Teacher burnout and physical health: a systematic review. **International Journal of Educational Research**, v. 119, 102173, 2023. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102173.

MASOUMI, Davoud; NOROOZI, Omid. Developing early career teachers' professional digital competence: a systematic literature review. **European Journal of Teacher Education**, v. 48, n. 3, p. 644–666, 2025. DOI: 10.1080/02619768.2023.2229006.

MEYER, C.; LOSANO, L.; FIORENTINI, D. Modos de conceituar e investigar a identidade profissional docente nas revisões de literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e246037, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248246037. Disponível em: SciELO – artigo.

MEYER, D.; DOLL, J.; KAISER, G. Professional identity of pre-service teachers: actual and designated identity profiles and their relationship to teacher education programs. **Frontiers in Education**, v. 8, 1134848, 2023. DOI: 10.3389/feduc.2023.1134848.

PAGE, M. J. *et al.*, **The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews**. *BMJ*, v. 372, p. 89–107, 2021. DOI: 10.1136/bmj.n71.

PASTORE, Serafina. Teacher assessment literacy: a systematic review. **Frontiers in Education**, v. 8, 1217167, 2023. DOI: 10.3389/feduc.2023.1217167.

PÉREZ GRACIA, E.; SERRANO RODRÍGUEZ, R.; PONTES PEDRAJAS, A. Teachers' professional identity construction: a review of the literature. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 371–393, 2022. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13211. Disponível em: [Profesorado – artigo](#). Acesso em: 12 set. 2026.

RENEWICK, K. Developing teacher identity through purposeful dialogue. **Teaching and Teacher Education**, 2023.

RENEWICK, Kerry. Developing teacher identity through purposeful dialogue. **Teaching and Teacher Education**, v. 128, 104135, 2023. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104135.

RUSHTON, E. A. C.; RAWLINGS SMITH, E.; STEADMAN, S.; TOWERS, E. Understanding teacher identity in teachers' professional lives: a systematic review of the literature. **Review of Education**, v. 11, e3417, 2023. DOI: 10.1002/rev3.3417.

SCHWAB et al. Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. **Educational Psychology Review**, 2023.

SILVA, M. V. M. da; SOARES, K. J. C. B.; VALLE, M. G. do. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Educação em Revista**, v. 37, e26209, 2021. DOI: 10.1590/0102-469826209. Disponível em: [SciELO – artigo](#)

SPERLING, Katarina; STENBERG, Carl-Johan; MCGRATH, Cormac; ÅKERFELDT, Anna; HEINTZ, Fredrik; STENLIDEN, Linnéa. In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: a scoping review. **Computers and Education Open**, v. 6, 100169, 2024. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100169.

TAN, Xiao Jian; CHENG, Gary; LING, Man Ho. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: a systematic review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 8, 100355, 2025. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100355.

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

VENTISTA, Ourania Maria; BROWN, Chris. Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: findings from a systematic review. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 8, n. 1, 100565, 2023. DOI: 10.1016/j.ssaho.2023.100565.

WIESE, E.; HATLEVIK, I. K. R.; DAZA, V. How can universities ensure quality of practice in initial teacher education? **Teaching and Teacher Education**, 2024.

YANG, Li; GARCÍA-HOLGADO, Alicia; MARTÍNEZ-ABAD, Fernando. Digital competence of K-12 pre-service and in-service teachers in China: a systematic literature review. **Asia Pacific Education Review**, v. 24, p. 679–693, 2023. DOI: 10.1007/s12564-023-09888-4.

YUE, M.; JONG, M. S.-Y.; NG, D. T. K. Understanding K–12 teachers' technological pedagogical content knowledge readiness and attitudes toward artificial intelligence education. **Education and Information Technologies**, 2024.

¹ Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Discente do Curso Superior de Geografia da Universidade Estadual de Alagoas *Campus* Palmeira dos Índios. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em Química em Rede Nacional PROFQUI/UFAL da Universidade Federal de Alagoas *Campus* Maceió. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestrando em Educação pelo PPGED Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Graduada em Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Alagoas *Campus* Palmeira dos Índios. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Doutorando em Proteção de Plantas Pela Universidade Federal de Alagoas (CECA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Doutorado em Química e Biotecnologia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL *Campus* A.C Simões. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)