

## EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR COMO SUJEITO EPISTÊMICO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Epistemology of Teaching Practice: The  
Teacher as an Epistemic Subject in  
Contemporary Schools

Vinícios Fernandes Alencar,  
viniciosalencar@professor.educacao.sp.gov.br<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo teórico-analítico investiga a epistemologia da prática docente, com ênfase no reposicionamento do professor como sujeito epistêmico, intelectual e produtor de conhecimento no contexto das transformações contemporâneas da educação. O estudo tem como objetivo analisar como os saberes docentes são mobilizados e reconstruídos diante das tensões impostas pelos currículos oficiais, pelas avaliações padronizadas e pela incorporação das tecnologias digitais, especialmente a inteligência artificial. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica sistematizada, baseada na análise crítica e comparativa de autores clássicos e contemporâneos da área, selecionados a partir de critérios de relevância teórica e atualidade. Os resultados indicam que a epistemologia da prática docente constitui um campo fundamental para a compreensão da docência como atividade intelectual, evidenciando a centralidade da reflexão crítica, da autonomia profissional e da produção de saberes situados. Conclui-se que o fortalecimento da autonomia epistemológica do professor é condição essencial para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, demandando políticas públicas e processos formativos que valorizem a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Autonomia profissional. Professor reflexivo. Formação de professores. Prática pedagógica.

**Abstract:** This theoretical-analytical article investigates the epistemology of teaching practice, emphasizing the repositioning of the teacher as an epistemic subject, intellectual, and knowledge producer in the context of contemporary educational transformations. The study aims to analyze how teachers' knowledge is mobilized and reconstructed in response to tensions arising from official curricula, standardized assessments, and the incorporation of digital technologies, particularly artificial intelligence. The methodology consists of a systematized bibliographic review based on the critical and comparative analysis of classical and contemporary authors, selected according to criteria of theoretical relevance and recency. The results indicate that the epistemology of teaching practice constitutes a fundamental field for understanding teaching as an intellectual activity, highlighting the centrality of critical reflection, professional autonomy, and the production of situated knowledge. It is concluded that strengthening teachers' epistemological autonomy is essential to address contemporary educational challenges, requiring public policies and teacher education processes that recognize teaching practice as a legitimate space for knowledge production.

**Keywords:** Teachers' knowledge. Professional autonomy. Reflective teacher. Teacher education. Pedagogical practice.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea atravessa transformações profundas que impõem uma revisão atenta do papel do professor na escola. Por muito tempo, o docente foi compreendido como simples transmissor de conteúdos previamente definidos. Nas últimas décadas, entretanto, esse paradigma vem sendo substituído pela visão do professor como

<sup>1</sup> Licenciado em Letras pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO). Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de São Paulo.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1888-5490>

E-mail:

viniciosalencar@professor.educacao.sp.gov.br

sujeito epistêmico, produtor de conhecimento e agente intelectual que, pela reflexão crítica, transforma tanto o espaço escolar quanto os próprios processos formativos (FREIRE, 1996; FREIRE, 1987).

Paulo Freire (1987) concebe a educação como um processo dialógico, pautado na práxis e na transformação, rompendo com modelos tecnicistas que reduziram a docência à aplicação mecânica de métodos externos. Nessa mesma linha, Henry Giroux (1997) reforça a figura do professor como intelectual público comprometido com a transformação social e com uma pedagogia crítica capaz de questionar as estruturas de poder dominantes.

António Nóvoa (1992) amplia esse debate ao apresentar o professor como protagonista de sua própria formação, destacando o caráter dinâmico e reflexivo da profissão. Bernard Charlot (2000) e Francisco Imbernón (2009) também contribuem ao situar a docência em uma dimensão social, entendendo o conhecimento como algo em constante reconstrução no interior dos contextos educativos.

A epistemologia da prática docente, entendida como o campo teórico que investiga os saberes mobilizados, produzidos e transformados no cotidiano escolar, constitui um eixo essencial para compreender como o professor se torna sujeito do conhecimento. Maurice Tardif (2002) define essa

epistemologia como “o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, saberes resultantes da experiência, da formação e da interação social, articulados na práxis educativa.

Neste artigo, o professor é compreendido como sujeito epistêmico – alguém que não apenas se apropria de conhecimentos externos, mas também produz, valida e reconstrói saberes a partir da reflexão sobre a própria prática e sobre os contextos em que atua. Esse posicionamento nasce na práxis, isto é, na intersecção entre experiência, teoria e mediação pedagógica, e exige autonomia intelectual para questionar currículos, ressignificar conteúdos e elaborar instrumentos didático-avaliativos contextualizados (FREIRE, 1987; SCHÖN, 1983; TARDIF, 2002; NÓVOA, 2009).

Desse modo, a docência deixa de ser vista como uma execução técnica para ser reconhecida como atividade intelectual e investigativa, geradora de conhecimento pedagógico legítimo e socialmente relevante. Essa perspectiva confronta as visões tradicionais que tratam o professor como executor passivo de programas e metodologias prescritas, desconsiderando a complexidade e a criatividade inerentes ao ato educativo.

Donald Schön (1983) contribui de forma decisiva ao conceituar a “reflexão-na-

ação” como o processo em que o professor analisa e reelabora continuamente sua prática, mobilizando saberes tácitos e explícitos diante das situações singulares da sala de aula.

No cenário atual – marcado pela centralidade das tecnologias digitais e pela presença crescente da inteligência artificial, somadas à pressão de currículos padronizados e avaliações em larga escala –, torna-se urgente refletir sobre como a epistemologia da prática docente pode oferecer subsídios teóricos e metodológicos para fortalecer a autonomia intelectual e a capacidade reflexiva dos professores. O excesso de informações e o fluxo constante de dados exigem do docente novas habilidades relacionadas à curadoria crítica do conhecimento, à mediação pedagógica em ambientes digitais e à reconstrução permanente de sua prática.

Assim, este artigo tem por objetivo analisar a epistemologia da prática docente à luz dos desafios contemporâneos impostos pelas políticas curriculares, pelos sistemas de avaliação e pelas tecnologias digitais.

Diferentemente de abordagens que tratam a epistemologia da prática docente de forma isolada ou centrada exclusivamente em seus fundamentos clássicos, este estudo avança ao propor uma articulação crítica entre as bases epistemológicas da docência e os desafios contemporâneos impostos pelas tecnologias digitais e pela inteligência artificial. Ao integrar essas dimensões, o artigo contribui para

ampliar o debate sobre a autonomia epistemológica do professor, ao evidenciar seu papel como curador crítico do conhecimento em contextos de hiperinformação. Essa perspectiva permite compreender a prática docente não apenas como espaço de aplicação de saberes, mas como *locus* dinâmico de produção, validação e ressignificação do conhecimento em diálogo com as transformações sociotécnicas da educação.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa teórico-analítica sustentada em uma revisão bibliográfica sistematizada. A metodologia adota os princípios da análise crítica e comparativa da produção científica voltada aos saberes da prática docente, buscando identificar tendências, tensões conceituais e lacunas ainda existentes no campo.

As obras analisadas foram selecionadas a partir de critérios de relevância epistemológica, atualidade e diálogo entre perspectivas clássicas da epistemologia da prática e abordagens mais recentes, incluindo epistemologias decoloniais e estudos sobre tecnologias emergentes. Foram priorizadas publicações recentes, especialmente entre 2016 e 2023, sem desconsiderar, contudo, os autores fundadores que estruturam o campo, como Paulo Freire, Maurice Tardif, Donald Schön,

Lee Shulman, António Nóvoa e Kenneth Zeichner.

A pesquisa documental concentrou-se em bases acadêmicas reconhecidas, como SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e ERIC (*Education Resources Information Center*), além de repositórios institucionais de universidades brasileiras e estrangeiras e periódicos indexados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas áreas de Educação e Ensino.

O método consistiu na análise e comparação crítica dos textos, com o propósito de elaborar uma síntese integradora que evidenciasse avanços teóricos, divergências e potencialidades da epistemologia da prática docente na contemporaneidade. Para tanto, foram delimitadas três dimensões centrais de análise: (a) os fundamentos epistemológicos clássicos da prática docente; (b) as tensões atuais associadas às políticas curriculares e avaliativas; e (c) os desafios e possibilidades que as tecnologias digitais impõem à reconfiguração da docência.

Como delimitação metodológica, o estudo concentrou-se em produções teóricas e empíricas publicadas majoritariamente nos últimos anos, sem a pretensão de esgotar o campo investigado, mas de oferecer uma síntese crítica representativa de suas principais tendências. Reconhece-se, portanto, como limitação, a ausência de análise empírica direta e a dependência de fontes secundárias, o que

não invalida, contudo, a relevância da abordagem teórico-analítica adotada. Ainda assim, a sistematização proposta permite evidenciar lacunas, apontar caminhos investigativos e contribuir para o aprofundamento do debate acerca da epistemologia da prática docente no cenário contemporâneo.

### 3 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A epistemologia da prática docente consolidou-se como um campo teórico a partir das contribuições de diversos autores que, desde as últimas décadas do século XX, passaram a questionar os modelos de formação e atuação docente pautados em perspectivas instrumentais e tecnicistas. Entre esses autores, Maurice Tardif (2002) destaca-se como um dos principais expoentes ao defender que o trabalho do professor deve ser reconhecido como um espaço prático específico de produção, transformação e mobilização de saberes.

Segundo o autor, esses saberes são múltiplos e se entrelaçam em diferentes dimensões – a científica, a pedagógica e a experiencial. Tardif e Lessard (2005) observam que a docência é, antes de tudo, uma atividade social e interativa que exige articulação constante entre teoria e prática, o que confere

ao professor o papel de intelectual que reflete e age de acordo com o contexto em que atua. Tardif (2002) enfatiza ainda que o saber docente ultrapassa o domínio do conteúdo ou do conhecimento teórico. Ele envolve uma combinação complexa entre conhecimentos formais, saberes práticos construídos na experiência cotidiana e saberes sociais que emergem das relações com os alunos, os colegas e a comunidade escolar. Essa pluralidade epistemológica evidencia que a docência é uma profissão que demanda constante mobilização, integração e criação de novos conhecimentos situados.

Lee Shulman (1986) aprofunda essa discussão ao propor o conceito de *pedagogical content knowledge* – o conhecimento pedagógico do conteúdo. Tal conceito expressa a integração entre o domínio disciplinar e as formas adequadas de ensinar esse conteúdo, de modo que o professor não se limite a reproduzir informações, mas as transforme em linguagem acessível e significativa para os estudantes.

Outro autor essencial para essa perspectiva é Donald Schön (1983), que introduz a ideia de “reflexão-na-ação” como elemento central da prática profissional. Para ele, o professor é um profissional reflexivo, que aprende enquanto ensina. Schön (1992) sustenta que a capacidade de analisar e reconfigurar a própria prática diante de

situações imprevistas é o que torna o ensino um processo criativo, dinâmico e vivo.

António Nóvoa (1992, 1995, 2009) amplia essas reflexões ao compreender a prática docente como um espaço legítimo de produção de conhecimento. Para o autor, a docência carrega uma dimensão política e social intrínseca, pois o professor é um sujeito ativo que se forma e se transforma em diálogo com o contexto histórico e cultural em que está inserido. Essa concepção reforça a importância da colaboração entre docentes e da construção de comunidades de aprendizagem que promovam a reflexão coletiva.

Kenneth Zeichner (1993, 2008) acrescenta a necessidade de uma formação reflexiva que vá além da dimensão técnica, incorporando aspectos éticos, sociais e políticos. Para ele, a reflexão docente não deve ser um exercício individual, mas um processo coletivo e situado socialmente, comprometido com a transformação da realidade educativa.

No contexto brasileiro, Selma Garrido Pimenta (1999) e Isabel Alarcão (1996) ressaltam a relevância da escola como espaço de produção e partilha de saberes, concebendo-a como uma comunidade reflexiva que aprende. Alarcão (1996) define a escola reflexiva como aquela em que os professores investigam suas próprias práticas, questionam certezas e constroem, de modo colaborativo, novos saberes pedagógicos.

Lawrence Stenhouse (1987) também contribui de maneira significativa ao propor o conceito do professor como pesquisador curricular — aquele que participa ativamente da construção, experimentação e avaliação de propostas curriculares contextualizadas. Para Stenhouse, o desenvolvimento curricular não deve ser um domínio exclusivo de especialistas externos, mas um processo compartilhado, orgânico e continuamente renovado nas escolas.

Embora as bases teóricas da epistemologia da prática estejam solidamente estabelecidas, o debate sobre sua efetivação na formação inicial e continuada de professores permanece aberto. Estudos recentes, como os de Magalhães e Porto (2021), Oliveira (2021) e Cordeiro (2018), evidenciam que persistem modelos formativos tradicionais que ainda desconsideram o papel ativo do professor como produtor de conhecimento. Esses autores defendem a incorporação de epistemologias decoloniais, que desafiem e complementem as visões hegemônicas do

Norte Global, permitindo uma compreensão mais plural e contextualizada da docência. Nesse sentido, autores como Quijano (2005) e Mignolo (2009) problematizam a colonialidade do saber e evidenciam a necessidade de reconhecer epistemologias situadas, historicamente construídas e vinculadas a contextos socioculturais específicos, ampliando a

compreensão da prática docente para além dos referenciais eurocêtricos. Batista, Gouveia e Carmo (2016) sintetizam essa concepção ao afirmar que a epistemologia da prática profissional “indica um conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Essa abordagem valoriza os saberes construídos pelos professores ao longo de suas trajetórias e reconhece sua estreita relação com a identidade docente, com as experiências pessoais e com as interações sociais que permeiam o cotidiano escolar.

As epistemologias decoloniais, por sua vez, problematizam a suposta universalidade do conhecimento produzido nos centros hegemônicos e reivindicam o reconhecimento de saberes localizados, ancorados em experiências históricas e culturais diversas. No campo educacional, isso implica reconhecer que a epistemologia da prática docente não pode ser pensada de maneira homogênea: ela deve considerar as particularidades dos contextos latino-americanos, africanos e asiáticos, nos quais as relações entre saber, poder e colonialidade assumem formas próprias e singulares.

**Quadro 1** – Síntese teórica da epistemologia da prática docente.

Autor	Contribuição central	Implicação para a docência
Tardif (2002)	Saberes docentes como construção plural (experiência, formação e interação social).	Professor como produtor de saberes situados.
Schön (1983; 1992)	Reflexão-na-ação e profissional reflexivo	Docência como prática investigativa e dinâmica
Shulman (1986)	Conhecimento pedagógico do conteúdo	Integração entre saber disciplinar e ensino
Nóvoa (1992; 2009)	Professor como sujeito da própria formação	Autonomia e protagonismo docente
Zeichner (1993; 2008)	Formação reflexiva com dimensão social	Reflexão como prática coletiva e crítica
Pimenta (1999)	Professor reflexivo no contexto brasileiro	Valorização da prática como produção de conhecimento
Stenhouse (1987)	Professor pesquisador curricular	Docente como agente ativo no currículo
Epistemologias decoloniais	Valorização de saberes não hegemônicos	Ampliação da diversidade epistemológica

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4 A PRÁTICA DOCENTE COMO LOCUS DE PRODUÇÃO EPISTEMOLÓGICA

A sala de aula pode ser compreendida como um verdadeiro laboratório epistemológico, onde o professor investiga, cria e transforma saberes em diálogo constante com a realidade que o cerca. Nóvoa (1995) e Tardif (2002) lembram que é nesse espaço cotidiano que o docente desenvolve a reflexão-na-ação descrita por Schön (1992), transformando situações complexas em oportunidades de aprendizagem e inovação pedagógica.

Essa perspectiva rompe com a tradicional separação entre teoria e prática, que historicamente colocou o conhecimento acadêmico em posição de superioridade e relegou o saber docente ao papel de mera aplicação. Ao contrário, a epistemologia da prática reconhece o professor como produtor de conhecimento original e situado, capaz de articular teoria e experiência em uma síntese criativa e significativa.

Pesquisas recentes reforçam a importância das narrativas docentes como instrumentos de investigação e formação. Magalhães e Porto (2021) observam que as narrativas tornam visíveis os saberes produzidos na prática cotidiana, enquanto Pimenta (1999) argumenta que relatar e refletir sobre a própria experiência constitui um ato epistemológico – um modo de transformar o vivido em conhecimento compartilhável e socialmente relevante.

A escola, quando entendida como uma comunidade produtora e difusora de saberes (Alarcão, 1996), torna-se um espaço de aprendizagem coletiva e de fortalecimento da identidade profissional docente. A formação continuada, nessa perspectiva, deve ter caráter horizontal e colaborativo, superando o modelo vertical de transmissão de teorias e práticas pré-definidas. Em vez disso, deve se construir a partir da investigação conjunta, da troca de experiências e da análise crítica do fazer pedagógico.

Nesse contexto, a concepção de Stenhouse (1987) sobre o professor como pesquisador curricular adquire nova relevância. O desenvolvimento curricular passa a ser compreendido como um processo reflexivo e participativo, no qual o professor atua como protagonista na experimentação e avaliação de estratégias pedagógicas adequadas à realidade de sua escola e de seus alunos.

Apesar dessas possibilidades, a consolidação de práticas investigativas nas

escolas ainda encontra obstáculos significativos. A sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, a precarização das condições materiais e a falta de tempo para o estudo e a reflexão limitam a autonomia docente e dificultam o exercício pleno da epistemologia da prática.

Além disso, políticas educacionais ancoradas em modelos gerenciais e em sistemas de *accountability* reduzem a complexidade do trabalho pedagógico a números e indicadores, negligenciando sua dimensão humana, ética e política. Essa lógica quantitativa, ao impor padronizações de resultados e práticas, tende a enfraquecer a criatividade e a autonomia epistemológica do professor, comprometendo o caráter reflexivo e crítico da docência.

## **5 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE**

Entre os principais desafios enfrentados pela epistemologia da prática docente na atualidade, destaca-se a tensão permanente entre o currículo oficial e as avaliações padronizadas, frequentemente percebidas como barreiras à autonomia do professor (FREIRE; SHOR, 1986; GIROUX, 1997; CORDEIRO, 2018). Essa tensão revela o quanto as políticas educacionais ainda oscilam entre a prescrição e a liberdade

pedagógica, tensionando o espaço de criação e reflexão docente.

José Gimeno Sacristán (2000) e Michael Apple (2006) compreendem o currículo como um campo de disputas epistemológicas e políticas, ao defenderem que ele está longe de ser neutro. Para os autores, trata-se de um produto de escolhas culturais que expressam relações de poder e, portanto, privilegiam determinados saberes em detrimento de outros. Sacristán (2000) observa que o currículo oficial representa uma decisão social específica, que estabelece hierarquias de conhecimento muitas vezes distantes da realidade das escolas.

Sob essa ótica, a epistemologia da prática docente entra em confronto com prescrições curriculares e políticas que ignoram o saber produzido pelos professores no cotidiano escolar. Apple (2006) aprofunda essa reflexão ao demonstrar como o currículo pode, de modo sutil, reproduzir desigualdades de classe, raça e gênero. Ao mesmo tempo, defende a autonomia docente como condição essencial para uma educação democrática e culturalmente sensível, capaz de responder à diversidade presente nas salas de aula.

Philippe Perrenoud (1999) acrescenta uma dimensão importante a esse debate ao propor uma concepção de avaliação voltada para a regulação das aprendizagens, em contraposição aos modelos classificatórios que ainda predominam nas redes de ensino. Para o

autor, a avaliação deve ser formativa, contextualizada e construída com base em critérios elaborados pelo próprio professor, de modo a priorizar o desenvolvimento dos estudantes e não apenas a mensuração de resultados. Essa perspectiva requer ampla autonomia epistemológica, pois demanda a criação de instrumentos e metodologias de avaliação ajustados às realidades locais e socioculturais.

Apesar disso, as políticas de avaliação em larga escala e os mecanismos de *accountability* têm restringido o protagonismo docente, submetendo o trabalho do professor a metas e índices de desempenho (GIROUX, 1997). Tais práticas, inspiradas em modelos empresariais de gestão, reduzem a complexidade do processo educativo a dados numéricos, desconsiderando dimensões éticas, sociais e subjetivas que caracterizam o ato de ensinar.

César Coll (2000) observa que, diante das profundas transformações tecnológicas e culturais, o professor contemporâneo precisa reinterpretar constantemente seu papel. Sua atuação vai muito além da transmissão de conteúdos: envolve a articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e digitais, de modo a atuar como mediador crítico entre os alunos e as diversas fontes de informação que permeiam o mundo atual.

Na mesma direção, Jurjo Torres Santomé (2008) defende a criação de currículos

integrados e interdisciplinares, capazes de superar a fragmentação disciplinar e de promover aprendizagens contextualizadas e significativas. Para o autor, tal integração só é possível quando há verdadeira autonomia epistemológica docente – condição indispensável para que o professor conecte saberes de diferentes áreas, adapte-os às necessidades de seus estudantes e ressignifique sua prática com base em seu contexto.

## **6 TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

As tecnologias digitais – e, mais recentemente, a inteligência artificial – vêm transformando de maneira profunda o cenário educacional, abrindo novas possibilidades, ao mesmo tempo em que impõe desafios inéditos. A sociedade da hiperinformação exige que o professor desenvolva competências ligadas à curadoria crítica do conhecimento, à mediação pedagógica em ambientes digitais e à constante ressignificação de suas práticas.

A presença crescente da inteligência artificial na educação tem suscitado intenso debate sobre o futuro da docência. As perspectivas se dividem entre abordagens otimistas, que destacam o potencial dessas tecnologias para personalizar o ensino e automatizar tarefas administrativas, e leituras críticas, que alertam para os riscos de

sobrecarga, desumanização e perda de autonomia profissional.

Nesse contexto, a epistemologia da prática docente assume relevância ainda maior. O professor, enquanto sujeito epistêmico, deve ser capaz de analisar criticamente as tecnologias digitais, compreender seus limites e potencialidades e decidir, de modo fundamentado, como integrá-las às suas práticas pedagógicas. Essa autonomia é essencial para impedir que a tecnologia se converta em imposição externa e para assegurar que seu uso permaneça orientado por princípios éticos, sociais e humanizadores da educação.

O papel do professor como curador crítico do conhecimento ganha centralidade em um mundo marcado pela abundância de informações, pela disseminação de *fake news* e pela superficialidade cognitiva. Enquanto a inteligência artificial é capaz de processar grandes volumes de dados e oferecer respostas imediatas, cabe ao professor ensinar os estudantes a interpretar, contextualizar e problematizar o conhecimento. Tais competências dependem de julgamento ético, sensibilidade e reflexão – dimensões humanas que nenhum algoritmo é capaz de substituir.

Oliveira (2021) sustenta que a epistemologia da prática docente precisa ser ampliada para incluir discussões sobre o ambiente digital, abordando temas como ética no uso das tecnologias, inclusão e exclusão

digital, privacidade e proteção de dados. O autor destaca que a formação docente deve ir além do domínio técnico de ferramentas, preparando o professor para compreender criticamente os impactos culturais, sociais e epistemológicos das tecnologias no processo educativo.

Magalhães e Porto (2021) complementam essa análise ao afirmarem que as tecnologias digitais podem tanto expandir quanto restringir a autonomia docente, dependendo da forma como são implementadas. Quando sua adoção se dá de maneira vertical, sem diálogo com os professores e sem formação adequada, elas tendem a intensificar a carga de trabalho e a limitar a liberdade pedagógica. Por outro lado, quando incorporadas a partir de processos participativos e colaborativos, podem se tornar aliadas da inovação, favorecendo práticas mais criativas, interativas e centradas no estudante.

Essas reflexões indicam que a epistemologia da prática docente precisa expandir suas fronteiras para compreender os contextos digitais como parte constitutiva da realidade formativa. As tecnologias não são neutras: carregam valores, concepções de mundo e modelos de conhecimento que exigem análise crítica. Cabe, portanto, ao professor desenvolver um olhar epistemológico sobre o digital, discernindo o que efetivamente contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento humano e

o que apenas reproduz lógicas de mercado ou mecanismos de controle institucional.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar a epistemologia da prática docente a partir de uma articulação crítica entre as epistemologias tradicionais e a nova realidade tecnológica, marcada pela presença da inteligência artificial e pelas transformações no modo como o conhecimento é produzido, compartilhado e validado. A revisão bibliográfica sistematizada possibilitou identificar convergências e tensões entre diferentes perspectivas teóricas, revelando lacunas que ainda carecem de investigação em futuras pesquisas.

A principal contribuição deste estudo reside na integração entre as dimensões epistemológica, política e tecnológica da docência, evidenciando o papel do professor como produtor, mediador e curador crítico do conhecimento (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2009; CHARLOT, 2000). Essa compreensão rompe com as visões reducionistas que concebem o ensino como mera aplicação técnica e reafirma a docência como uma prática intelectual, ética e socialmente comprometida.

A análise demonstrou que a epistemologia da prática docente permanece em constante tensão com políticas curriculares prescritivas e sistemas de avaliação padronizados que restringem a autonomia

docente. Diante desse cenário, é necessário repensar os modelos de avaliação e valorizar processos formativos que estimulem a reflexão, a autoria e a criatividade. Inspirado em Giroux (1997) e Perrenoud (1999), este trabalho defende o protagonismo docente na construção de critérios avaliativos que reconheçam a singularidade dos contextos educativos e das aprendizagens.

As epistemologias decoloniais emergem, nesse sentido, como campo indispensável de reflexão para compreender a pluralidade das práticas docentes e promover a justiça epistêmica. Elas convidam à valorização dos saberes produzidos em experiências locais e em contextos periféricos, ampliando o diálogo entre diferentes matrizes culturais de conhecimento. Assim, a prática docente é reconhecida como espaço legítimo de produção epistemológica, e o professor, como sujeito histórico e político, que participa ativamente da construção de saberes emancipatórios.

No campo das políticas públicas, defende-se a urgência de iniciativas que reconheçam e valorizem os saberes docentes construídos na experiência. Programas de formação continuada devem apoiar-se em práticas colaborativas de investigação, que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento reflexivo dos professores. Já as políticas curriculares precisam abrir espaço para

currículos flexíveis, contextualizados e sensíveis à diversidade cultural das escolas.

Em relação à avaliação, é preciso superar o predomínio das métricas quantitativas e priorizar abordagens qualitativas e formativas, capazes de contemplar a complexidade da aprendizagem e o papel ativo do professor no processo educativo.

Quanto às tecnologias digitais, as políticas educacionais devem ir além do simples fornecimento de equipamentos. É fundamental garantir formação crítica e condições adequadas de trabalho, de modo que as tecnologias sejam integradas de forma ética e pedagógica, sem ameaçar a autonomia docente. O uso de plataformas e sistemas automatizados precisa respeitar a liberdade profissional e os princípios de uma educação humanizadora.

Reafirma-se, assim, a necessidade de uma educação que promova autonomia, criticidade e engajamento social. O professor, enquanto sujeito epistêmico, não apenas ensina: ele também aprende, pesquisa e transforma. Reconhecer sua prática como espaço legítimo de produção de conhecimento é passo essencial para construir uma escola verdadeiramente democrática, crítica e comprometida com a formação integral dos estudantes e com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto: Porto Editora, 1996.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, G. S.; GOUVEIA, R. A.; CARMO, R. O. S. **A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais**. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/er-v23n1a2016-3>.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto: Porto Editora, 2000.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORDEIRO, K. A. A. C. P. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n1p330>.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAGALHÃES, M. L. T.; PORTO, B. S. **A racionalidade pedagógica e os saberes sobre o ensino: um estudo sobre a epistemologia da prática docente**. Revista Cenas Educacionais, Feira de Santana, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2021.
- MIGNOLO, Walter D. **Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom**. Theory, Culture & Society, v. 26, n. 7-8, p. 159–181, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Porto: Porto Editora, 2009.
- OLIVEIRA, R. G. **Epistemologia da prática na formação docente: considerações sobre a diversidade de suas perspectivas e de suas coordenações**. HOLOS, Natal, v. 37, n. 5, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.11889>.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, S. G. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Journal of World-Systems Research, v. 6, n. 2, p. 342–386, 2000. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.** San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SHULMAN, L. **Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

ZEICHNER, K. **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 98-125, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302008000200012>.