

**SABERES E HABILIDADES DOCENTES NO SÉCULO XXI DIANTE DAS
TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA E DO COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM**

**TEACHING KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE TWENTY FIRST CENTURY AMID
SCHOOL TRANSFORMATIONS AND THE COMMITMENT TO LEARNING**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-005>

Jacineide Virgínia Borges Oliveira da Silva Santana

Doutoranda em Ensino

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

E-mail: jacineidevirginia@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4311814747716213>

Javan Ferreira

Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia

E-mail: javanfpr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9865058959427944>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5476-6550>

Márcia Maria Pires de Oliveira

Especialização em Psicopedagogia Institucional

Faculdade Santa Catarina - FAST

Nazaré da Mata - PE

E-mail: marciapires1729@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7362-731X>

Edenir Kelin

Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI

Universidade Estadual de Maringá - UEM

E-mail: edenir.kelin.uem.turma5@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3423623465284860>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9181-9726>

Maria Elenice Pereira da Silva

Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação – PROFNIT –

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0921297025342763>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7841-2447>

Iara Maria Dias Mesquita

Licenciatura em Ciências Humanas - História

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Codó - Maranhão

E-mail: iaramesquita1921@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8090156256542876>

Zulene dos Santos Carvalho

Mestranda em Educação

Universidade Federal do Maranhão

UFMA - Codó

E-mail: zulene201605@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9116500948148558>

Meiry Cristiane Richil de Carvalho

Mestranda em Agroecologia

Universidade Estadual de Roraima

Boa Vista - Roraima

E-mail: meiryrichil10@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2048503580746268>

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro

Mestranda em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Codó - Maranhão

E-mail: soniabs3@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>

Isaac Peron Cunha Carvalho

Licenciatura plena em História - Universidade Federal do Piauí

Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - UFPI

E-mail: isaaccunha21@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6538117997685230>

Resumo

As transformações da escola ampliam as demandas dirigidas aos professores e tornam necessário examinar quais saberes sustentam decisões pedagógicas comprometidas com a aprendizagem. Este capítulo tem como objetivo discutir os saberes e as habilidades docentes requeridos nesse contexto, considerando as relações entre mediação pedagógica, cultura digital, desenvolvimento profissional e condições de trabalho. Desenvolve-se um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter teórico-reflexivo, apoiado em um conjunto intencional de textos sobre trabalho docente, formação, autoria e aprendizagem. A leitura interpretativa organiza a discussão em quatro eixos: construção dos saberes profissionais; mediação e acompanhamento da aprendizagem; apropriação crítica das tecnologias; colaboração e sustentação institucional do ensino. A análise permite propor que a pertinência de uma habilidade docente depende de sua articulação com finalidades educativas e com as condições concretas em que o professor atua. O

domínio de ferramentas, isoladamente, não oferece critério suficiente para avaliar a qualidade do trabalho pedagógico. Apresenta-se um quadro de síntese com implicações para o planejamento e para a organização escolar, entendido como proposição analítica, sem pretensão de validação empírica. Conclui-se que o compromisso com a aprendizagem requer professores com autonomia para interpretar situações, fundamentar escolhas e revisar intervenções, em instituições que assegurem tempo de estudo, colaboração e recursos adequados.

Palavras-chave: Aprendizagem; Cultura digital; Habilidades docentes; Mediação pedagógica; Saberes docentes.

Abstract

School transformations increase the demands placed on teachers and call for an examination of the knowledge that supports pedagogical decisions committed to learning. This chapter discusses the teaching knowledge and skills required in this context, considering the relationships among pedagogical mediation, digital culture, professional development and working conditions. It presents a qualitative bibliographic study with a theoretical and reflective approach, based on a purposively selected set of texts concerning teaching work, teacher education, authorship and learning. Interpretive reading organizes the discussion into four areas: the construction of professional knowledge; mediation and the monitoring of learning; critical engagement with technologies; and collaboration and institutional support for teaching. The analysis suggests that the relevance of a teaching skill depends on its connection with educational purposes and the concrete conditions in which teachers work. Mastering tools alone does not provide a sufficient criterion for assessing pedagogical quality. A synthesis table presents implications for planning and school organization as an analytical proposal rather than an empirically validated framework. The chapter concludes that a commitment to learning requires teachers who can interpret situations, justify decisions and revise interventions, within institutions that provide time for study, collaboration and appropriate resources.

Keywords: Digital culture; Learning; Pedagogical mediation; Teaching knowledge; Teaching skills.

1 INTRODUÇÃO

Ser professor no século XXI envolve tomar decisões em uma escola atravessada por mudanças nas formas de comunicação, no acesso à informação e nas relações com o conhecimento. Essas mudanças chegam à sala de aula por caminhos desiguais: aparecem nos repertórios dos estudantes, nas expectativas

das famílias e nos recursos disponíveis para ensinar. Também se manifestam na ampliação das tarefas atribuídas aos docentes. Compreender esse cenário exige atenção ao trabalho pedagógico concreto, pois a novidade de uma ferramenta ou de uma proposta metodológica não esclarece, por si, o que um estudante poderá aprender com ela.

O debate sobre habilidades docentes frequentemente assume a forma de listas de atributos desejáveis. Espera-se que o professor seja criativo, flexível e capaz de incorporar recursos digitais, enquanto acompanha percursos de aprendizagem distintos. Embora esses atributos possam expressar preocupações pertinentes, sua apresentação descontextualizada favorece uma imagem de profissional sempre disponível para responder a qualquer exigência. O problema aparece quando dificuldades produzidas pela organização escolar são interpretadas como insuficiências pessoais. Discutir habilidades requer, portanto, explicitar as finalidades do ensino e reconhecer as condições nas quais elas podem ser desenvolvidas e exercidas.

A questão se torna particularmente relevante quando a inovação é associada à adoção de tecnologias. Há propostas que ampliam as possibilidades de participação e de produção dos estudantes, mas a simples mudança de suporte pode conservar práticas pouco abertas à compreensão. Uma atividade digital pode solicitar apenas reprodução, enquanto uma conversa orientada sobre um texto impresso pode mobilizar interpretação e revisão de ideias. Interessa examinar o critério pedagógico que orienta a escolha, evitando que a aparência de atualização ocupe o lugar da análise do ensino. A contribuição de Demo (2008) oferece um ponto de partida para problematizar essa associação automática entre novidade e melhoria.

O reconhecimento dos saberes profissionais permite deslocar a discussão para a capacidade de interpretar situações e justificar intervenções. A docência se aprende também no encontro com problemas que não se apresentam de maneira idêntica de uma turma para outra. As relações entre tempo e aprendizagem do trabalho, examinadas por Tardif e Raymond (2000), ajudam a compreender por que o conhecimento profissional não se esgota na aplicação de procedimentos. Esse entendimento preserva a relevância da formação teórica e permite investigar como ela se articula à experiência, em vez de supor que uma das duas dimensões possa substituir a outra.

Diante dessas questões, pergunta-se: como compreender os saberes e as habilidades docentes necessários às transformações da escola sem reduzir a profissão a um conjunto de exigências individuais? O objetivo deste capítulo é discutir esses saberes e habilidades, considerando a mediação pedagógica, a apropriação crítica das tecnologias e a sustentação institucional do compromisso com a aprendizagem. Defende-se que sua pertinência deve ser examinada pela contribuição que oferecem à leitura das necessidades dos estudantes e à organização de intervenções fundamentadas. Trata-se de uma perspectiva que aproxima o desenvolvimento profissional das situações efetivas de ensino.

A relevância da discussão está em oferecer critérios para analisar propostas de mudança que chegam às escolas e aos professores. Ao articular habilidades profissionais e condições de trabalho, pretende-se

contribuir para escolhas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos estudantes e a complexidade do ensinar. O estudo adota abordagem bibliográfica e teórico-reflexiva, com leitura de textos selecionados por sua pertinência ao problema. Não apresenta levantamento de campo nem mede efeitos de metodologias sobre o desempenho escolar; desenvolve uma interpretação conceitual e propõe implicações a serem examinadas em contextos concretos.

Este capítulo organiza-se, após esta introdução, em uma fundamentação teórica sobre os saberes docentes, a mediação pedagógica, a cultura digital e a dimensão coletiva da profissão; em seguida, apresenta o percurso metodológico da análise bibliográfica. A seção de Resultados e Discussões articula os argumentos desenvolvidos e apresenta um quadro de síntese com possibilidades de intervenção e condições institucionais correspondentes. Por fim, as Considerações Finais retomam o problema e o objetivo, explicitam os limites da reflexão e indicam possibilidades de aprofundamento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SABERES PROFISSIONAIS E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A compreensão da docência como trabalho especializado começa pelo reconhecimento de que ensinar exige mais do que conhecer o conteúdo. O domínio do objeto de ensino é indispensável, mas sua apresentação precisa considerar o que os estudantes já compreendem, quais obstáculos encontram e de que maneira podem avançar. Entre uma explicação planejada e a resposta efetiva de uma turma, abrem-se possibilidades que solicitam interpretação. O professor escolhe exemplos, modifica perguntas e decide quando retomar uma noção. Essas decisões constituem parte do conhecimento profissional e merecem ser discutidas com o mesmo rigor dedicado ao planejamento formal.

O tempo participa dessa construção porque o exercício profissional coloca o docente diante de situações que exigem elaboração e revisão. Tardif e Raymond (2000, p. 211) explicitam essa relação:

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (Durand 1996; Montmollin 1996; Tersac 1996).

O trecho permite compreender a experiência como ocasião de aprendizagem profissional, sem transformá-la em garantia automática de aperfeiçoamento. Repetir uma prática ao longo dos anos não assegura que seus pressupostos sejam examinados. Para que a experiência se torne objeto de conhecimento, é preciso interrogar o que ocorreu, considerar outras explicações e confrontar decisões com os registros da aprendizagem. O tempo de atuação ganha densidade formativa quando se associa ao estudo e à análise.

Essa associação ajuda a superar tanto a idealização da experiência quanto a expectativa de que a formação inicial antecipe todos os problemas da profissão.

Nesse sentido, convém distinguir, para os fins desta reflexão, saberes, habilidades e competências. Os saberes correspondem aos conhecimentos e às compreensões que sustentam a interpretação do trabalho. As habilidades designam capacidades de realizar ações, como formular uma questão investigativa ou produzir uma devolutiva compreensível. A competência envolve mobilizar recursos pertinentes diante de uma situação, assumindo as decisões que ela exige. Essa distinção é uma escolha analítica do capítulo, e não uma classificação consensual entre os autores. Seu propósito é evitar que ações isoladas sejam tomadas como expressão suficiente da qualidade da docência.

A habilidade de formular perguntas, por exemplo, pode servir a finalidades bastante diferentes. Uma pergunta pode apenas verificar a recordação de uma informação ou abrir espaço para comparar interpretações. O valor pedagógico não está no formato interrogativo, mas na relação entre a pergunta, o conhecimento em estudo e o momento da aprendizagem. Também importa o que o professor faz com as respostas. Quando uma hipótese inesperada é acolhida para análise, a aula pode produzir informações sobre o raciocínio do estudante. Quando toda resposta é imediatamente classificada como certa ou errada, parte desse raciocínio permanece invisível.

A autonomia profissional se relaciona a essa possibilidade de decidir com fundamento. Ela exige reconhecer os limites do próprio conhecimento e recorrer a interlocutores quando uma situação demanda outra compreensão. Um professor pode conhecer profundamente sua área e precisar do apoio de colegas para organizar recursos de acessibilidade ou interpretar uma dificuldade persistente. Admitir essa necessidade fortalece a responsabilidade profissional, pois torna possível buscar condições mais adequadas de intervenção. A imagem de um docente que deve dominar tudo tende a dificultar a colaboração e a transformar dúvidas legítimas em sinais de fragilidade pessoal.

A identidade docente também se constitui na maneira como o professor compreende sua participação na aprendizagem dos estudantes. Uma turma que não avança pode provocar revisão do planejamento, mas também pode produzir frustração e sentimento de impotência. Elaborar essas experiências exige linguagem profissional para nomear os problemas. Em vez de explicar uma situação apenas pela falta de interesse dos alunos, cabe examinar a clareza da tarefa, os conhecimentos requeridos e os apoios oferecidos. Essa análise não elimina a responsabilidade discente; torna mais precisa a responsabilidade que compete ao ensino.

2.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM

A mediação pedagógica pode ser compreendida, neste capítulo, como a organização intencional das relações entre estudantes e objetos de conhecimento. Ela envolve apresentar questões, disponibilizar

referências e acompanhar processos de compreensão. Não se limita ao momento em que o professor explica. Está presente na escolha de um texto, na sequência de atividades e na decisão de interromper uma tarefa para examinar uma dificuldade compartilhada. Seu caráter intencional impede confundi-la com a simples presença de recursos ou com a expectativa de que os estudantes descubram sozinhos o que se espera deles.

A relação educativa supõe interlocução, embora professores e estudantes assumam responsabilidades distintas. Freire (1996, seção 1.1) afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A formulação chama atenção para a participação dos sujeitos na experiência de conhecimento. Sua consideração no debate sobre habilidades docentes permite reconhecer a escuta como uma exigência do ensinar. Aprender com as respostas dos estudantes não significa abandonar o conhecimento que cabe à escola trabalhar; significa acompanhar como esse conhecimento está sendo compreendido e reorganizar a intervenção quando necessário.

Escutar pedagogicamente envolve distinguir manifestações que, vistas de maneira superficial, podem parecer semelhantes. O silêncio de um estudante pode estar associado à reflexão, à insegurança ou à dificuldade de compreender a tarefa. Uma resposta breve pode expressar síntese ou insuficiência de elaboração. Nenhum desses sinais autoriza conclusões imediatas. O docente precisa produzir outras oportunidades de expressão e verificar suas hipóteses. Essa atenção demanda tempo e instrumentos possíveis de utilizar na rotina, como registros de observação, pequenas produções escritas e conversas orientadas durante o desenvolvimento de uma atividade.

O planejamento contribui para a mediação quando torna explícita a relação entre o que se pretende ensinar e aquilo que se solicitará aos estudantes. Definir um objetivo como compreender relações de causa em um texto implica prever tarefas nas quais essas relações sejam identificadas e justificadas. Solicitar apenas a cópia de definições oferece pouca informação sobre essa compreensão. Um planejamento coerente inclui questões capazes de revelar processos de pensamento e antecipa alternativas de intervenção. A previsão permanece aberta a mudanças, pois as respostas reais da turma podem indicar necessidades que não estavam inicialmente visíveis.

A avaliação participa desse acompanhamento desde o início do trabalho. Uma produção inicial pode revelar conhecimentos já disponíveis e orientar a sequência da aula. Durante o percurso, a devolutiva precisa indicar o que merece ser mantido e qual aspecto requer revisão. Comentários genéricos, embora bem-intencionados, frequentemente não mostram ao estudante como proceder. Em uma atividade de escrita, apontar que uma ideia precisa de uma evidência ou que a relação entre duas frases não está clara oferece uma direção de trabalho. A qualidade da devolutiva se expressa na possibilidade de ser compreendida e utilizada.

O compromisso com a aprendizagem também requer examinar a relação entre participação e exigência intelectual. Uma tarefa pode mobilizar entusiasmo e ainda oferecer poucas oportunidades de aprofundamento. A movimentação dos grupos ou a variedade de materiais não informam, isoladamente, o que foi aprendido. Importa observar se os estudantes explicam suas escolhas, estabelecem relações e reformulam hipóteses. Uma proposta exigente pode necessitar de mais apoio e de mais tempo. A mediação se torna decisiva justamente quando a atividade deixa de ser imediata e solicita um esforço de compreensão que o estudante ainda não realiza de modo autônomo.

A atenção à diversidade se inscreve nesse mesmo compromisso. Estudantes que compartilham uma turma não chegam com os mesmos repertórios nem encontram as mesmas condições para participar. Considerar essas diferenças exige analisar barreiras presentes nas tarefas e nas formas de comunicação. Um enunciado excessivamente complexo pode impedir que se observe um conhecimento que o aluno possui. A oferta de instruções por etapas pode ampliar sua participação sem alterar o objeto central de aprendizagem. A decisão precisa ser orientada pelo que se quer conhecer e ensinar, e não por uma expectativa indistinta de facilidade.

2.3 CULTURA DIGITAL E AUTORIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO

A cultura digital integra o horizonte em que os estudantes leem, escrevem e se relacionam com informações. Entretanto, a frequência de uso de dispositivos não permite presumir domínio de práticas de pesquisa, argumentação ou avaliação de fontes. Conhecer a operação de uma aplicação é diferente de compreender por que uma informação merece confiança. Para a escola, essa distinção conduz a perguntas sobre as aprendizagens que precisam ser ensinadas de maneira deliberada. O professor participa desse processo ao propor situações nas quais os estudantes examinem a procedência das informações e justifiquem seus modos de utilização.

A reflexão de Demo (2008, p. 5) é pertinente ao assinalar a ambiguidade das possibilidades tecnológicas:

O século XXI exige novas habilidades das pessoas e sociedades, em especial novas alfabetizações, que desbordam de muito as tradicionais, tal como manejar devida fluência tecnológica, em especial autoria. Aproveitando plataformas da web podemos promover o exercício da autoria, desde que saibamos usá-las como ferramentas de produção de texto. A isto deve sempre se acrescentar a preocupação com o espírito crítico, em particular perante a inundação de informação na internet que já mais desinforma do que informa.

A relação entre autoria e espírito crítico permite orientar o uso pedagógico dos recursos digitais por uma questão formativa. O que o estudante produz pode revelar como compreende um problema, quais informações seleciona e de que maneira se responsabiliza por suas afirmações. Para tanto, a atividade

precisa solicitar algo que ultrapasse a reunião de fragmentos encontrados. Comparar versões de uma notícia, explicar critérios de escolha ou revisar um texto depois de confrontá-lo com outra fonte são possibilidades de trabalho. O recurso empregado ganha sentido na medida em que favorece essas operações.

No âmbito da formação docente, Bodelão et al. (2025, seção 2, p. 7) apresentam uma definição que contribui para a discussão:

Dessa forma, as competências digitais referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o uso crítico, ético e eficaz das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em contextos educacionais. Essas competências emergem da necessidade de adaptação ao mundo digital e à crescente demanda por inovação no ensino. Bodelão et al. (2025, seção 2, p. 7)

A definição reúne dimensões que precisam ser consideradas em conjunto. A habilidade operacional é necessária para utilizar um recurso, mas não fornece, sozinha, critérios para decidir sobre sua pertinência. Uma plataforma pode facilitar a circulação de atividades e, ao mesmo tempo, introduzir dificuldades de acesso para parte da turma. Uma ferramenta de produção de imagens pode ampliar formas de expressão, mas exigir discussão sobre representação e procedência. O julgamento pedagógico consiste em examinar essas condições à luz do objetivo de aprendizagem, em vez de aceitar a disponibilidade técnica como justificativa suficiente.

As ferramentas de inteligência artificial tornam essa análise especialmente concreta. Uma resposta produzida automaticamente pode ser fluente e conter afirmações que precisam de verificação. Como implicação pedagógica proposta neste capítulo, o docente pode organizar atividades de confronto entre uma resposta desse tipo e fontes previamente selecionadas. O interesse estaria na análise dos argumentos e na identificação dos pontos que exigem revisão. Essa possibilidade é apresentada como exemplo de planejamento, sem pressupor que sua utilização produza melhores resultados em qualquer contexto ou que dispense estudo específico sobre os recursos envolvidos.

O trabalho com autoria requer ainda clareza sobre o que se pretende observar. Se a atividade avalia a elaboração de um argumento, cabe definir quais apoios são admitidos e quais decisões devem ser assumidas pelo estudante. Pedir que ele explique a escolha de uma fonte ou comente alterações realizadas em uma versão anterior pode tornar o processo mais visível. O acompanhamento não precisa depender apenas do produto final. Rascunhos, justificativas e reescritas oferecem oportunidades para discutir a construção do conhecimento e a responsabilidade pelas formulações apresentadas.

A apropriação crítica também inclui a possibilidade de não utilizar determinada tecnologia. Quando o acesso é instável ou o recurso introduz exigências alheias ao objetivo da aula, outro suporte pode ser mais adequado. Essa escolha precisa ser compreendida como decisão pedagógica, e não automaticamente como

resistência. O professor deve poder comparar alternativas e contar com apoio para experimentar recursos de maneira responsável. A reflexão sobre o digital se enfraquece quando o uso se converte em indicador de atualização desligado da qualidade da atividade e das condições de participação.

2.4 COLABORAÇÃO E CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A dimensão coletiva da docência oferece uma referência para analisar as exigências dirigidas ao professor. Conhecimentos construídos individualmente podem ganhar outras possibilidades quando se tornam objeto de discussão com os pares. Isso exige espaços nos quais dúvidas sejam apresentadas sem que toda dificuldade se transforme em julgamento de desempenho. Nóvoa (2009, p. 41) sintetiza essa dimensão ao afirmar: “A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais”. A afirmação permite pensar a colaboração como produção de critérios compartilhados, e não apenas como divisão de tarefas.

Uma reunião pedagógica pode contribuir para essa produção quando se organiza em torno de questões delimitadas. Comparar respostas de estudantes a uma mesma tarefa, por exemplo, permite discutir o que cada professor considera evidência de compreensão. A diferença entre interpretações pode revelar pressupostos que permaneciam implícitos. O trabalho coletivo ganha consistência quando resulta em decisões possíveis de acompanhar: reformular um enunciado, ampliar um apoio ou observar determinado aspecto em uma próxima atividade. Sem um objeto definido e sem continuidade, a reunião corre o risco de acumular relatos sem produzir conhecimento sobre o ensino.

Também é necessário distinguir colaboração profissional de disponibilidade irrestrita. A comunicação permanente por meios digitais pode facilitar trocas, mas não deve substituir o tempo institucional destinado ao planejamento. Quando o trabalho conjunto depende apenas de horas adicionais, sua continuidade se torna vulnerável e pode ampliar a sobrecarga. A organização escolar precisa reconhecer a colaboração como parte do exercício profissional. Isso implica reservar tempo, definir prioridades e assegurar acesso aos materiais necessários, respeitando a responsabilidade dos docentes pela análise pedagógica e pela condução de suas escolhas.

A articulação entre professores com diferentes trajetórias favorece a circulação de saberes, desde que não fixe posições de superioridade. Docentes experientes podem conhecer aspectos da comunidade escolar e modos de intervenção construídos ao longo do trabalho. Colegas em início de carreira podem apresentar outras referências e formular perguntas que reabrem práticas estabelecidas. A interlocução se torna formativa quando há disposição para justificar escolhas e examinar seus limites. O acompanhamento profissional deve permitir aprendizagem mútua, sem esperar que todos ensinem do mesmo modo ou interpretem a realidade por uma única perspectiva.

O cuidado com o trabalho docente envolve igualmente tornar discutíveis as expectativas institucionais. Não é razoável exigir acompanhamento individualizado sem examinar o número de estudantes, a quantidade de turmas e as tarefas já atribuídas ao professor. O compromisso com a aprendizagem demanda escolhas de prioridade. Instituições podem revisar procedimentos que consomem tempo sem produzir informações úteis ao ensino e organizar registros mais objetivos. A questão ultrapassa a gestão pessoal do tempo: envolve a definição coletiva do que precisa ser feito e de quais condições devem ser asseguradas para realizá-lo.

3 METODOLOGIA

Este capítulo desenvolve um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter teórico-reflexivo. O percurso consiste na leitura e na articulação de um conjunto intencional de textos pertinentes ao problema formulado. Não se caracteriza como revisão sistemática, pois não adota busca exaustiva em bases de dados, protocolo de seleção ou pretensão de representar toda a produção sobre habilidades docentes. O recorte permite aprofundar relações conceituais, mas limita a abrangência das conclusões. As interpretações apresentadas devem ser compreendidas no âmbito desse conjunto de leituras.

O núcleo da análise reúne os artigos de Demo (2008) e Bodelão et al. (2025), disponibilizados em PDF para a elaboração do capítulo. Para ampliar a discussão, foram consultados o artigo de Tardif e Raymond (2000), sobre saberes e temporalidade do trabalho docente; a obra de Nóvoa (2009), sobre a profissão e sua dimensão coletiva; a versão digital de Pedagogia da autonomia, de Freire (1996); e o texto de Perrenoud (2000), sobre aprendizagem por projetos. O livro indicado por meio do Google Livros orientou a busca temática, mas a prévia disponível não foi utilizada como fonte de transcrições não verificadas.

A escolha dos textos considerou sua relação com quatro questões: como se aprende a ensinar; de que maneira o professor acompanha a aprendizagem; quais critérios orientam a apropriação de tecnologias; e que condições sustentam o desenvolvimento profissional. A seleção reúne trabalhos de períodos distintos para permitir o diálogo entre problemas duradouros da profissão e demandas relacionadas à cultura digital. Não se presume equivalência entre seus contextos ou métodos. Um estudo sobre saberes profissionais, por exemplo, não é tratado como evidência direta da eficácia de uma ferramenta tecnológica.

A leitura foi organizada em três movimentos. Inicialmente, foram identificadas formulações relacionadas ao problema e registrados seus localizadores. Em seguida, foram examinadas aproximações e diferenças entre os textos, com atenção às finalidades educativas atribuídas às habilidades profissionais. Por fim, foram elaborados eixos interpretativos e implicações para o planejamento e a organização escolar. Esses eixos foram construídos na elaboração do capítulo; não correspondem a categorias previamente

validadas nem a resultados de codificação independente. A análise privilegia a coerência argumentativa e a explicitação dos limites das inferências.

As citações diretas foram selecionadas em fontes efetivamente consultadas. No texto de Demo, utiliza-se a numeração editorial do artigo; no artigo de Tardif e Raymond e na obra de Nóvoa, preservam-se as páginas impressas. O PDF de Bodelão et al. possui 21 páginas e não apresenta numeração editorial visível; por isso, a transcrição informa a seção e a página do arquivo. Na versão digital de Freire e no texto eletrônico de Perrenoud, foram utilizados localizadores de seção. A breve tradução de Perrenoud é identificada como tradução nossa. Esses procedimentos evitam confundir paginações de edições ou arquivos distintos.

Os resultados apresentados na seção seguinte correspondem à síntese interpretativa dessas leituras e às proposições construídas a partir delas. Não foram realizadas entrevistas, observações de aulas ou aplicações de atividades. Os exemplos são situações hipotéticas de planejamento, incluídas para esclarecer o alcance dos argumentos. O quadro de síntese reúne dimensões analíticas e possibilidades de intervenção, sem atribuir-lhes eficácia demonstrada. A ausência de validação empírica constitui um limite do estudo e orienta a formulação de possibilidades de pesquisa, em lugar de generalizações sobre o trabalho de todos os professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A PERTINÊNCIA DAS HABILIDADES DEPENDE DAS FINALIDADES DO ENSINO

A primeira proposição decorrente da análise é que uma habilidade docente precisa ser examinada em relação à finalidade que orienta seu exercício. Criar uma atividade diferente, utilizar um recurso ou modificar a organização da turma são ações que podem atender a propósitos diversos. Seu valor não se esclarece apenas pela descrição da ação. Para avaliar sua pertinência, é necessário perguntar que objeto de conhecimento está em estudo e que processo de compreensão se pretende favorecer. Essa mudança de foco permite discutir habilidades sem transformá-las em atributos abstratos de um professor ideal.

O planejamento oferece um campo concreto para essa análise. Considere-se uma proposta hipotética em que estudantes devem interpretar posições diferentes sobre um problema social. O professor pode selecionar dois textos, explicitar o que será comparado e prever momentos de justificativa. Nesse caso, a escolha de materiais e a formulação de perguntas se articulam a um objetivo identificável. Se a proposta solicita apenas opiniões espontâneas, pode não oferecer condições suficientes para que as posições sejam examinadas com fundamento. A participação merece ser acolhida, mas precisa ser acompanhada por procedimentos que ampliem sua elaboração.

O mesmo critério vale para a criatividade. Sua contribuição pedagógica pode aparecer na construção de uma forma acessível de apresentar um conceito ou na reorganização de uma tarefa diante de um

obstáculo. Nem sempre envolve um produto visualmente incomum. Uma explicação cuidadosamente reformulada pode ser mais adequada do que uma sequência de atividades variadas que não se articulam. A criatividade profissional requer conhecimento do que se ensina e atenção aos estudantes. Sem esses vínculos, o apelo à inovação pode favorecer trabalho adicional sem esclarecer que aprendizagem justifica o investimento.

Essa proposição também permite qualificar o debate sobre flexibilidade. Alterar o percurso pode ser necessário quando as respostas dos estudantes indicam uma dificuldade não prevista. Entretanto, modificar continuamente objetivos e critérios pode gerar insegurança. A flexibilidade pedagógica precisa preservar uma direção de trabalho e tornar compreensíveis os motivos dos ajustes. O docente que retoma um conceito, altera um exemplo ou oferece outra forma de expressão não abandona o planejamento; utiliza as informações da aula para decidir como dar continuidade a ele. A autonomia se manifesta nessa relação entre fundamento e revisão.

4.2 A MEDIAÇÃO EXIGE OBSERVAR PROCESSOS E OFERECER OPORTUNIDADES DE REVISÃO

A segunda proposição é que o compromisso com a aprendizagem depende de tornar visíveis processos que o produto final, isoladamente, pode ocultar. Uma resposta correta pode decorrer de compreensão, memorização ou reprodução. Uma resposta inadequada pode revelar uma hipótese produtiva que precisa de elaboração. O professor precisa de oportunidades para conhecer essas diferenças. Solicitar justificativas, acompanhar etapas e comparar versões de uma atividade são possibilidades coerentes com esse propósito. Elas não dispensam instrumentos formais de avaliação, mas ampliam as informações disponíveis para interpretar seus resultados.

Uma devolutiva pode funcionar como intervenção quando se vincula a uma oportunidade real de revisão. Em uma situação hipotética de produção de parágrafo argumentativo, o professor identifica que o estudante apresenta uma posição sem desenvolver sua justificativa. O comentário indica esse aspecto e propõe uma pergunta que ajude a acrescentar uma razão pertinente. A etapa seguinte precisa permitir que o estudante retome o texto. Se a devolutiva chega apenas depois do encerramento da atividade, sua utilização fica limitada. O caráter formativo depende da articulação entre observação, orientação e continuidade do trabalho.

A distribuição do tempo escolar participa dessa articulação. Nem toda atividade precisa receber uma correção extensa e individual. Em certas situações, o professor pode selecionar dificuldades recorrentes, preservar a identidade dos estudantes e discutir possibilidades de reescrita com a turma. Em outras, um comentário breve e específico pode ser suficiente para orientar a revisão. A escolha deve considerar o

objetivo e as condições disponíveis. O princípio não é multiplicar registros, mas produzir informações que possam ser utilizadas. A qualidade do acompanhamento não se mede pelo volume de anotações acumuladas.

A discussão de projetos oferece outra entrada para pensar o acompanhamento. Entre seus objetivos, Perrenoud (2000, seção 7, tradução nossa) inclui “desenvolver a cooperação e a inteligência coletiva”. Essa finalidade solicita atenção às relações de trabalho no grupo. A simples distribuição dos estudantes em equipes não garante que todos participem da elaboração. Cabe prever como tarefas e decisões serão compartilhadas e de que maneira cada integrante poderá explicar sua contribuição. O projeto pode criar oportunidades de cooperação, mas sua realização precisa ser acompanhada por critérios coerentes com as aprendizagens pretendidas.

O trabalho coletivo dos estudantes também revela tensões que merecem intervenção. Um aluno pode assumir as decisões por dominar um recurso, enquanto outros ficam responsáveis por tarefas de menor complexidade. Se a avaliação considera apenas o produto comum, essas diferenças permanecem pouco visíveis. O professor pode alternar responsabilidades e solicitar pequenos registros de decisões. O objetivo é ampliar as oportunidades de participação intelectual. Essa organização exige observar o grupo sem pretender controlar cada interação, preservando espaço para que os estudantes negociem e assumam responsabilidades pelo percurso.

4.3 O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS REQUER JULGAMENTO PROFISSIONAL

A terceira proposição diz respeito à relação entre recursos digitais e decisão docente. A análise desenvolvida permite propor que a pertinência de uma tecnologia precisa ser examinada antes e durante sua utilização. Antes, cabe identificar o objetivo, as condições de acesso e as exigências de uso. Durante, importa observar se o recurso favorece a atividade pretendida ou introduz obstáculos que demandam reorganização. Essa avaliação não se encerra na escolha inicial. O julgamento profissional se exerce no acompanhamento do que o recurso efetivamente possibilita naquela situação.

Considere-se uma atividade hipotética de leitura comparativa em ambiente digital. A ferramenta pode facilitar a visualização de textos e o registro de comentários, mas também dispersar a atenção se apresentar recursos desnecessários à tarefa. O professor pode limitar os elementos disponíveis, oferecer um roteiro e definir uma produção final que solicite relação entre as leituras. Se parte da turma não dispõe de acesso adequado, é preciso prever alternativa equivalente. A questão central é assegurar a possibilidade de realizar a operação intelectual proposta, sem fazer do domínio técnico uma barreira não prevista.

As propostas de autoria ganham consistência quando distinguem produção de reprodução. Reunir imagens e frases pode resultar em um material visualmente bem organizado, mas oferecer poucas informações sobre a compreensão do estudante. A atividade pode solicitar a justificativa das escolhas e a indicação das fontes utilizadas. Também pode incluir uma etapa em que os colegas formulem perguntas

sobre o material. Esses procedimentos tornam a autoria discutível e revisável. Sua pertinência está em explicitar decisões que, no produto final, poderiam permanecer encobertas pela qualidade gráfica ou pela fluência da apresentação.

Em atividades que admitem inteligência artificial, essa explicitação se torna ainda mais necessária. Como proposição do capítulo, pode-se pedir que o estudante apresente um pequeno trecho produzido com auxílio da ferramenta, identifique afirmações verificadas e explique as alterações realizadas. O professor precisa avaliar se esse procedimento é adequado à faixa etária, à tarefa e aos recursos institucionais. Não se propõe um modelo universal de utilização. O exemplo evidencia que a decisão sobre admitir determinado apoio precisa estar relacionada ao que se pretende ensinar e à possibilidade de acompanhar a elaboração.

A tecnologia pode ainda auxiliar o professor na preparação de materiais, desde que as versões produzidas sejam examinadas. Um enunciado aparentemente claro pode conter ambiguidades, erros conceituais ou exigências incompatíveis com o objetivo. A revisão docente precisa considerar o conteúdo e as condições de leitura da turma. O tempo economizado na produção inicial não deve ser confundido com dispensa de julgamento. Nessa perspectiva, a habilidade de verificar ganha relevância profissional: envolve confrontar informações, identificar limites e assumir responsabilidade pelo material que será oferecido aos estudantes.

4.4 QUADRO DE SÍNTESE E IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

As proposições anteriores permitem organizar uma síntese que relacione habilidades docentes, possibilidades de intervenção e condições institucionais. O Quadro 1 foi elaborado pela autora a partir da discussão bibliográfica. Não reproduz um instrumento de avaliação de professores nem estabelece padrões de desempenho. Seu uso possível é orientar perguntas para o planejamento e para o diálogo pedagógico. As ações apresentadas precisam ser ajustadas ao objeto de ensino e à realidade da escola, sem transformar exemplos em prescrições para todas as turmas.

SABERES E HABILIDADES DOCENTES NO SÉCULO XXI DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA E DO COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM

Quadro 1 – Habilidades docentes e condições para o trabalho pedagógico

Dimensão	Habilidade em foco	Possibilidade de intervenção	Condição institucional
Interpretação pedagógica	Identificar o raciocínio exposto nas respostas	Solicitar justificativas e comparar produções	Tempo para examinar registros e discutir hipóteses
Planejamento	Relacionar objetivo, tarefa e acompanhamento	Definir o que o estudante deverá explicar ou produzir	Prioridades curriculares claras e tempo de preparação
Devolutiva	Orientar uma revisão possível	Indicar um aspecto específico e prever retomada	Sequência didática que comporte reescrita e acompanhamento
Autoria digital	Examinar informações e explicitar escolhas	Confrontar fontes e justificar a seleção de materiais	Acesso adequado, referências confiáveis e orientação de uso
Participação	Reconhecer barreiras e organizar apoios	Reformular instruções e diversificar formas de expressão	Materiais acessíveis e articulação com apoios especializados
Cooperação	Acompanhar responsabilidades no grupo	Alternar funções e registrar decisões compartilhadas	Tempo para observação e critérios conhecidos pela turma
Desenvolvimento profissional	Transformar dúvidas em objeto de estudo	Analisar uma atividade com colegas e planejar um ajuste	Horário de trabalho coletivo e continuidade da formação

Fonte: elaboração da autora a partir da análise bibliográfica (2026).

A leitura horizontal do quadro evidencia que cada ação profissional depende de condições que precisam ser discutidas no âmbito da escola. A elaboração de devolutivas, por exemplo, se relaciona ao tempo disponível para analisar as produções e às oportunidades de revisão previstas na sequência didática. A colaboração depende de um objeto de trabalho compartilhado e de horário compatível com a participação dos docentes. Ao explicitar essas relações, a síntese procura impedir que o debate sobre habilidades se converta em uma cobrança desligada dos meios necessários para realizá-las.

Uma possibilidade de utilização do quadro consiste em escolher uma única dimensão para análise coletiva. A equipe pode começar pelo acompanhamento da aprendizagem, selecionar uma atividade já realizada e discutir que informações ela ofereceu. A partir disso, pode definir uma alteração pequena e observar o que ocorre na aplicação seguinte. O procedimento é apresentado como sugestão de organização, sem atribuição de resultados prévios. Seu interesse está em delimitar uma questão possível de acompanhar, evitando que a formação continuada se reduza à apresentação de numerosas propostas sem continuidade no cotidiano.

O quadro também permite distinguir responsabilidade docente e responsabilidade institucional. Cabe ao professor fundamentar a escolha de um recurso, mas a garantia de infraestrutura não pode depender apenas de sua iniciativa. Cabe organizar formas de participação, mas a oferta de apoios especializados

requer articulação da escola e da rede. Essa distinção não separa dimensões que precisam dialogar. Ao contrário, permite tornar mais claras as necessidades de cooperação e identificar decisões que excedem a sala de aula. A aprendizagem envolve compromisso compartilhado e responsabilidades que não são idênticas.

4.5 TENSÕES E LIMITES DAS PROPOSIÇÕES

As proposições desenvolvidas enfrentam uma tensão: reconhecer a complexidade da docência pode ampliar a compreensão do trabalho e, simultaneamente, produzir novas exigências. Se o debate acrescenta tarefas sem examinar o que pode ser reduzido ou reorganizado, a valorização do professor permanece apenas discursiva. Por isso, uma implicação institucional consiste em analisar prioridades. Registros devem ter finalidade explícita; reuniões precisam de condições de preparação e continuidade; recursos devem responder a necessidades pedagógicas identificadas. A consistência do trabalho depende também da possibilidade de concentrar esforços em objetivos considerados relevantes.

Outra tensão envolve o uso das evidências de aprendizagem. A análise de produções pode favorecer intervenções, mas se empobrece quando cada registro se converte em classificação permanente do estudante ou do professor. Uma dificuldade precisa ser situada na tarefa, no momento e nas condições em que se manifestou. O acompanhamento deve permitir mudança, em vez de fixar expectativas de capacidade. Isso requer prudência na interpretação e atenção aos efeitos das decisões avaliativas. A produção de informações sobre a aprendizagem ganha sentido quando amplia possibilidades de ensino e de participação.

A amplitude do tema impõe limites ao alcance da síntese. As condições de uma escola de anos iniciais diferem das de uma instituição de ensino médio; componentes curriculares também apresentam exigências próprias. O capítulo não compara essas diferenças de maneira empírica. Tampouco pretende resolver os debates conceituais entre os autores consultados. A contribuição está na formulação de relações que podem orientar perguntas mais precisas. Sua continuidade depende de estudos situados que acompanhem como professores interpretam essas relações e quais condições favorecem sua transformação em práticas sustentáveis.

Por fim, a leitura bibliográfica não autoriza afirmar que determinada organização produza melhoria mensurável da aprendizagem. O quadro e os exemplos devem ser considerados propostas para reflexão e investigação. Um desdobramento possível seria acompanhar uma equipe que escolha uma dimensão de trabalho e documente suas decisões ao longo de um período letivo. A análise poderia considerar as produções dos estudantes e as percepções dos professores, preservando os cuidados éticos pertinentes. Dessa maneira, seria possível examinar limites que a reflexão conceitual identifica, mas não resolve por si mesma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi discutir os saberes e as habilidades docentes requeridos diante das transformações da escola, articulando mediação pedagógica, cultura digital e condições de trabalho. A análise bibliográfica sustentou a proposição de que essas habilidades precisam ser compreendidas em relação às finalidades educativas que orientam seu exercício. Saber utilizar um recurso ou conduzir uma atividade não oferece, isoladamente, um critério de qualidade. A pertinência profissional aparece na capacidade de interpretar situações, justificar escolhas e acompanhar suas implicações para a aprendizagem.

Em resposta ao problema formulado, o capítulo propõe compreender as habilidades como capacidades mobilizadas em situações concretas e sustentadas por saberes profissionais. Essa compreensão evita tratá-las como uma lista de atributos que todo professor deveria demonstrar de modo uniforme. Planejar, escutar e oferecer devolutivas são ações cujo sentido depende do objeto de ensino, das respostas dos estudantes e dos apoios disponíveis. O compromisso com a aprendizagem exige examinar essas relações e reconhecer que uma mesma ação pode assumir funções distintas em percursos pedagógicos diferentes.

A discussão sobre cultura digital reforçou a necessidade de julgamento profissional. O domínio operacional participa do trabalho, mas precisa se articular à análise das fontes e à responsabilidade pela produção de conhecimentos. As tecnologias podem ampliar possibilidades de autoria, desde que a atividade torne visíveis decisões e processos de elaboração. O mesmo princípio orienta as proposições relativas à inteligência artificial: sua utilização precisa responder a um objetivo e ser acompanhada por procedimentos de verificação. As possibilidades discutidas constituem exemplos de planejamento, sem equivaler a demonstrações de eficácia.

O quadro apresentado em Resultados e Discussões sintetizou relações entre habilidades e condições institucionais, tornando explícito que o professor não responde sozinho pelos meios de realização do ensino. Tempo de planejamento, interlocução com os pares e recursos adequados participam da sustentação das intervenções. Reconhecer essas condições não reduz a responsabilidade profissional; permite situá-la com maior precisão e criar possibilidades de exercê-la. A autonomia docente se fortalece quando há espaço para fundamentar escolhas e revisá-las em diálogo com uma equipe que também assume compromissos com a aprendizagem.

A natureza bibliográfica do estudo delimita suas conclusões. O conjunto de fontes foi selecionado intencionalmente e não representa a totalidade das pesquisas sobre o tema. Não houve aplicação do quadro nem acompanhamento de seus efeitos em escolas. Estudos posteriores podem examinar dimensões específicas da síntese em diferentes etapas de ensino e investigar como as equipes constroem critérios de intervenção. Essa continuidade permitiria confrontar as proposições com condições concretas e

compreender quais mudanças são possíveis, quais obstáculos persistem e que apoios são necessários para enfrentá-los.

Ser professor no século XXI implica ensinar em circunstâncias que se modificam, preservando a responsabilidade pelo conhecimento e pelo direito de aprender. Essa responsabilidade se realiza em decisões cotidianas: uma pergunta reformulada, uma dificuldade compreendida com mais precisão, uma orientação que permite ao estudante retomar o trabalho. A contribuição da escola consiste em oferecer condições para que essas decisões sejam estudadas e compartilhadas. O desenvolvimento profissional ganha sentido quando amplia a capacidade de compreender o ensino e de agir sobre ele, com rigor intelectual e atenção às pessoas que participam da experiência educativa.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102.

BODELÃO, Lucelena Rodrigues de Oliveira; FREIRES, Kevin Cristian Paulino; SILVA, Micael Campos da; BEZERRA, Francisco Damião. Formação docente no século XXI: desafios, inovações e práticas transformadoras. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 21, p. 1–17, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15354932.

DEMO, Pedro. Habilidades do século XXI. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 4–15, maio/ago. 2008.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

PERRENOUD, Philippe. Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Tradução de María Eugenia Nordenflycht. *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, v. 14, n. 3, p. 311–321, 2000.

REDECKER, Christine. **European framework for the digital competence of educators**: DigCompEdu. Edição de Yves Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

SELWYN, Neil. Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 26, n. 1, p. 65–73, 2010. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. DOI: 10.3102/0013189X015002004.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000400013.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S0101-73302008000200012.