

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: ENTRE OS DESAFIOS DA PROFISSÃO E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E O COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM

BEING A TEACHER IN THE TWENTY FIRST CENTURY: PROFESSIONAL CHALLENGES, SCHOOL TRANSFORMATION AND THE COMMITMENT TO LEARNING

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-006>

Alessandra dos Anjos da Silva Henriques

Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

E-mail: alessandradosanjosdasilvahenri@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7144963710716123>

Fernando Lopes da Silva

Doutor em Geografia

Faculdade de Ciências e Tecnologia,

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

FCT - UNESP

Presidente Prudente - SP

E-mail: fernandoeducar.educar@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3704576284713344>

Graziella Praça Orosco de Souza

Doutora em Geografia

Faculdade de Ciências e Tecnologia,

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

FCT - UNESP

Presidente Prudente - SP

E-mail: grazaorosco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9155060189678720>

Jairo Aldemar Bastidas Gustin

Doutor em Geografia

Universidade São Francisco - USF

Bragança Paulista - São Paulo - SP

E-mail: jairobg@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4072883527114864>

Rafael dos Santos Nardotto

Mestrado em Ensino PPGEN

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

E-mail: rafaelsantosquimica2012@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720118155933737>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7106-3231>

Cristiane Lessa da Cunha de Oliveira

Mestranda, Universidade Federal de Viçosa - UFV - PPGE
Viçosa - MG

E-mail: Cristiane.cunha@ufv.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7263356897173232>

Cristiane Vieira da Silva Sousa

Pós-graduação em Supervisão Educacional
FAP/UESPI
Teresina - Piauí

E-mail: Crisobreira@outlook.com

Gilmar Vianella

Mestrado em Sociologia
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora - Minas Gerais

E-mail: gilvianella@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9670925809824953>

Claudia Ferreira Costa

Especialização em Administração Educacional e Psicopedagogia
Universidade Castelo Branco de Várzea Grande - MT
Primavera do Leste - MT

E-mail: claudiaf.c@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7534681302515747>

Janete de Souza Carneiro Athayde

Mestrado em Práticas TransCulturais
UNIFACVEST
Lages - SC

E-mail: janescat@gmail.com

Resumo

Ser professor no século XXI implica exercer uma profissão atravessada pela ampliação das demandas escolares, pelas mudanças nas relações com o conhecimento e pela necessidade de assegurar oportunidades de aprendizagem a estudantes com percursos distintos. Este capítulo tem como objetivo discutir as relações entre os desafios da profissão, a transformação da escola e o compromisso com a aprendizagem, considerando os saberes docentes, a mediação pedagógica e as condições institucionais de trabalho. Desenvolve-se um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva, apoiado em quinze obras sobre formação, conhecimento profissional, avaliação e cultura digital. A análise compreende a transformação escolar como processo que envolve finalidades educativas, organização do trabalho e participação dos sujeitos. Os resultados consistem em proposições sobre autonomia profissional, acompanhamento das produções dos estudantes, elaboração de devolutivas e apropriação crítica das tecnologias. Apresenta-se um quadro que relaciona desafios da docência, possibilidades de transformação

e compromissos com a aprendizagem, sem pretensão de validação empírica. Defende-se que a renovação das práticas exige a articulação entre decisões docentes fundamentadas e condições coletivas para realizá-las. Conclui-se que o compromisso com a aprendizagem se sustenta no conhecimento profissional, na análise das situações de ensino e na responsabilidade institucional por uma escola que permita aos estudantes participar, compreender e avançar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Mediação pedagógica; Profissão docente; Saberes docentes; Transformação da escola.

Abstract

Being a teacher in the twenty first century involves working in a profession shaped by expanding school demands, changing relationships with knowledge and the need to provide learning opportunities for students with different educational pathways. This chapter discusses the relationships among professional challenges, school transformation and the commitment to learning, considering teaching knowledge, pedagogical mediation and institutional working conditions. It presents a qualitative bibliographic study with a theoretical and reflective approach, drawing on fifteen works concerning teacher education, professional knowledge, assessment and digital culture. The analysis understands school transformation as a process involving educational purposes, the organization of work and the participation of those involved. The results comprise analytical propositions concerning professional autonomy, the monitoring of student work, feedback and critical engagement with technologies. A synthesis table connects teaching challenges, possibilities for school transformation and commitments to learning, without claiming empirical validation. The chapter argues that renewing teaching practices requires a connection between informed professional decisions and collective conditions for putting them into practice. It concludes that the commitment to learning depends on professional knowledge, the analysis of teaching situations and institutional responsibility for a school that enables students to participate, understand and progress.

Keywords: Learning; Pedagogical mediation; School transformation; Teaching knowledge; Teaching profession.

1 INTRODUÇÃO

Ser professor no século XXI envolve ensinar em uma escola que reúne expectativas nem sempre acompanhadas dos meios necessários para atendê-las. O trabalho exige conhecimento da área, atenção aos estudantes e decisões sobre situações que se modificam durante a aula. Ao mesmo tempo, atribuem-se à

escola responsabilidades relacionadas à participação social, à convivência e aos usos das tecnologias. Compreender a profissão nesse cenário requer examinar como essas demandas se articulam às finalidades educativas e às condições de trabalho. A aprendizagem permanece uma referência para essa análise, sem esgotar o sentido público da educação.

As transformações da escola não se limitam à chegada de novos equipamentos ou à adoção de metodologias. Envolve mudanças nas formas de produzir e compartilhar conhecimentos, nos modos de participação dos estudantes e nas expectativas sobre o ensino. A reflexão de Nóvoa (2019) permite situar esse movimento no âmbito da organização escolar e da formação profissional. A transformação exige discutir o que se pretende preservar e o que necessita de revisão. Sua relevância educativa depende das possibilidades de ampliar o acesso ao conhecimento e de construir uma experiência escolar compartilhada.

Entre os desafios da profissão, destaca-se a ampliação de exigências dirigidas ao professor como se dependessem apenas de sua iniciativa. Espera-se que acompanhe percursos distintos, incorpore recursos digitais e responda às dificuldades de aprendizagem, enquanto realiza tarefas de registro e comunicação. A discussão dos saberes docentes precisa reconhecer a relação entre responsabilidade profissional e sustentação institucional. A análise de Gatti (2010) ajuda a situar a formação em condições históricas e curriculares, evitando interpretar todo problema do trabalho como insuficiência individual. A valorização docente também se expressa nos meios oferecidos para ensinar.

O compromisso com a aprendizagem torna essas relações concretas. Não basta anunciar o direito de aprender se as práticas e a organização da escola não permitem conhecer as dificuldades e oferecer continuidade ao trabalho. Estudantes de uma mesma turma podem precisar de apoios diferentes para compreender uma tarefa. A intervenção exige interpretar suas produções e verificar o alcance das orientações. A contribuição de Black e Wiliam (1998) permite discutir a avaliação como fonte de informações para reorganizar o ensino. O acompanhamento ganha sentido quando participa de decisões e oferece oportunidades de avanço.

Diante desse cenário, formula-se o problema: como articular os desafios da profissão docente e a transformação da escola a um compromisso com a aprendizagem sustentado por saberes profissionais e condições institucionais? O objetivo deste capítulo é discutir essa articulação, considerando a autonomia docente, a mediação pedagógica e a apropriação crítica das tecnologias. Defende-se que a transformação se realiza nas relações entre decisões de ensino e organização escolar. Planejar, interpretar respostas e revisar intervenções exigem conhecimentos específicos, mas também tempo de estudo e espaços de colaboração que ultrapassem a atuação isolada do professor.

A relevância da discussão está em aproximar o debate sobre a profissão das situações nas quais o compromisso educativo se efetiva. Uma devolutiva compreensível, uma tarefa que permite expressar o raciocínio e uma reunião dedicada à análise do ensino podem participar desse processo. Não constituem

soluções universais, mas possibilidades que merecem ser examinadas em seus contextos. O estudo adota abordagem bibliográfica e teórico-reflexiva, sem levantamento de campo. Os exemplos são hipotéticos e explicitam implicações dos argumentos, sem apresentar experiências ou resultados que não tenham sido investigados.

Este capítulo apresenta, após esta introdução, a fundamentação teórica sobre os saberes profissionais, os desafios do planejamento e da avaliação, a cultura digital e a dimensão coletiva da docência. Em seguida, explicita o percurso metodológico da análise bibliográfica. A seção de Resultados e Discussões articula os desafios da profissão às possibilidades de transformação da escola e apresenta um quadro de síntese sobre o compromisso com a aprendizagem. Por fim, as Considerações Finais retomam o problema e o objetivo, explicitam os limites da reflexão e indicam possibilidades de aprofundamento em contextos escolares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SABERES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DIANTE DOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

O trabalho pedagógico exige que o professor interprete o conhecimento que ensina e as condições em que ele pode ser aprendido. Uma explicação precisa ser correta, mas também estabelecer relações que os estudantes possam acompanhar. A escolha de exemplos, representações e perguntas participa dessa transformação. Ao discutir o conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (1986) permite reconhecer uma especificidade da docência que não se reduz ao domínio disciplinar. Essa contribuição ajuda a compreender por que materiais iguais podem originar percursos distintos: a forma de trabalhar com eles depende das decisões e das interpretações construídas durante o ensino.

Um conceito pode ser apresentado por uma definição e, ainda assim, permanecer pouco compreendido. O estudante pode repeti-la sem reconhecer situações em que ela se aplica. O professor precisa produzir condições para observar essa diferença. Solicitar comparações, examinar exemplos e pedir justificativas são possibilidades de acesso ao raciocínio. A decisão sobre qual delas utilizar depende do conteúdo e do momento do percurso. Não se trata de acrescentar uma técnica obrigatória à aula, mas de compreender que as formas de expressão solicitadas tornam visíveis determinados aspectos da aprendizagem e podem ocultar outros.

A aprendizagem profissional também ocorre no contato com essas situações. Tardif e Raymond (2000, p. 211) afirmam:

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).

A consideração do tempo permite analisar a prática como espaço de construção de saberes, sem pressupor que toda repetição produza aprendizagem profissional. Uma estratégia pode funcionar com uma turma e exigir outra organização em situação posterior. O conhecimento construído não corresponde apenas à lembrança do que foi feito; envolve compreender quais condições participaram do percurso. Registrar uma dificuldade recorrente e discutir sua relação com a tarefa pode ajudar a distinguir aspectos circunstanciais de problemas que merecem estudo. A experiência se torna mais produtiva quando permanece aberta à análise e à interlocução.

Esse entendimento também evita separar de modo rígido teoria e prática. A teoria oferece perguntas e conceitos para interpretar o trabalho, enquanto situações concretas podem revelar limites de uma compreensão inicialmente adotada. A relação não se resume a aplicar uma explicação geral a um caso particular. Exige examinar se a referência ajuda a compreender o problema e quais aspectos demandam outras contribuições. Um professor que reorganiza um percurso precisa poder justificar o que pretende preservar e o que considera necessário modificar. Essa justificativa torna a prática discutível e amplia as possibilidades de aprendizagem com os pares.

As condições da formação inicial participam desse processo. Gatti (2010), ao examinar características de licenciaturas brasileiras, aponta problemas na articulação formativa e na preparação específica para a docência. Seu diagnóstico ajuda a situar as exigências de desenvolvimento profissional em uma trajetória que envolve instituições e currículos. Dificuldades de planejamento não devem ser imediatamente atribuídas à falta de empenho individual. A formação continuada pode constituir espaço para trabalhar essas relações, desde que não se restrinja à apresentação de propostas isoladas. Seu vínculo com problemas do ensino precisa ser construído e acompanhado.

2.2 TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, a coerência pedagógica designa a relação entre o conhecimento que se pretende ensinar, a atividade oferecida e as informações utilizadas para acompanhar a aprendizagem. Trata-se de uma definição de trabalho elaborada para organizar a análise. Uma proposta é coerente quando os estudantes encontram oportunidades de realizar as operações intelectuais esperadas e quando suas produções permitem ao professor compreender algo relevante sobre esse processo. A coerência não implica

uniformidade de procedimentos. Pode exigir estratégias diferentes para que o objeto de ensino permaneça acessível a uma turma com percursos diversos.

A transformação da escola se torna discutível no modo como o planejamento organiza o acesso ao conhecimento. É preciso explicitar o que se pretende que os estudantes compreendam e quais oportunidades terão para elaborar essa compreensão. Estudar um argumento, por exemplo, exige examinar relações entre uma posição e suas razões; localizar palavras pode ser uma etapa, mas não esclarece todo o percurso. A revisão do trabalho não depende apenas da variedade de atividades. Envolve analisar se aquilo que a escola solicita permite realizar as operações intelectuais que afirma valorizar.

A relação educativa envolve a participação dos estudantes nessa construção. Freire (1996, cap. 1) afirma: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A passagem permite reconhecer que a organização do ensino precisa acolher aquilo que os sujeitos expressam e elaboram na experiência educativa. O professor aprende sobre a compreensão da turma quando suas perguntas produzem respostas passíveis de interpretação. Esse movimento não elimina a responsabilidade de ensinar. Ao contrário, oferece elementos para exercê-la com maior precisão, considerando como o conhecimento está sendo apropriado.

Planejar um percurso implica também antecipar obstáculos sem transformá-los em previsões definitivas sobre os alunos. Alguns estudantes podem precisar de apoio para compreender o vocabulário de um texto; outros podem reconhecer as palavras e não estabelecer relações entre os parágrafos. A antecipação permite preparar recursos possíveis de utilizar, mas a intervenção deve ser ajustada às manifestações efetivas. Uma explicação oferecida antes que a dificuldade seja conhecida pode não responder ao problema. O planejamento ganha consistência quando combina preparação e observação, preservando espaço para decisões tomadas durante a aula.

Os projetos oferecem um campo de análise dessas relações. Perrenoud (2000, seção 7, tradução nossa) inclui entre suas finalidades “desenvolver a cooperação e a inteligência coletiva”. A organização de um projeto exige, portanto, mais do que distribuir tarefas e reunir produtos. É necessário definir o que os estudantes precisarão compreender para trabalhar em conjunto e como suas decisões serão acompanhadas. A produção coletiva pode oferecer oportunidades de interlocução, mas também ocultar participações desiguais. A coerência depende de relacionar a finalidade cooperativa à maneira como o trabalho é efetivamente organizado.

2.3 O COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação participa da prática quando o professor interpreta informações e decide como utilizá-las. Em Black e Wiliam (1998), a dimensão formativa se relaciona à utilização de evidências para modificar

as atividades de ensino e aprendizagem. A formulação desloca a atenção da quantidade de instrumentos para a função que assumem. Uma atividade breve pode ser relevante se orientar uma intervenção pertinente. Um conjunto extenso de registros pode ter pouca utilidade quando não há tempo ou oportunidade de examiná-los. O critério está na relação entre informação produzida e decisão pedagógica.

Essa relação exige prudência na leitura das respostas. Um erro pode resultar de uma compreensão parcial, de uma interpretação diferente do enunciado ou de dificuldade de expressão. O produto isolado nem sempre permite distinguir essas possibilidades. Conversas breves e novas tarefas podem ajudar o professor a examinar suas hipóteses. A necessidade de verificar não impede uma decisão inicial, mas exige reconhecer seu caráter provisório. Uma avaliação comprometida com a aprendizagem precisa permitir que as interpretações sejam revistas diante de outras manifestações do estudante.

A devolutiva pode tornar essa avaliação compreensível para quem aprende. Seu papel não se encerra em comunicar acertos e dificuldades. Precisa indicar uma direção de trabalho que o estudante possa reconhecer e utilizar. Em uma produção escrita, comentar que duas ideias não estão relacionadas pode ser insuficiente se não houver uma orientação sobre o que examinar. A devolutiva pode convidar a explicar a passagem de uma afirmação para outra ou a acrescentar uma evidência. A forma da orientação depende da atividade e não deve retirar do estudante a responsabilidade pela elaboração.

A oportunidade de revisão constitui parte desse processo. Quando o estudante recebe uma orientação depois que a atividade está encerrada, pode compreender o comentário sem ter condições de aplicá-lo. Incluir a retomada no planejamento permite que a devolutiva participe do aprender. Essa retomada não precisa envolver reescrever todo o trabalho. Pode concentrar-se em um argumento ou em uma etapa do raciocínio. O recorte ajuda a tornar o esforço possível e a observar mudanças, evitando que a revisão seja entendida apenas como repetição integral de uma tarefa considerada inadequada.

2.4 CULTURA DIGITAL E RESPONSABILIDADE NAS MUDANÇAS DA ESCOLA

Os recursos digitais oferecem possibilidades de registrar etapas e compartilhar produções, mas a visibilidade técnica não equivale à compreensão pedagógica. Um sistema pode informar que uma atividade foi acessada sem esclarecer como foi interpretada. A quantidade de respostas não revela, necessariamente, a qualidade do raciocínio. O professor precisa definir o que os registros permitem afirmar e quais informações ainda precisam ser produzidas. Sem essa distinção, a facilidade de reunir dados pode reforçar conclusões apressadas sobre participação e aprendizagem. A interpretação permanece uma responsabilidade do trabalho docente.

A relação entre recursos e autoria aparece na reflexão de Demo (2008, p. 5):

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 ênfase na autoria permite orientar o registro digital para decisões que o estudante assume em sua produção. A comparação entre versões de um texto pode revelar como um argumento foi modificado, mas o histórico de alterações precisa ser interpretado. Uma substituição de palavras pode indicar refinamento ou apenas edição superficial. Pedir que o estudante explique uma mudança ajuda a compreender seu propósito. A possibilidade técnica de recuperar versões se torna pedagogicamente relevante quando se articula a perguntas sobre a construção do conhecimento, sem transformar todo movimento registrado em indicador automático de aprendizagem.

A formação docente precisa contemplar essa articulação. Bodelão et al. (2025, seção 2, p. 7) definem:

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 pode ser aproximada da proposta de Mishra e Koehler (2006), que relaciona conhecimento de conteúdo, pedagogia e tecnologia. Essa relação ajuda a compreender que a escolha de um recurso deve considerar o objeto de ensino e a maneira de trabalhá-lo. Uma ferramenta de comentários compartilhados pode ser pertinente para discutir interpretações, mas sua utilização exige organizar a participação e formular orientações. O recurso não carrega uma finalidade pedagógica pronta. Sua contribuição depende de decisões que conectem aquilo que permite fazer às operações de conhecimento pretendidas.

O DigCompEdu, apresentado por Redecker (2017), oferece uma referência para o desenvolvimento das competências digitais dos educadores e para a identificação de necessidades formativas. No âmbito desta análise, seu interesse está em permitir que a formação digital seja discutida por dimensões profissionais. A referência precisa ser situada na realidade da instituição, considerando os recursos e os problemas de ensino. Não se propõe utilizar um quadro geral como medida suficiente do trabalho de cada professor. Sua apropriação requer interlocução e escolhas coerentes com os objetivos educativos da escola.

Essa atenção ao contexto dialoga com Selwyn (2010), que propõe examinar as condições sociais efetivas dos usos educacionais das tecnologias. O argumento contribui para questionar leituras que

descrevem apenas potencialidades e deixam de considerar restrições. Um recurso pode facilitar a revisão de textos e, simultaneamente, exigir acesso que não está disponível a todos. A decisão precisa reconhecer essas condições e prever alternativas. O uso crítico inclui avaliar quando o suporte digital acrescenta uma possibilidade relevante e quando introduz dificuldades que não contribuem para o objeto de aprendizagem.

2.5 FORMAÇÃO E COLABORAÇÃO NA SUSTENTAÇÃO DA PROFISSÃO

A interpretação do trabalho pode ganhar consistência quando se torna objeto de interlocução. Nóvoa (2009, p. 41) afirma: “A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais”. A consideração do coletivo permite pensar a documentação como recurso para elaborar perguntas comuns. Uma produção de estudante pode ser analisada por professores que identificam aspectos diferentes de sua compreensão. A discussão não precisa resultar em concordância imediata, mas deve permitir explicitar critérios e examinar as razões das interpretações. Esse movimento amplia a possibilidade de aprender com o trabalho.

A reflexão, entretanto, não se fortalece apenas porque recebe esse nome. Zeichner (2008) problematiza abordagens que individualizam a análise ou a limitam aos meios de ensino, sem considerar suas finalidades e condições sociais. Sua contribuição ajuda a distinguir a reflexão de um relato pessoal sobre o que funcionou. Uma equipe pode investigar por que determinada tarefa foi interpretada de modos distintos e quais apoios estavam disponíveis. A análise se amplia quando examina o que a escola solicitou, e não apenas o que o estudante deixou de realizar.

A documentação pedagógica é compreendida aqui como seleção e interpretação de registros pertinentes a questões do ensino. Essa definição de trabalho não implica recolher tudo o que acontece em uma aula. O registro precisa ter uma finalidade que justifique sua produção e seu uso. Pode reunir versões de uma tarefa, uma breve anotação sobre dificuldades ou a síntese de uma discussão. Sua contribuição está na possibilidade de retomar informações e comparar interpretações. Quando se converte em exigência burocrática sem interlocução, pode ampliar o trabalho sem oferecer apoio às decisões.

A relação entre formação e instituição ganha outra amplitude na reflexão de Nóvoa (2019), que aproxima universidades, profissão docente e escolas. Essa articulação permite conceber o estudo das práticas como responsabilidade compartilhada, com participação de diferentes conhecimentos. Questões produzidas na escola podem orientar investigações e atividades formativas; referências de pesquisa podem ajudar a reinterpretar problemas do cotidiano. A relação exige continuidade e reconhecimento dos professores como interlocutores. A documentação pode favorecer esse encontro quando preserva o contexto e apresenta perguntas, em vez de funcionar apenas como demonstração de resultados positivos.

O uso de inteligência artificial acrescenta questões à documentação e à autoria. Miao e Holmes (2023) defendem, nas orientações da UNESCO, uma abordagem centrada nas pessoas, com atenção à

agência humana e à adequação das utilizações educacionais. Essa referência permite sustentar que o registro do processo precisa tornar discutíveis as decisões de uso. Se uma ferramenta participa da elaboração de um texto, cabe explicitar quais apoios foram admitidos e o que o estudante deverá justificar. A compreensão da aprendizagem não pode ser delegada à aparência de completude de uma resposta automática.

3 METODOLOGIA

O capítulo desenvolve um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. Seu foco é construir relações entre desafios da profissão docente, transformação da escola e compromisso com a aprendizagem. O percurso não corresponde a uma revisão sistemática e não pretende representar toda a produção disponível sobre os temas. A seleção foi intencional, orientada pela pertinência dos textos ao problema formulado. Essa delimitação permite examinar argumentos e suas implicações, mas impõe limites à abrangência das conclusões. As proposições apresentadas dependem das leituras selecionadas e permanecem abertas à discussão em outros referenciais.

Foram consideradas quinze obras. Shulman (1986), Tardif e Raymond (2000) e Gatti (2010) contribuíram para a análise do conhecimento profissional e da formação. Freire (1996), Black e Wiliam (1998) e Perrenoud (2000) ofereceram referências para discutir mediação, avaliação e participação. Os textos de Nóvoa (2009, 2019) e Zeichner (2008) sustentaram a reflexão sobre a dimensão coletiva e institucional da docência. As relações com a cultura digital foram examinadas com Demo (2008), Mishra e Koehler (2006), Selwyn (2010), Redecker (2017), Bodelão et al. (2025) e Miao e Holmes (2023).

A consulta privilegiou os trechos relacionados a quatro questões: que conhecimento sustenta a organização do ensino; como tarefas e devolutivas permitem acompanhar a aprendizagem; de que maneira os recursos digitais participam desse acompanhamento; e quais condições permitem discutir a prática coletivamente. Artigos, livros e documentos de orientação foram utilizados respeitando a diferença entre seus propósitos. Um modelo de competências digitais não foi tratado como evidência de eficácia de uma atividade, assim como orientações sobre inteligência artificial não foram tomadas como resultados de aplicação em sala de aula.

O percurso analítico envolveu identificação das contribuições pertinentes, comparação entre argumentos e elaboração de proposições. A leitura considerou as relações entre finalidades educativas, decisões profissionais e condições de realização do trabalho. As categorias de coerência pedagógica, documentação e acompanhamento foram utilizadas como organizadoras da discussão. Sua formulação corresponde a uma escolha interpretativa deste capítulo e não a categorias validadas por aplicação de instrumento ou por codificação independente. As aproximações entre autores foram explicitadas sem presumir equivalência entre suas perspectivas ou seus contextos de produção.

As transcrições foram conferidas nas fontes consultadas. Utiliza-se a paginação editorial para Demo, Tardif e Raymond e Nóvoa. No artigo de Bodelão et al., o localizador informa a seção e a página do PDF, pois o arquivo consultado possui 21 páginas e não apresenta numeração editorial visível. A passagem de Freire foi localizada pelo capítulo, e a de Perrenoud pela seção da versão eletrônica. A breve tradução deste último é identificada. Os localizadores distinguem as formas de consulta e evitam atribuir ao texto páginas de outra versão ou edição.

Não foram coletados dados junto a professores ou estudantes, nem realizadas observações de aula. Os resultados correspondem à síntese interpretativa e às possibilidades de organização construídas a partir dela. Os exemplos são hipotéticos e não descrevem experiências atribuídas à autora ou aos pesquisadores citados. O quadro apresentado em Resultados e Discussões constitui uma proposta de apoio à reflexão profissional. Sua utilização em escolas demandaria contextualização e investigação, com atenção aos cuidados éticos e às condições efetivas de trabalho. A ausência dessa aplicação delimita as inferências do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 AUTONOMIA DOCENTE E DIREÇÃO PEDAGÓGICA DA TRANSFORMAÇÃO

A primeira proposição situa a autonomia docente na possibilidade de definir e justificar a direção pedagógica das mudanças. Transformar a escola exige distinguir a novidade de uma proposta de sua contribuição ao conhecimento. O professor precisa examinar o que a atividade solicita e que compreensão pretende favorecer. Essa decisão participa dos desafios da profissão porque envolve responder a expectativas institucionais sem perder o critério educativo. Uma orientação geral pode precisar de adaptação à turma. A autonomia se realiza quando essa adaptação tem fundamento e pode ser discutida com os pares.

A contribuição de Shulman (1986) permite interpretar essa definição como parte do conhecimento profissional. Não basta selecionar um conteúdo; é preciso considerar como ele será representado e que obstáculos podem aparecer em sua compreensão. No ensino de uma relação de causa, por exemplo, o professor pode antecipar que a identificação de uma palavra conectiva será confundida com a explicação do raciocínio. A tarefa pode solicitar que o estudante reescreva a relação com suas palavras e avalie se ela se sustenta no texto. O exemplo evidencia a necessidade de articular conteúdo e forma de acompanhamento.

A definição de um foco também protege o percurso contra o excesso de objetivos. Uma atividade que pretende observar simultaneamente muitos aspectos pode produzir um material amplo e pouco informativo. O estudante precisa reconhecer qual dimensão merece atenção prioritária. O professor pode trabalhar outras dimensões em momentos posteriores, sem supor que tudo deva ser avaliado em cada produção. Essa organização ajuda a tornar o acompanhamento viável e a preservar o tempo de elaboração.

A profundidade de uma tarefa depende também da possibilidade de concentrar esforços em um problema delimitado.

Esse modo de organizar o planejamento dialoga com a preocupação de Gatti (2010) com a preparação específica para o trabalho docente. Formular objetivos e critérios não deve ser entendido como habilidade administrativa separada do conhecimento da área. Trata-se de uma decisão sobre o que se considera relevante aprender e como reconhecer essa aprendizagem. Sua elaboração pode ser estudada em atividades de formação que analisem materiais efetivos. Comparar propostas ajuda a identificar objetivos apenas anunciados e a discutir como transformá-los em oportunidades de trabalho intelectual para os estudantes.

4.2 O DIREITO DE APRENDER NA ORGANIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

A segunda proposição considera que o direito de aprender precisa produzir consequências na organização do ensino. Reconhecer dificuldades não é suficiente se as informações recolhidas não orientam oportunidades de continuidade. O professor pode utilizar respostas para aprofundar uma questão ou oferecer outro apoio, mas precisa de condições para acompanhar o percurso. Retoma-se, assim, a contribuição de Black e Wiliam (1998) sobre o caráter formativo da avaliação. A transformação da escola se expressa também no modo como resultados deixam de funcionar apenas como encerramento e passam a orientar intervenções.

Uma situação hipotética ajuda a explicitar a proposição. Após a leitura de uma notícia, os estudantes escrevem o que consideram sua informação principal. Algumas respostas reproduzem um detalhe e outras apresentam uma generalização que não se sustenta no texto. Em vez de apenas classificá-las, o professor pode selecionar exemplos e discutir que informações ajudam a distinguir o assunto da ideia central. A etapa seguinte pode solicitar uma nova síntese. O interesse do percurso está na possibilidade de relacionar as respostas iniciais à intervenção e de examinar o que mudou depois dela.

O exemplo não autoriza concluir que toda dificuldade seja resolvida por uma discussão coletiva. Parte da turma pode precisar de outras referências de leitura ou de acompanhamento mais específico. O professor deve verificar o alcance da intervenção, evitando interpretar uma participação momentânea como compreensão consolidada. Uma nova situação pode oferecer informações diferentes. O acompanhamento se organiza por aproximações e revisões, com decisões que permanecem justificadas, mas não definitivas. A responsabilidade docente inclui reconhecer quando o que foi proposto ainda não permitiu compreender o problema.

O silêncio e a ausência de resposta também exigem interpretação. Podem estar associados a dificuldades de leitura, insegurança para se expor ou condições da própria atividade. Uma tarefa breve de

escrita pode oferecer a alguns estudantes uma forma de participação que a discussão oral não tornou possível. Em outras situações, uma conversa permite compreender o que o registro escrito não expressou. Diversificar as oportunidades de manifestação não significa multiplicar instrumentos de modo indiscriminado. O propósito é produzir informações pertinentes quando as disponíveis ainda não permitem fundamentar uma decisão.

4.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM

A terceira proposição situa a qualidade da devolutiva na possibilidade de orientar uma ação de aprendizagem. Uma observação pode ser correta e ainda permanecer pouco útil para o estudante. Expressões como aprofundar a ideia ou melhorar a organização precisam ser contextualizadas para que se compreenda o que examinar. O professor pode indicar uma passagem e formular uma pergunta relacionada ao problema. A devolutiva não precisa entregar a resposta que será escrita; deve oferecer condições para que o estudante trabalhe sobre sua elaboração. Seu alcance depende da relação com a tarefa.

Considere-se uma produção em que o estudante apresenta uma opinião e acrescenta um exemplo sem explicar sua relação com a posição defendida. A orientação pode solicitar que ele explicite por que o exemplo sustenta sua afirmação. Esse recorte permite trabalhar uma dificuldade delimitada, sem concentrar no mesmo momento todos os aspectos da escrita. Depois da revisão, o professor pode observar se a relação se tornou compreensível. O exemplo mostra que a devolutiva se integra a um percurso e precisa ser examinada também por aquilo que permite ao estudante realizar.

A devolutiva pode circular entre colegas quando há preparação e critérios compartilhados. A simples troca de trabalhos não assegura uma análise pertinente. Os estudantes precisam aprender a formular perguntas e a justificar observações, preservando o respeito ao autor. O professor pode modelar o procedimento com um exemplo hipotético e acompanhar as primeiras tentativas. O trabalho de revisão entre pares pode ampliar a leitura sobre a própria produção, mas essa possibilidade exige ensino. A organização cooperativa, discutida com Perrenoud (2000), precisa ser construída como objeto da prática, em vez de pressuposta pela formação de grupos.

4.4 APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

A quarta proposição considera que os registros devem apoiar a compreensão do percurso, sem substituir o julgamento profissional. Uma plataforma pode reunir versões e comentários, mas não define quais alterações são relevantes. O professor precisa relacionar os dados ao objetivo e à tarefa. A aproximação entre Mishra e Koehler (2006) e Redecker (2017) contribui para situar o uso digital em uma perspectiva profissional, articulada ao ensino. Nessa análise, saber operar um recurso constitui uma condição de uso; compreender o que ele permite observar envolve outro nível de decisão.

Em um percurso de escrita, pode ser pertinente comparar a primeira versão de um parágrafo com a versão revisada. A comparação ajuda a identificar modificações, mas uma breve explicação do estudante pode esclarecer o que as motivou. Alterar uma expressão por sugestão automática não informa, isoladamente, se houve compreensão do problema. Solicitar a justificativa torna a autoria mais discutível e permite ao docente examinar aspectos que o histórico de edições não revela. Essa utilização do registro dialoga com Demo (2008), ao aproximar produção textual e exercício crítico.

Quando há inteligência artificial na atividade, a clareza sobre os apoios admitidos torna-se parte do planejamento. Como possibilidade proposta neste capítulo, uma tarefa pode solicitar o confronto entre uma resposta automática e fontes indicadas, seguido de uma explicação das correções realizadas. O estudante precisaria distinguir afirmações sustentadas e passagens que exigem revisão. A orientação de Miao e Holmes (2023) para uma abordagem centrada nas pessoas sustenta a atenção à responsabilidade humana. O exemplo não constitui recomendação universal nem demonstra resultado; explicita uma forma possível de preservar a análise das decisões.

A escolha de não utilizar um recurso também precisa permanecer disponível. Se sua operação ocupa um tempo desproporcional ou impede que parte da turma participe, outro suporte pode ser mais adequado. O critério não deve ser a presença de novidade, mas sua contribuição ao percurso. O professor pode registrar o motivo da escolha e retomá-lo com a equipe quando houver outras condições. Essa possibilidade preserva a autonomia e permite tratar a formação digital como ampliação de critérios profissionais, sem reduzir a docência à obrigação de incorporar cada ferramenta que surge.

4.5 QUADRO DE SÍNTESE DOS DESAFIOS E COMPROMISSOS DA DOCÊNCIA

As proposições permitem relacionar desafios da profissão, possibilidades de transformação e compromissos com a aprendizagem. O Quadro 1 organiza essa síntese, aproximando questões que frequentemente são discutidas de maneira separada. Os exemplos não constituem prescrições nem um instrumento validado de avaliação docente. Seu propósito é explicitar que cada mudança nas práticas envolve decisões profissionais e condições institucionais. A síntese pode orientar o diálogo sobre prioridades, evitando que o compromisso com a aprendizagem se converta em uma lista de novas tarefas atribuídas exclusivamente ao professor.

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: ENTRE OS DESAFIOS DA PROFISSÃO E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E O COMPROMISSO COM A APRENDIZAGEM

Quadro 1 – Desafios da profissão e compromissos na transformação da escola

Desafio da profissão	Possibilidade de transformação	Compromisso com a aprendizagem	Condição institucional
Ampliação das demandas	Definir prioridades e preservar a direção educativa	Fundamentar escolhas e delimitar o foco do ensino	Tempo de planejamento e expectativas institucionais claras
Diversidade dos percursos	Ampliar oportunidades de participação	Interpretar dificuldades e organizar apoios pertinentes	Materiais acessíveis e articulação entre profissionais
Avaliação da aprendizagem	Articular informações e continuidade do ensino	Oferecer devolutivas e oportunidades de retomada	Tempo para análise e revisão das produções
Cultura digital	Submeter recursos a critérios educativos	Verificar informações e preservar a autoria	Acesso adequado e formação ligada às necessidades da escola
Autonomia profissional	Sustentar decisões discutíveis e fundamentadas	Justificar adaptações e examinar seus limites	Espaços de interlocução e reconhecimento dos saberes docentes
Formação continuada	Relacionar estudo e problemas do trabalho	Investigar práticas e compartilhar interpretações	Horário coletivo e vínculos com instituições formadoras

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

O quadro pode ser utilizado para selecionar um desafio a ser discutido pela equipe, sem exigir mudanças simultâneas em todas as dimensões. Se a questão escolhida for a continuidade da aprendizagem, cabe examinar como a escola organiza devolutivas e oportunidades de retomada. A discussão pode identificar práticas possíveis de manter e condições que precisam ser revistas. O encaminhamento deve delimitar uma decisão viável e prever acompanhamento. Essa organização permite tratar a transformação como responsabilidade compartilhada, com escolhas concretas, em vez de apenas reiterar expectativas gerais sobre o desempenho docente.

A leitura do quadro mostra que os compromissos com a aprendizagem dependem de relações entre ações profissionais e organização escolar. A ampliação da participação, por exemplo, exige tarefas que permitam expressão e apoios para enfrentar barreiras. A formação digital requer recursos e tempo de estudo, além da iniciativa dos docentes. Ao tornar essas relações explícitas, a síntese procura preservar a complexidade da profissão. Sua contribuição consiste em organizar perguntas sobre o trabalho, sem presumir que a adoção de um procedimento assegure transformação ou que toda dificuldade tenha solução na sala de aula.

A proposta dialoga com a dimensão coletiva examinada por Nóvoa (2009, 2019). O conhecimento produzido no acompanhamento pode circular entre professores e em atividades formativas, desde que a escola assegure condições para isso. A interlocução não precisa resultar na adoção de uma prática idêntica por todos. Pode produzir critérios compartilhados e reconhecer diferentes formas de realizá-los. Essa

distinção preserva a responsabilidade profissional e favorece a elaboração de decisões que considerem a especificidade dos componentes curriculares, das etapas de ensino e dos estudantes envolvidos.

4.6 CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E LIMITES DA TRANSFORMAÇÃO

As proposições enfrentam uma tensão entre a necessidade de acompanhar os percursos e o tempo disponível para fazê-lo. Se toda melhoria é apresentada como tarefa adicional, a discussão pode reforçar a sobrecarga. É necessário examinar procedimentos existentes e identificar quais informações têm utilidade pedagógica. Um registro solicitado institucionalmente precisa permitir algum uso reconhecível. A equipe pode revisar duplicações e priorizar objetos de análise. A sustentabilidade do acompanhamento depende de escolhas que preservem tempo para interpretar, planejar e conversar sobre o ensino, e não apenas para produzir documentos.

O caráter coletivo também requer uma forma de interlocução que permita apresentar dificuldades. Se os registros são utilizados principalmente para comprovar desempenho, professores e estudantes podem sentir necessidade de mostrar apenas resultados favoráveis. A discussão perde justamente as situações que poderiam suscitar aprendizagem profissional. A crítica de Zeichner (2008) à reflexão desligada das condições sociais ajuda a analisar esse problema. Estudar a prática exige compreender os contextos e as responsabilidades institucionais, preservando a possibilidade de questionar uma proposta sem converter a dúvida em insuficiência pessoal.

Outro limite envolve a transposição das proposições entre contextos. As oportunidades de acompanhamento variam conforme a etapa de ensino, o número de estudantes e a organização das turmas. Um procedimento pertinente em uma sequência de escrita pode exigir outra forma em uma atividade experimental ou em uma discussão oral. O capítulo não apresenta comparação empírica entre essas situações. Sua contribuição consiste em explicitar relações e perguntas que podem ser retomadas, preservando a necessidade de contextualização. A generalização de um procedimento sem essa análise contrariaria o próprio argumento sobre julgamento profissional.

A discussão bibliográfica também não autoriza afirmar que o quadro melhora a aprendizagem ou reduz o trabalho de correção. Essas possibilidades precisariam ser investigadas. Um estudo posterior poderia acompanhar uma equipe que selecionasse uma dimensão do percurso e registrasse suas decisões ao longo de um período. A análise poderia relacionar produções dos estudantes, orientações oferecidas e interpretações dos professores. A investigação permitiria examinar limites materiais e conceituais que a proposta identifica, mas não resolve. Os cuidados éticos e a participação informada dos envolvidos seriam parte necessária desse desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu as relações entre os desafios da profissão docente, a transformação da escola e o compromisso com a aprendizagem. A análise bibliográfica permitiu compreender que essas dimensões precisam ser examinadas em conjunto. As mudanças nas práticas dependem de decisões fundamentadas e de condições institucionais para realizá-las. O conhecimento profissional participa da escolha de tarefas, da interpretação das respostas e da revisão das intervenções. A transformação ganha sentido educativo quando amplia as oportunidades de os estudantes acessar o conhecimento e participar de sua elaboração.

Em resposta ao problema formulado, defende-se que a articulação entre profissão e transformação exige reconhecer a autonomia docente como responsabilidade sustentada por saberes e por espaços de interlocução. Não se trata de esperar que o professor resolva individualmente todas as exigências dirigidas à escola. Cabe-lhe fundamentar escolhas e examinar seus efeitos, em uma instituição que assegure condições de estudo e trabalho coletivo. A experiência contribui para essa construção quando é analisada e confrontada com referências, preservando a possibilidade de aprender com dificuldades e de revisar decisões.

O compromisso com a aprendizagem foi compreendido como orientação para organizar intervenções e oferecer continuidade ao percurso dos estudantes. A avaliação contribui quando produz informações utilizadas no ensino, e a devolutiva ganha alcance quando permite compreender o que pode ser retomado. Essas relações exigem planejamento e escolhas institucionais sobre prioridades e tempo. A escola se transforma também quando deixa de tratar a dificuldade apenas como resultado individual e passa a examinar as oportunidades de aprendizagem oferecidas. Essa perspectiva preserva a exigência intelectual e amplia a responsabilidade compartilhada pelo processo.

A cultura digital acrescenta possibilidades e questões ao trabalho. Os recursos precisam ser avaliados por sua relação com o conhecimento e com as condições de participação, em vez de constituírem sinais automáticos de atualização. A autoria e a interpretação dos registros permanecem responsabilidades humanas. O mesmo cuidado orienta a discussão sobre inteligência artificial: explicitar apoios e verificar informações são partes da decisão pedagógica. Os exemplos apresentados expressam possibilidades de planejamento, sem equivaler a demonstrações de eficácia ou a recomendações para toda escola.

O quadro de síntese contribui ao aproximar desafios profissionais, possibilidades de transformação e compromissos educativos. Seu alcance é analítico e depende de contextualização. A seleção intencional de fontes e a ausência de investigação de campo limitam as conclusões deste estudo. Pesquisas posteriores podem acompanhar como equipes escolares definem prioridades e reorganizam práticas, considerando as produções dos estudantes e as interpretações dos professores. Essa continuidade permitiria compreender quais condições sustentam as mudanças e quais obstáculos permanecem, sem presumir que uma proposta responda da mesma forma a todos os contextos.

Ser professor no século XXI implica participar da construção de uma escola capaz de mudar sem perder sua responsabilidade pública com o conhecimento. O compromisso com a aprendizagem se realiza em decisões cotidianas e na organização que as torna possíveis: uma pergunta que amplia a compreensão, uma orientação que permite retomar o trabalho, um espaço de estudo entre colegas. A valorização da profissão depende do reconhecimento desses saberes e das condições para exercê-los. A transformação da escola ganha consistência quando articula autonomia profissional, colaboração e oportunidades efetivas de aprender.

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**, 7 maio 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15354932. Versão PDF consultada com 21 páginas, sem paginação editorial visível.

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. Versão digital consultada sem paginação editorial visível; citação localizada pelo capítulo 1.

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. Versão eletrônica consultada no repositório do autor na Universidade de Genebra.

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.