



## DOCÊNCIA NA HODIERNIDADE: UM DESAFIO À FORMAÇÃO

Jorge Barbosa de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho centra-se na visão estabelecida pela sociedade como um todo aos professores da área do ensino fundamental, nas suas diferentes vertentes formativas e profissionais, acerca do modelo de docente ideal no século XXI. Isso vai ao encontro da ideia do que pensam da docência como boa prática, na configuração da sua identidade profissional, pois é na ação pedagógica em que se coloca o seu pensamento, fruto da sua formação e da sua socialização, ou seja, é onde se materializa o construto pedagógico profissional formado a partir do vivido, da formação e da experiência profissional. Assim, esse estudo pretende discorrer sobre a formação docente e sobre as expectativas sociais que cercam essa profissão. De tal modo, partindo da definição de professor do século XXI, aprofunda-se, então, a necessidade da abordagem realizada neste estudo para compreender a evolução do dito modelo de professor.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Ensino Fundamental; Sociedade.

### ABSTRACT

This work focuses on the vision established by society as a whole to teachers in the area of elementary education, in its different training and professional aspects, about the ideal teacher model in the XXI century. This is in line with the idea of what they think of teaching as a good practice, in the configuration of their professional identity, because it is in the pedagogical action that their thinking is placed, the result of their training and socialization, that is, it is where the professional pedagogical construct formed from the lived, training and professional experience is materialized. Thus, this study intends to discuss teacher training and the social expectations that surround this profession. Thus, starting from the definition of teacher of the twenty-first century, the need for the approach carried out in this study to understand the evolution of the so-called model of teacher is deepened.

**Keywords:** Teacher Training; Elementary School; Society.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Ciências da Educação, Universidad Interamericana – PY - Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais (2015). Especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (2004). Possui graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade Federal do Amazonas (2004) e graduação em FILOSOFIA pela Universidade Federal do Amazonas (2000). Atualmente é professor - Secretaria de Estado da Educação e Professor Concursado da Universidade do Estado do Amazonas. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação. Atuou como Gestor Escolar da Educação Básica no período de 1987 a 1995 e 1997 a 2005. Foi Secretário de Educação do município de Tabatinga/Am no período de 2005 a 2008. A partir do dia 01/04/2018 exerce a função de Gestor do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - CESTB/UEA. A partir de junho de 2020, fui selecionado como professor Responsável pela Coordenação de Área do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB)



## INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento e a era digital mudaram e estão transformando a forma como atuamos no campo educacional. Desde finais do século XX, centra-se no paradigma construtivista, na sua perspectiva sociocultural, o que implica mudanças educativas que não podem limitar-se a inovações metodológicas ou incorporação de recursos, mas exigem uma transformação em torno do paradigma centrado na competência processual, atitudinal e cognitiva para se adaptar às demandas de uma sociedade cada vez mais mutável e líquida (BAUMAN, 2003).

Nesta linha, o desafio da educação para o professor do século XXI é enfatizar a aprendizagem ativa e participativa da disciplina, adquirindo as ferramentas de competências necessárias para se integrar numa sociedade que exige indivíduos criativos e autorrealizados. Perante isto, promove-se uma abordagem inovadora, com recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC), mas sempre num ambiente de trabalho cooperativo de toda a comunidade educativa, onde são os alunos que constroem o conhecimento, envolvendo-se de forma significativa, cognitiva e emocionalmente (JOHNSON; JOHNSON, 2018). Por si só, alcançar o máximo significado da aprendizagem, através de ações realizadas pelos alunos para abordar o seu desenvolvimento integral.

No quadro desta desejada escola, os professores são peças fundamentais. Sem a sua ação, não há aprendizagem ou inovação, nem é possível uma verdadeira mudança na educação. Portanto, qualquer transformação que se pretenda no sistema educativo exige que os professores partilhem as ideias em que se baseiam, modifiquem as suas práticas e adaptem novos princípios a novas (ou antigas) realidades.

Frente a isso, este estudo almeja discorrer sobre a formação docente e sobre as expectativas sociais que cercam essa profissão. Para isso, este estudo se organiza em diferentes seções, a saber, *Competências do professor do século XXI; A necessidade da formação e Considerações Finais.*



## COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI

O presente paradigma vai ao encontro do socioconstrutivismo de Vygotsky (1978), que enfatiza a construção cooperativa do conhecimento, a participação autônoma e ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, na interação bidirecional entre professor e aluno, influenciada pelo contexto em que atua. Assim, o professor deve estar preparado para atuar em espaços de aprendizagem comuns a professores e alunos, para que estes lhe atribuam sentido e significado, num processo de construção contínua de significados compartilhados, influenciados pelo contexto sociocultural em que atuam (COLL, 2001).

São necessários professores com atitude analítica, reflexiva e crítica, com habilidades de busca, seleção e análise de informações; capaz de trabalhar em colaboração e interação social, assumindo responsabilidades e compromissos, tomando decisões, bem como desenvolvendo atitudes e competências comunicacionais numa perspectiva democrática e de abertura sociocultural, comprometido com a justiça social como parte da prática profissional e cidadã com a finalidade de auxiliar o aluno na busca pessoal de sua maturidade cognitiva e afetiva nesta dinâmica social de aprendizagem (RIBOSA, 2020).

Dentro desta finalidade educativa do paradigma pedagógico descrito, a maior parte da investigação recente sustenta que a prática docente deve desenvolver estratégias num processo de ação e reflexão cooperativa; de investigação e experimentação; não tributação; compreender os alunos e refletir sobre a sua intervenção; de experiências competentes e estimulantes para facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, vital e profissional (ZABALZA, 2012); promover esta capacidade crítica e autônoma dos educandos, numa troca horizontal de conhecimentos e interação social com o meio para se adaptarem às exigências da sociedade do século XXI. Tudo isso com o objetivo de treinar de forma abrangente o assunto.

O professor, então, não pode ser um mero transmissor de conhecimento e dominar uma disciplina, mas deve também criar ambientes de aprendizagem ativos e baseados em problemas; contextos que potenciem o interesse, a capacidade autônoma, inventiva e criativa dos alunos, o que implica um desenvolvimento das competências, atitudes, habilidades e aptidões manifestadas nesta linha no trabalho docente (SANTIAGO; FONSECA, 2016).



Apresenta-se como guia, conselheiro, companheiro, mentor, tutor, gestor de aprendizagem, facilitador, facilitador ou conselheiro, assumindo diferentes funções no mesmo trabalho profissional. Nesse sentido, é interessante a diferenciação realizada por Prensky (2011) dos papéis do professor, em que se distinguem as etapas a serem realizadas num processo analítico-reflexivo-ativo da própria prática pedagógica (SCHÖN, 1992): papel do *coach*, em que o professor observa e dá atenção personalizada a cada um dos alunos, para que, com envolvimento ativo, estes consigam concretizar a sua aprendizagem; papel orientador, como apoio e ajuda ao aluno; e papel de especialista, no qual oferecem conhecimento, imaginação e criatividade para tornar a aprendizagem um processo eficaz e atraente, projetando experiências de aprendizagem alinhadas à reflexão e reconsideração dos alunos.

Estamos falando, deste modo, de professores competentes, capazes de resolver diversas situações em diferentes contextos, para os quais o conhecimento visto numa perspectiva conceitual ou disciplinar é insuficiente. A definição das competências que um professor deve desenvolver também conta com literatura sobre o assunto. Sem ignorar as contribuições de Delors (1996), que representa um texto indispensável para a transformação de competências da educação como um todo, alguns autores têm oferecido ideias focadas especificamente na questão do professor.

Bunk (1994) distingue quatro tipos de competências para o profissional da educação: competência técnica (conhecimentos, habilidades e habilidades), metodológica (procedimentos), social (sociabilidade) e participativa (participação, formas de organização). Em sua contribuição, o autor estabelece conteúdos em torno de cada competência que são úteis para definir a função docente, no sentido de que:

[...] se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e eficácia de sua ação. A profissão médica é tomada aqui voluntariamente como modelo de referência pelos promotores da profissionalização: como o médico, o professor deve possuir saberes expertos eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos (HOLMES apud BORGES; TARDIF, 2001, p. 13).





Echevarría (2002) relaciona o papel do professor com a sua competência de ação profissional, a ação pedagógica. Numa classificação influenciada por postulados anteriores, especialmente Delors (1996), as competências próprias do professor são especificadas nas de conhecimento, como dimensão cognitivo-reflexiva, que inclui a parte mais técnica da aquisição de conhecimentos para desenvolver-se profissionalmente; saber fazer, dimensão ativo-criativa, metodológica, para conceber, implementar e avaliar ações pedagógicas eficazes; as do saber ser, dimensão afetivo-pessoal; e o saber ser, como dimensão em relação aos outros, em consonância com as competências sociais e comunicativas entre professores e alunos. Em contraponto, Duarte (2003) considera que:

[...; aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la (DUARTE, 2003, p. 8).

Este conhecimento está condicionado pelo contexto e pela finalidade educativa que dele emerge, assente na concepção e reconceptualização que a experiência profissional, pessoal e formativa modifica; bem como as motivações e expectativas colocadas no exercício docente, que configuram um universo simbólico movido por valores, crenças, capacidades, habilidades etc.

Por sua vez, Perrenoud (2004) intitula uma de suas obras *Dez novas competências para o ensino*, onde delimita e explica o seguinte: organizar e animar situações de aprendizagem; gerenciar a progressão da aprendizagem; desenvolver e evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos na sua aprendizagem e trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão escolar; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; e organizar a sua própria formação contínua. Para Almeida (2003, p. 13), “[...] as relações de produção, a materialidade dos elementos determinantes da vida dos homens [...] engendram certas práticas sociais que devem ser compreendidas a partir do conjunto das determinações, quer dizer do concreto”.

Entre elas, seguindo a classificação estabelecida por Galvis (2007), distinguimos competências de planeamento e gestão docente, segundo critérios eficazes de organização, distribuição e gestão de conteúdos, e competências a



desenvolver; competências docentes, o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula, a partir das relações didáticas entre as disciplinas, o material, os recursos e a disciplina; interação social e competências comunicativas em ambientes de aprendizagem estabelecidos em colaboração com estudantes, profissionais e agentes da comunidade educativa; e competências avaliativas do processo ensino-aprendizagem (AZUARA, 2012).

## A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO

A discussão sobre o modelo de ensino tem uma história marcante. A maior parte dos trabalhos existentes centra o interesse na importância do fato pedagógico e do estilo de ensino para a aprendizagem, especialmente a partir do estudo de Anderson, Everdton e Broophy (1979), que passaram a refletir sobre o *professor eficaz*, entendido como alguém que é capaz de atingir seus objetivos e influenciar significativamente os alunos com eles.

A trajetória iniciada por Delors (1996) nesse sentido é importante, mais uma vez, por considerar a importância da educação e o papel que os professores desempenham nela. Mas, sobretudo, destacam-se os trabalhos de Johnson, Johnson e Holubec (1993) ou Johnson, Johnson e Smith (2014) sobre o papel do professor no novo cenário pedagógico cooperativo; por Echevarría (2002), para começar a descrever o exercício pedagógico docente como uma competência profissional geral; ou Zabalza (2012), para decifrar quais competências o desempenho docente deve incluir para se adaptar ao novo modelo de ensino-aprendizagem do século XXI. Sobre isso, Perrenoud (2002) reflete que:

Em última instância, seja qual for seu público, desejamos que todos os professores também se tornem formadores, tanto no caso de criança como no de estudantes mais velhos. Lutar contra a exclusão, contra o fracasso escolar, contra a violência; desenvolver a cidadania, a autonomia, criar uma relação crítica com o saber: tudo isso exige que os professores de todos os níveis transformem-se em formadores. Sem dúvida esta é a razão fundamental de privilegiar a postura reflexiva. (PERRENOUD, 2002, p. 187-186).

Assim, na perspectiva do perfil do professor do século XXI, em geral, a investigação centra-se nas características a exercer no novo paradigma de



ensino-aprendizagem e na mudança de papel entre professor e aluno, como o estudo do perfil desenvolvido em sala de aula por Tharp, Estrada, Dalton e Yamauchi (2002); o trabalho centrou-se na adaptação da formação docente ao novo contexto social e pedagógico; no desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada em competências; e/ou com o uso das TIC, principalmente no desempenho da universidade; ou de uma perspectiva internacional.

Estudos que relacionam as competências dos professores aos desejos ou resultados dos alunos também têm chamado a atenção, a adequação das competências dos graduados às exigidas pelos empregadores ou as próprias concepções do professor sobre o conceito de modelo.

Nessa linha, vale destacar a importância dada à competência socioemocional dos professores nos últimos anos, para dar um exemplo dos mais recentes). Contudo, não há muitas pesquisas sobre a percepção do papel e do modelo do professor do século XXI, a partir das diferentes formações e experiências profissionais dos próprios professores, partindo da fase de formação como alunos até chegar ao professor experiente.

Para compreender a importância desta questão, é preciso partir da ideia de que a configuração de um modelo de ensino está condicionada pela experiência pessoal e social vivida, baseada, por um lado, no que se considera e deseja que seja o papel e, por outro, qual a realidade educacional e/ou profissional vivenciada. As próprias percepções dependem de um contexto sociocultural e educacional temporal específico: rotinas de interação sociopedagógica, experiências mais significativas construídas no ambiente familiar e escolar; as experiências vicárias que internalizam modelos e comportamentos ao longo de todo o período de formação; e a influência que se exerce já numa fase de maior maturação, de segunda socialização, e a nível profissional (GUERRA; LOBATO, 2015). Dessa forma, consoante a Ramos (2001):

[...] os significados conferidos à noção de competência, independentemente da forma como adquirem materialidade, fundamentam-se em uma concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características (RAMOS, 2001, p. 22).



Este construto vai ao encontro do “tipo ideal” weberiano em que se estabelece que o que se considera modelo ou tipo ideal, neste caso de um professor do século XXI, é uma construção mental de carácter utópico, obtida através de uma exagero cognitivo de certos elementos da realidade que não correspondem ao mundo real, embora também não seja uma contradição com ele: é construído pela sua relação experiencial e socializadora no ambiente de formação educacional e no espaço pedagógico e profissional, desenvolvendo uma série de cognitivo e afetivo, condicionado pelo aspecto motivacional e de satisfação, onde influenciam valores, modelos mentais, crenças, etc.

Se o ambiente de aprendizagem promove a satisfação do sujeito, motiva-o, vê interesse na sua formação e atuação profissional, ajuda nas suas expectativas e no progresso individual e, portanto, favorece uma aproximação ao papel docente, numa relação empática e produtiva (ATKINSON, 1964). De tal modo, para Tardif e Borges (2001):

Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica (BORGES; TARDIF, 2001, p. 4).

Assim, à medida que se constrói uma concepção do que é e do que deveria ser, ela fica suscetível de avaliação e crítica e continua em construção. Enquanto as expectativas da função docente são condicionadas por valores mais intrínsecos nos alunos em formação, pela face mais amigável da profissão; aqueles já imersos na prática profissional, onde os fatores exógenos do próprio exercício têm mais influência, podem aumentar a vocação e a verificação da sua percepção docente ou desencantar-se com a própria realidade e modificar essa percepção (SÁNCHEZ, 2009).

É a vocação que nos permite manter o espírito daquilo que deve ser a finalidade da prática educativa, ou seja, uma formação integral do sujeito, contrariando os retrocessos da realidade e da experiência profissional. Portanto, conecta significativamente os aspectos mais subjetivos do professor com os fatores exógenos que condicionam a sua atividade.





Largamente, utiliza-se o termo competências transversais para se referir às competências docentes. Entre eles, distingue os instrumentais (análise e síntese, organização e planeamento...), os pessoais (trabalho em equipa, em contexto internacional, competências de relacionamento interpessoal, compromisso ético...) e os sistêmicos (aprendizagem autónoma), adaptação a novas situações...); todas as competências utilizadas como base para a configuração dos títulos oficiais de licenciatura relacionados à formação de novos professores.

Além disso, o desenvolvimento de competências nos professores passa a ser um dos objetivos prioritários da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2019), colocando entre os seus propósitos a garantia de que os educadores tenham conhecimentos e competências para melhorar as suas práticas e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Portanto, o papel do professor do século XXI, em sua prática pedagógica, pode ser definido como uma relação didática entre fatores pessoais, que ocorrem nas áreas técnica, comunicativa, organizacional e relacional-afetiva do processo de ensino-aprendizagem, segundo às orientações adotadas pelo professor; isto é, como as diversas formas de ensino utilizadas para desenvolver os conteúdos, num processo de busca constante pela participação dos alunos, e que condiciona a relação professor-aluno no processo de seleção de decisão, bem como o perfil que cada agente adotante, todos condicionados pela concepção do objetivo educacional de alcançar a formação integral do sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, estamos diante de um modelo de professor que enfatiza o aspecto social e construtivista, combinando um estilo cooperativo, que privilegia atividades que exigem colaboração entre o grupo e agentes externos com base nas relações interpessoais; um estilo inovador, que proporciona novas ideias metodológicas que potencializam a criatividade; e individual, que se ajusta ao ritmo e às necessidades de cada disciplina e leva em consideração as necessidades e interesses dos alunos.

Fala-se de um estilo de ensino cognitivo, onde as técnicas de investigação, descoberta guiada e resolução de problemas encontram um lugar privilegiado. Esta concepção de todos os participantes coincide no desenvolvimento de



uma aprendizagem construtivista por descoberta, orientada e autônoma, que seja significativa e desenvolvida em situações de aprendizagem ativas, participativas e realistas, em que cada sujeito reformula e constrói o seu conhecimento e se desenvolve de forma abrangente.

Assim, o professor deve facilitar a aprendizagem de acordo com esse paradigma, no qual interage com os alunos de forma tanto afetiva quanto cognitiva, dentro de um ambiente de reciprocidade, cooperação e respeito. A autoridade docente é entendida, então, como dinâmica e ativa, de modo que se constrói com a prática e dependendo de um contexto. A forma de orientar os alunos na construção da aprendizagem e a relação bidirecional entre professor e aluno e os recursos didáticos passarão pela configuração e reconfiguração dessa autoridade; uma autoridade, portanto, democrática, que agora exige consenso e cooperação nas relações com os alunos, e que também é causada pelo carisma do professor.

Nessa linha, o planejamento desse modelo de ensino baseia-se mais em estratégias de ação, boas práticas, do que em conteúdos; planejamento visando a diversidade estudantil, para auxiliar o professor como guia, conselheiro e facilitador do desenvolvimento pessoal e educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. **Pós-modernidade & ciência: por uma história escatológica?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ANDERSON, Linda; EVERTDON, Carolyn; BROOPHY, Jere. "Um estudo experimental de ensino eficaz em grupos de leitura da primeira série", **Elementary School Journal** , nº 79, nº. 4, pp. 193-223, 1979. DOI: 10.1086/461151

ATKINSON, John William. **Uma introdução à motivação** , Princeton: Van Nostrand. 1964.

AZUARA, Pedro Eduardo. "Competências docentes para o século XXI: autoavaliação de uma disciplina ", **Perspectivas de Ensino** , nº 49, pp. 39-45, 2012. Disponível em: <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/issue/view/90>



BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**, Cidade do México: Fundo de Cultura Econômica. 2003.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. **Apresentação. Educação & Sociedade**. Campinas: v.22, n.74, pp 01-14, 2001.

COLL, César. “Linguagem, atividade e discurso na sala de aula”, em C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (comps.), **Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar**, vol. 2, Madri: Aliança, pp. 387-413, 2001.

DELORS, Jacques. **A educação guarda um tesouro. Relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**, Madrid: Santillana/Unesco. 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2003.

ECHEVARRÍA, Benito. “Gerenciando a competência da ação profissional”, **Journal of Educational Research**, vol. 20, não. 1, pp. 7-43, 2002. Disponível em: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97411>

GALVIS, Rosa Vitória. “De um perfil docente tradicional a um perfil docente por competências”, **Acción Pedagógica**, vol. 16, não. 1, pp. 48-57, 2007. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17284>.

GUERRA, Nagore; LOBATO, Clemente. Com que motivações e expectativas os futuros professores abordam a profissão educativa?, **INFAD Journal of Psychology. Revista Internacional de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação**, Vol. 1, não. 1, pp. 331-342, 2015. DOI: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80.

HOLMES Group. **Tomorrow’s teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing. Michigam: Holmes Group, 1986.



JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. **Cooperação na sala de aula**, 6<sup>a</sup> ed., Minnesota: Interaction Book Company. 1993.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl. Aprendizagem cooperativa: melhorando o ensino universitário baseando a prática em teoria validada, **Journal on Excellence in College Teaching**, vol. 25, nºs. 3-4, pp. 85-118, 2014. Disponível em: [http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative\\_learn\\_validated\\_theory.pdf](http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf).

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. “Aprendizagem cooperativa: A base para a aprendizagem activa”, in SM Brito (ed.), **Aprendizagem activa. Além do futuro**, Londres: IntechOpen, pp. 59-70, 2018. DOI: 10.5772/intechopen.81086.

OCDE. **O trabalho da OCDE sobre educação e competências**, Paris: OCDE Publishing. 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/EI-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: 2002. ARTMED.

PRENSKY, Marc. **Ensinando nativos digitais**, Madrid: SM. 2011.

RIBOSA, Jesus. “O professor sócio-construtivista: um herói sem capa”, **Educar**, vol. 56, não. 1, pp. 77-90, 2020. DOI: 10.5565/rev/educar.1072.

SÁNCHEZ, Encarnação. “Duas faces da carreira docente: satisfação e desmotivação”, **Revista Interuniversitária de Pedagogia Social**, nº. 16, pp. 135-148, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677010.pdf>.

SANTIAGO, Rosana; FONSECA, César Darío. “Ser bom professor, olhar por dentro”, **EDETANIA**, não. 50, pp. 191-208, 2016. Disponível em: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/27>.

SCHÖN, Donald. **Formação de profissionais reflexivos. Rumo a um novo desenho de ensino e aprendizagem em profissionais**, Barcelona: Paidós. 2001.





THARP, Roland G.; ESTRADA, Peggy; DALTON, Stephanie Stoll; YAMAUCHI, Lois A. **Transformando o ensino: Excelência, equidade, inclusão e harmonia nas salas de aula e nas escolas** , Barcelona: Paidós. 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. “O estudo das boas práticas docentes no ensino universitário”, *REDU. Revista de Ensino Universitário* , vol. 10, não. 1, pp. 17-42, 2012. DOI: 10.4995/redu.2012.6120.