DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

VIVÊNCIAS E DESAFIOS DO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DOCÊNCIA, APRENDIZAGEM PERMANENTE E REINVENÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS, TECNOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

EXPERIENCES AND CHALLENGES OF THE TEACHER-LEARNER IN CONTEMPORARY EDUCATION: TEACHING, LIFELONG LEARNING AND PROFESSIONAL REINVENTION AMID SOCIAL, TECHNOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRANSFORMATIONS

Eric de Melo Lima[1]
Joelson Lopes da Paixão[2]
José Douglas Ferreira Nobre[3]
Ícaro Argolo Ferreira[4]
Tatiane Estefanine Oliveira da Silva[5]
Diogo Dionizio Batista de Fátima Cunha[6]

RESUMO:
Este artigo analisa, sob perspectiva teórico-crítica, a condição do professor-aluno na educação contemporânea, expressão que designa o docente que ensina e, simultaneamente, precisa aprender de modo continuado para responder às transformações sociais, tecnológicas, curriculares e pedagógicas em ritmo acelerado. O objetivo consiste em discutir vivências, tensões e desafios dessa condição, problematizando-a sem romantizar a sobrecarga profissional nem reduzir a aprendizagem permanente a uma exigência individual. A abordagem articula contribuições de autores clássicos e contemporâneos da formação docente, dos saberes profissionais e da sociologia da educação, em diálogo com elementos da realidade educacional brasileira. Parte-se da premissa de que a aprendizagem ao longo da vida constitui dimensão indispensável da profissionalidade docente, mas que sua realização efetiva depende de condições concretas de trabalho, valorização salarial, tempo institucional para estudo,

[1] Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Geografia, pela UFPI. Geography Teacher (International Baccalaureate). Atua como docente na Great International School. E-mail: ericmelo92@gmail.com | Lattes: http://lattes.cnpq.br/0466473309779779 | ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8755-8063

[2] Doutorando e Mestre em Engenharia Elétrica. Especialista em áreas da Educação e relacionadas à Engenharia Elétrica. Bacharel em Engenharia Elétrica, licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em Formação de professores para a EPT. Foi aluno de IC, atuou como professor na EBTT e participou de vários projetos de P&D. Atualmente, é pesquisador e doutorando em Engenharia Elétrica. E-mail: joelson.paixao@hotmail.com | Lattes: http://lattes.cnpq.br/6907289379766915 | ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8874-5151

[3] Mestrando em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus de Sobral. Licenciado em Química pelo Centro Universitário Uniúnica. Pós-graduando em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Pós-graduado em Gestão e Educação Ambiental pela UNIASSELVI. Bacharel em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: dnobe08@gmail.com | Lattes: http://lattes.cnpq.br/5738174052835567

[4] Doutor em Políticas Sociais e Cidadania Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: adv.icaroargolo@gmail.com

[5] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: tatianeestefanine4@gmail.com | Lattes: http://lattes.cnpq.br/1597302604142925 | ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7769-7351

[6] Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde nas Infâncias e Adolescências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: diogo.dionizio@unifesp.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8751-7550

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

infraestrutura pedagógica e políticas de formação continuada qualificada. O texto examina a reconfiguração do trabalho docente, o conceito de professor-aluno, as relações entre formação inicial, formação continuada e saberes da experiência, os impactos das tecnologias digitais e da inteligência artificial sobre a mediação pedagógica, as tensões entre inovação, autonomia, sobrecarga e valorização, bem como as implicações para a identidade profissional. Conclui-se que a aprendizagem docente permanente, quando sustentada por suporte institucional consistente, fortalece a profissão; quando imposta de modo isolado, contribui para precarização, adoecimento e fragilização do papel social do professor.

Palavras-chave: professor-aluno; aprendizagem ao longo da vida; formação continuada; trabalho docente; profissionalidade docente.

ABSTRACT:
This article analyzes, from a theoretical-critical perspective, the condition of the teacher-learner in contemporary education, an expression that designates the teacher who simultaneously teaches and must learn continuously to respond to social, technological, curricular, and pedagogical transformations occurring at an accelerated pace. The aim is to discuss the experiences, tensions, and challenges of this condition, problematizing it without romanticizing professional overload or reducing lifelong learning to a merely individual demand. The approach combines contributions from classical and contemporary scholars of teacher education, professional knowledge, and the sociology of education, in dialogue with elements of the Brazilian educational reality. It assumes that lifelong learning constitutes an indispensable dimension of teaching professionality, yet its effective realization depends on concrete working conditions, salary recognition, institutional time for study, pedagogical infrastructure, and qualified continuing education policies. The text examines the reconfiguration of teaching work, the concept of the teacher-learner, the relationships between initial training, continuing education, and experiential knowledge, the impacts of digital technologies and artificial intelligence on pedagogical mediation, the tensions between innovation, autonomy, overload, and recognition, as well as the implications for professional identity. It concludes that permanent teacher learning, when sustained by consistent institutional support, strengthens the profession; when imposed in isolation, it contributes to precariousness, illness, and the weakening of the teacher's social role.

Keywords: teacher-learner; lifelong learning; continuing education; teaching work; teaching professionality.

INTRODUÇÃO

A docência contemporânea ocorre em um cenário marcado pela aceleração das transformações sociais, pela expansão das tecnologias digitais, pela multiplicação dos modos de aprender e pela reconfiguração permanente das demandas curriculares e institucionais. Nesse contexto, o professor é cobrado a ensinar conteúdos consolidados ao mesmo tempo em que precisa aprender, com rapidez, ferramentas, abordagens e perspectivas que sequer existiam na sua formação inicial. A figura tradicional do docente como detentor de um saber estável e suficiente cede lugar à de um profissional que ensina e aprende de modo simultâneo, vivendo, no exercício cotidiano da profissão, uma condição peculiar de aprendizagem permanente. É essa condição que se expressa, neste artigo, na noção de professor-aluno.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

A expressão professor-aluno funciona aqui como metáfora analítica e não como mera justaposição de papéis. Ela designa o docente que, sem abrir mão de sua autoridade pedagógica e de seu saber específico, reconhece-se como sujeito em formação contínua, atento às mudanças culturais, científicas, tecnológicas e éticas que atravessam a sala de aula. A aprendizagem ao longo da vida, ou *lifelong learning*, deixa de ser exortação genérica e passa a constituir traço estruturante da profissionalidade docente, conforme já discutido por Delors (1998) e retomado por Imbernón (2010) em sua análise sobre a formação de professores diante da incerteza.

O problema central deste estudo nasce da constatação de que essa exigência de aprender de modo permanente convive, no cotidiano da realidade educacional brasileira, com condições materiais de trabalho que muitas vezes inviabilizam o estudo sistemático, a reflexão sobre a prática e a apropriação crítica das novas linguagens pedagógicas. Falta tempo, falta remuneração compatível, falta acesso qualificado à formação continuada e, com frequência, falta também o reconhecimento simbólico e institucional do esforço docente. A retórica da inovação, o discurso das competências, a celebração das tecnologias e a sucessão de reformas curriculares constroem expectativas elevadas sobre o professor sem que se ofereçam, na mesma medida, as garantias estruturais necessárias para que ele possa corresponder a tais expectativas (Nóvoa, 2017; Gatti, 2010; Gatti; Barreto; André, 2011).

Diante desse quadro, este artigo tem por objetivo analisar criticamente as vivências e os desafios do professor-aluno na educação contemporânea, compreendendo essa figura como o docente que ensina e, ao mesmo tempo, precisa aprender de modo permanente para sustentar sua prática com consciência crítica, autonomia e responsabilidade social. A discussão articula a defesa da formação continuada como direito profissional com a problematização das condições objetivas em que essa exigência é imposta, evitando tanto a leitura tecnófila que celebra acriticamente a inovação quanto a leitura tecnofóbica que recusa, em bloco, as transformações em curso.

A relevância acadêmica e social do tema decorre, em primeiro lugar, do fato de que a qualidade da educação depende, em última instância, da qualidade do trabalho docente e das condições em que ele se realiza. Em segundo lugar, decorre da urgência em compreender como as tecnologias digitais, a inteligência artificial generativa, as plataformas educacionais e as novas metodologias de ensino estão reconfigurando o que significa ser professor, sem reduzir essa reconfiguração a uma simples adaptação técnica. Em terceiro lugar, decorre da necessidade de resistir à responsabilização individualizante do docente por problemas que são, de modo simultâneo, estruturais, institucionais e políticos. Compreender o

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

professor-aluno é, portanto, contribuir para o debate sobre o futuro da profissão e sobre as condições necessárias para que a educação cumpra sua função pública, democrática e emancipatória (Freire, 1996; Saviani, 2008).

O texto está organizado em oito seções, além desta introdução e das considerações finais. A segunda seção apresenta o percurso metodológico que sustenta o estudo. A terceira examina as transformações contemporâneas que reconfiguram o trabalho docente. A quarta discute a noção de professor-aluno e seus fundamentos teóricos. A quinta analisa as relações entre formação inicial, formação continuada e saberes da experiência. A sexta trata das tecnologias digitais e da inteligência artificial como vetores de novas exigências pedagógicas. A sétima aborda as tensões entre inovação, sobrecarga, autonomia e valorização docente. A oitava discute os impactos sobre a identidade profissional e a mediação humana do conhecimento. A nona propõe diretrizes para uma política institucional de aprendizagem docente consistente com a noção de profissionalidade aqui defendida.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo configura-se como ensaio teórico de natureza qualitativa, ancorado em pesquisa bibliográfica e documental. A escolha por essa abordagem decorre do reconhecimento de que o objeto investigado, a saber, a condição do professor que ensina e simultaneamente aprende em contextos de aceleração das transformações sociais e tecnológicas, demanda análise interpretativa e contextualizada, incompatível com reduções quantitativas. O propósito não é descrever frequências, mas problematizar categorias, articular tradições teóricas e construir uma leitura crítica de fenômenos complexos da educação contemporânea.

A pesquisa bibliográfica orientou-se pela seleção de obras clássicas e contemporâneas dos campos da formação docente, dos saberes profissionais, da sociologia da educação e da pedagogia crítica, com destaque para autores que se ocuparam da profissão docente como atividade reflexiva, política e socialmente situada. A pesquisa documental incorporou marcos normativos da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, além de documentos institucionais de organismos internacionais voltados à educação e às tecnologias digitais, considerados em sua função de orientação política e pedagógica.

A análise foi conduzida em perspectiva analítico-reflexiva, articulando os referenciais selecionados em torno de eixos temáticos previamente definidos: transformações

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

contemporâneas do trabalho docente, conceito de professor-aluno, formação inicial e continuada, tecnologias digitais e inteligência artificial, tensões entre inovação e valorização, identidade profissional e políticas institucionais. Esses eixos não foram tratados de modo estanque, mas como instâncias mutuamente implicadas, cuja articulação procurou evidenciar tensões, convergências e implicações para a compreensão da docência aprendente. Tal procedimento dialoga com a tradição da pesquisa teórica em educação, que reconhece, no exercício de síntese crítica e na construção argumentativa, modos legítimos de produção de conhecimento.

TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

As últimas décadas reorganizaram, de modo profundo, as condições materiais e simbólicas em que se realiza o trabalho docente. A passagem de uma cultura analógica para uma cultura digital, a expansão sem precedentes do acesso à informação, a fragmentação dos vínculos sociais e a aceleração descrita por Bauman (2001) como característica da modernidade líquida atingem a escola em sua estrutura cotidiana. Os estudantes que chegam às salas de aula carregam repertórios culturais, linguagens, expectativas e ritmos cognitivos profundamente diversos daqueles para os quais boa parte dos professores foi formada. Ensinar nessas circunstâncias deixa de ser apenas transmitir um corpus consolidado de saberes e passa a envolver mediação, curadoria, tradução cultural e produção de sentido em ambientes saturados de informação.

Essa reconfiguração não é meramente técnica. Ela altera a economia do tempo escolar, o regime de atenção dos estudantes, as relações de autoridade, os modos de avaliação e a própria definição daquilo que conta como conhecimento legítimo. Conforme observa Nóvoa (2017), a profissão docente atravessa, neste início de século, um momento de redefinição que não pode ser confundido com o simples deslocamento de competências: trata-se de uma reorganização do lugar social do professor, de suas atribuições e de suas relações com colegas, famílias, instituições e políticas públicas. O docente torna-se, nessa nova configuração, um profissional cuja identidade já não se sustenta exclusivamente em um saber consolidado, mas também na capacidade de aprender, interpretar e responder a contextos em mutação.

A intensificação do trabalho docente acompanha esse movimento. As exigências burocráticas multiplicam-se, os tempos de planejamento são pressionados, as funções

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

atribuídas ao professor extrapolam o ensino e abarcam acolhimento socioemocional, mediação de conflitos, produção de relatórios, articulação com equipes multiprofissionais e participação em formações que, em muitas redes públicas, ocorrem fora do horário remunerado. Esteve (1999), ao tratar do mal-estar docente, já indicava que a ampliação contínua das atribuições, somada à ausência de meios proporcionais, gera fadiga, desânimo e adoecimento. Estudos brasileiros posteriores confirmam e aprofundam esse diagnóstico, mostrando que a precarização das condições de trabalho, a fragilidade dos planos de carreira e o acúmulo de jornadas em mais de uma escola compõem um pano de fundo que não pode ser ignorado quando se discute a aprendizagem permanente do professor (Gatti, 2010; Gatti; Barreto; André, 2011).

A esse cenário soma-se a pressão por desempenho, traduzida em índices, rankings, metas e avaliações em larga escala. A lógica gerencial que se difunde no setor educacional desde os anos 1990 atribui ao docente a responsabilidade central pelos resultados, sem necessariamente lhe garantir os recursos, o tempo e a autonomia necessários. Contreras (2002) discute como essa configuração esvazia a autonomia profissional, transformando, em alguns contextos, o professor em executor de scripts elaborados em outros lugares. A consequência é uma tensão estrutural: exige-se um profissional cada vez mais reflexivo, criativo e autônomo, mas se lhe oferece um ambiente de trabalho cada vez mais prescritivo e padronizado.

Compreender as transformações contemporâneas do trabalho docente, portanto, exige ultrapassar tanto a celebração otimista da inovação quanto o lamento nostálgico pelo passado. A escola não retorna à configuração anterior à massificação dos meios digitais, tampouco se reduz à promessa redentora de novas tecnologias. O que está em jogo é a construção de uma profissionalidade capaz de responder às novas demandas sem abandonar os compromissos formativos que historicamente definiram a docência como atividade ético-política. É nesse horizonte que se torna pertinente discutir a noção de professor-aluno como chave interpretativa do presente.

O PROFESSOR-ALUNO: NOTAS CONCEITUAIS SOBRE A DOCÊNCIA APRENDENTE

A noção de professor-aluno ganha densidade analítica quando se reconhece que a aprendizagem deixou de ser uma etapa anterior ao exercício profissional para tornar-se uma dimensão constitutiva dele. Ensinar exige, na contemporaneidade, manter-se em movimento

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

intelectual, dialogar com novas teorias, experimentar metodologias, revisar práticas consolidadas e acolher a perplexidade diante daquilo que não se domina. Freire (1996), em sua reflexão sobre a pedagogia da autonomia, já sustentava que ensinar exige humildade epistemológica e disponibilidade para aprender com o outro, com o contexto e com a própria prática. A condição de professor-aluno radicaliza essa intuição freireana, reconhecendo que o docente, mesmo experiente, precisa colocar-se, com regularidade, em posição de aprendiz.

Tardif (2002) contribui para essa compreensão ao mostrar que os saberes docentes não se reduzem aos conteúdos disciplinares aprendidos na formação inicial. Eles se constituem na intersecção de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, esses últimos elaborados ao longo da trajetória do docente em diálogo com as situações concretas de ensino. A condição de professor-aluno opera, justamente, no entrecruzamento dessas fontes: é no exercício cotidiano que o professor ressignifica o que aprendeu, integra novas referências e produz, ele próprio, conhecimento sobre o ensinar.

Schön (2000), por sua vez, oferece uma chave complementar ao discutir o profissional reflexivo. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação configuram dispositivos pelos quais o docente aprende a partir da própria prática, transformando situações imprevistas em oportunidades de elaboração teórica. Aprender, nessa perspectiva, não consiste apenas em frequentar cursos ou ler textos novos, mas em construir, no encontro com a sala de aula, um saber sobre o ensinar que se atualiza constantemente. O professor-aluno é, portanto, esse profissional que produz conhecimento ao mesmo tempo em que o transmite, e que assume a sala de aula como espaço legítimo de elaboração intelectual.

É importante, contudo, evitar leituras românticas dessa condição. A docência aprendente não pode ser confundida com a exigência de uma reinvenção contínua que transforma o professor em profissional permanentemente insuficiente. Como discute Imbernón (2010), a formação continuada cumpre função emancipatória apenas quando fortalece a autonomia do docente; quando se converte em instrumento de cobrança e controle, ela se aproxima daquilo que Charlot (2000) denomina relação alienada com o saber, em que aprender deixa de ser experiência de elaboração e passa a ser obrigação imposta de fora. A noção de professor-aluno, neste artigo, recusa essa reificação. Ela afirma a aprendizagem permanente como atributo da profissionalidade, mas a vincula, de modo indissociável, a condições estruturais de trabalho, a tempo remunerado para estudo e a uma cultura institucional que valorize a reflexão.

Em trabalho anterior dedicado especificamente a essa temática, observou-se que o docente contemporâneo se vê chamado a sustentar diálogos consistentes entre formação

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

contínua e práticas inovadoras, integrando referências teóricas, ferramentas digitais e demandas curriculares emergentes em um esforço de ressignificação permanente da profissão (Paixão, 2026a). Essa integração, no entanto, não se dá no vazio: pressupõe amparo institucional, comunidades profissionais ativas e tempo efetivo para o estudo, elementos cuja ausência tem, historicamente, fragilizado as iniciativas de formação continuada no Brasil.

A figura do professor-aluno carrega ainda um deslocamento epistemológico relevante. Ela rompe com a separação rígida entre quem ensina e quem aprende, sinalizando que a relação pedagógica é, em sua essência, uma relação de mútua constituição. Ensinar implica aprender a ensinar para aqueles estudantes específicos, em uma escola específica, em um tempo histórico específico. Cada turma reabre questões sobre como comunicar, como mediar, como avaliar, como acolher a heterogeneidade. Reconhecer-se como professor-aluno é assumir essa abertura como condição da própria docência, e não como anomalia a ser superada por meio de roteiros prontos.

FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

A discussão sobre o professor-aluno desemboca, necessariamente, na análise das relações entre formação inicial, formação continuada e saberes constituídos no exercício da profissão. A formação inicial, ainda que indispensável, raramente fornece, por si só, o conjunto de competências, conhecimentos e disposições necessários para enfrentar a complexidade da escola contemporânea. Essa constatação não invalida a formação universitária; ao contrário, ela explicita seus limites estruturais e justifica a centralidade da formação ao longo da vida profissional.

Nóvoa (1992) já advertia que a formação de professores não pode ser concebida como um processo linear, encerrado no diploma de licenciatura. A profissão docente exige atualização constante porque os contextos de atuação se modificam, as gerações de estudantes se transformam e as demandas sociais sobre a escola se reconfiguram. A formação continuada, assim entendida, não constitui suplemento opcional, mas dimensão estruturante da profissionalidade. Em país de dimensões continentais e desigualdades marcantes como o Brasil, esse princípio enfrenta, contudo, obstáculos persistentes: parte significativa dos docentes da educação básica trabalha em jornadas duplas ou triplas, reduzindo o tempo disponível para o estudo sistemático (Gatti, 2010; Gatti; Barreto; André, 2011).

Pimenta (1999) propõe uma categoria particularmente fértil para pensar essa questão: a dos saberes da experiência, que se constituem na interação entre o docente e as situações

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

concretas de ensino, e que dialogam, sem se reduzir, com os saberes disciplinares e pedagógicos. A experiência, nesse sentido, não é simples acúmulo de tempo de magistério; é elaboração reflexiva sobre o vivido, capaz de gerar inteligência prática sobre a docência. Quando essa experiência é compartilhada em comunidades profissionais, registrada em práticas de escrita docente e tematizada em formações continuadas qualificadas, ela se converte em patrimônio coletivo da profissão. Quando permanece isolada, dispersa e sem espaços institucionais de elaboração, tende a esgotar-se com o docente que a produziu.

Perrenoud (2000) acrescenta a essa discussão a noção de competências profissionais como capacidades mobilizadas em situação, articulando saberes, habilidades e atitudes. A formação continuada, segundo o autor, deve incidir não apenas sobre conteúdos novos, mas sobre os esquemas práticos por meio dos quais o docente interpreta e age no cotidiano escolar. Isso implica deslocar a formação para perto da prática, valorizando estudos de caso, análise de incidentes pedagógicos, supervisão entre pares e dispositivos de *feedback* formativo. A separação rígida entre quem produz teoria e quem aplica, ainda comum em certos modelos de formação, mostra-se cada vez mais inadequada para sustentar a docência aprendente.

É relevante distinguir, neste ponto, formação continuada e mera certificação. A multiplicação de cursos rápidos, palestras e oficinas não garante, por si só, transformação efetiva da prática pedagógica. Como discutem trabalhos recentes sobre aprendizagem ao longo da vida, há uma distância significativa entre o discurso da formação permanente e as condições concretas em que ela se realiza, distância que produz, com frequência, frustração docente e ineficácia formativa (Freires *et al.*, 2026). Para que a formação continuada cumpra sua função, é preciso assegurar tempo institucional protegido, articulação com a realidade da escola, continuidade entre as ações formativas e participação ativa dos próprios docentes na definição de prioridades e percursos.

A relação entre formação inicial e continuada, por sua vez, precisa ser repensada em termos de continuidade orgânica e não de substituição. A licenciatura deve preparar o futuro docente para aprender ao longo da vida, oferecendo bases teóricas sólidas, experiências práticas significativas e disposições de pesquisa sobre a própria atuação. A formação continuada, por sua vez, deve dialogar com o que foi consolidado na formação inicial, evitando tanto a repetição quanto a ruptura abrupta. Esse diálogo exige, ainda, articulação interinstitucional entre universidades, redes públicas e escolas, em um arranjo capaz de sustentar processos formativos consistentes e duradouros (Libâneo, 2010).

Os saberes da experiência ganham, nessa configuração, lugar central. Eles não são saber de segunda categoria, subordinado aos saberes acadêmicos, mas conhecimento legítimo

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

produzido no enfrentamento dos desafios reais da profissão. Reconhecer essa legitimidade implica criar dispositivos institucionais que permitam aos docentes explicitar, sistematizar e socializar o que aprenderam ao longo de suas trajetórias. Sem esse reconhecimento, a aprendizagem permanente do professor torna-se discurso abstrato, desconectado das fontes reais de saber que a profissão produz.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NOVAS EXIGÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Poucos vetores incidem com tanta força sobre a condição do professor-aluno quanto as tecnologias digitais e, de modo particular, a inteligência artificial generativa. A escola contemporânea opera em ambientes saturados de dispositivos conectados, plataformas educacionais, ferramentas de comunicação assíncrona e sistemas automatizados de produção textual e imagética. As práticas pedagógicas que se desenvolveram em contextos predominantemente analógicos precisam ser repensadas, ampliadas e, em muitos casos, reformuladas para responder a esses novos cenários. Para o docente, isso significa aprender continuamente novas linguagens, avaliar criticamente novas ferramentas e construir mediações que integrem, sem subordinar-se, as possibilidades técnicas disponíveis.

É necessário recusar, desde logo, tanto a perspectiva tecnófila quanto a tecnofóbica. A primeira tende a celebrar a inovação como solução automática para problemas estruturais da educação, ignorando que tecnologias mal integradas podem agravar desigualdades, reduzir a interação humana e empobrecer experiências de aprendizagem. A segunda tende a recusar, em bloco, transformações que já estão em curso e que oferecem, quando bem mediadas, ampliações reais das possibilidades pedagógicas. A postura crítica que se exige do professor-aluno é distinta de ambas: ela combina abertura experimental com avaliação rigorosa dos efeitos pedagógicos, éticos e sociais das tecnologias adotadas. Esse equilíbrio supõe formação técnica, mas, sobretudo, formação pedagógica e ética para o uso das ferramentas.

A inteligência artificial generativa introduz um conjunto inédito de questões. Sistemas capazes de produzir textos, imagens, códigos e respostas em segundos modificam a economia tradicional do trabalho escolar, especialmente nos processos de leitura, escrita, pesquisa e avaliação. Eles obrigam o docente a redefinir o que se ensina, como se ensina e o que se avalia, deslocando o foco da reprodução de informações para a construção de pensamento crítico, autoria reflexiva e capacidade argumentativa. Surge, assim, a necessidade de uma

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

alfabetização docente em inteligência artificial, que não se confunda com mero treinamento em ferramentas: trata-se de compreender funcionamentos, limites, vieses e implicações éticas dos sistemas em uso, condição para construir mediações pedagógicas responsáveis. A orientação global da UNESCO sobre inteligência artificial generativa em educação e pesquisa, ao propor uma abordagem centrada no humano e ao alertar para riscos relativos à privacidade, à equidade e à validação ética, oferece referência relevante para a estruturação de políticas e percursos formativos nesse campo (Miao; Holmes, 2023).

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que as tecnologias digitais não substituem a mediação humana do professor. Plataformas adaptativas, sistemas de aprendizagem personalizada e tutores artificiais podem oferecer recursos relevantes, mas não substituem o cuidado pedagógico, a interpretação ética, a leitura do contexto, a construção de vínculos e a sensibilidade para com a heterogeneidade dos sujeitos. Nóvoa (2017) sublinha que a presença docente não é elemento acessório, mas condição constitutiva da experiência educativa. Fragilizar essa presença em nome de uma suposta eficiência técnica significaria empobrecer o próprio sentido da escola como espaço público de formação.

As modalidades híbridas de ensino, que combinam atividades presenciais e *online*, e iniciativas de *blended learning* exigem do docente um repertório ampliado de competências didáticas, comunicacionais e tecnológicas. A gestão de turmas em ambientes virtuais, a curadoria de recursos digitais, a moderação de discussões assíncronas e a avaliação de produções híbridas constituem desafios formativos que raramente são contemplados de modo consistente na formação inicial. Aqui, mais uma vez, a aprendizagem permanente do professor não pode ser tratada como mera adaptação reativa: ela precisa ser sustentada por programas institucionais que ofereçam tempo, suporte e acompanhamento pedagógico qualificado.

Há, ainda, dimensão de equidade que não pode ser ignorada. As condições de acesso às tecnologias digitais variam de modo expressivo entre escolas, regiões e segmentos sociais. A pandemia recente evidenciou a profundidade dessa desigualdade, expondo tanto estudantes quanto docentes a situações precárias de conectividade, equipamento e formação, desafio também sublinhado nos documentos internacionais sobre inteligência artificial em educação ao recomendar atenção à inclusão e à equidade no acesso às tecnologias (Miao; Holmes, 2023). Pensar a aprendizagem permanente do professor diante das tecnologias exige, portanto, considerar as condições materiais em que esse aprendizado se realiza, sob pena de aprofundar, em vez de reduzir, as desigualdades educacionais (Brasil, 1996; Brasil, 2018).

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

TENSÕES ENTRE INOVAÇÃO, SOBRECARGA, AUTONOMIA E VALORIZAÇÃO DOCENTE

A condição do professor-aluno desdobra-se em tensões que precisam ser tratadas com honestidade analítica. A primeira delas opõe a defesa legítima da formação continuada à ausência de tempo institucional protegido para que ela se realize. Cobra-se que o docente atualize-se, leia, experimente, pesquise, mas não se asseguram, na maior parte dos casos, as horas de planejamento e estudo necessárias para tanto. Essa cobrança, quando isolada das condições, transfere ao indivíduo a responsabilidade por dificuldades que possuem natureza estrutural, contribuindo para o desgaste profissional descrito por Esteve (1999) e por estudos contemporâneos sobre saúde docente.

A segunda tensão envolve a exigência de inovação permanente sem valorização proporcional do trabalho. O discurso da inovação tornou-se onipresente nas políticas educacionais, nos manuais didáticos e na cultura escolar. Em muitos casos, contudo, ele convive com remunerações insuficientes, planos de carreira frágeis e ausência de reconhecimento simbólico do esforço profissional. Saviani (2008) lembra que a valorização docente é condição material e simbólica da qualidade educativa, e que sua ausência inviabiliza, em última instância, qualquer projeto consistente de melhoria do ensino. Inovar sem valorizar é convocar o docente a uma corrida sem fim, em que cada nova etapa apenas reposiciona a meta a ser alcançada.

A terceira tensão refere-se à pressão por incorporação de tecnologias sem formação crítica e pedagógica suficiente. A introdução de plataformas, ferramentas e dispositivos frequentemente antecede, ou substitui, a reflexão sobre seus usos pedagógicos. O docente é convocado a operar instrumentos cuja lógica nem sempre conhece, sob risco de ser visto como resistente, ultrapassado ou pouco engajado. Essa configuração fragiliza a autonomia profissional ao deslocar a tomada de decisão pedagógica para fornecedores externos, e produz, no docente, sensação de obsolescência crônica que tem efeitos psicológicos e profissionais relevantes.

A quarta tensão diz respeito à distância entre as políticas educacionais formuladas em nível central e a realidade concreta das escolas. Reformas curriculares, novas diretrizes e programas de formação são, com frequência, concebidos sem participação efetiva dos docentes e implementados em ritmos que ignoram a complexidade do trabalho escolar. Quando isso ocorre, a aprendizagem permanente do professor tende a converter-se em adaptação a fluxos externos, e não em apropriação reflexiva de transformações

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

compartilhadas. Contreras (2002) argumenta que a autonomia docente, nesse contexto, supõe participação real nas decisões que afetam a profissão, e não apenas a liberdade técnica para implementar diretrizes definidas em outros lugares.

A quinta tensão envolve a relação entre experiência docente consolidada e exigência de atualização constante. Professores experientes carregam saberes valiosos, construídos em anos de prática, mas frequentemente são tratados como sujeitos a serem convertidos a novas metodologias, sem que se reconheça a inteligência prática que acumularam. O resultado é uma desvalorização tácita da experiência, que produz desânimo, resistência e, por vezes, afastamento. A noção de professor-aluno, tal como aqui defendida, recusa essa dicotomia: a experiência não é obstáculo à aprendizagem permanente, mas condição para que essa aprendizagem se faça com discernimento. Aprender, para o docente experiente, é articular o novo com o que já se sabe, não abandonar o que se sabe em favor de modismos sucessivos.

Por fim, há uma tensão entre o estímulo à reflexividade e a sobrecarga de tarefas burocráticas, pedagógicas e emocionais. Refletir exige tempo, silêncio, conversa qualificada, leitura. Quando o cotidiano escolar é dominado por demandas múltiplas e fragmentárias, a reflexão tende a tornar-se exceção, não regra. O fortalecimento da profissão docente passa, portanto, pela reorganização do tempo escolar, de modo a criar espaços efetivos de elaboração coletiva sobre a prática. Sem essa reorganização, a aprendizagem permanente corre o risco de tornar-se, ela própria, mais uma fonte de sobrecarga, em vez de constituir oportunidade de fortalecimento profissional.

IDENTIDADE PROFISSIONAL E O LUGAR HUMANO DO PROFESSOR

A condição de professor-aluno repercute, de modo decisivo, sobre a identidade profissional docente. Identidade, aqui, não é atributo fixo, mas processo dinâmico de construção e reconstrução, alimentado pela trajetória do sujeito, por suas pertenças institucionais, por suas referências culturais e pelas experiências cotidianas de atuação. Quando o docente é continuamente cobrado a aprender e a se reinventar sem que se reconheçam suas elaborações anteriores, a identidade profissional sofre abalos relevantes, que podem expressar-se em insegurança, ansiedade, sentimento de inadequação e, em casos extremos, abandono da profissão.

Nóvoa (1992; 2017) enfatiza que a identidade docente se constrói na interseção entre o pessoal e o profissional, entre a biografia do sujeito e a história da profissão. A formação ao longo da vida, quando bem conduzida, fortalece essa identidade ao oferecer ao docente

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

referências, vocabulários e dispositivos que lhe permitem narrar-se, situar-se e projetar-se profissionalmente. Quando mal conduzida, ela fragmenta a identidade, expondo o docente a discursos contraditórios e a exigências incompatíveis. A diferença entre uma e outra situação não está apenas no conteúdo das formações, mas na qualidade dos processos formativos, na continuidade das ações e no respeito à trajetória do profissional.

A relação com as novas gerações constitui dimensão particularmente sensível da identidade docente contemporânea. Professores formados em contextos predominantemente analógicos atuam com estudantes imersos em ambientes altamente mediados por tecnologia, com práticas culturais, regimes de atenção e expectativas de interação distintas das suas. Essa diferença geracional não pode ser interpretada nem como déficit do docente, nem como obstáculo intransponível. Ela se constitui, antes, em convite ao diálogo intergeracional, em que o professor aprende sobre os repertórios dos estudantes e oferece, em troca, referências simbólicas, históricas e críticas que tais repertórios, sozinhos, não fornecem. A autoridade pedagógica, nesse marco, não se sustenta na rigidez nem na resistência: ela se afirma na capacidade de mediar, traduzir e ampliar horizontes.

O lugar humano do professor, nesse cenário, ganha relevo. Em meio a discursos que anunciam a substituição parcial ou total de funções docentes por sistemas automatizados, é fundamental reafirmar que a relação pedagógica supõe presença, reconhecimento, escuta e responsabilidade ética que nenhum sistema técnico, por mais sofisticado, é capaz de oferecer. O excesso informacional contemporâneo torna ainda mais necessária a figura do professor como mediador crítico, capaz de transformar informação em conhecimento, e conhecimento em formação. Esse trabalho de mediação exige, justamente, a docência aprendente: para mediar bem, o professor precisa manter-se em formação, em diálogo, em elaboração permanente sobre seu próprio fazer.

A identidade profissional docente, portanto, não se sustenta apenas em domínio técnico ou em performance pedagógica. Ela se constitui em uma ética do cuidado, da responsabilidade pública e do compromisso com a formação integral dos sujeitos. Giroux (1997), em sua reflexão sobre os professores como intelectuais transformadores, lembra que a docência carrega dimensão política inalienável, pois nela se decidem, cotidianamente, modos de compreender o mundo e de nele intervir. A condição de professor-aluno, longe de fragilizar essa dimensão, pode reforçá-la, desde que a aprendizagem permanente seja vivida como exercício de discernimento crítico, e não como adesão acrítica a modelos prescritos.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

POR UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE APRENDIZAGEM DOCENTE PERMANENTE

Discutir as vivências e os desafios do professor-aluno conduz, inevitavelmente, à questão das políticas públicas e institucionais necessárias para que a aprendizagem permanente do docente se realize de modo consistente. Não basta exortar o professor a aprender; é preciso construir as condições materiais, organizacionais e simbólicas que sustentem essa aprendizagem como direito profissional, e não como cobrança individual. Essa perspectiva exige articulação entre diferentes níveis de responsabilidade, do governo federal aos sistemas estaduais e municipais, das universidades às escolas, das equipes gestoras aos coletivos docentes.

Em primeiro lugar, é necessário garantir tempo institucional protegido para estudo, planejamento e formação, integrado à jornada de trabalho remunerada. A concentração da formação continuada em horários adicionais ao trabalho desconsidera a fadiga acumulada e penaliza, em particular, docentes que acumulam jornadas em mais de uma escola. Reorganizar a jornada de modo a contemplar, de fato, horas para estudo coletivo é passo indispensável para que a aprendizagem permanente deixe de ser promessa e se torne prática efetiva.

Em segundo lugar, é preciso valorizar a formação que se realiza no chão da escola, em diálogo com os problemas concretos enfrentados pelos docentes. A formação centrada exclusivamente em palestras pontuais, descoladas da realidade institucional, tende a gerar adesões superficiais e mudanças efêmeras. Modelos que articulam estudo coletivo, análise de casos, produção colaborativa de planejamentos, supervisão entre pares e acompanhamento de longo prazo mostram, na literatura especializada, maior potencial transformador (Pimenta, 1999; Imbernón, 2010).

Em terceiro lugar, é fundamental investir em comunidades de aprendizagem docente, nas quais professores possam compartilhar experiências, discutir dilemas, construir referências comuns e consolidar identidade profissional coletiva. Tais comunidades exigem suporte institucional, reconhecimento formal e, em muitos casos, mediação qualificada. Quando bem constituídas, elas oferecem ao docente o sentimento de pertencimento que sustenta a continuidade do esforço formativo e fortalece a profissão como projeto coletivo, e não apenas como soma de trajetórias individuais.

Em quarto lugar, as políticas de formação continuada precisam articular-se com políticas consistentes de carreira, salário e condições de trabalho. Nenhuma estratégia formativa, por melhor desenhada, sustenta-se em ambientes profissionais marcados pela

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

precarização. A valorização docente, nesse sentido, não é tema separado da formação: ela é sua condição. Sem remuneração compatível, planos de carreira atrativos e infraestrutura adequada, o discurso da aprendizagem permanente tende a tornar-se, na prática, expressão de cobrança individualizante, contribuindo para o adoecimento e o abandono da profissão (Freires et al., 2026).

Em quinto lugar, é necessário desenvolver políticas específicas de formação para o uso crítico das tecnologias digitais e da inteligência artificial. Tais políticas devem ir além do treinamento instrumental, incorporando dimensões éticas, epistemológicas e pedagógicas. A escola não pode delegar a empresas de tecnologia a definição de seus rumos pedagógicos, sob pena de submeter a formação humana a lógicas estranhas aos seus fins próprios. Formar docentes para o uso crítico das tecnologias é, portanto, ao mesmo tempo, projeto pedagógico e projeto de defesa da escola pública como espaço de elaboração autônoma do conhecimento.

Por fim, é preciso construir uma cultura institucional que valorize a reflexividade, a colaboração entre pares e a pesquisa sobre a própria prática. Essa cultura não se decreta; constrói-se cotidianamente, em práticas de gestão democrática, em rituais institucionais que reconheçam o trabalho intelectual do docente, em produções escritas compartilhadas e em espaços públicos de debate sobre a profissão. Sem essa cultura, as políticas de formação tendem a operar no vazio; com ela, podem efetivamente sustentar a docência aprendente como pilar da educação contemporânea (Paixão, 2026a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou analisar, sob perspectiva teórico-crítica, as vivências e os desafios do professor-aluno na educação contemporânea. A noção de professor-aluno foi tomada como metáfora analítica para pensar a condição do docente que ensina e, simultaneamente, precisa aprender de modo permanente para responder às transformações sociais, tecnológicas, curriculares e pedagógicas em curso. A análise procurou afirmar a importância dessa aprendizagem permanente sem romantizar a sobrecarga profissional, reconhecendo, ao contrário, que sua realização efetiva depende de condições estruturais que não podem ser deslocadas para a esfera da responsabilidade individual.

O percurso argumentativo destacou a reconfiguração contemporânea do trabalho docente, marcada pela aceleração das mudanças, pela intensificação das demandas e pela ampliação das atribuições atribuídas aos professores. Examinou-se a noção de professor-aluno em diálogo com a tradição da pedagogia crítica, com os estudos sobre saberes docentes e com

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

a perspectiva da prática reflexiva. Discutiram-se as relações entre formação inicial, formação continuada e saberes da experiência, reafirmando a necessidade de articulações orgânicas entre esses momentos. As tecnologias digitais e a inteligência artificial foram analisadas como vetores que demandam, do docente, alfabetizações ampliadas, sem que substituam a mediação humana e ética inerente ao trabalho pedagógico.

Foram explicitadas tensões estruturais que atravessam a condição docente contemporânea, entre as quais se destacam o descompasso entre exigência de inovação e valorização profissional, a pressão por adoção tecnológica sem formação crítica suficiente, a distância entre políticas centrais e realidade escolar, e a responsabilização individual por problemas estruturais. A discussão sobre identidade profissional reafirmou o lugar humano e ético do professor como mediador crítico do conhecimento, em um cenário marcado por excesso informacional e por discursos que, em certos momentos, sugerem a substituição parcial das funções docentes por sistemas automatizados.

A última parte do artigo propôs diretrizes para uma política institucional de aprendizagem docente permanente, articulada com políticas de carreira, salário e condições de trabalho. Defendeu-se que a aprendizagem permanente do professor, sustentada por suporte institucional consistente, fortalece a profissão e amplia a qualidade educativa; quando imposta de modo isolado, sem condições materiais e simbólicas adequadas, contribui para a precarização e o adoecimento. A diferença entre uma e outra situação não é semântica: ela define se a docência poderá ou não cumprir sua função formativa em sociedades atravessadas por desafios complexos.

O texto não pretendeu esgotar o tema. Há dimensões que demandam aprofundamento, entre elas as especificidades da formação continuada em redes de educação básica, as implicações pedagógicas de modelos específicos de inteligência artificial generativa, as repercussões da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas sobre a aprendizagem docente, as relações entre formação docente e diversidade cultural, e as articulações entre aprendizagem permanente e saúde mental dos professores. Cada uma dessas dimensões abre frentes de pesquisa relevantes para a consolidação de uma compreensão integrada sobre a docência aprendente.

Em síntese, reafirma-se que pensar o professor-aluno é pensar a profissão docente em sua complexidade contemporânea, sem reduções simplistas e sem soluções fáceis. Aprender continuamente é, hoje, traço inalienável da docência; valorizar institucionalmente essa aprendizagem é compromisso inadiável de uma sociedade que reconheça, na educação, projeto público de formação humana, ética e democrática.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

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

FREIRES, Á. P.; PAIXÃO, J. L.; BALBINO, J.; SOUZA, M. T. G.; SILVA, F. B.; MAÇALAI, G.; SILVA NETO, A. O.; ARAÚJO, C. L. M. Aprendizagem ao longo da vida no contexto contemporâneo: paradigmas, potencialidades, tensões e implicações para a educação. **Veredas do Direito**, v. 23, n. 6, e235870, 2026. DOI: 10.18623/rvd.v23.5870.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

MIAO, F.; HOLMES, W. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i2.103

PAIXÃO, J. L. O professor como aprendiz permanente: diálogos entre a formação contínua e as práticas inovadoras. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 30, p. 1-22, 2026a. DOI: 10.5281/zenodo.18475844.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

Submetido em: 25 de Abril de 2026

Aprovado em: 28 de Abril de 2026

Publicado em: 07 de Maio de 2026

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional