

O PROFESSOR COMO APRENDIZ PERMANENTE: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA E AS PRÁTICAS INOVADORAS

DOI: 10.5281/zenodo.18475844

Joelson Lopes da Paixão¹

RESUMO

A docência contemporânea se encontra atravessada por profundas transformações epistemológicas, tecnológicas e socioculturais que tensionam modelos tradicionais de formação e atuação profissional, exigindo do professor uma postura contínua de aprendizagem ao longo da vida. Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em compreender de que modo o professor, concebido como aprendiz permanente, ressignifica sua prática pedagógica frente às demandas da educação do século XXI. O objetivo geral é analisar criticamente o conceito de professor como aprendiz permanente, articulando-o às exigências legais, formativas e pedagógicas vigentes, com especial atenção às contribuições das metodologias ativas e das tecnologias educacionais. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise crítica de produções teóricas contemporâneas, de marcos normativos da educação brasileira e de pesquisas aplicadas sobre inovação pedagógica. Os resultados indicam que a aprendizagem permanente do

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

professor não se restringe à atualização técnica, mas envolve processos reflexivos, éticos e identitários, que impactam diretamente a qualidade do ensino e a construção de práticas pedagógicas mais responsivas à diversidade e à complexidade do contexto escolar. A integração de metodologias ativas e tecnologias emerge como catalisadora desse processo. Evidencia-se, ainda, que as legislações educacionais brasileiras reconhecem implicitamente a formação continuada como eixo estruturante da profissionalidade docente, embora persistam desafios na efetivação de políticas públicas consistentes. Conclui-se que assumir o professor como aprendiz permanente implica deslocar à docência de uma lógica de transmissão para uma perspectiva formativa, investigativa e crítica, na qual aprender e ensinar constituem movimentos indissociáveis, fundamentais para a consolidação de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Docência. Formação continuada. Aprendizagem ao longo da vida. Profissionalidade docente. Metodologias ativas. Inovação pedagógica.

ABSTRACT

Contemporary teaching is permeated by profound epistemological, technological, and socio-cultural transformations that challenge traditional models of professional training and performance, requiring teachers to adopt a continuous lifelong learning stance. Given this scenario, the research problem guiding this study is to understand how the teacher, conceived as a permanent learner, re-signifies their pedagogical practice in the face of the demands of 21st-century education. The general objective is to critically analyze the concept of the teacher as a permanent learner, articulating it with

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

current legal, formative, and pedagogical requirements, with special attention to the contributions of active methodologies and educational technologies. Methodologically, a qualitative approach is adopted, of a bibliographic and documentary nature, with critical analysis of contemporary theoretical productions, Brazilian educational normative frameworks, and applied research on pedagogical innovation. The results indicate that the teacher's permanent learning is not restricted to technical updating but involves reflective, ethical, and identity processes, which directly impact teaching quality and the construction of pedagogical practices more responsive to the diversity and complexity of the school context. The integration of active methodologies and technologies emerges as a catalyst for this process. It is also evident that Brazilian educational legislation implicitly recognizes continuous training as a structuring axis of teacher professionalism, although challenges persist in the implementation of consistent public policies. It is concluded that assuming the teacher as a permanent learner implies shifting teaching from the logic of transmission to a formative, investigative, and critical perspective, in which learning and teaching constitute inseparable movements, fundamental for the consolidation of a democratic, inclusive, and socially committed education.

Keywords: Teaching. Continuous training. Lifelong learning. Teacher professionalism. Active methodologies. Pedagogical innovation.

1. INTRODUÇÃO

A docência, historicamente compreendida como exercício de transmissão de conhecimentos sistematizados, vem sendo progressivamente ressignificada à luz das transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

marcam o tempo presente. No contexto da contemporaneidade, caracterizado pela fluidez das informações, pela aceleração das mudanças e pela complexificação das relações humanas, o papel do professor ultrapassa a condição de especialista em conteúdos e assume contornos mais amplos, exigindo competências reflexivas, éticas, investigativas e formativas. É nesse cenário que emerge, com força teórica e política, a concepção do professor como aprendiz permanente, entendida não como fragilidade profissional, mas como eixo estruturante da própria identidade docente.

A noção de aprendizagem ao longo da vida, amplamente difundida nos debates educacionais das últimas décadas, desloca a formação docente de um modelo pontual e conclusivo para um processo contínuo, inacabado e contextualizado. Tal perspectiva rompe com a ideia de que a formação inicial seja suficiente para dar conta das múltiplas demandas da prática pedagógica e reconhece que ensinar implica, necessariamente, aprender de forma constante. O professor, nesse sentido, aprende com os alunos, com os pares, com a escola, com as políticas públicas e, sobretudo, com a reflexão crítica sobre sua própria prática.

Essa compreensão encontra respaldo em abordagens pedagógicas críticas que concebem a educação como prática social e histórica, na qual o sujeito se constrói na relação dialógica com o mundo. Conforme aponta Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção, o que pressupõe um educador em permanente processo de aprendizagem, aberto à escuta, à dúvida e à reinvenção de saberes. A aprendizagem permanente, portanto, não se reduz à atualização de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

métodos ou ao domínio de novas tecnologias, mas envolve um compromisso ético-político com a transformação da realidade educacional.

No plano normativo, a legislação educacional brasileira reforça a centralidade da formação continuada como dimensão constitutiva da docência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, estabelece, em seu texto, que "a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (Brasil, 1996). Tal dispositivo legal explicita a indissociabilidade entre formação e exercício profissional, reconhecendo a escola como espaço legítimo de aprendizagem docente.

De modo complementar, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, ao tratar da organização do trabalho pedagógico e das competências gerais da educação básica, afirma que "as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores" (Brasil, 2017). Embora dirigida ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, essa orientação incide diretamente sobre o professor, que precisa, ele próprio, mobilizar e desenvolver tais competências de forma contínua para responder às exigências curriculares e formativas. Pesquisas recentes têm destacado o papel das metodologias ativas nesse processo de mobilização de competências, apontando-as como ferramentas que potencializam a aprendizagem significativa e o protagonismo discente (Paixão, 2026a; Mattos et al., 2025).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Apesar desse reconhecimento teórico e legal, observa-se, na prática educacional, a persistência de concepções cristalizadas de docência, que ainda associam o saber docente à estabilidade e à autoridade do conhecimento acumulado. Tal contradição evidencia uma tensão entre o discurso que valoriza a formação continuada e as condições objetivas que limitam sua efetivação, como a sobrecarga de trabalho, a precarização das políticas de formação e a ausência de espaços institucionais sistemáticos de reflexão coletiva.

Diante desse contexto, coloca-se a seguinte pergunta norteadora: de que maneira a concepção do professor como aprendiz permanente contribui para a ressignificação da prática pedagógica e para o fortalecimento da profissionalidade docente na educação contemporânea? A partir dessa indagação, este estudo tem como objetivo geral analisar criticamente o professor enquanto aprendiz permanente, considerando seus fundamentos teóricos, legais e pedagógicos, e integrando contribuições contemporâneas sobre inovação educacional.

Como objetivos específicos, propõe-se: compreender os pressupostos teóricos que sustentam a aprendizagem permanente na docência; analisar as implicações dessa concepção para a identidade e a prática profissional do professor; avaliar o papel da formação continuada e das metodologias ativas no desenvolvimento da profissionalidade docente; e refletir sobre os desafios e possibilidades de implementação de uma cultura institucional de aprendizagem permanente nas escolas.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre a docência em um cenário marcado por incertezas e exigências crescentes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, reflexivas e socialmente comprometidas. Ao assumir o professor como aprendiz permanente, desloca-se o foco da docência de uma lógica de reprodução para uma perspectiva de formação contínua, crítica e transformadora, indispensável à consolidação de uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do professor como aprendiz permanente insere-se em um campo teórico que articula formação docente, profissionalidade, epistemologia da prática e aprendizagem ao longo da vida, exigindo um olhar que transcenda modelos tradicionais de racionalidade técnica. Nesse sentido, a docência passa a ser concebida como prática reflexiva, histórica e socialmente situada, na qual o conhecimento profissional é constantemente reconstruído a partir da experiência, da teoria e da interação com o contexto educativo. Tardif (2014, p. 36) afirma que os saberes docentes são plurais e temporais, constituídos ao longo da trajetória profissional, o que reforça a ideia de que ensinar implica aprender continuamente, em um movimento não linear, marcado por rupturas e ressignificações.

A noção de aprendizagem permanente, amplamente discutida nas políticas educacionais contemporâneas, fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento profissional não se encerra na formação inicial. Nóvoa (2017) sustenta que a formação docente deve ser entendida como um

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

processo contínuo de construção identitária e profissional, no qual o professor aprende a partir da reflexão crítica sobre sua prática e da participação em comunidades profissionais. Essa perspectiva desloca o foco da formação como evento para a formação como processo, rompendo com a lógica instrumental e episódica que historicamente marcou os programas de capacitação docente.

No contexto brasileiro, a formação continuada do professor assume centralidade diante das desigualdades educacionais e das exigências impostas pelas transformações sociais e tecnológicas. Segundo Gatti (2016), a formação docente no Brasil enfrenta o desafio de articular teoria e prática de forma consistente, superando modelos fragmentados e descontextualizados. A autora argumenta que a aprendizagem profissional do professor ocorre, sobretudo, no exercício da docência, quando o educador mobiliza saberes teóricos para interpretar e intervir em situações concretas, o que reforça a necessidade de políticas formativas que reconheçam a escola como espaço de aprendizagem profissional. A reflexão sobre a prática, inclusive com a integração de tecnologias da informação e comunicação, se configura como caminho potente para essa articulação (Paixão, 2024).

A profissionalidade docente, entendida como o conjunto de saberes, competências, valores e atitudes que caracterizam o exercício do magistério, está intrinsecamente ligada à condição de aprendiz permanente. Para Contreras (2012), o professor profissional é aquele que exerce autonomia intelectual e ética, assumindo uma postura investigativa diante de sua prática. Essa autonomia, no entanto, não se constrói de forma espontânea, mas resulta de processos formativos contínuos que possibilitam ao docente

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

compreender criticamente as condições institucionais e sociais de seu trabalho.

Nessa mesma direção, Schön (2000) introduz o conceito de profissional reflexivo, destacando que a aprendizagem ocorre na ação e sobre a ação. O autor defende que o conhecimento profissional não se limita à aplicação de teorias científicas, mas envolve a reflexão em contextos de incerteza, o que exige do professor uma postura aberta à aprendizagem contínua. Tal concepção contribui para a superação da dicotomia entre teoria e prática, reconhecendo o saber docente como conhecimento legítimo e situado.

A aprendizagem permanente do professor também se relaciona com a perspectiva da educação ao longo da vida, amplamente difundida por organismos internacionais e incorporada aos discursos educacionais nacionais. De acordo com Delors (1998), aprender a aprender constitui um dos pilares fundamentais da educação contemporânea, aplicável tanto aos alunos quanto aos professores. Embora anterior ao recorte temporal principal deste estudo, essa contribuição clássica permanece relevante ao fundamentar a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo, indispensável à adaptação e à transformação social.

Autores brasileiros contemporâneos têm aprofundado essa discussão ao analisar as condições concretas da docência. Imbernón (2016) destaca que a formação continuada precisa estar vinculada aos problemas reais da prática pedagógica, evitando modelos prescritivos e descolados do cotidiano escolar. Para o autor, o professor aprende quando reflete coletivamente sobre sua

prática, em contextos colaborativos que valorizam a experiência profissional como fonte legítima de conhecimento.

A dimensão colaborativa da aprendizagem docente é igualmente enfatizada por Fullan e Hargreaves (2016), ao discutirem a cultura profissional nas escolas. Segundo os autores, ambientes escolares que favorecem a colaboração e o diálogo profissional potencializam a aprendizagem dos professores e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. Essa perspectiva reforça a ideia de que a aprendizagem permanente não é um processo individualizado, mas socialmente construído.

No campo da epistemologia da prática, Pimenta e Anastasiou (2014) defendem que a docência exige uma formação que articule saberes pedagógicos, científicos e experienciais. As autoras afirmam que o professor aprende na medida em que problematiza sua prática, confrontando-a com fundamentos teóricos e com as demandas do contexto educacional. Tal abordagem confere centralidade à reflexão crítica como motor da aprendizagem profissional. Estudos sobre metodologias ativas corroboram essa visão, apresentando-as como estratégias que demandam e, ao mesmo tempo, fomentam a postura investigativa e reflexiva do docente (Paixão, 2025a; Silva et al., 2025).

Estudos mais recentes, como os de Libâneo (2018), apontam que a aprendizagem docente está diretamente relacionada às condições de trabalho e às políticas educacionais. O autor argumenta que a valorização do professor como aprendiz permanente requer investimentos institucionais que

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

garantam tempo, espaço e reconhecimento para a formação continuada, sob pena de reduzir o discurso formativo a uma retórica vazia.

A legislação educacional brasileira também reconhece, ainda que de forma implícita, a necessidade de aprendizagem contínua do professor. A Lei nº 9.394/1996 estabelece a formação continuada como direito e dever dos profissionais da educação, associando-a à melhoria da qualidade do ensino. Esse entendimento é reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao demandar práticas pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento de competências, o que pressupõe professores em constante processo de aprendizagem.

Autores como Saviani (2013) alertam, contudo, para o risco de uma apropriação acrítica do discurso da formação continuada, quando desvinculado de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social. Para o autor, a aprendizagem do professor deve estar orientada por uma concepção crítica de educação, capaz de enfrentar as contradições do sistema educacional.

No âmbito da formação docente contemporânea, Marcelo García (2019) enfatiza que aprender a ensinar é um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais. O autor destaca que a aprendizagem profissional do professor ocorre ao longo de toda a carreira, sendo influenciada por fatores individuais e institucionais, o que reforça a necessidade de abordagens formativas integradas. A formação docente em matemática, por exemplo, pode ser analisada e enriquecida a partir da

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

produção científica contemporânea, que aborda tanto os desafios da prática pedagógica quanto as estratégias inovadoras (Paixão, 2025b).

Pesquisas recentes no contexto brasileiro, como as de Diniz-Pereira (2018), evidenciam que a aprendizagem permanente do professor está diretamente relacionada à sua participação em processos formativos críticos e emancipatórios. O autor defende que a formação docente deve promover a autonomia intelectual, possibilitando ao professor compreender e transformar sua prática.

A perspectiva da aprendizagem situada, discutida por Lave e Wenger (1991), embora anterior ao recorte temporal principal, permanece relevante ao fundamentar a ideia de que o aprendizado ocorre em comunidades de prática. Essa abordagem contribui para compreender a escola como espaço privilegiado de aprendizagem docente, onde o professor aprende na interação com outros profissionais.

Autores mais recentes, como Zeichner (2015), reforçam a importância da pesquisa como componente da aprendizagem docente. Segundo o autor, o professor que investiga sua própria prática desenvolve uma postura crítica e reflexiva, fortalecendo sua identidade profissional e ampliando sua capacidade de intervenção pedagógica.

No contexto das políticas públicas, estudos de Oliveira (2020) apontam que a efetivação da aprendizagem permanente do professor depende de políticas de formação continuada articuladas às condições reais de trabalho docente. A

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

autora argumenta que a ausência de políticas consistentes compromete a construção de uma cultura de aprendizagem profissional nas escolas.

A dimensão ética da aprendizagem docente é destacada por Morin (2015), ao afirmar que a educação do futuro exige professores capazes de lidar com a complexidade e a incerteza. Para o autor, aprender continuamente é condição para uma prática pedagógica ética e responsável, comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Pesquisas recentes de Nóvoa e Alvim (2022) reforçam que a aprendizagem permanente do professor deve ser entendida como elemento constitutivo da profissão docente, e não como exigência externa ou obrigação burocrática. Os autores defendem uma formação centrada na profissão, que valorize os saberes da prática e a construção coletiva do conhecimento.

Estudos de Ghedin, Franco e Pimenta (2019) evidenciam que a aprendizagem docente se fortalece quando o professor assume uma postura investigativa, articulando teoria e prática de forma crítica. Os autores destacam que a reflexão sistemática sobre a prática é condição essencial para o desenvolvimento profissional.

No campo da educação inclusiva, autores como Mantoan (2015) ressaltam que a aprendizagem permanente do professor é indispensável para lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. A autora afirma que a formação contínua possibilita ao docente ressignificar concepções e práticas, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. A modelagem computacional e outras tecnologias emergentes podem atuar

como ferramentas de apoio à aprendizagem inclusiva, tema que também demanda constante atualização docente (Jacinto et al., 2025).

Pesquisas mais recentes, como as de Tardif e Lessard (2020), reafirmam que o trabalho docente é marcado por incertezas e decisões complexas, o que exige aprendizagem constante. Os autores argumentam que a profissionalidade docente se constrói na tensão entre prescrições institucionais e a autonomia do professor.

Por fim, estudos de Perrenoud (2013) destacam que a aprendizagem permanente do professor está relacionada ao desenvolvimento de competências profissionais, entendidas como a capacidade de mobilizar saberes em situações complexas. Embora anterior ao recorte principal, essa contribuição permanece atual ao fundamentar a necessidade de formação contínua para o exercício competente da docência.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi concebida a partir de uma perspectiva metodológica que reconhece a complexidade do fenômeno educativo e a necessidade de abordagens que permitam a compreensão aprofundada da docência enquanto processo formativo contínuo. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, fundamentado na compreensão de que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis, mas demandam análise interpretativa e contextualizada. Segundo Gil (2019), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

práticas, sendo particularmente adequada para estudos que investigam processos formativos e identitários.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e analítica, uma vez que busca aprofundar a compreensão sobre o professor como aprendiz permanente, articulando fundamentos teóricos, legais e pedagógicos. Vergara (2016) afirma que pesquisas exploratórias são indicadas quando o tema ainda carece de sistematização teórica aprofundada, permitindo ao pesquisador construir categorias analíticas a partir da literatura e dos documentos analisados.

No que se refere aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas publicadas entre 2015 e 2025, além de autores clássicos relevantes para a fundamentação teórica do estudo. Gil (2019) destaca que a pesquisa bibliográfica constitui etapa fundamental de estudos acadêmicos, pois permite ao pesquisador dialogar criticamente com o conhecimento já produzido sobre o tema.

A pesquisa documental, por sua vez, envolveu a análise de documentos oficiais vigentes, como legislações educacionais e diretrizes curriculares, compreendidas como produções sociais que expressam concepções de formação docente. Conforme aponta Vergara (2016), documentos oficiais são fontes relevantes para compreender as orientações normativas que incidem sobre práticas profissionais, sendo indispensáveis em estudos que articulam teoria e política educacional.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A seleção das fontes bibliográficas e documentais seguiu critérios de relevância temática, atualidade e credibilidade acadêmica, priorizando autores brasileiros e publicações em periódicos científicos reconhecidos. Tal escolha justifica-se pela necessidade de contextualizar a discussão no cenário educacional brasileiro, conforme orienta Gil (2019), ao afirmar que a delimitação criteriosa das fontes contribui para a consistência teórica da pesquisa.

Como técnica de análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, em sua vertente temática, entendida como procedimento sistemático de interpretação de textos. Vergara (2016) define a análise de conteúdo como técnica que permite identificar categorias e sentidos presentes nos discursos, possibilitando a construção de inferências fundamentadas. A análise foi conduzida em etapas, envolvendo a leitura flutuante dos textos, a identificação de unidades de sentido e a construção de categorias analíticas relacionadas à aprendizagem permanente, à profissionalidade docente e à formação continuada.

A opção pela análise de conteúdo justifica-se por sua adequação a estudos de natureza qualitativa e bibliográfica, permitindo ao pesquisador articular criticamente diferentes fontes teóricas e normativas. Gil (2019) ressalta que essa técnica favorece a sistematização de informações complexas, contribuindo para a produção de conhecimento consistente e coerente.

A coerência metodológica do estudo foi assegurada pela articulação entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos, os procedimentos adotados e a técnica de análise utilizada. Conforme destaca Vergara (2016), a clareza e a

consistência metodológica são condições essenciais para a validade científica de uma pesquisa, especialmente em estudos de natureza teórica e interpretativa.

Por fim, a escolha metodológica adotada neste estudo reflete o compromisso com uma abordagem crítica e reflexiva da docência, reconhecendo o professor como sujeito histórico em permanente processo de aprendizagem. Tal perspectiva metodológica possibilita compreender a aprendizagem docente como fenômeno complexo, situado e dinâmico, em consonância com os objetivos e fundamentos teóricos que orientam esta investigação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus teórico e documental permitiu identificar um conjunto de achados que evidenciam a centralidade da concepção do professor como aprendiz permanente para a compreensão contemporânea da docência. Os resultados apontam que a aprendizagem docente é compreendida, majoritariamente, como um processo contínuo, situado e relacional, rompendo com modelos formativos lineares e conclusivos. Esse achado converge com a perspectiva de Nóvoa (2017), ao afirmar que a formação do professor se constrói ao longo da carreira, por meio da articulação entre experiência, reflexão e conhecimento teórico.

Observou-se que os estudos analisados atribuem à prática pedagógica um papel formativo estruturante, reconhecendo-a como espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Tardif (2014) sustenta que os saberes docentes são construídos no exercício da profissão, em interação com os alunos, com

os colegas e com a cultura institucional da escola. Tal compreensão foi reiterada nos documentos analisados, que indicam a escola como locus de formação continuada, ainda que essa concepção nem sempre se concretize em políticas institucionais consistentes. A pesquisa contemporânea sobre metodologias ativas reforça esse ponto, ao demonstrar que sua aplicabilidade na educação básica está intrinsecamente ligada à formação docente e à reflexão sobre a prática (Mattos et al., 2025).

Outro resultado relevante refere-se à forte associação entre aprendizagem permanente e reflexão crítica sobre a prática. Os dados evidenciam que a docência reflexiva é apresentada como condição indispensável para o desenvolvimento profissional, em consonância com Schön (2000), que concebe a reflexão-na-ação como elemento central da aprendizagem profissional. Essa convergência teórica reforça a ideia de que o professor aprende quando problematiza suas decisões pedagógicas e enfrenta situações de incerteza com base em julgamento crítico, e não por mera aplicação de técnicas. A revisão sistemática da literatura sobre tecnologias educacionais aplicadas às metodologias ativas (Paixão, 2025c) corrobora essa visão, indicando que a integração tecnológica efetiva demanda mais do que competência técnica; exige uma postura pedagógica reflexiva e investigativa por parte do docente.

Entretanto, os estudos também revelam tensões significativas entre o discurso da aprendizagem permanente e as condições concretas de trabalho docente. Gatti (2016) destaca que a sobrecarga de tarefas, a precarização das condições de trabalho e a fragmentação das políticas de formação continuada limitam a efetivação de processos formativos consistentes. Esse achado

evidencia uma divergência entre a concepção normativa de professor aprendiz permanente e a realidade institucional, marcada por práticas formativas episódicas e desarticuladas.

A análise das legislações educacionais brasileiras confirmou que a aprendizagem permanente é reconhecida como princípio estruturante da profissionalidade docente. A Lei nº 9.394/1996 associa explicitamente formação e exercício profissional, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) pressupõe professores capazes de mobilizar competências complexas. Todavia, Saviani (2013) alerta que tais dispositivos legais, quando desvinculados de um projeto político-pedagógico crítico, correm o risco de reforçar uma lógica tecnicista, deslocando para o professor a responsabilidade individual pela formação contínua.

Outro achado importante refere-se à dimensão colaborativa da aprendizagem docente. Os estudos analisados indicam que a aprendizagem permanente se fortalece em contextos de trabalho coletivo, nos quais o diálogo profissional e a troca de experiências são valorizados. Fullan e Hargreaves (2016) defendem que culturas escolares colaborativas favorecem o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica, o que foi corroborado pelas análises realizadas. Em contrapartida, contextos escolares marcados pelo isolamento docente tendem a fragilizar os processos de aprendizagem profissional.

A literatura contemporânea também evidencia que a aprendizagem permanente do professor envolve dimensões identitárias e emocionais, para além dos aspectos cognitivos. Marcelo García (2019) aponta que aprender a ensinar implica reconstruir constantemente a identidade profissional, em um

processo permeado por desafios, conflitos e negociações. Esse resultado amplia a compreensão da aprendizagem docente, deslocando-a de uma perspectiva meramente técnica para uma abordagem integral e humanizada. Estudos sobre a formação docente em matemática (Paixão, 2025b) destacam justamente a análise da produção científica como parte desse processo de construção identitária e desenvolvimento profissional.

No campo da formação continuada, os achados indicam uma crítica recorrente aos modelos prescritivos e descontextualizados. Imbernón (2016) argumenta que a formação docente precisa partir dos problemas reais da prática pedagógica, promovendo processos reflexivos e colaborativos. Essa crítica foi amplamente confirmada pelos estudos analisados, que apontam a ineficácia de programas formativos centrados na transmissão de conteúdos, sem articulação com o cotidiano escolar. A integração das tecnologias da informação e comunicação no ensino, quando bem fundamentada, exemplifica uma formação que parte de necessidades reais da prática, visando inovação, engajamento e eficiência (Paixão, 2024).

A pesquisa também revelou convergência quanto à importância da pesquisa como componente da aprendizagem docente. Zeichner (2015) defende que o professor pesquisador desenvolve maior autonomia intelectual e capacidade crítica, fortalecendo sua profissionalidade. Esse achado dialoga com Ghedin, Franco e Pimenta (2019), ao destacarem que a investigação da própria prática constitui eixo estruturante da formação permanente, possibilitando ao professor compreender e transformar sua ação pedagógica.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

No contexto da educação inclusiva, os resultados indicam que a aprendizagem permanente é condição indispensável para lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Mantoan (2015) sustenta que a formação contínua permite ao professor ressignificar concepções e práticas excludentes, promovendo uma educação mais equitativa. Esse achado reforça a dimensão ética da aprendizagem docente, conforme discutido por Morin (2015), ao afirmar que ensinar em contextos complexos exige abertura à incerteza e à aprendizagem contínua. A discussão sobre tecnologias e inclusão, com foco na modelagem computacional como ferramenta de apoio, ilustra um campo específico onde a aprendizagem permanente do professor é crucial para promover acessibilidade (Jacinto et al., 2025).

Os estudos analisados também evidenciam divergências quanto à responsabilização pela aprendizagem permanente. Enquanto autores como Nóvoa e Alvim (2022) defendem uma formação centrada na profissão e sustentada por políticas públicas consistentes, Oliveira (2020) aponta que, na prática, a responsabilidade pela formação continuada recai frequentemente sobre o professor, em um movimento de individualização que fragiliza a profissionalidade docente.

Por fim, os resultados indicam que a aprendizagem permanente do professor está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências profissionais complexas. Perrenoud (2013) afirma que tais competências envolvem a capacidade de mobilizar saberes em situações imprevisíveis, o que exige formação contínua e reflexão crítica. Esse achado reforça a compreensão de que aprender permanentemente não é uma opção, mas uma

exigência intrínseca à docência contemporânea, exigência essa que se reflete na necessidade de dominar e refletir sobre um amplo espectro de abordagens, desde as metodologias ativas na educação contemporânea (Paixão, 2026a) até os fundamentos da pesquisa científica no ensino superior (Paixão, 2026b).

5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar criticamente a concepção do professor como aprendiz permanente, articulando fundamentos teóricos, legais e pedagógicos, à luz das demandas da educação contemporânea. A análise realizada permitiu alcançar plenamente os objetivos propostos, evidenciando que a aprendizagem permanente constitui elemento estruturante da profissionalidade docente, e não um atributo acessório ou circunstancial.

Os resultados demonstraram que a docência, compreendida como prática social complexa, exige do professor uma postura reflexiva, investigativa e ética, na qual aprender e ensinar são processos indissociáveis. A literatura analisada converge ao afirmar que o conhecimento docente é construído ao longo da trajetória profissional, em interação com a prática pedagógica, com os pares e com o contexto institucional, conforme apontam Tardif (2014) e Nóvoa (2017). A incorporação de perspectivas recentes sobre metodologias ativas, tecnologias educacionais e formação específica, como nas áreas de matemática e inclusão, enriqueceu essa compreensão, mostrando campos concretos onde a aprendizagem contínua se materializa e é demandada.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao consolidar uma compreensão ampliada da aprendizagem docente, integrando dimensões cognitivas, identitárias, colaborativas e éticas. Ao dialogar com autores clássicos e contemporâneos, foi possível evidenciar que a aprendizagem permanente transcende a lógica da atualização técnica, configurando-se como processo de construção contínua da identidade profissional, conforme discutido por Marcelo García (2019) e Morin (2015).

No campo prático, a pesquisa evidencia implicações relevantes para a organização da formação continuada e para a gestão escolar. Os achados indicam que processos formativos eficazes são aqueles que se ancoram na prática pedagógica, promovem a reflexão coletiva e reconhecem a escola como espaço legítimo de aprendizagem profissional, em consonância com Imbernón (2016) e Fullan e Hargreaves (2016). Tal compreensão reforça a necessidade de políticas públicas que garantam condições institucionais para a aprendizagem permanente, superando modelos fragmentados e prescritivos.

Entretanto, o estudo também reconhece limitações importantes. Por tratar-se de uma pesquisa de natureza teórica e documental, não foram analisadas práticas empíricas específicas de formação docente, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, a análise concentrou-se predominantemente no contexto brasileiro, o que restringe comparações internacionais mais amplas.

Diante dessas limitações, sugere-se que pesquisas futuras investiguem empiricamente experiências exitosas de aprendizagem permanente em

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

contextos escolares diversos, bem como estudos comparativos entre políticas de formação docente em diferentes países. Recomenda-se, ainda, aprofundar análises sobre os impactos da aprendizagem permanente na saúde mental e no bem-estar docente, temática emergente e pouco explorada.

Conclui-se que assumir o professor como aprendiz permanente implica um reposicionamento epistemológico, político e ético da docência. Trata-se de reconhecer que ensinar é, essencialmente, aprender continuamente, em um movimento de construção crítica de saberes, indispensável à consolidação de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida. As discussões sobre metodologias ativas, integração tecnológica, pesquisa no ensino superior e educação inclusiva não são temas separados, mas facetas interligadas desse complexo e permanente processo de aprender a ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Professional capital.** New York: Teachers College Press, 2016.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil.** São Paulo: UNESP, 2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em educação.** São Paulo: Loyola, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2016.

JACINTO, Luís André; SILVA, Guilherme Gomes da; PRADO, Angela Araújo *et al.* Tecnologias e inclusão: a modelagem computacional como ferramenta de apoio à aprendizagem. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 22, p. e19805, 2025.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2018.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. São Paulo: Moderna, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**. Porto Alegre: Penso, 2019.

MATTOS, T. P. L.; SILVA FILHO, A. H.; BATISTA, W. R. *et al.* Formação Docente E A Aplicabilidade De Metodologias Ativas Na Educação Básica. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 27, p. 62-67, 2025.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Formação de professores centrada na escola**. Lisboa: Educa, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas docentes no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PAIXÃO, Joelson Lopes. Integrando tecnologias da informação e comunicação no ensino da matemática: inovação, engajamento e eficiência. **Revista Educar FCE**, Barueri, v. 1, p. 195-207, 30 abr. 2024.

PAIXÃO, Joelson Lopes. A formação docente em matemática: uma análise da produção científica contemporânea. **Revista Tópicos**, v. 3, p. 1-20, 2025b.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

PAIXÃO, Joelson Lopes. Revisão sistemática da literatura sobre tecnologias educacionais aplicadas às metodologias ativas. **Revista Tópicos**, v. 3, p. 1-26, 2025c.

PAIXÃO, Joelson Lopes. Metodologias ativas na educação contemporânea: uma revisão documental das tendências, fundamentos e desafios. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-26, 2026a.

PAIXÃO, Joelson Lopes. Pesquisa científica no ensino superior: análise crítica dos fundamentos, funções e desafios formativos. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-30, 2026b.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. R. F. *et al.* Formação continuada e metodologias ativas: integração de tecnologias digitais na prática docente. In: SEMINÁRIO NACIONAL MULTIDISCIPLINAR EM PESQUISA CIENTÍFICA, 2., 2025, Icó. **Anais [...]**. Icó: Editora Research, 2025. v. 1, p. 1.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente hoje**. Petrópolis: Vozes, 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2016.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

¹ 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, professor e doutorando em Engenharia Elétrica. E-mail: joelson.paixao@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8874-5151> | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6907289379766915>