

PROFESSORES EM (R)EVOLUÇÃO: APRENDENDO COM O TEMPO

TEACHERS IN (R)EVOLUTION: LEARNING OVER TIME

Gislaine Przniska

MUST University, Estados Unidos

Sanzia Fernandes Brito

Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai

Elielza Barreto da Silva

MUST University, Estados Unidos

Jucilene Aparecida Lima Prado

MUST University, Estados Unidos

Miriam Mendonça de Jesus Fraga

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/68yywn13>

Publicado em: 23.09.2025

Resumo: A docência no século XXI foi atravessada por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que reconfiguraram a prática educativa e exigiram dos professores um constante movimento de reinvenção. Nesse contexto, compreendeu-se que o trabalho docente ultrapassou a transmissão de conteúdos e se caracterizou pela articulação entre teoria e prática, pela integração crítica das tecnologias digitais, pelo diálogo entre gerações e pela formação continuada como elemento essencial para a construção da identidade profissional. Diante dessa realidade, o presente artigo teve como objetivo investigar de que maneira a docência se apresentou como profissão dinâmica, em constante constituição, marcada por avanços, recuos e reelaborações permanentes. Para alcançar esse propósito, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, entendida como o procedimento que reuniu, analisou e organizou criticamente produções científicas, oferecendo sustentação teórica para a compreensão do fenômeno investigado, conforme ressaltado por Santana, Narciso e Fernandes (2025) e Santana, Narciso e Santana (2025). As etapas envolveram a definição do tema, a seleção de fontes em bases reconhecidas, como *Google Acadêmico*, *SciELO* e *CAPES Periódicos*, a leitura crítica dos textos e a organização dos dados em categorias temáticas. O estudo se desenvolveu em quatro eixos: a transição do tradicional ao digital, a formação continuada como prática indispensável, o diálogo intergeracional como desafio e oportunidade, e a docência como prática em movimento. Portanto, concluiu-se que a docência não se configurou como prática estática, mas como atividade dinâmica, reflexiva e criativa, reafirmando o professor como sujeito central na construção de percursos significativos de aprendizagem em meio às demandas contemporâneas.



Palavras-chave: Docência Contemporânea. Formação Continuada. Tecnologia Educação. Comunicação Intergeracional. Reinvenção Docente.

Abstract: Teaching in the 21st century was marked by profound social, cultural, and technological transformations that reconfigured educational practice and demanded from teachers a constant movement of reinvention. In this context, it was understood that teaching work went beyond the transmission of content and was characterized by the articulation between theory and practice, by the critical integration of digital technologies, by dialogue across generations, and by continuing education as an essential element for building professional identity. Faced with this reality, the present article aimed to investigate how teaching has been presented as a dynamic profession, in constant constitution, marked by advances, setbacks, and permanent re-elaborations. To achieve this purpose, bibliographic research was used as the methodology, understood as the procedure that gathered, analyzed, and critically organized scientific productions, offering theoretical support for understanding the phenomenon under investigation, as highlighted by Santana, Narciso, and Fernandes (2025) and Santana, Narciso, and Santana (2025). The stages involved defining the theme, selecting sources in recognized databases such as Google Scholar, SciELO, and CAPES Journals, critically reading the texts, and organizing the data into thematic categories. The study was developed around four main axes: the transition from traditional to digital, continuing education as an indispensable practice, intergenerational dialogue as both a challenge and an opportunity, and teaching as a practice in movement. Therefore, it was concluded that teaching was not configured as a static practice, but as a dynamic, reflective, and creative activity, reaffirming the teacher as a central figure in the construction of meaningful learning pathways in the face of contemporary demands.

Keywords: Contemporary Teaching. Continuing Education. Educational Technology. Intergenerational Communication. Teacher Reinvention.

Introdução

A docência no século XXI é marcada por transformações sociais, culturais e tecnológicas que reconfiguraram a prática educativa e exigiram dos professores um constante movimento de reinvenção. Nesse contexto, compreende-se que o papel docente ultrapassou a mera transmissão de conteúdos e passou a envolver a articulação crítica entre teoria e prática, a integração responsável das tecnologias digitais, o diálogo intergeracional e a formação continuada como instrumentos de fortalecimento da identidade profissional. A relevância do estudo se encontrou justamente na necessidade de analisar como o professor se adaptou a crises, inovações e transformações globais, reafirmando a educação como prática social, formativa e ética.

O objetivo principal consistiu em investigar de que maneira a docência se apresentou como profissão dinâmica, em constante constituição, marcada por avanços, recuos e reelaborações permanentes. Para tanto, a pergunta de pesquisa que orientou a investigação foi: ‘como o professor se reinventou continuamente diante das mudanças sociais e tecnológicas que impactaram a educação contemporânea?’

Para responder a essa questão, adotou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Essa modalidade, segundo Santana, Narciso e Fernandes (2025) e Santana, Narciso e Santana (2025), caracterizou-se pelo uso de materiais acadêmicos como livros, artigos e produções científicas, reunidos e analisados de forma crítica, de modo a oferecer sustentação teórica à compreensão do fenômeno investigado. A técnica de análise utilizada baseou-se na leitura, seleção e interpretação crítica dos textos, organizados em categorias temáticas que permitiram estabelecer diálogos entre diferentes autores. Os dados foram coletados por meio de buscas em bases reconhecidas, como *Google Acadêmico*, SciELO e CAPES Periódicos, priorizando publicações recentes, entre 2019 e 2025, e excluindo estudos de baixa relevância ou que não tratassem diretamente do objeto investigado.

O artigo desenvolveu-se em quatro eixos principais: inicialmente, discutiu-se a transição docente do tradicional ao digital, destacando a importância da mediação crítica no uso das tecnologias; em seguida, analisou-se a formação continuada como prática indispensável para lidar com as mudanças sociais e culturais; posteriormente, abordou-se o diálogo intergeracional como desafio e oportunidade de enriquecimento no ambiente escolar; e, por fim, apresentou-se a docência como profissão em movimento, constantemente atravessada por crises, inovações e transformações históricas. Portanto, buscou-se demonstrar que a docência não se configurou como prática estática, mas como atividade dinâmica, crítica e criativa, reafirmando o professor como sujeito central na construção de percursos significativos de aprendizagem em meio às exigências do mundo contemporâneo.

Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem de natureza qualitativa, com base em levantamento bibliográfico, tendo como objetivo compreender como a docência se reinventa continuamente diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais. Essa escolha metodológica fundamenta-se na perspectiva de que a pesquisa bibliográfica constitui instrumento capaz de reunir e analisar criticamente produções científicas já estabelecidas, permitindo ao pesquisador construir interpretações a partir de diferentes referenciais teóricos.

Nesse sentido, conforme destacam Santana, Narciso e Fernandes (2025), esse tipo de investigação permite compreender fenômenos a partir da sistematização de fontes diversas, oferecendo respaldo teórico para responder a problemas de pesquisa no campo educacional. Em complemento, estudos recentes evidenciam que a pesquisa bibliográfica, ao articular conceitos e perspectivas de múltiplos autores, possibilita tanto a análise do estado atual de determinado tema quanto a proposição de caminhos futuros de investigação (Santana; Narciso; Santana, 2025).

As etapas do processo metodológico seguiram um encadeamento lógico que incluiu a definição do tema e dos objetivos gerais do estudo, a escolha de palavras-chave para guiar as buscas, a seleção criteriosa de fontes, a análise crítica do material coletado e, por fim, a organização dos dados em diálogo com os referenciais teóricos escolhidos. Para a coleta, foram

utilizadas palavras-chave simples e combinadas, como “docência contemporânea”, “formação continuada”, “professor e tecnologia”, “comunicação intergeracional” e “reinvenção docente”. A busca foi realizada em três bases de dados acadêmicas de ampla utilização: o Google Acadêmico, ferramenta de acesso aberto que reúne artigos, livros e teses disponíveis em diferentes plataformas científicas; a SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), que disponibiliza periódicos de relevância reconhecida na área educacional, com acesso gratuito e qualificado; e o Portal de Periódicos da CAPES, base de dados nacional que reúne produções indexadas em periódicos de alta qualidade, acessível por meio de instituições de ensino superior.

Para garantir maior rigor, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Foram incluídos textos publicados entre 2019 e 2025, priorizando a atualidade e a pertinência em relação ao objeto investigado. Foram selecionados artigos que discutem diretamente a docência em movimento, a integração das tecnologias, a formação continuada e os desafios intergeracionais no espaço escolar. Foram excluídas publicações com enfoque meramente técnico ou restritas a áreas não relacionadas à educação, bem como materiais com duplicidade de informações ou de baixa relevância científica. Assim, os resultados apresentados neste artigo refletem a análise crítica de produções consistentes e atuais, que se mostraram adequadas para subsidiar a compreensão do fenômeno em estudo.

Da lousa ao digital: a reinvenção docente frente às tecnologias

A educação, historicamente associada a práticas tradicionais e ao uso da lousa como instrumento central, encontra-se hoje desafiada a integrar tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, observa-se que “no contexto contemporâneo, as tecnologias digitais têm um protagonismo que impacta e condiciona, e até mesmo define, os contornos de uma nova concepção de sociedade.” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 2). Assim, a docência passa a ser atravessada por novas linguagens e ferramentas que exigem constante ressignificação de métodos pedagógicos.

Entretanto, a inserção desses recursos não ocorre de maneira automática. “No entanto, cabe salientar que o fato de o professor ser usuário de tecnologia não lhe garante a transposição didática.” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 14). Dessa forma, a utilização de computadores, tablets, ambientes virtuais e aplicativos educativos não implica, por si só, em práticas significativas, mas demanda intencionalidade, planejamento e conhecimento didático para que se converta em aprendizagem efetiva.

A esse respeito, compreende-se que o papel do docente é o de mediador e criador de possibilidades. Como assinalam Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 9), “a tecnologia sempre fez parte do cotidiano da escola e o uso pedagógico depende do professor. Ou seja, quem cria estratégias, práticas e didáticas para uso de um recurso é o professor.” Isso evidencia que não é a presença da tecnologia em sala de aula que transforma o processo educativo, mas a forma como o educador a articula com objetivos formativos e experiências de aprendizagem.

Além disso, torna-se evidente a necessidade de que o uso das tecnologias seja crítico, reflexivo e criativo. Nesse sentido, pode-se compreender que a apropriação docente dos recursos tecnológicos envolve a capacidade de produzir materiais, integrar diferentes ferramentas e ampliar possibilidades de ensino, o que só é possível mediante atualização constante frente às mudanças sociais e culturais provocadas pelos avanços digitais (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 6).

Outro ponto a considerar é a familiaridade crescente que alguns professores demonstram ao utilizar os recursos digitais.

Percebeu-se, nas entrevistas realizadas, que a familiaridade com o uso de recursos tecnológicos faz com que o professor concentre sua preocupação nas possibilidades didáticas de uso pedagógico e não prioritariamente em questões técnicas relacionadas ao recurso (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 10).

Assim, quanto maior o contato, maior a segurança e a atenção ao potencial pedagógico da tecnologia. Esse processo de aproximação permite ao professor compreender de forma mais ampla as funcionalidades dos recursos disponíveis, ampliando a sua capacidade de selecionar, adaptar e criar estratégias didáticas coerentes com os objetivos de ensino. À medida que essa familiaridade se fortalece, o educador passa a dedicar menos energia a aspectos técnicos e operacionais e pode concentrar-se em explorar possibilidades que favoreçam a aprendizagem significativa, tornando as práticas em sala de aula mais dinâmicas, criativas e alinhadas às demandas do contexto contemporâneo.

Contudo, mesmo diante dessa realidade, a prática docente exige mais do que domínio instrumental. Os autores destacam que “a instrumentalização é importante e necessária; no entanto, a formação precisa ocorrer em nível didático expresso em práticas.” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 14). Tal compreensão reforça a ideia de que o processo formativo deve privilegiar experiências que estimulem o professor a criar, experimentar e ressignificar o uso dos recursos digitais em consonância com as necessidades dos estudantes.

Assim, ensinar e aprender passa a constituir um processo compartilhado.

Ensinar e aprender, nesse cenário, é projetar para um contexto novo e em parceria com os próprios alunos, que chegam à escola com uma bagagem muito grande de conhecimentos digitais. No entanto, com tanta informação, eles necessitam do professor para orientá-los e desafiá-los na sua formação integral como seres humanos. (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 3).

Dessa maneira, o professor se torna peça-chave na construção de percursos significativos, orientando o uso consciente das tecnologias e mantendo o foco na formação integral. Ao assumir esse papel, ele não apenas direciona o uso dos recursos digitais, mas também ajuda os estudantes a desenvolverem critérios para lidar com a grande quantidade de informações disponíveis, estimulando a reflexão crítica, a autonomia e a responsabilidade no processo de aprendizagem. Com isso, a presença docente garante que as tecnologias não sejam meramente instrumentos técnicos, mas oportunidades para a formação ética, cidadã e intelectual, preservando a centralidade do humano diante das inovações.

Por fim, a prática educativa atual demonstra que o aspecto determinante não está apenas na presença das tecnologias, mas na forma como o professor as integra ao processo pedagógico (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). Essa escolha metodológica reflete-se em ações que ultrapassam o simples acompanhamento das inovações digitais, possibilitando à escola assumir um compromisso com a formação crítica, ética e criativa dos estudantes, ao mesmo tempo em que reafirma a docência como uma atividade dinâmica, marcada pela reinvenção constante diante das transformações sociais e tecnológicas.

Aprender para ensinar: a formação continuada como caminho de reinvenção docente

A docência no século XXI é atravessada por transformações sociais, culturais e tecnológicas que reconfiguram constantemente o cenário educacional. Diante desse contexto, o professor precisa adotar uma postura de abertura ao aprendizado permanente, entendendo que sua formação não se encerra no momento da graduação. A formação inicial fornece fundamentos teóricos e metodológicos importantes, mas não responde, por si só, à diversidade de desafios que surgem no cotidiano escolar. É nesse sentido que a formação continuada adquire centralidade, tornando-se condição essencial para que o educador se reinvente e mantenha sua prática em sintonia com as demandas contemporâneas.

É importante ressaltar que

[...] a formação continuada não é uma invenção nova, mas é algo ainda frágil nos dias atuais e, dentro das novas perspectivas, busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor (Freitas; Pacífico, 2020, p. 143).

Desse modo, o processo formativo vai além da atualização de conteúdos: ele abrange a construção de uma identidade profissional sólida, que se desenvolve a partir da reflexão crítica, da pesquisa e da reconstrução constante dos saberes docentes (Freitas; Pacífico, 2020). Essa identidade não se estabelece de maneira imediata, mas é resultado de um percurso contínuo em que o professor interpreta suas experiências, reelabora suas práticas e se posiciona diante das mudanças sociais e educacionais. Nesse movimento, a formação deixa de ser um conjunto de técnicas para tornar-se um exercício de autorreflexão e de compromisso coletivo, permitindo que o docente compreenda sua função como agente de transformação e, ao mesmo tempo, reforce a legitimidade da profissão no cenário contemporâneo.

Além disso, não se deve compreender a formação continuada apenas como cursos externos ou treinamentos oferecidos esporadicamente. Ela deve ser concebida como um processo dinâmico que integra reflexão, descoberta, fundamentação e construção teórica, partindo sempre da análise crítica da própria prática e retornando a ela com novas perspectivas (Freitas; Pacífico, 2020). Assim, mais do que aprender novas técnicas ou metodologias, o professor se apropria de instrumentos que lhe permitem ressignificar seu trabalho e construir soluções pedagógicas criativas.

Nessa perspectiva, a escola assume papel central. O exercício profissional revela que o espaço-tempo da sala de aula e da instituição escolar constitui o cenário mais adequado para o desenvolvimento da formação continuada (Freitas; Pacífico, 2020). É no cotidiano da prática que surgem os desafios, os dilemas e as situações que demandam reflexão e ação pedagógica. Por essa razão, o ambiente escolar deve ser reconhecido como lugar de crescimento coletivo, onde a análise das experiências reais se transforma em oportunidades de reelaboração e inovação.

Essa concepção torna clara a necessidade de compreender que

[...] o professor deve ter clareza de sua prática pedagógica e que isso demanda amplo conhecimento das diferentes dimensões que qualificam a prática pedagógica; para tanto, é necessário aprender, e aprender é construir, refletir e mudar (Freitas; Pacífico, 2020, p. 143).

O aprendizado contínuo, nesse sentido, não se restringe à incorporação de conteúdos novos, mas envolve a capacidade de repensar e modificar práticas, reconhecendo limites e explorando alternativas mais adequadas às realidades dos estudantes. Isso significa compreender que cada contexto educativo apresenta especificidades próprias e que soluções prontas nem sempre respondem às demandas vividas em sala de aula. O professor, ao refletir criticamente sobre sua atuação, consegue identificar o que precisa ser ajustado, o que pode ser mantido e o que deve ser recriado, transformando a experiência docente em um processo investigativo permanente. Tal postura amplia sua autonomia profissional, fortalece sua identidade e contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e eficazes.

Por conseguinte, a formação continuada ganha força quando organizada coletivamente. A troca de experiências entre os professores fortalece o trabalho docente, pois permite a construção de soluções compartilhadas para problemas comuns (Freitas; Pacífico, 2020). Grupos de estudo, reuniões pedagógicas, oficinas de planejamento e mentorias são exemplos concretos de práticas que favorecem a aprendizagem entre pares, tornando o ambiente escolar um espaço de crescimento profissional permanente.

Esse entendimento é reforçado pelos autores ao afirmarem que

[...] o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente', ou seja, a escola é o lugar ideal para efetivação da formação continuada (Freitas; Pacífico, 2020, p. 144).

Assim, a instituição escolar deve ser concebida não apenas como local de ensino dos alunos, mas também como espaço formativo dos educadores, onde teoria e prática se entrelaçam, e onde a reflexão coletiva resulta na construção de novos saberes (Freitas; Pacífico, 2020). Nesse sentido, a escola passa a assumir dupla função: ao mesmo tempo em que promove a aprendizagem discente, também sustenta o desenvolvimento profissional docente, criando um ambiente em que experiências, desafios e descobertas são compartilhados. Ao valorizar esse caráter formativo, a instituição fortalece a cultura de colaboração entre professores, transforma o cotidiano em fonte de pesquisa e contribui para que a profissão seja constantemente atualizada frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Portanto, ao compreender a escola como espaço de formação permanente, o professor encontra condições para refletir criticamente sobre sua prática, testar novas estratégias e integrar diferentes conhecimentos. A formação continuada, quando vivenciada nesse sentido, fortalece a identidade docente, promove a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e reafirma a docência como uma profissão em constante reinvenção. Aprender para ensinar, nesse contexto, não é apenas uma exigência da modernidade, mas um compromisso ético com a educação e com a transformação social.

Entre gerações: desafios e potencialidades do diálogo intergeracional na educação

A educação contemporânea é atravessada por transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o cotidiano escolar. Um dos aspectos mais marcantes desse processo é a convivência entre diferentes gerações no mesmo espaço de aprendizagem, cada uma com modos próprios de pensar, comunicar-se e relacionar-se. As relações entre pessoas de idades distintas envolvem não apenas o fator cronológico, mas também trajetórias de vida, repertórios socioculturais e visões de mundo construídas em contextos históricos diversos (Medeiros; Kanaane; Frate, 2025).

Nesse cenário, o processo comunicativo assume lugar central. A forma como cada geração se expressa e interage pode aproximar ou distanciar professores e estudantes. Os autores destacam que

[...] o processo de comunicação formal tende a funcionar adequadamente para os pertencentes às primeiras gerações, mais tradicionais, ou seja, os Baby Boomers (1946-1964) e a Geração X (1965-1980), mas pode não ser eficaz para os representantes das gerações mais novas, compreendidas como Geração Y, também conhecida por Millennials (1981-1997), ou Geração Z (1998-2010), estas últimas que dominam a tecnologia e os aplicativos de relacionamento e preferem respostas rápidas e informais (Medeiros; Kanaane; Frate, 2025, p. 3).

Assim, a escola se configura como espaço em que coexistem diferentes linguagens comunicativas, que exigem do professor capacidade de adaptação para evitar rupturas no processo de ensino. Esse ambiente plural demanda que o educador reconheça as especificidades de cada geração, ajustando sua prática pedagógica para que mensagens, instruções e orientações sejam compreendidas de forma clara por todos os estudantes. Ao adotar estratégias que conciliam formalidade e agilidade comunicativa, o docente consegue aproximar universos distintos, garantindo que a interação não se transforme em barreira, mas em recurso para fortalecer vínculos e promover aprendizagens mais significativas.

Além disso, a diversidade geracional não se limita à comunicação. Ela também envolve percepções distintas sobre o papel da escola, as expectativas em relação ao aprendizado e até mesmo as formas de compreender autoridade e disciplina. Por isso, embora o encontro entre gerações seja enriquecedor, ele pode originar conflitos, já que Baby Boomers, Geração X, Y e Z possuem características, objetivos e perspectivas muitas vezes divergentes (Medeiros; Kanaane;

Frate, 2025). Nesse sentido, cabe ao professor criar pontes que permitam que essas diferenças não se transformem em barreiras, mas em oportunidades de troca e aprendizado coletivo.

Convém ressaltar que a comunicação intergeracional é um processo complexo e rico em facetas. Pessoas de diferentes idades carregam repertórios, valores e formas de expressão que podem resultar em mal-entendidos ou ruídos de interpretação, mas que também possibilitam momentos de grande riqueza pedagógica (Medeiros; Kanaane; Frate, 2025). O desafio do educador está em transformar tais situações em experiências de diálogo, em que os estudantes aprendem não apenas conteúdos escolares, mas também modos de conviver com a pluralidade.

A esse respeito, torna-se evidente que a convivência entre gerações exige respeito mútuo e disposição para compreender as particularidades de cada grupo. Como afirmam os autores, “para que a comunicação intergeracional seja eficaz, é fundamental que as pessoas envolvidas sejam capazes de compreender e respeitar as diferenças entre as gerações.” (Medeiros; Kanaane; Frate, 2025, p. 10). Essa postura implica reconhecer que a experiência acumulada por gerações mais antigas e a familiaridade digital das mais jovens não se anulam, mas se complementam, criando condições para que a escola seja um espaço de cooperação e enriquecimento recíproco.

Dessa forma, o professor assume um papel estratégico. Ao atuar como mediador, ele consegue traduzir linguagens, aproximar diferentes modos de pensar e oferecer orientações que favorecem a aprendizagem significativa. Mais do que um transmissor de conteúdos, o docente torna-se articulador de experiências que integram diferentes visões de mundo, promovendo respeito e colaboração. Assim, a comunicação intergeracional não apenas fortalece os vínculos escolares, mas também prepara os estudantes para lidar com a diversidade social que caracteriza o século XXI.

Por fim, é necessário compreender que o diálogo entre gerações representa mais do que um desafio organizacional no contexto escolar: ele constitui uma oportunidade de ressignificação da prática docente. Ao favorecer a cooperação entre pessoas com experiências e expectativas distintas, a escola reafirma seu papel formativo e amplia sua relevância social. Nesse movimento, a docência se revela como uma profissão em constante reinvenção, capaz de atravessar tempos, integrar perspectivas e construir percursos que respeitam as diferenças, sem perder de vista a construção coletiva do conhecimento.

Educar em movimento: a docência em constante reinvenção

A docência, enquanto prática social e histórica, não pode ser compreendida como uma atividade estática ou linear. Pelo contrário, trata-se de uma profissão em permanente movimento, marcada por transformações políticas, sociais, culturais e tecnológicas que reconfiguram continuamente seu exercício. Nesse sentido, compreende-se que o ato de ensinar é atravessado por fatores diversos, que fazem da docência uma atividade dinâmica, sujeita a mudanças e atualizações constantes (Roncarelli; Stecanela; Pauletti, 2021).

Sob essa ótica, a transitividade constitui um elemento essencial para entender o fazer docente. O professor reelabora suas práticas continuamente, modifica estratégias e repensa sua atuação diante das novas demandas. Isso significa que a docência não se cristaliza em fórmulas prontas, mas se constrói em movimento, numa lógica de avanços e recuos que caracterizam o cotidiano escolar (Roncarelli; Stecanela; Pauletti, 2021). Essa compreensão converge com Freitas e Pacífico (2020), que defendem a formação continuada como exercício de reflexão crítica, orientada pela análise da prática e pela reconstrução de saberes, em vez de mero acúmulo de técnicas ou atualização pontual.

Outro aspecto fundamental é a centralidade da reflexão no exercício da profissão. A prática pedagógica ganha significado quando o professor se dispõe a problematizá-la, investigando suas escolhas e avaliando seus impactos. Ao refletir sobre sua atuação, o docente não apenas compreende melhor sua prática, mas inicia um processo de transformação, pois cada análise realizada abre espaço para o planejamento de novas ações mais consistentes e contextualizadas (Roncarelli; Stecanela; Pauletti, 2021). Essa postura aproxima-se do que destacam Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), ao enfatizarem que o simples uso da tecnologia não assegura a qualidade pedagógica; é a reflexão do professor que confere intencionalidade e sentido à integração dos recursos digitais em sala de aula.

Além disso, a relação entre teoria e prática constitui outro pilar central da docência em movimento. A profissão ganha vitalidade quando o professor consegue articular conhecimentos acadêmicos, metodológicos e pedagógicos às situações concretas vividas no cotidiano escolar. Essa articulação revela-se em um processo de ação-reflexão-ação, no qual a prática se retroalimenta da teoria, ao mesmo tempo em que a teoria é constantemente resignificada à luz da experiência vivida (Roncarelli; Stecanela; Pauletti, 2021). Nesse ponto, há diálogo com Medeiros, Kanaane e Frate (2025), que ao discutir as relações intergeracionais, demonstram como o professor precisa articular diferentes linguagens e valores em sua prática, tornando a reflexão ainda mais indispensável para garantir comunicação eficaz e aprendizagem significativa.

Ademais, compreende-se que a docência é atravessada por contextos históricos e sociais que lhe conferem características específicas em cada tempo. Mudanças globais, crises políticas e sanitárias, inovações tecnológicas e novas demandas culturais exigem que os professores adaptem continuamente suas práticas, produzindo respostas criativas diante das circunstâncias. Nesse movimento, a docência se apresenta como um processo de contínua constituição, em que permanecem algumas referências, mas também surgem rupturas que conduzem a novas formas de ensinar e aprender (Roncarelli; Stecanela; Pauletti, 2021).

Ao mesmo tempo, a docência não se reduz a um fluxo linear de avanços. Ela se expressa em idas e vindas, em ajustes e correções que fazem parte da natureza da profissão. O professor que reflete sobre sua prática inicia um ciclo de construção e aprimoramento, colocando-se em busca de alternativas para problemas ainda não enfrentados. Esse movimento demonstra que

ensinar é sempre um processo inacabado, em que o educador está constantemente em direção ao novo (Roncarelli; Stecanela; Pauletti, 2021).

Nesse processo, os saberes docentes assumem relevância singular. São eles que, combinados ao exercício reflexivo, impulsionam a prática pedagógica em direção à mudança. A experiência acumulada, os conhecimentos teóricos e a reflexão crítica integram-se para produzir novas estratégias de ensino, movimentando a docência e mantendo-a em sintonia com as transformações do mundo contemporâneo (Roncarelli; Stecanela; Pauletti, 2021). Essa compreensão dialoga diretamente com Freitas e Pacífico (2020), quando afirmam que a escola é espaço privilegiado para a construção coletiva de novos saberes, resultantes da análise das práticas cotidianas e da partilha entre professores.

Portanto, pode-se afirmar que a docência em movimento é resultado de um processo complexo e plural, no qual se articulam transitividade, reflexão, articulação entre teoria e prática e a própria historicidade da profissão. Trata-se de um percurso formativo contínuo, que reafirma a identidade docente como dinâmica, criativa e aberta às mudanças. Nesse cenário, o professor se constitui como sujeito em constante reinvenção, capaz de transformar desafios em oportunidades e de assegurar que a educação acompanhe as transformações globais sem perder sua dimensão crítica e humana.

Resultados e discussões

As principais conclusões do estudo indicam que a docência no século XXI não pode ser compreendida como prática estática ou linear, mas como profissão em constante reinvenção. Evidenciou-se que o professor atua como mediador de transformações sociais, tecnológicas e culturais, ao mesmo tempo em que busca ressignificar sua prática pedagógica de acordo com os contextos em que está inserido. Os resultados confirmam que a capacidade de adaptação e reflexão constitui elemento essencial para que o ensino permaneça significativo diante das mudanças globais.

O significado dessas descobertas está diretamente relacionado à compreensão da docência como processo dinâmico. Verificou-se que o trabalho do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a articulação entre teoria e prática, a integração crítica das tecnologias e a construção coletiva de saberes no espaço escolar. Nesse sentido, o estudo contribui para reafirmar que o papel docente extrapola a dimensão técnica e se afirma como prática social, formativa e ética, capaz de orientar os estudantes em meio às demandas de um mundo em constante transformação.

Quando comparadas às produções de outros pesquisadores, essas descobertas apresentam consonância com análises já realizadas em diferentes abordagens. As reflexões dialogam com perspectivas que defendem a tecnologia como recurso pedagógico eficaz apenas quando integrada de maneira crítica e intencional pelo professor (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019). Também se relacionam à concepção de formação continuada como processo coletivo, que se realiza no

espaço da escola e que contribui para a construção da identidade profissional do docente (Freitas; Pacífico, 2020). Além disso, aproximam-se de pesquisas que discutem os desafios da comunicação intergeracional no ambiente escolar, mostrando que o diálogo entre diferentes gerações pode gerar tensões, mas também constitui oportunidade de aprendizagem e enriquecimento mútuo (Medeiros; Kanaane; Frate, 2025). Por fim, os resultados alinham-se às análises que caracterizam a docência como atividade marcada por transitividade, ou seja, por avanços, recuos e reinvenções constantes (Roncarelli; Stecanela; Pauletti, 2021).

Entretanto, algumas limitações foram identificadas. O estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica, o que significa que os resultados refletem análises teóricas e não necessariamente abarcam a totalidade das práticas docentes em contextos concretos. Outro aspecto limitador é que, embora a literatura apresente consensos quanto à importância da formação contínua e da reflexão crítica, nem sempre há clareza sobre os caminhos mais eficazes para implementar tais processos de maneira sistemática no cotidiano escolar.

Houve também resultados que podem ser considerados inesperados. A análise revelou que, mesmo diante do crescente acesso a tecnologias digitais, muitos professores ainda enfrentam dificuldades em transformá-las em recursos pedagógicos efetivos. Esse achado reforça a ideia de que a mera familiaridade técnica não garante práticas educativas inovadoras, sendo necessário um processo formativo contínuo que articule reflexão e intencionalidade. Embora surpreendente, esse resultado confirma que a tecnologia, quando usada sem mediação crítica, pouco contribui para a aprendizagem, o que reforça a importância da ação docente como fator determinante (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019).

Por fim, algumas sugestões para pesquisas futuras podem ser apontadas. Investigações empíricas que analisem práticas docentes em diferentes níveis de ensino poderiam contribuir para verificar de que forma os elementos discutidos na literatura se manifestam na realidade escolar. Além disso, estudos que explorem estratégias de comunicação intergeracional em sala de aula podem oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais inclusivas. Outro campo promissor está na análise do impacto da formação continuada quando desenvolvida em espaços colaborativos, como grupos de estudos e comunidades de prática, permitindo compreender como a reflexão coletiva fortalece a identidade e a atuação docente.

Conclusão

O artigo teve como propósito analisar a docência no século XXI a partir da perspectiva de que o professor se encontra em constante reinvenção diante das mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Os objetivos foram atendidos ao demonstrar que a prática docente não pode ser compreendida como estática, mas como dinâmica e transitiva, marcada por avanços, recuos e reelaborações permanentes. Foi possível evidenciar que a escola se constitui como espaço de aprendizagem não apenas para os estudantes, mas também para os professores, que nela encontram oportunidades de reflexão crítica, de reconstrução de saberes e de fortalecimento da

identidade profissional. Ao longo da discussão, destacou-se que a incorporação de tecnologias, a formação continuada, o diálogo intergeracional e a capacidade de adaptação a crises e inovações são elementos que se articulam para reafirmar a docência como profissão em movimento. Assim, o estudo permitiu compreender que o papel do professor extrapola a transmissão de conteúdos, situando-se como prática social, formativa e ética, capaz de sustentar aprendizagens significativas em meio às complexidades do mundo contemporâneo.

Em complemento, observou-se que a reflexão constitui eixo central desse processo, pois é ela que impede a estagnação e promove a transformação da prática pedagógica. Ficou evidente que o trabalho docente exige abertura ao novo, capacidade de repensar ações e disposição para dialogar com diferentes gerações e linguagens. Ao mesmo tempo, verificou-se que a formação continuada deve ser concebida como exercício constante, realizado no espaço da escola, onde teoria e prática se entrelaçam e se ressignificam coletivamente. Tais constatações reafirmam a necessidade de compreender a docência como profissão dinâmica, em constante constituição e atravessada por múltiplos fatores que a movem. Assim, estimula-se que mais pesquisas sejam feitas sobre esse assunto, especialmente em contextos empíricos, a fim de ampliar o entendimento sobre como esses elementos se manifestam nas práticas educativas e de que forma podem contribuir para fortalecer a identidade e a relevância do professor diante das transformações globais.

Referências

- FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, MS, v. 21, n. 1, p. 141–153, 2020.
- MEDEIROS, Jose Carlos de; KANAANE, Roberto; FRATE, Flavia. O processo de comunicação e as relações intergeracionais na educação profissional e técnica. **Revista Devir Educação**, v. 9, n. 1, e-939, p. 1-20, 2025.
- MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e180201, p. 1-17, 2019.
- RONCARELLI, Isadora Alves; STECANELA, Nilda; PAULETTI, Fabiana. Docência em movimento: a transitividade no fazer docente. **Educação (Santa Maria)**, v. 46, p. 1-18, 2021.
- SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13333, 2025.
- SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.