

## Formação continuada como espaço de escuta e reflexão docente: saberes compartilhados nos anos iniciais

Continuing education as a space for teacher listening and reflection: shared knowledge in the early years

Formación continuada como espacio de escucha y reflexión docente: saberes compartidos en los años iniciales

Angelica da Fontoura Garcia Silva  

Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina/PR – Brasil

Daiane Aparecida Sontag  

Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina/PR – Brasil

### Resumo

Este estudo investigou as percepções de 27 professoras dos anos iniciais sobre uma formação continuada promovida por uma rede municipal do Paraná. Com abordagem qualitativa e interpretativa, foram utilizados questionários, análise documental e entrevistas em grupo focal. A análise fundamentou-se em autores como Schön, Imbernón, Zeichner, Nóvoa e Marcelo Garcia revelando que a valorização das práticas docentes, o compartilhamento entre pares e a escuta coletiva contribuíram para o fortalecimento profissional. As participantes relataram avanços na ressignificação de práticas, uso de estratégias lúdicas e desenvolvimento de uma postura mais investigativa. No entanto, também apontaram limitações, como a sobrecarga de horários, dificuldades para expor suas práticas e a necessidade de maior sistematização das propostas. As professoras sugeriram que futuras formações considerem a realidade escolar, promovam trocas espontâneas de materiais e garantam escuta ativa. Os achados indicam que formações situadas e dialógicas favorecem o engajamento e o desenvolvimento docente.

**Palavras-chave:** formação de professores; anos iniciais; professor reflexivo; compartilhamento de práticas.

### Abstract

This study investigated the perceptions of 27 early years teachers regarding a continuing education program promoted by a municipal network in Paraná, Brazil. Using a qualitative and interpretative approach, questionnaires, document analysis, and focus group interviews were conducted. The analysis was based on authors such as Schön, Imbernón, Zeichner, Nóvoa, and Marcelo Garcia, revealing that valuing teaching practices, peer sharing, and collective listening contributed to professional strengthening. Participants reported advances in the re-signification of practices, the use of playful strategies, and the development of a more investigative stance. However, they also pointed out limitations such as time overload, difficulties in exposing their practices, and the need for greater systematization of proposals. Teachers suggested that future training programs consider the school reality, promote spontaneous material exchanges, and ensure active listening. The findings indicate that situated and dialogical training fosters teacher engagement and professional development.

**Keywords:** teacher education; early years; reflective teacher; practice sharing.

### Resumen

Este estudio investigó las percepciones de 27 profesoras de los años iniciales sobre una formación continuada promovida por una red municipal de Paraná, Brasil. Con un enfoque cualitativo e interpretativo, se utilizaron cuestionarios, análisis documental y entrevistas en grupo focal. El análisis se fundamentó en autores como Schön, Imbernón, Zeichner, Nóvoa y Marcelo Garcia, revelando que la valorización de las prácticas docentes, el intercambio entre pares y la escucha colectiva contribuyeron al fortalecimiento profesional. Las participantes reportaron avances en la resignificación de prácticas, el uso de estrategias lúdicas y el desarrollo de una postura más investigativa. No obstante, también señalaron limitaciones, como la sobrecarga horaria, dificultades para exponer sus prácticas y la necesidad de una mayor sistematización de las propuestas. Las profesoras sugirieron que futuras formaciones consideren la realidad escolar, promuevan intercambios espontáneos de materiales y garanticen una escucha activa. Los hallazgos indican que formaciones situadas y dialógicas favorecen el compromiso y el desarrollo docente.

**Palabras clave:** formación de profesores; años iniciales; docente reflexivo; intercambio de prácticas.

## Introdução

A formação continuada de professores tem se consolidado como um campo fundamental de investigação e intervenção nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo quando voltada ao desenvolvimento profissional docente e à melhoria da qualidade da educação. Ainda que o debate sobre a profissionalização do magistério avance, persistem desafios relacionados à valorização do saber docente, ao reconhecimento das experiências compartilhadas entre pares e à construção de percursos formativos que respeitem os contextos reais de atuação dos professores.

Neste artigo, analisamos os sentidos atribuídos pelas professoras do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental a um processo de formação continuada desenvolvido em uma rede municipal de ensino, com foco na socialização de práticas pedagógicas. O recorte apresentado deriva de uma pesquisa de mestrado já concluída (Sontag, 2024), centrando-se na subseção “Compartilhamento das práticas”, que reúne relatos de experiências desenvolvidas pelas docentes e discussões realizadas em grupo focal ao final do processo formativo.

Nosso objetivo é compreender como a troca de práticas e a escuta entre pares favoreceram o desenvolvimento profissional docente, evidenciando movimentos de reflexão, ressignificação e fortalecimento da identidade profissional. Para tanto, a análise qualitativa dos dados foi conduzida à luz de autores que discutem o professor como sujeito ativo e reflexivo, capaz de produzir conhecimento a partir da própria prática (Schön, 2000; Imbernón, 2011), além de considerar a dimensão social e colaborativa da formação (Zeichner, 1993; Wenger, 1998; Nóvoa, 1995).

A partir desse referencial, apresentamos uma análise das percepções das professoras sobre a formação vivenciada, focalizando como a troca de experiências, a escuta entre pares e o compartilhamento de práticas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. O artigo está estruturado em seis eixos de análise, que abordam desde o reconhecimento da prática como saber docente até as proposições feitas pelas participantes para futuras formações.

## Fundamentação teórica

A compreensão de que o professor é um profissional reflexivo que aprende a partir da ação e da reflexão sobre a ação está no cerne das discussões de Donald Schön (2000). Para o autor, a prática docente não se limita à execução técnica de métodos previamente definidos, mas envolve um constante diálogo entre a experiência vivida e os saberes teóricos. O conceito de conhecimento na ação e de reflexão sobre a prática permite reconhecer que os professores produzem conhecimento no cotidiano da sala de aula e, ao refletirem sobre suas escolhas e efeitos, ampliam sua capacidade de análise e intervenção.

Imbernón (2011) aprofunda essa perspectiva ao propor que a formação permanente deve articular a prática à teoria, valorizar os saberes da experiência e promover espaços de diálogo entre os pares. Para o autor, a formação transformadora é aquela que considera as necessidades reais dos professores, promove a troca de experiências e integra diferentes dimensões do fazer docente, incluindo os aspectos técnicos, éticos e afetivos.

Essa dimensão coletiva da formação também é central na abordagem de Zeichner (1993), ao propor a ideia de abordagem social da reflexão. Segundo o autor, os professores se desenvolvem profissionalmente quando inseridos em comunidades que promovem o confronto de ideias e o apoio mútuo. A reflexão crítica, nesse sentido, é fortalecida por meio da interação com colegas, da partilha de crenças e da construção de propostas conjuntas. Zeichner destaca ainda que esses espaços ajudam os professores a ganharem coragem para sustentar suas convicções e rever práticas arraigadas.

Wenger (1998), ao propor o conceito de comunidade de prática, amplia essa ideia ao sugerir que a aprendizagem ocorre por meio da participação em práticas sociais significativas, onde os sujeitos negociam significados e constroem saberes de forma situada. No contexto docente, a comunidade de prática se expressa nos momentos em que os professores compartilham estratégias, discutem desafios comuns e constroem, juntos, soluções pedagógicas adaptadas às suas realidades.

Além dos aspectos reflexivos e colaborativos, a análise da formação das professoras também evidenciou a centralidade das práticas lúdicas e criativas como mediadoras da aprendizagem. Autoras como Kishimoto (1994) e Brougère (2014) defendem o jogo e o brincar como linguagens essenciais da infância e, portanto, recursos legítimos para o trabalho pedagógico. Segundo Kishimoto, o jogo educativo favorece o desenvolvimento da atenção, da memória, da linguagem e da sociabilidade, enquanto Brougère (2014) destaca o caráter de experimentação e descoberta que o brincar proporciona.

Ao discutir a profissionalidade docente, Nóvoa (1995) já afirmava que a formação não pode estar dissociada da identidade e da história de vida dos professores. Em textos mais recentes, o autor aprofunda essa concepção ao refletir sobre os modos como nos tornamos professores. Em *Entre a formação e a profissão*, Nóvoa (2019a) argumenta que ser professor não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo, construído nas experiências compartilhadas, na convivência entre pares e nas práticas reflexivas que dão sentido à profissão. Já em *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola* (Nóvoa, 2019b), o autor destaca a urgência de repensar os processos formativos à luz das mudanças estruturais na escola contemporânea, que exigem dos docentes uma postura mais ativa, colaborativa e comprometida com o coletivo.

Marcelo García (1999) também defende que o desenvolvimento profissional se dá em trajetórias reflexivas, nas quais o professor se envolve criticamente com a própria prática e participa ativamente da construção de processos formativos. Essa perspectiva reforça a importância de escutar os professores, reconhecer suas experiências e promover espaços que estimulem a partilha, a ressignificação e a autoria docente.

Com base nesse arcabouço teórico, analisamos os relatos das professoras participantes da formação, buscando compreender de que forma o compartilhamento de práticas e sentimentos contribuiu para a ampliação do repertório pedagógico, para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de uma formação mais humana, crítica e situada.

## **Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as percepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os efeitos de uma formação continuada que se propôs a promover reflexões sobre práticas pedagógicas. Para isso, seguimos uma abordagem qualitativa e interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas participantes à experiência formativa vivida ao longo de 2023. O estudo foi submetido e aprovado por Comissão de Ética em Pesquisa.

A investigação foi organizada em três etapas: (1) análise documental, (2) aplicação de questionário e (3) realização de entrevista com grupo focal. A primeira etapa envolveu a leitura e análise dos materiais utilizados durante a formação. Em seguida, aplicamos um questionário às professoras participantes para conhecer o perfil profissional e identificar suas percepções sobre planejamento, execução e compartilhamento de suas práticas pedagógicas. Por fim, conduzimos duas sessões com grupos focais, a fim de aprofundar a escuta sobre as contribuições e limitações do processo formativo vivenciado.

Além desses instrumentos, utilizamos registros de observações em diário de campo e analisamos materiais apresentados pelas docentes durante os encontros. Também gravamos em áudio os relatos das professoras no grupo focal, o que permitiu registrar com fidelidade suas falas e identificar sentidos atribuídos à formação.

As participantes da pesquisa foram 27 professoras de uma Rede Municipal de Educação do estado do Paraná, que atuavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As docentes apresentavam diferentes tempos de experiência profissional, níveis de formação inicial e áreas de especialização, o que contribuiu para a diversidade de olhares e reflexões sobre o processo formativo. A maioria possuía formação em Pedagogia, mas também havia professoras com licenciatura em Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas e Matemática. Grande parte das participantes tinha experiência docente superior a 10 anos, e muitas já haviam participado de outras formações continuadas.

A análise dos dados seguiu os procedimentos de análise de conteúdo propostos por Bardin (2011), passando por três etapas: pré-análise (leitura inicial dos dados), exploração do material (organização das informações em categorias) e interpretação (busca de sentidos mais profundos). Essa abordagem nos possibilitou compreender as percepções das professoras sobre o processo formativo e identificar os impactos desse percurso em sua prática docente.

Reafirmamos que este artigo foi construído a partir da análise de dados coletados na dissertação de mestrado de Sontag (2024), que investigou o desenvolvimento profissional docente no contexto da formação continuada promovida por uma rede municipal do Paraná. A presente publicação amplia e aprofunda algumas das análises realizadas no referido trabalho, com foco nas percepções das professoras sobre suas práticas e nos saberes compartilhados durante o processo formativo.

## **Discussão e análise dos dados**

A análise dos dados coletados junto às professoras participantes da formação continuada permitiu evidenciar múltiplas dimensões do desenvolvimento profissional

docente. As falas revelam processos de reflexão sobre a prática, apropriação de estratégias pedagógicas, ressignificação de saberes no coletivo, valorização das emoções partilhadas, uso criativo de recursos didáticos e sugestões para futuras formações. Para organizar essa riqueza de elementos, estruturamos a discussão em seis subitens, nos quais abordamos desde o reconhecimento da prática docente como saber, até as reflexões construídas em grupo sobre o próprio processo formativo.

## **Reconhecendo a própria prática como lugar de saber docente**

Ao serem convidadas a refletirem sobre suas práticas e escolherem aquelas que consideraram mais significativas para o processo de aprendizagem de seus alunos, as professoras participantes do estudo mobilizaram um olhar analítico e valorizador sobre sua atuação docente. Esse movimento de escolha e explicitação das ações pedagógicas bem-sucedidas revela uma postura de reflexão sobre a prática, que, segundo Schön (2000), é um dos pilares do desenvolvimento profissional. Para o autor, o professor que reflete sobre o que faz — durante e após a ação — adota uma postura investigativa em relação ao seu próprio trabalho, transformando a experiência cotidiana em fonte de conhecimento e aprimoramento contínuo.

Imbernón (2011) reforça essa perspectiva ao apontar que a formação permanente precisa articular a reflexão prático-teórica com o contexto real da atuação docente. Essa articulação se torna evidente quando as professoras não apenas descrevem o que fizeram em sala de aula, mas também justificam suas escolhas e analisam os efeitos percebidos nos estudantes. Nesse sentido, a prática deixa de ser apenas ação e passa a ser compreendida como produção de saber — um saber que emerge da experiência e do diálogo com os pares.

As falas de P1, P2, P4, P5, P14, P18, P23 e P25 ilustram esse movimento. A professora P1, por exemplo, afirma: “gostei mesmo, não se vangloriando, mas da que eu apresentei, o texto lá que eu trabalho, eu gosto muito de trabalhar com texto. Partindo do texto, você vai para as atividades, né?” — evidenciando não apenas a valorização de sua própria prática, mas também o raciocínio pedagógico que a estrutura. P2 aponta a importância das atividades de consciência fonológica: “pois é o início de tudo, portanto essenciais”, revelando uma compreensão sobre a centralidade dessa habilidade no processo de alfabetização.

P4, por sua vez, descreve uma prática recorrente — a elaboração de tabelas de leitura — e destaca o cuidado com a motivação dos alunos: “eu tomo a leitura deles e coloco assim, um ‘mimosinho’, uma estrelinha motivando eles a cada dia, estudar mais, estar melhor”. Nessa fala, observamos tanto a intencionalidade pedagógica quanto a sensibilidade com o processo de aprendizagem infantil. Já P5 relaciona a escolha metodológica ao avanço da turma: “Trabalhar com o método fônico auxiliou muito o avanço da turma tanto na escrita quanto na leitura”. Vale destacar que, embora as professoras relatem resultados positivos com o uso do método fônico e das atividades de consciência fonológica, a literatura educacional não é unânime quanto à adoção exclusiva dessas abordagens. Estudos apontam a importância de uma perspectiva equilibrada, que integre diferentes métodos e considere as múltiplas dimensões da alfabetização (Soares, 2003;

Morais, 2006). Assim, é relevante reconhecer as escolhas das docentes como situadas em contextos reais de ensino, mas também considerar que essas opções devem ser constantemente refletidas à luz das necessidades dos alunos e do avanço das pesquisas na área.

Outras professoras descrevem práticas que mobilizam diferentes linguagens e formas de engajamento dos alunos. P14 narra sua experiência com produções de texto em diversos gêneros e materiais: “teve produção de texto de histórias em quadrinhos, cartas, bilhetes [...]. Teve até criança que teve interesse até de escrever livrinho”. P18 desenvolveu um projeto a partir da curiosidade dos alunos: “eles falaram: e como que mexia no celular antes? [...] Então peguei esse gancho do celular”, demonstrando abertura para escuta e adaptação curricular. P23 compartilha a experiência com o uso do Matific: “foi como consegui atingir todos os alunos [...] ele ficou com medalha de ouro, ele foi atrás, em casa, ele fazia”. Por fim, P25 destaca o impacto de atividades com protagonismo estudantil: “o resultado era maior porque dependia deles”.

Esses relatos apontam para um aspecto essencial da formação docente: o reconhecimento do valor de suas próprias ações e a explicitação do raciocínio pedagógico por trás delas são marcas de uma identidade profissional em construção e fortalecimento. Como discute Nóvoa (2019a), tornar-se professor é um processo que se dá no entrelaçamento entre formação, prática e convivência com os pares, em um percurso contínuo de (re)construção da profissionalidade. Quando o professor compreende suas decisões como intencionais, situadas e reflexivas, ele se posiciona como sujeito que produz conhecimento a partir da própria experiência.

Como afirmam Imbernón (2011) e Zeichner (1993), esse movimento de análise da prática implica o rompimento com uma concepção tecnicista de docência e a adoção de uma postura investigativa e crítica. As professoras analisadas não apenas “fazem”, mas “pensam sobre o que fazem”, num contínuo que articula teoria, prática e experiência. Esse processo, evidenciado nos relatos acima, revela o potencial transformador das formações que criam espaço para que as professoras nomeiem, socializem e reflitam sobre suas próprias práticas.

## **A potência das trocas: práticas compartilhadas e ressignificadas**

O compartilhamento de práticas pedagógicas entre professoras do mesmo segmento revela-se um elemento central no processo de formação continuada analisado. Ao relatarem as atividades apresentadas pelas colegas e as formas como as ressignificaram em seus próprios contextos, as participantes demonstram um tipo de aprendizagem docente que se constrói de forma horizontal, situada e colaborativa.

Essa vivência coletiva remete à concepção de comunidades de prática (Wenger, 1998), nas quais os sujeitos constroem conhecimento a partir da participação mútua e da negociação de significados. No campo da formação docente, essa ideia está alinhada com a abordagem social da reflexão proposta por Zeichner (1993), que defende que os professores aprendem mais e melhor quando inseridos em comunidades reflexivas, nas quais trocam experiências, compartilham desafios e elaboram coletivamente soluções para os problemas da prática. Além disso, como salienta Nóvoa (2019b), em tempos de

metamorfose da escola, torna-se ainda mais necessário que os professores construam seus saberes profissionalmente, em rede, por meio de processos colaborativos e reflexivos

As falas das professoras participantes ilustram de maneira vívida como essa dinâmica se concretizou no processo formativo. P2, por exemplo, menciona que passou a aplicar atividades como “consciência fonológica, consciência silábica, silabário, ditado mudo, ditado colorido, bingo”, diretamente inspirada nas práticas socializadas por P3 e P5. Já P3 reforça a diversidade de propostas levadas ao grupo e que puderam ser aplicadas em sua sala: “jogos, músicas, leituras, projetos, fichas de leitura, atividades para casa e mais”.

A professora P4 narra que levou para sua turma o “quebra-cabeça das sílabas com as peças de encaixe” apresentado por uma colega, observando que “as crianças gostaram bastante”. A ressignificação do recurso demonstra que não se trata de uma simples reprodução de atividade, mas de uma apropriação consciente, adequada ao seu grupo de alunos. Da mesma forma, P5 relata que “utilizei as ideias apresentadas para jogos e dinâmicas, como trilhas ortográficas, ditados diferentes e práticas de leitura interativas”.

O relato de P6 é especialmente interessante por envolver o uso de tecnologias de maneira criativa: “mandava uma leitura para casa, pedia para os pais gravarem a criança fazendo a leitura e aí mandava no celular da professora para a professora ouvir”. Inspirada em uma colega, ela não apenas aplicou a atividade, mas a expandiu, criando um momento de escuta e autorreflexão por parte das crianças: “eles começaram a ouvir o que eles estavam lendo, então eles paravam, ó, errei aqui [...] então foi uma troca valiosa”.

A prática de P13 também evidencia esse movimento: “eu estabeleci uma rotina [...] pegava aquelas palavras do silabário, escrevia no quadro, dava tempo para os alunos [...] depois eu ditava isso”, inspirada na proposta de P10. Já P18 relata uma atividade criativa e integrada, com base em vídeos curtos de desenho animado: “memorização, produção textual e criatividade [...] aqueles que têm mais dificuldade desenharam”, mostrando sensibilidade às diferentes formas de expressão e compreensão dos alunos.

As professoras P20 e P27 também relataram mudanças significativas em suas práticas a partir das trocas realizadas nos encontros. P20, por exemplo, menciona que seus alunos “se colocaram no lugar do professor” durante uma aula invertida, destacando o envolvimento e o aprendizado decorrente da mudança de perspectiva. Já P27 relata que, inspirada por uma colega, organizou uma atividade em que grupos de alunos criavam histórias a partir de objetos trazidos de casa: “eles ficavam ansiosos [...] as histórias ficaram bem bacanas”.

Esses relatos revelam que o compartilhamento de práticas não apenas promove a circulação de saberes pedagógicos, mas também fortalece a confiança entre as participantes e contribui para a construção de uma identidade profissional coletiva. Quando o ambiente formativo favorece o diálogo, a escuta e o reconhecimento do saber das colegas, as professoras se sentem mais seguras para experimentar novas abordagens, adaptar propostas e inovar em suas práticas.

Como destaca Zeichner (1993), o envolvimento dos professores em comunidades colaborativas favorece o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma, essencial para que possam tomar decisões pedagógicas informadas. No caso analisado, o processo de formação permitiu às professoras não apenas acessar novas estratégias, mas também

validá-las por meio da experiência de seus pares, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura.

Assim, a potência das trocas se manifesta tanto na ampliação do repertório pedagógico quanto no fortalecimento de vínculos profissionais e afetivos, elementos fundamentais para uma formação continuada que realmente contribua para o desenvolvimento docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes.

## **Emoções compartilhadas: o espaço formativo como lugar de acolhimento**

As dimensões afetiva e emocional da docência, embora muitas vezes relegadas a um segundo plano nos discursos mais técnicos sobre formação, emergem com força nos relatos das professoras participantes. Os encontros formativos foram vivenciados não apenas como espaços de aprendizagem pedagógica, mas também como ambientes de acolhimento, escuta e partilha de sentimentos relacionados à prática docente. Esses momentos de troca emocional revelam o quanto o processo formativo também precisa contemplar o cuidado com o sujeito-professor, reconhecendo seus desafios, angústias e necessidades subjetivas.

Imbernón (2011) chama atenção para o fato de que a formação não pode se restringir à transmissão de conteúdos ou ao domínio de métodos. Para que seja efetiva, ela precisa considerar o professor em sua totalidade — como ser humano inserido em contextos reais, complexos, e por vezes adversos. Nesse sentido, as falas das professoras indicam que os encontros possibilitaram um espaço seguro para a expressão de sentimentos muitas vezes silenciados no cotidiano escolar.

P4 afirma, com sensibilidade: “A gente compartilha das angústias e das ansiedades, mas também do trabalho que dá certo”. Esse equilíbrio entre a dor e a esperança, entre o desabafo e o reconhecimento de conquistas, aparece também na fala de P5: “Gostei de participar dos encontros por turmas, poder acompanhar os avanços da rede de ensino como um todo, compartilhar expectativas, angústias e interagir com outras professoras”.

A ideia de que o sofrimento individual é, na verdade, partilhado por outras colegas — e, portanto, passível de acolhimento — aparece em várias falas. P6 comenta: “em alguns momentos, nós nos desesperamos, assim, fala, meu Deus, que que eu vou fazer com esse aluno? E, no encontro, nós vemos que não é só nós, os outros professores passam também pelos mesmos desafios que nós temos, então isso ajuda a acalmar”. Nessa fala, o encontro se transforma em um espaço de pertencimento e alívio.

P12 reforça essa mesma perspectiva: “Com essa troca de experiências, nós percebemos que estamos todos no mesmo barco [...] foi muito gratificante, tirou um pouco da nossa, da minha ansiedade”. A metáfora do “mesmo barco” evidencia a construção de uma identidade coletiva, na qual as experiências deixam de ser isoladas para se tornarem compartilhadas.

Ainda mais direta, a fala de P23 sublinha a função catártica dos encontros: “nos primeiros encontros [...] foi um desabafo dos professores. [...] Não tinha nenhuma turma que era assim [alunos com desenvolvimento esperado]. [...] pelo menos eu, me acalmei”.

Para além do conteúdo pedagógico, o espaço da formação foi vivido como um momento de respiro emocional diante das tensões da sala de aula.

A escuta ativa entre pares também é apontada como uma das qualidades do processo vivido. P24 relata: “quando eu partilhei com a professora, a professora foi dando ideias, e isso me ajudou demais”, sugerindo que a partilha não apenas alivia o peso das dificuldades, mas também gera apoio concreto, em forma de sugestões e solidariedade.

Essas experiências são coerentes com a proposta de abordagem social da reflexão, descrita por Zeichner (1993), em que o desenvolvimento profissional é sustentado por uma rede de apoio mútuo. O autor defende que o confronto de ideias, crenças e sentimentos em ambientes seguros e colaborativos ajuda os professores a reavaliar suas concepções e, ao mesmo tempo, os encoraja a seguir acreditando em suas práticas.

A construção de espaços formativos que acolham os sujeitos em sua integralidade — razão e emoção, técnica e afeto — mostra-se, assim, fundamental para a consolidação de uma formação significativa. Quando o professor se sente escutado e compreendido, ele se abre para a aprendizagem, o diálogo e a mudança. Nessa direção, Nóvoa (2019a) destaca que as formações devem criar espaços de humanidade e reconhecimento entre professores, fortalecendo vínculos e condições para o desenvolvimento profissional coletivo.

No processo formativo analisado, o espaço de escuta foi tão formativo quanto os conteúdos pedagógicos compartilhados. E é justamente nessa intersecção entre o saber fazer e o saber sentir que se delinea uma formação docente mais humana, potente e duradoura.

## **O lúdico e a criatividade como caminhos para a aprendizagem**

As atividades lúdicas e criativas assumiram lugar de destaque nas práticas compartilhadas pelas professoras, revelando-se boas estratégias para promover o engajamento dos alunos e tornar a aprendizagem mais significativa. Ao relatarem as experiências vivenciadas em sala de aula e as atividades levadas a partir das trocas com as colegas, as professoras evidenciaram que o brincar, a imaginação e a exploração de diferentes linguagens são aliados potentes no processo de alfabetização e letramento.

A centralidade do lúdico nas falas das docentes revela uma compreensão didática sensível às necessidades da infância. Segundo Kishimoto (1994), o jogo é uma forma privilegiada de expressão da criança e, quando bem conduzido, pode articular prazer e conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Da mesma forma, Brougère (2014) argumenta que o jogo não é apenas um recurso para ensinar, mas uma forma própria de aprender. Assim, quando o professor planeja experiências lúdicas intencionais, ele reconhece o brincar como linguagem legítima da criança.

No contexto do grupo de professoras analisado, observa-se uma valorização crescente desse tipo de atividade. P4, por exemplo, destaca a adaptação do quebra-cabeça de sílabas, dizendo que “as crianças gostaram bastante”. Esse relato reforça a importância da escuta do aluno e da observação das respostas afetivas e cognitivas diante da proposta.

O uso de jogos como o Loto charada, Loto tabuada, Bingo dos numerais, Uno das operações e o quebra-cabeça silábico, conforme registrado nas figuras do acervo da

pesquisa, reforça o papel do lúdico como mediador da aprendizagem. Tais recursos, quando usados de forma contextualizada e reflexiva, favorecem a memorização, o raciocínio lógico, o desenvolvimento da linguagem e a cooperação entre os alunos.

Além dos jogos físicos, observa-se também o uso criativo da tecnologia. A atividade relatada por P23 com o software Matific, por exemplo, demonstra como os recursos digitais podem ampliar o envolvimento dos estudantes: “ele ficou com medalha de ouro, ele foi atrás, em casa, ele fazia”. Já P18 descreve a produção de um “filminho de massinha” a partir de textos produzidos pelas crianças, o que alia expressão artística, narrativa e trabalho em grupo.

A criatividade aparece ainda como elemento estruturante em diversas propostas. A professora P14 relata atividades com histórias em quadrinhos, bilhetes, cartas e produções com massinha, ressaltando o protagonismo dos alunos e a diversidade de gêneros textuais trabalhados. P27 traz uma atividade em que os grupos de alunos criavam histórias a partir de objetos levados de casa, despertando interesse e participação ativa: “eles ficavam ansiosos [...] as histórias saíram bem bacanas”.

Essas experiências revelam o quanto as professoras se apropriaram de propostas criativas e as adequaram às necessidades e interesses de seus alunos, demonstrando sensibilidade didática e compromisso com a aprendizagem significativa. A intencionalidade presente nas escolhas pedagógicas, aliada ao investimento na motivação dos estudantes, indica uma compreensão ampliada da docência, que vai além da transmissão de conteúdos e se volta à formação integral das crianças.

O uso de recursos lúdicos e criativos, como os apresentados pelas professoras, também promove a construção de um ambiente escolar mais prazeroso e inclusivo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de participar, experimentar, errar, aprender e se expressar. Quando o ensino se ancora na ludicidade, ele dialoga com a linguagem da infância e torna-se mais acessível e significativo.

Em síntese, as práticas relatadas mostram que o lúdico não é um complemento, mas uma dimensão essencial da didática nos anos iniciais. A valorização da criatividade, da experimentação e da ludicidade aparece, nos relatos, como marca de uma prática docente que se renova, que escuta as crianças e que reconhece o papel do professor como autor de experiências significativas de aprendizagem. Tais iniciativas também reforçam o que Nóvoa (2019b) chama de “metamorfose da escola”, exigindo do professor uma postura inventiva diante dos novos modos de aprender e ensinar. A criatividade, nesse contexto, torna-se também um elemento de resistência e transformação da prática.

Além das narrativas das professoras, o registro visual de algumas práticas permite aprofundar a compreensão sobre o papel do lúdico e da criatividade na construção de experiências significativas de aprendizagem. As imagens a seguir ilustram atividades desenvolvidas pelas docentes e mencionadas em seus relatos, evidenciando o cuidado na elaboração de propostas envolventes e coerentes com as necessidades dos alunos.

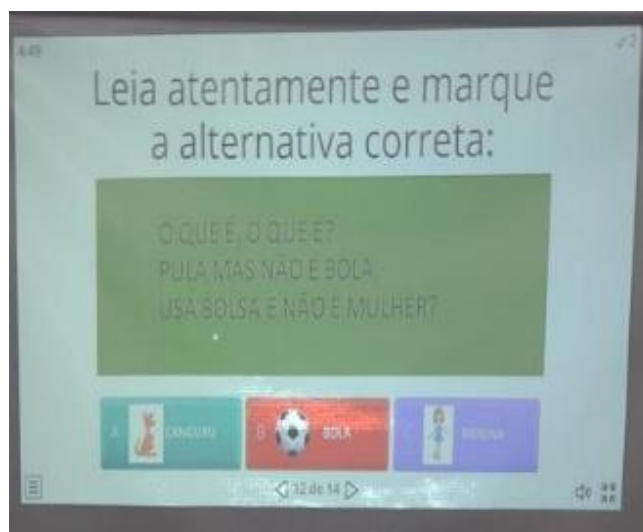
Figura 1. Quebra-cabeça silábico



Fonte: Sontag, 2024.

Atividade lúdica de construção de palavras a partir da junção de sílabas, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica de forma colaborativa e divertida. A proposta foi socializada por uma professora e replicada por outras colegas, com adaptações para suas turmas.

Figura 2. Wordwall projetado em sala de aula



Fonte: Sontag, 2024.

Recurso digital interativo utilizado para atividades de leitura e ortografia. A proposta foi destacada pelas professoras como altamente motivadora, especialmente para os alunos que demonstravam dificuldades nas abordagens tradicionais

Figura 3. Loto charada



Fonte: Sontag, 2024.

Jogo com pistas e associações que envolve leitura, interpretação e raciocínio lógico. A ludicidade da proposta facilitou a participação de todos os estudantes, inclusive os que apresentavam menor fluência de leitura.

Figura 4. Gravação da leitura em voz alta



Fonte: Sontag, 2024.

Atividade inspirada na colega, na qual os alunos gravavam a leitura em casa e, depois, ouviam a si mesmos para identificar erros e avanços. A proposta promoveu o desenvolvimento da autonomia e da consciência metalinguística.

Esses registros visuais não apenas ilustram a diversidade de recursos utilizados, mas também reforçam o potencial das trocas entre professoras como estratégias de fortalecimento da prática docente. Ao se inspirarem mutuamente e adaptarem as propostas para suas realidades, as professoras demonstram autoria, escuta e intencionalidade — aspectos fundamentais da prática reflexiva (Zeichner, 1993).

## **Perspectivas e proposições para futuras formações**

As professoras participantes, ao final do processo formativo, expressaram diversas sugestões e expectativas em relação à continuidade das ações de formação continuada. Esses relatos revelam tanto o reconhecimento da relevância do percurso vivenciado quanto o desejo de aprimorar aspectos organizacionais e metodológicos nas futuras formações. As contribuições apresentadas pelas docentes apontam para a importância de construir uma formação que seja, de fato, dialógica, situada e responsiva às realidades escolares.

A professora P2 manifesta preocupação com os alunos com deficiência intelectual e propõe que as próximas formações contemplem esse tema: “Minha sugestão para melhorar a formação para o próximo é descobrir como alfabetizar alunos DI [Deficientes Intelectuais]”. Essa fala evidencia a urgência de abordar a diversidade no contexto da sala de aula e aponta para a necessidade de ampliar o escopo dos temas formativos, de modo a contemplar os desafios concretos vividos pelas professoras.

Outras docentes destacaram a importância de manter a continuidade dos grupos de estudo. P3 e P4, por exemplo, sugerem que “os encontros devam continuar para o melhor desenvolvimento dos alunos” e “continuar com esses grupos de estudo nesse mesmo sentido”. Essas falas mostram que as professoras valorizam o espaço de troca e reflexão construído durante o processo e desejam que ele seja mantido como parte da política formativa da rede.

No entanto, também aparecem críticas e sugestões quanto à organização dos encontros. P5 aponta a necessidade de planejamento mais cuidadoso quanto ao calendário escolar: “sejam marcadas datas que não coincidam com provas e/ou fechamento de notas”. P7 complementa essa visão ao sugerir que “uma troca trimestral é mais vantajosa do que mensal”, destacando a importância de alinhar a formação ao ritmo de trabalho das escolas.

A adequação dos encontros à rotina das professoras é reforçada por P16 e P21, que defendem a realização das formações em horários que não impactem as aulas ou demandem reorganizações excessivas: “que pudéssemos ter um tempo de estudos realmente e não somente troca de experiências” (P16). Essas sugestões demonstram que o formato das formações é tão relevante quanto o conteúdo e precisa ser construído de maneira dialogada.

Outra sugestão que aparece com força nos relatos diz respeito à partilha de materiais. A professora P26 defende a criação de espaços de socialização de recursos didáticos que possam ser reaproveitados por outras docentes: “o tempo que você ia parar para pesquisar, você já tem aqueles [materiais] disponibilizados”. Ela também propõe que esse compartilhamento aconteça de maneira espontânea e horizontal, “que não fosse uma cobrança, mas que partisse dos professores”, o que revela o desejo de que a formação preserve seu caráter colaborativo e voluntário.

Essas propostas evidenciam que, para além do reconhecimento da formação vivenciada, há um movimento claro de coautoria das professoras na construção das futuras formações. As participantes não se colocam como simples receptoras de conteúdos, mas como sujeitos ativos que refletem, criticam, propõem e desejam participar da organização dos processos formativos.

Essas vozes dialogam com a perspectiva de Imbernón (2011), que afirma que a formação continuada precisa ser construída com base nas necessidades, interesses e contextos dos professores, incorporando a escuta ativa como um princípio orientador. Da mesma forma, as proposições das docentes ecoam a ideia de formação como processo colaborativo e contínuo, como propõem autores como Marcelo García (1999) e Nóvoa (1995, 2019a, 2019b), que defendem o protagonismo docente na organização da formação profissional.

Portanto, as sugestões trazidas pelas professoras não devem ser vistas como críticas isoladas, mas como indícios de amadurecimento profissional e engajamento com a própria formação. Ouvi-las, considerar suas experiências e expectativas, e envolver os docentes nas decisões formativas é um passo fundamental para consolidar políticas formativas transformadoras e sustentáveis.

## **A força do coletivo: reflexões do grupo focal sobre o processo formativo**

A realização da entrevista com o grupo focal, ao final da formação, ofereceu um espaço privilegiado para que as professoras compartilhassem percepções mais amplas sobre o percurso vivido ao longo do ano. Nesse momento de escuta coletiva e reflexão conjunta, emergiram avaliações positivas sobre o processo formativo, mas também críticas construtivas e sugestões para o aprimoramento das ações futuras.

As falas revelam que, para além da troca de práticas pedagógicas, o processo formativo foi vivenciado como um tempo de elaboração coletiva das experiências docentes. As professoras reconheceram o impacto das discussões e da socialização de estratégias em suas práticas em sala de aula, como destaca o grupo ao apontar que “a troca de ideias e experiências facilitou o aprimoramento da metodologia aplicada”. Essa constatação reforça a ideia de que a formação docente ganha potência quando articulada à prática real e permeada por interações significativas entre pares.

As contribuições das professoras indicam que o processo colaborativo favoreceu a construção de um ambiente de apoio mútuo, no qual foi possível tanto reconhecer os próprios desafios quanto acolher os das colegas. Como destaca P23, “nós vimos que todas as turmas tinham os extremos [...]. Foi muito bom essa questão, porque acho que aí, pelo menos eu, me acalmei”. Esse tipo de partilha não apenas produz alívio emocional, mas também gera sentido coletivo para o fazer docente, promovendo uma cultura profissional de escuta e pertencimento.

Apesar das avaliações positivas, o grupo também pontuou limitações importantes. Algumas professoras revelaram incômodos relacionados à exposição de suas práticas ao julgamento das colegas, à sensação de disputa e ao sentimento de não acolhimento em determinados momentos. Esses relatos indicam que, mesmo em formações pautadas pela colaboração, é preciso atenção à dinâmica dos encontros e às relações interpessoais.

Garantir espaços de escuta segura, mediação cuidadosa e valorização das diferenças é essencial para que todas se sintam pertencentes e respeitadas.

Outro ponto destacado foi a diversidade de expectativas em relação ao processo formativo. Enquanto algumas professoras sugerem a ampliação do repertório de temas e o aprofundamento de determinados conteúdos, outras expressam a necessidade de maior organização na partilha de materiais e sugestões mais sistemáticas de aplicação. A fala de P26 resume esse desejo: “Eu fiz, eu já lanço: ‘Ó, gente, peguei tal conteúdo, peguei tal atividade, gostei de um site’. Então assim, é muito mais prático você já ter à mão”. A proposta de uma partilha espontânea e organizada, por meio de ferramentas como o WhatsApp, é vista como uma estratégia eficiente para otimizar o tempo e fortalecer o vínculo entre as participantes.

Do ponto de vista teórico, as reflexões apresentadas pelo grupo focal dialogam fortemente com a abordagem social da reflexão docente (Zeichner, 1993), que compreende o desenvolvimento profissional como um processo situado e colaborativo, ancorado na escuta e na problematização das experiências. Também se observa, na análise das falas, a presença de três dos cinco eixos destacados por Imbernón (2011) como fundamentais para a formação permanente: a reflexão prático-teórica, a troca de experiências e a integração da formação.

Por fim, as expectativas futuras compartilhadas pelas professoras – como a continuidade dos encontros, a ampliação dos temas abordados e o cuidado com a escuta das necessidades docentes – reiteram que a formação continuada deve ser compreendida como um processo em constante construção, que se fortalece à medida que incorpora as vozes e vivências dos professores que dela participam.

Assim, o grupo focal não apenas permitiu um fechamento reflexivo do processo formativo, mas também ofereceu subsídios valiosos para o redesenho de futuras formações. Escutar as professoras, reconhecer seus saberes, acolher suas inquietações e construir com elas os próximos passos são atitudes essenciais para consolidar uma cultura de desenvolvimento profissional coerente com os princípios da formação crítica, colaborativa e situada.

## **Considerações finais**

Os dados desta pesquisa revelam que a formação continuada analisada foi compreendida pelas professoras como um espaço potente de escuta, troca e valorização do saber docente. As participantes atribuíram grande relevância à possibilidade de refletir sobre suas próprias práticas e compartilhar experiências com colegas que vivenciam realidades semelhantes. Tal movimento contribuiu para o fortalecimento de uma identidade profissional sustentada por escolhas pedagógicas intencionais e conscientes.

Ao analisarmos as percepções das professoras, identificamos que a construção de saberes docentes esteve ancorada em uma reflexão crítica sobre a prática, conforme apontam autores como Schön (2000), Imbernón (2011) e Zeichner (1993). A experiência formativa permitiu que as docentes reconhecessem suas ações como fonte legítima de conhecimento profissional e estabelecessem vínculos entre teoria e prática em contextos colaborativos.

As atividades desenvolvidas ao longo do processo, como os seminários de socialização de práticas exitosas e os grupos de estudo por ano de escolaridade, favoreceram a criação de uma comunidade de aprendizagem entre as participantes. Nesse sentido, a formação analisada extrapolou os limites da transmissão de conteúdos, promovendo o diálogo, a escuta sensível e a valorização da experiência vivida como base para o desenvolvimento profissional.

Concluimos que formações que reconhecem o professor como sujeito ativo, reflexivo e colaborativo têm maior potencial para promover mudanças significativas na prática docente. Além disso, os resultados desta pesquisa reiteram a importância de políticas públicas de formação continuada que se apoiem nas necessidades concretas das escolas e que valorizem os saberes construídos no cotidiano escolar.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MORAIS, Arthur Gomes. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença pedagógica**, n. 70, p. 58-67, 2006.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198–208, 2019a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SONTAG, Daiane A. **A própria prática em foco: reflexões explicitadas por professoras em uma formação continuada**. 2024. 97 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade do Norte do Paraná, Londrina,

2024. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/68039>  
Acesso em 25 mar 2026.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity.  
Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. *In*:  
ZEICHNER, Kenneth M. **Formação de Professores e a construção do pensamento crítico**. 1. ed. Lisboa: Educa, 1993. p. 17-49.

**Recebido em:** 14 maio 2025

**Aceito em:** 03 mar. 2026