



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Bianca Sabbag Hemsí

**A Partilha de Saberes docentes como estratégia formativa para professores
dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

**SÃO PAULO
2026**

Bianca Sabbag Hemsí

**A Partilha de Saberes docentes como estratégia formativa para professores
dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE PROFISSIONAL** em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli**.

SÃO PAULO

2026

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Profa. Dra. Jeanny Meiry Sombra Silva

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Para Cyro, que me ajuda a colocar os pés no chão.

Para Manuela, que me apresentou o céu.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da escrita da dissertação, compreendi que pesquisar é um trabalho de escovar palavras: vasculhar sentidos, deixar aparecer o que estava oculto e reconhecer os vestígios que os outros deixam em nós. Nestes agradecimentos, desejo oferecer uma palavra a cada pessoa que fez parte deste percurso.

Aos meus pais, ofereço a palavra alento. Meu sopro de vida, meu respiro delicado e meu melhor exemplo.

Ao meu marido Cyro, ofereço a palavra amparo. Pela firmeza tranquila e pela presença que me reconduz ao eixo quando o caminho se torna incerto.

À minha filha Manuela, ofereço a palavra lume. Pela luz que ela acende em mim e pelo sentido que me devolve sempre ao essencial.

À minha orientadora, professora Lílian Maria Ghiuro Passarelli, ofereço a palavra contorno. Agradeço as orientações, a confiança e a possibilidade de desenvolver a pesquisa com autonomia.

Às professoras Laurinda Ramalho de Almeida e Jeanny Meyre Sombra Silva, ofereço a palavra trama. Duas referências cujos fios sustentam o tecido da minha escrita e trouxeram densidade, rigor e novos caminhos para este estudo.

À querida Irinilza, ofereço a palavra propulsão. Obrigada pela força que me colocou para frente, pela energia revigorante e pelo impulso quando tudo era hesitação.

À direção da escola, ofereço a palavra encorajamento. Registro meu agradecimento pelo exemplo que inspira o compromisso com o estudo e com a educação.

Às coordenadoras com quem caminho diariamente, Symone, Priscila e Camila, ofereço a palavra sustento. Pela base firme que me permite permanecer em pé, pela sintonia e pelas decisões partilhadas, mesmo quando o percurso se torna desafiador.

Às amigas Andrea, Nina, Renata, Betinha e Stella, ofereço a palavra confluência. Eternamente grata pelos caminhos que permitiram nosso encontro e pelo afeto que nos aproxima, mesmo quando a vida se dispersa.

Às professoras que participaram desta pesquisa e às que compõem a equipe que coordeno, ofereço a palavra reverência. Meu respeito profundo pelo trabalho pedagógico sério e sensível e por permitirem que esta investigação se realizasse com

autenticidade. Estar ao lado de vocês e ocupar esse lugar de coordenação é uma responsabilidade que me forma e me honra diariamente.

Escova

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.

(Barros, 2003, p. 13)

RESUMO

HEMSI, Bianca Sabbag. **A Partilha de Saberes docentes como estratégia formativa para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 127 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

A presente dissertação teve origem na reflexão sobre os processos de formação continuada de professores e analisou a implantação da *Partilha de Saberes* como espaço formativo em uma escola da rede particular de São Paulo. A proposta, centrada nas práticas exitosas de sala e no reconhecimento dos saberes docentes, emergiu como possibilidade de promover encontros entre professores para a troca de experiências e a valorização da voz docente. Este trabalho objetivou compreender se e como a estratégia *Partilha de Saberes* tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente. Especificamente, buscou-se: Identificar as percepções dos professores acerca da estratégia formativa *Partilha de Saberes*; Analisar de que modo a estratégia *Partilha de Saberes* reverbera na prática docente; Identificar os desafios e barreiras percebidos pelos professores no percurso da estratégia formativa *Partilha de Saberes*; e Propor, com base nos desafios apresentados no contexto investigativo, adequações ou ressignificações da estratégia formativa *Partilha de Saberes*. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um grupo de discussão com cinco professoras, cujas narrativas foram analisadas à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e articuladas a referenciais teóricos como Freire (1996), Marcelo (2009), Almeida (2001), Imbernón (2010) e Nóvoa (2009). Os resultados indicaram que a *Partilha de Saberes* constitui um espaço de reflexão, pertencimento e construção coletiva de sentidos, no qual os professores compartilham experiências, revisitam práticas e fortalecem o desenvolvimento profissional. Evidenciaram, ainda, o papel formador do coordenador pedagógico, que, ao mediar esses encontros, também aprende e ressignifica sua atuação. Assim, a *Partilha de Saberes* se apresenta como uma possibilidade fecunda de formação, capaz de transformar o cotidiano escolar em território de aprendizagem, diálogo e escuta.

Palavras-chave: formação docente; desenvolvimento profissional; coordenação pedagógica; partilha de saberes.

ABSTRACT

HEMSI, Bianca Sabbag. **The sharing of teacher knowledge as a professional development strategy for early elementary school teachers.** 127 p. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2026.

This dissertation originated from a reflection on teacher professional development processes and analyzed the implementation of the *Partilha de Saberes* ("Knowledge Sharing") initiative as a professional development space in a private school in São Paulo. The proposal, centered on successful classroom practices and the recognition of teacher knowledge, emerged as a possibility to promote meetings among teachers to exchange experiences and value teachers' voices. This work aimed to understand if and how the *Partilha de Saberes* strategy has contributed to teacher professional development. Specifically, it aimed to: Identify teachers' perceptions of the *Partilha de Saberes* professional development strategy; Analyze how the *Partilha de Saberes* strategy reverberates in teaching practice; Identify the challenges and barriers perceived by teachers during the implementation of the *Partilha de Saberes* strategy; and based on the challenges presented in the investigative context, propose adjustments or reinterpretations of the *Partilha de Saberes* professional development strategy. The research adopted a qualitative approach, developed through a focus group with five teachers. Their narratives were analyzed using content analysis (Bardin, 2011) and articulated with theoretical frameworks such as Freire (1996), Marcelo (2009), Almeida (2001), Imbernón (2010), and Nóvoa (2009). The results indicated that the *Partilha de Saberes* constitutes a space for reflection, belonging, and collective meaning-making, where teachers share experiences, revisit practices, and strengthen professional development. They also highlighted the formative role of the pedagogical coordinator, who also learns and reinterprets their own practices by mediating these meetings. Thus, the *Partilha de Saberes* presents itself as a fruitful possibility for professional development, capable of transforming the school routine into a territory of learning, dialogue, and attentive listening.

Keywords: teacher education; professional development; pedagogical coordination; knowledge sharing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas correlatas a partir dos termos: "partilha de saberes" e "formação continuada"	26
Quadro 2 – Pesquisas correlatas a partir dos termos : "estratégias de formação", "desenvolvimento profissional" e "saberes docentes"	29
Quadro 3 – Síntese dos saberes docentes, conforme Tardif (2014).....	42
Quadro 4 – Caracterização das participantes da pesquisa	57
Quadro 5 – Relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as questões disparadoras do grupo de discussão.....	58
Quadro 6 – Categorias de análise e respectivas subcategorias.....	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese das características sobre o conceito de novo Desenvolvimento Profissional Docente	47
Figura 2 – Estratégias formativas segundo diferentes autores.....	50
Figura 3 – Diagrama do procedimento de análise: agrupamento dos significados das falas das docentes – Sentimentos e Emoções.....	63
Figura 4 – Diagrama do procedimento de análise: agrupamento dos significados das falas das docentes – Reflexão e Aprendizagem	64
Figura 5 – Diagrama do procedimento de análise: agrupamento dos significados das falas das docentes – Dimensão Social e Cultural	65
Figura 6 – Diagrama do procedimento de análise: agrupamento dos significados das falas das docentes – Entraves e Ampliação da <i>Partilha</i>	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SUMÁRIO

1 COMPARTILHANDO MINHA HISTÓRIA: TECENDO SENTIDOS ENTRE MEMÓRIA E FORMAÇÃO.....	15
2 ENTRELACANDO CAMINHOS JÁ TRILHADOS: AS PESQUISAS CORRELATAS	25
3 A PARTILHA DE SABERES DOCENTES COMO SEMEITEIRA: CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	36
3.1 Distinção entre conhecimentos e saberes	36
3.2 Definição e conceituação da partilha de saberes docentes	40
3.3 A multiplicidade dos saberes docentes segundo Maurice Tardif	41
3.4 Estratégias formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional..	44
3.4.1 A <i>Partilha de Saberes</i> como estratégia colaborativa.....	51
3.5 Um caminho possível da partilha de saberes docentes: descrição da implementação na escola	53
4 QUANDO O SABER ENCONTRA O FAZER: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
4.1 O grupo de discussão como instrumento metodológico	56
4.2 A análise de conteúdo como procedimento	59
5 QUANDO A VOZ REVELA O VIVIDO: A ANÁLISE DE DADOS	68
5.1 Categoria 1 – Percepções e sentimentos dos professores suscitados pela <i>Partilha de Saberes</i>	68
5.1.1 Alegria e satisfação na experiência partilhada	69
5.1.2 Legitimação e visibilidade docente.....	71
5.1.3 Medos e vulnerabilidades revelados no coletivo	73
5.2 Categoria 2 – Comunhão de saberes: o outro como espelho.....	75
5.2.1 Reflexão crítica da prática docente	76
5.2.2 Inspiração de práticas e aplicabilidade.....	79
5.2.3 Saberes e vivências: o espaço de formação coletivo.....	82
5.3 Categoria 3 – Dimensão social: A cultura que se re(faz).....	84
5.3.1 A quebra do isolamento docente.....	85
5.3.2 Da competitividade à colaboração: cultura do encontro.....	89
5.4 Categoria 4 – Limites e possibilidades da <i>Partilha de Saberes</i>	92
5.4.1 Limites da <i>Partilha de Saberes</i>	93

5.4.2 Pluralidade de vozes: por uma partilha mais dialógica.....	95
5.4.3 A partilha que se constrói antes: caminhos da colaboração	98
6 RESSIGNIFICAÇÃO DA <i>PARTILHA DE SABERES</i> E CIRCULAÇÃO DE SABERES NA CULTURA COLABORATIVA.....	102
6.1 A <i>Partilha de Saberes</i> em processo	102
6.2 Propósito da ressignificação	103
6.3 Caminhos da ressignificação	105
6.3.1 Partilhar em roda.....	105
6.3.2 Partilhar a “escuta do olhar”	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	121

1 COMPARTILHANDO MINHA HISTÓRIA: TECENDO SENTIDOS ENTRE MEMÓRIA E FORMAÇÃO

*Não pode haver ausência de boca nas palavras:
nenhuma fique desamparada
do ser que a revelou.*
(Barros, 2010, p. 345)

Escrever sobre minha trajetória é também um gesto de devolver voz às experiências que me formaram. As palavras que aqui se inscrevem nasceram das pessoas e dos lugares que encontrei pelo caminho: dos meus pais, primeiros educadores e exemplos de vida; das crianças com quem aprendi o valor da curiosidade; das colegas professoras que, como eu, buscavam sentido em meio às rotinas da escola; das coordenadoras e gestoras que ensinaram mais com gestos do que com palavras; e de tantas outras vozes: dos livros que li, das músicas que escutei e dos poemas que me acompanharam.

Contar essa parte da minha história foi voltar no tempo, recolher memórias que estavam guardadas entre páginas e silêncios. Ao narrar o que vivi, reencontrei a menina que começou a descobrir o mundo pela palavra e pelo afeto. A escolha de Manoel de Barros como epígrafe inicial – assim como as demais que acompanham essa escrita – revela a crença de que a palavra só tem sentido quando carrega a presença de quem a pronuncia e o sopro de quem a diz.

Para escrever o que permaneceu em mim, retorno à escolha que fiz aos 15 anos: cursar o magistério. Foi uma decisão prática e pouco planejada. Talvez, naquele momento, eu não tivesse plena consciência do caminho que trilhava, mas sentia que, ao me tornar professora, estaria mais perto daqueles que haviam sido referências na minha trajetória escolar, os bons professores que me inspiraram e me fizeram acreditar no poder da educação.

Ao longo dessa caminhada, compreendi que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas compartilhar, dialogar e construir coletivamente.

A figura do professor sempre me fascinou. Os que permaneceram na memória são aqueles contadores de história, que me apresentaram um mundo a ser explorado, que despertaram a paixão pelo conhecimento e estabeleceram uma ligação de afeto e admiração.

Em família, também contei com a notável presença dos meus pais. Foi meu pai que abriu espaço para que os livros entrassem na minha vida, ocupando mais armários do que minha mãe gostaria. Lembro de um trecho de João Ubaldo Ribeiro relatando suas memórias sobre família e livros:

Toda a família sempre foi obcecada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. [...] A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e o gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa (Ribeiro, 2011, p. 40).

Na minha memória, eu tropeçava nos diferentes livros que se acumulavam nos cantos da minha casa. O arquivo de aço do escritório do meu pai era o móvel mais importante. Nas pastas, organizadas com primor, assuntos dos mais diversos eram preenchidos com recortes de jornal, trechos de livros, imagens, ingressos de espetáculos e anotações com a letra ilegível que era um enigma para as suas filhas.

Meus pais nos alimentavam com livros, peças de teatro, visitas a museus, leituras de poemas e música tocada na vitrola que ganhava destaque na sala de jantar. A música popular brasileira invadia os domingos e fazia companhia nos almoços e cochilos do fim da tarde. Que construção grandiosa a dos meus pais na tarefa de tecer a educação de suas filhas.

Ao me formar no magistério, depois de quatro anos de estudos no colégio confessional dirigido por freiras salesianas onde sempre estudei, fui convidada a assumir a sala de leitura. Uma das coordenadoras da escola trouxe o projeto de uma escola da prefeitura na qual atuava e criou um espaço amplo, cheio de livros e já batizado com o nome de "O mundo dos sonhos".

Iniciar meu percurso profissional como professora da sala de leitura foi primordial para minha formação. Ao buscar nos meus guardados os materiais que produzi como professora da sala de leitura, deparei-me com poetas de renome apresentados aos pequenos, letras de música de Gilberto Gil, leitura de imagens que exigiam um leitor crítico que percebesse as entrelinhas! Que orgulho perceber um trabalho inicial tão potente na construção de leitores.

Para os menores, eu contava histórias semanalmente. Um ofício que resiste ao tempo pois, ao resgatar as tradições orais, eu mergulhei e me apaixonei pela literatura infantil. A sala era literalmente o mundo dos sonhos porque, ali, tudo que fazia sentido

para a criança entrava pela porta e permanecia. É imensurável o quanto aprendi vivendo rodeada por aqueles livros e pelas relações com professores e alunos.

No ano em que assumi a sala de leitura como professora, também iniciei minha graduação em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse ingresso na universidade foi como descortinar um novo cenário. Lembro-me com nitidez da sensação de estar diante de uma grande cortina de teatro se abrindo, revelando questões, debates e inquietações que até então não haviam sido colocadas em pauta durante o curso de magistério. Se, até aquele momento, minha trajetória se desenhava em linhas mais práticas e intuitivas, ali, naquele novo espaço de formação, outros pontos começaram a ser bordados em minha colcha: mais densos, mais coloridos e mais críticos.

No ambiente universitário, fui convidada a enxergar a educação sob diferentes ângulos, a questionar verdades antes assumidas e a me abrir para a diversidade de pensamentos. Conhecer novos colegas e professores ampliou minhas relações sociais e intelectuais, revelando a potência do diálogo na formação docente. A rotina acadêmica exigia estudo, escrita e reflexão, mas, acima de tudo, cultivava em mim um olhar mais político e consciente da realidade educacional brasileira. A cada leitura, seminário ou conversa de corredor, novos fios eram costurados à minha colcha – agora não mais apenas feita de experiências, mas também de criticidade e desejo de transformação.

Da sala de leitura, passei a ser professora da Educação Infantil e posteriormente do 1º ano de alfabetização em um colégio particular confessional dirigido pelos padres da congregação agostiniana. Trabalhei por anos nesse colégio tradicional, engavetando minhas expectativas por um ensino mais ativo no qual o aluno era mais participativo e menos tarefeiro.

Fiquei seis anos trabalhando nessa escola como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, enquanto a vida profissional estava estagnada, eu vivia momentos especiais na esfera pessoal. Casei-me, deixei a casa dos meus pais e comecei a história da minha família. Como estava morando distante da escola, no final de 2007 mandei currículos para colégios mais próximos e fui convidada a trabalhar em um colégio particular tido como uma das instituições mais tradicionais de São Paulo.

Em 2023, completei 15 anos como colaboradora desse colégio, com direito ao primeiro *botton* que todos os profissionais que fazem quinze anos de casa recebem em uma cerimônia de reconhecimento pelo tempo dedicado à instituição.

Nesse colégio, onde atuo até os dias de hoje, iniciei como professora substituta nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, permanecendo nessa função por três anos. Meu papel era assumir as classes em caso de ausência da professora titular e, nos demais períodos, atuar como assistente, desempenhando tarefas organizacionais da rotina escolar, com pouca margem para intervenção pedagógica. No início, voltar à função de assistente, depois de anos de regência, soou como um retrocesso — um passo para trás na minha caminhada profissional.

No entanto, foi justamente desse lugar de observação, muitas vezes silencioso, que emergiu uma nova forma de escuta e registro. Sentindo-me limitada no agir, encontrei na escrita um espaço de liberdade e elaboração. Passei a escrever um diário sobre as práticas que presenciava em sala. Não eram apenas anotações, eram reflexões. Descrevia, com atenção aos detalhes, como as professoras conduziam suas aulas e, em seguida, criava alternativas: imaginava como eu faria se estivesse na regência, quais recursos poderia utilizar com os alunos, como avaliaria de forma mais sensível e significativa. Essa escrita foi meu alívio diante da frustração e um potente exercício de formação.

No último ano como substituta, comecei a acompanhar as turmas à biblioteca para momentos na sala do conto. Essa oportunidade abriu um espaço para que eu revelasse minha paixão pela literatura e colocasse em prática algumas das ideias que vinham sendo gestadas silenciosamente. Ali, com as crianças encantadas pelas histórias, reencontrei o sentido da minha prática e recoloquei minha voz em ação. No fim daquele ano, fui convidada a assumir a regência de uma turma de 2º ano, um convite que chegou como resposta ao processo profundo de escuta, observação e reinvenção que havia vivido.

Sentia-me preparada para a função e muito mais completa do que a primeira vez que me vi frente aos alunos como professora. Estava com 33 anos, casada e vivendo a experiência da maternidade, que transformou minha identidade, resgatou a minha infância e lembranças como filha e aluna.

Movida pelo desejo de aprofundar meus estudos sobre a infância, algumas professoras da escola e eu iniciamos um grupo de estudos que se tornou um espaço de troca potente. Reuníamos-nos não apenas para discutir teorias, mas também para

compartilhar vivências de sala de aula, inquietações do cotidiano escolar e, especialmente, nossa paixão comum pela literatura infantil. Esses encontros fortaleceram laços que ultrapassam os muros da escola. Entre livros, conversas e afetos, cultivamos uma amizade sólida — daquelas que nutrem a alma e seguem sendo fonte de afeto e inspiração na minha vida como mulher, mãe e educadora.

Foi desse grupo que nasceu um sonho coletivo: viajar para a Itália e conhecer de perto aquilo que estudávamos com tanto entusiasmo. Propusemos ao colégio o custeio da viagem para que pudéssemos participar, como equipe, do Grupo de Estudos para a América Latina em Reggio Emilia. Para nossa alegria, a proposta foi acolhida, e, em maio de 2018, embarcamos nessa experiência transformadora.

As conferências, as visitas às escolas, a pequena cidade italiana cercada de belezas, tudo o que vivemos em Reggio Emilia ampliou meu olhar sobre o ensinar e sobre a infância. Voltei provocada, mobilizada, com sede de aprofundar ainda mais os estudos sobre Loris Malaguzzi e a pedagogia da escuta. Ao retornarmos ao Brasil, organizamos uma apresentação para todo o corpo docente, com o objetivo de compartilhar nossas vivências, inspirar reflexões e pensar coletivamente em possíveis mudanças no colégio. Mudanças que, num primeiro momento, pareciam restritas a uma reforma física, mas já sinalizavam transformações muito mais profundas que estavam por vir.

Passamos a fazer parte do grupo de estudos dirigido pela professora Maria Alice Proença que teve como base o livro “As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância”. Aprendi muito nos dois anos que estive ao lado da professora Maria Alice, inspirada por suas palavras e pela forma como conduzia os estudos, sempre referenciando a criança e repertoriando a prática em sala de aula visando o possível entre o ideal e o perfeito.

Paralelamente, cursei Arteterapia no Instituto Junguiano de Pesquisa e Ensino. Era um sonho antigo dedicar-me aos estudos de psicologia e ainda contar com a arte e a literatura como potentes instrumentos de atuação.

A viagem e os estudos também me deram ânimo para começar novos projetos. Em paralelo com a regência, montei um ateliê e comecei a atuar como Arteterapeuta. Depois de alguns ensaios e muita supervisão, eu me estabeleci e recebi crianças e famílias com diferentes questões.

A consolidação do ateliê, que começou pequeno, ganhou espaço na minha rotina e horas de dedicação de atendimento e estudo. Eu estava muito feliz com o número de crianças que eu atendia e com a validação do meu trabalho.

No final de 2019, recebi o convite para assumir a coordenação pedagógica do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental no próprio colégio onde já atuava como professora. Senti-me profundamente honrada com a oportunidade e, sobretudo, com o reconhecimento do meu trabalho até ali. Sabia que era uma professora dedicada, comprometida e apaixonada pelo que fazia, mas não pude evitar os questionamentos: será que serei uma boa coordenadora? Estarei pronta para lidar com tantas demandas novas e tão diferentes da rotina da sala de aula?

Não demorou muito para que esses desafios se intensificassem. Poucos meses após assumir a nova função, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19. De repente, estava na linha de frente de um processo de reinvenção urgente, ajudando a liderar mudanças e inovações no ensino remoto — um formato até então inédito para crianças tão pequenas. A experiência foi, no mínimo, desafiadora. Em meio a um cenário de incertezas, foi preciso lidar com as urgências do momento, acolher a ansiedade das famílias, e, ao mesmo tempo, sustentar e motivar um grupo de professoras que, com coragem e criatividade, se reinventava a cada aula, aprendendo a ensinar de um modo completamente novo.

Com tantas premências, a atuação como coordenadora foi intuitiva e com pouco espaço para reflexão. Era necessário resolver conflitos e tomar decisões conclusivas vivendo um período atravessado por incertezas, desgastes físicos e emocionais gerados pela intensificação da jornada de trabalho.

Como coordenadora, contei com o amparo e auxílio da coordenadora Symone Oliveira, que coordenava o Ensino Fundamental no colégio há mais de dez anos. Nossa parceria foi fundamental para que eu entendesse muitos processos e atribuições funcionais da coordenação, e, com solidariedade, obtive ajuda para coordenar um período tão delicado como a pandemia, em que migramos da escola física para a escola virtual de forma abrupta.

Minha primeira ação à frente da formação de professores, já como coordenadora pedagógica, aconteceu ao final de 2020, durante o planejamento de encerramento do ano letivo. Foram dez dias de encontros on-line com o grupo de professores, voltados à organização, ao planejamento e à definição de como iniciaríamos o ano de 2021. Diante do cenário ainda incerto, a projeção era de que

viveríamos mais um ano híbrido, mesclando ensino on-line e presencial, o que exigia um planejamento flexível, cuidadoso e sensível às possíveis mudanças.

Mas havia uma pergunta que ecoava forte em mim: como iniciar um planejamento com um grupo de professores tão esgotado após um ano tão exigente e desafiador? Como criar um espaço que acolhesse antes de tudo, que restaurasse os laços e resgatasse os sentidos?

Foi assim que nasceu a ideia de um momento de integração para todos os professores da Educação Infantil ao 5º ano, um gesto de escuta e reconexão. Estávamos todos isolados em nossas casas, privados do encontro físico, mas desejosos de pertencimento. Batizamos esse espaço com um nome poético e afetivo: "Fazedor de Amanhecer", inspirado no poema de Manoel de Barros e na delicadeza simbólica de começarmos os dias juntos, logo pela manhã.

Durante esses encontros, reunimos cerca de cento e trinta professores para ouvir e compartilhar histórias, experiências e afetos. Convidamos pessoas da própria comunidade escolar, ou que mantinham vínculos próximos com o colégio, para iniciar nossas manhãs com palavras que acolhiam e inspiravam. Mais do que uma ação de formação, o Fazedor de Amanhecer foi um gesto de cuidado coletivo, um modo de dizer: estamos aqui, juntos, apesar de tudo.

Foram encontros em um espaço virtual de convergência na relação do ser humano que trouxeram a presença do outro, o princípio da reciprocidade e a certeza de que a unidade do grupo seria essencial para o enfrentamento de mais um ano indefinido e perplexo.

Nos primeiros anos como coordenadora, assisti algumas aulas on-line e algumas presenciais das turmas de Jardim¹ e 1º ano do Ensino Fundamental. Foi interessante estar fora do grupo e observar a ação das professoras, o retorno ou não dos alunos, seus comentários e a dinâmica da sala de aula. Em conversas posteriores às aulas, compartilhei com as professoras minhas impressões e observações sobre a aula, estratégias que poderiam ter sido utilizadas e pontos positivos que considerei importante ressaltar. O diálogo foi proveitoso, rendeu boas interações com as professoras que sempre pensavam em novas ideias, mas eu desejava estruturar melhor uma parte importante do meu trabalho como coordenadora pedagógica.

¹ O termo Jardim é a nomenclatura utilizada na escola para a turma de alunos com 5 a 6 anos de idade.

Nas trocas com as professoras, sentia a falta de ter levantado anteriormente um roteiro para guiar minhas observações e rubricas para que as professoras soubessem o que seria ponderado. As devolutivas sobre as aulas assistidas resumiam-se a alguns tópicos analisados e um diálogo de forma mais intuitiva do que um plano formal e detalhado.

Em 2022, a direção do colégio contratou uma consultoria externa para a formação dos coordenadores na prática de devolutivas de aula e elaboração de planos de ação. Todos os coordenadores, da Educação Infantil ao Ensino Médio, participaram do programa, que se estendeu ao longo de um ano, com encontros bimestrais. Cada coordenador escolheu um "professor parceiro", com quem vivenciou o processo de *feedback*.

A formação foi dividida em três etapas. Primeiro, o professor gravava uma aula e fazia uma autoavaliação com base em rubricas previamente definidas. Em seguida, o coordenador assistia à gravação, preenchia as rubricas, escrevia comentários e realizava uma reunião de devolutiva, seguindo um roteiro estruturado pela consultoria. Nessa conversa, destacava-se o que havia de positivo, um ponto de atenção e, junto ao professor, construía-se um plano de ação para uma nova aula. Todas as etapas eram registradas com autorização prévia.

Por fim, o consultor analisava tanto a aula quanto a devolutiva e enviava ao coordenador um parecer personalizado, com observações sobre a qualidade do *feedback*, evidências das rubricas e sugestões de aprimoramento para futuras interações.

Durante o processo, envolvi-me profundamente nas devolutivas com a "professora parceira", extrapolando o roteiro proposto e investindo na construção de um espaço genuinamente formativo. Foi um percurso rico, no qual o vínculo estabelecido entre nós favoreceu a escuta, a reflexão e o crescimento mútuo. Compreendi, então, a potência dos *feedbacks* como espaços de formação na escola, momentos que, quando bem conduzidos, promovem aprendizagens significativas tanto para o professor quanto para o coordenador, com impactos diretos na prática pedagógica e no desenvolvimento dos alunos.

A "professora parceira" que caminhou comigo durante essa formação é, hoje, minha colega no mestrado. Nossa aproximação, iniciada nas devolutivas, cresceu e se fortaleceu, alimentando o desejo mútuo de continuar estudando e refletindo juntas, agora em uma nova etapa de nossas trajetórias profissionais.

Como coordenadora, também fui me apropriando desse espaço de formação, refletindo sobre minha atuação e pensando sobre futuros projetos de formação de professores, conforme aponta Freire (1996, p. 39): "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

A formação continuada de professores passou a ser um tema relevante na minha prática e a ocupar parte do meu tempo como coordenadora pedagógica, que, até então, envolvia exclusivamente as urgências da pandemia.

A partir dessas inquietações, eu e demais coordenadoras que atuam comigo na escola começamos a repensar nossas ações formativas. Sentíamos a necessidade de uma proposta que fosse além das palestras tradicionais ou das consultorias com profissionais de renome, experiências válidas, mas que, muitas vezes, não davam conta de contemplar a realidade vivida pelos professores em sala de aula. Queríamos algo que colocasse luz sobre os professores, seus saberes e suas práticas, reconhecendo-os como protagonistas do processo formativo.

Passamos a imaginar uma formação que partisse da escuta, que valorizasse a voz do professor e promovesse espaços de troca genuína, nos quais a prática cotidiana pudesse ser compartilhada, ressignificada e fortalecida.

Dessa percepção nasceu a *Partilha de Saberes*², uma proposta de formação contínua baseada no intercâmbio de experiências entre os próprios professores. A ideia inicial era promover encontros em que os docentes pudessem apresentar e discutir atividades exitosas de seus portfólios, primeiro dentro do mesmo segmento e, posteriormente, em grupos interdisciplinares, ampliando as possibilidades de trocas. Para estruturar essa partilha, o grupo de coordenadoras agrupou as práticas apresentadas em grandes áreas temáticas, organizando momentos específicos para as apresentações durante as reuniões pedagógicas. Assim, a *Partilha de Saberes* nasceu e se consolidou como um espaço formativo.

Diante da construção e consolidação da *Partilha de Saberes* como uma proposta de formação continuada centrada nas práticas e no reconhecimento dos saberes dos professores, emergiram reflexões importantes acerca da necessidade de

² A expressão *Partilha de Saberes* foi utilizada em itálico quando empregada para designar especificamente a estratégia formativa adotada na escola pesquisada. Quando sem destaque tipográfico, refere-se ao conceito em sua acepção mais ampla.

dar voz aos próprios docentes, ouvindo suas percepções sobre a proposta, como forma de compreender sua legitimidade e seus sentidos atribuídos.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como ponto de partida a escuta das percepções dos professores, com o intuito de compreender se, e de que modo, eles se apropriaram da estratégia *Partilha de Saberes* em seu desenvolvimento profissional. Parte-se da premissa, assumida pela coordenação pedagógica, de que essa proposta constitui uma estratégia formativa relevante e promissora.

Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender se e como a estratégia *Partilha de Saberes* tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as percepções dos professores acerca da estratégia formativa *Partilha de Saberes*.
- Analisar de que modo a estratégia *Partilha de Saberes* reverbera na prática docente.
- Identificar os desafios e barreiras percebidos pelos professores no percurso da estratégia formativa *Partilha de Saberes*.
- Propor, com base nos desafios apresentados no contexto investigativo, adequações ou ressignificações da estratégia formativa *Partilha de Saberes*.

Na seção a seguir, são apresentadas as pesquisas correlatas que dialogam com este estudo, compondo o cenário teórico e contextual que sustenta a investigação.

2 ENTRELAÇANDO CAMINHOS JÁ TRILHADOS: AS PESQUISAS CORRELATAS

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Barros, 2002, p. 79)*

Manoel de Barros, poeta reconhecido por sua escrita que celebra a infância, a natureza e suas delicadezas, afirma que o maior patrimônio do homem é sua incompletude. Ao assumir a coordenação pedagógica da escola, a pesquisadora-coordenadora, mesmo diante de novas exigências, complexidades e de um universo que se revelava desconhecido, sustentou como princípio a crença de que seu fazer deveria ser comprometido, valoroso e carregado de sentido. Procurou afastar-se da postura convencional daquele que, como no poema, apenas abre portas, olha o relógio e vê a uva.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores e a escrita desta pesquisa reforçam o compromisso com a educação e a necessidade de um olhar múltiplo diante do cotidiano escolar. “Mas eu preciso ser Outros” aponta Manoel de Barros, evidenciando a importância da alteridade na construção do conhecimento.

No percurso do professor-pesquisador, a inquietação torna-se essencial para o fazer científico, articulando experiência pessoal e profissional. Cabe, portanto, recorrer a referências acadêmicas que ampliem a reflexão e contribuam para o aprofundamento do tema em estudo.

Os estudos correlatos têm como propósito especificar teses e dissertações que apresentam pontos de congruência com o objeto desta pesquisa, além de evidenciar os referenciais teóricos que oferecem base e sustentação ao estudo. Os aportes teóricos contribuem para a análise dos dados, tendo em vista o objetivo de “compreender se e como a estratégia *Partilha de Saberes* tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente”.

Para a construção dos estudos correlatos, recorreu-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se de palavras-chave previamente selecionadas em função de sua pertinência aos objetivos desta pesquisa.

No primeiro levantamento, foram empregados os termos "partilha de saberes" e "formação continuada", o que resultou em um total de 17 trabalhos encontrados. Após a análise dos títulos e dos resumos, foram selecionadas duas dissertações que apresentaram maior relevância em relação ao presente estudo.

Quadro 1 – Pesquisas correlatas a partir dos termos: "partilha de saberes" e "formação continuada"

Ano	Autor/Orientador	Título	Instituição
2006	Bispo, Silvana Alves da Silva. Profa. Dra. Lucrécia Mello Stringhett	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA: da teoria à prática na REME de Três Lagoas, MS	Dissertação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
2020	Silva, Ana Tereza Vital. Profa. Dra. Cristina de Oliveira Maia	Roda de conversa como metodologia para "partilha de saberes" docentes	Dissertação Universidade Federal de Ouro Preto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Com foco na relação entre teoria e prática docente no processo de alfabetização, Bispo (2006) investigou a implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, durante os anos de 2002 e 2003. A pesquisa teve como objetivo compreender em que medida o programa contribuiu para a transformação da prática pedagógica dos professores participantes e para a melhoria do processo de alfabetização nas escolas públicas do município.

A investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários e entrevistas a 92 professores alfabetizadores que integraram o Profa, além da análise de documentos e registros institucionais relacionados ao programa. Os resultados apontaram contribuições relevantes no sentido de estimular reflexões sobre a prática e promover mudanças metodológicas, com destaque para a valorização da escuta e o incentivo ao planejamento coletivo.

No entanto, a pesquisa também evidenciou entraves importantes, como a falta de acompanhamento sistemático após a formação, a distância entre os conteúdos teóricos e a realidade escolar e a resistência de parte dos docentes em alterar suas práticas pedagógicas.

Embora o foco temático da pesquisa de Bispo (2006) seja distinto, o propósito investigativo se aproxima deste estudo ao examinar os efeitos da formação continuada na prática docente. As investigações de Bispo e este estudo compartilham o interesse em compreender como os processos formativos repercutem no cotidiano da sala de aula, considerando os desafios e as potências da formação de professores. A análise crítica dos resultados obtidos por Bispo contribui para fortalecer a reflexão proposta nesta pesquisa, especialmente no que tange à importância de alinhar formação e prática.

A dissertação de mestrado de Silva (2020) teve como objetivo geral investigar como a metodologia da roda de conversa pode favorecer a partilha de saberes experienciais entre professores da Educação Básica. Os objetivos específicos incluíram: compreender as experiências formativas vivenciadas pelos docentes participantes; analisar o impacto das rodas de conversa na reflexão sobre a prática pedagógica; e avaliar o potencial dessa metodologia para promover o desenvolvimento profissional coletivo no ambiente escolar.

Para alcançar seus objetivos, Silva (2020) estruturou sua pesquisa em encontros com professores da rede pública, utilizando a roda de conversa como principal instrumento de produção de dados. Durante os encontros, os participantes compartilharam narrativas autobiográficas e refletiram sobre suas vivências profissionais. As sessões foram gravadas, transcritas e analisadas com base na análise de conteúdo.

Os resultados evidenciaram que as rodas de conversa constituíram espaços horizontais e não hierárquicos de escuta e troca, favorecendo a reflexão crítica sobre

a prática, o fortalecimento de vínculos entre os professores e a valorização dos saberes construídos na experiência cotidiana.

Ao considerar o espaço da roda de conversa como estratégia de desenvolvimento profissional, Silva (2020) oferece subsídios teóricos e metodológicos que dialogam com as questões investigativas propostas neste estudo.

Além disso, tanto a pesquisa de Silva (2020) quanto a presente investigação partem da premissa de que os saberes docentes construídos na experiência possuem valor formativo e podem ser potencializados em contextos de escuta e diálogo entre professores. No entanto, enquanto o estudo de Silva já apresenta indícios dos efeitos dessa metodologia, esta pesquisa busca compreender se e como a *Partilha de Saberes* entre docentes pode configurar-se como um processo formativo significativo. Trata-se, portanto, de uma hipótese a ser explorada ao longo da análise dos dados, considerando os sentidos que os próprios professores atribuem à experiência de troca em suas práticas.

Considerando outros termos presentes nos objetivos desta pesquisa, identificou-se a necessidade de ampliar o levantamento de estudos que subsidiassem o referencial teórico. Para isso, foi realizada uma nova busca na BDTD, dessa vez utilizando os termos “estratégias de formação” e “desenvolvimento profissional”, o que resultou em um total de 41 pesquisas. Com o intuito de refinar o escopo da busca e aproximá-la ainda mais do foco desta investigação, acrescentou-se o termo “saberes docentes”, o que reduziu o número de trabalhos para 23 dissertações e teses.

Após a leitura dos resumos, foram selecionadas aquelas que apresentaram maior convergência com os propósitos desta pesquisa, tanto em relação ao enfoque formativo quanto à valorização dos saberes construídos na prática. As dissertações escolhidas para compor este conjunto de estudos correlatos são: Pimenta (2007), Oja-Persicheto (2016), Souza (2017) e Silva (2019). Para fins de organização, essas produções estão apresentadas no quadro a seguir em ordem cronológica, embora sua análise, posteriormente desenvolvida neste capítulo, siga uma ordenação definida com base na proximidade temática com a proposta deste estudo.

Quadro 2 – Pesquisas correlatas a partir dos termos : "estratégias de formação", "desenvolvimento profissional" e "saberes docentes"

Ano	Autor/Orientador	Título	Instituição
2007	Pimenta, Julia Inês Pinheiro Bolota. Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato	Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores	Dissertação Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
2016	Oja-Persicheto, Aline Juliana. Prof. Dr. Fernando Barros	A construção coletiva de aulas para o ensino de Ciências: uma proposta de Formação Continuada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Tese Unesp Bauru
2017	Souza, Fábio Luiz de. Profa. Dra. Maria Eunice Ribeiro Marcondes	Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional	Tese Universidade de São Paulo
2019	Silva, Jeanny Meiry Sombra. Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida	Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos	Tese Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Após a leitura das teses e dissertações selecionadas, torna-se evidente que cada estudo, dentro de sua temática e de seus objetivos específicos, oferece contribuições relevantes que dialogam com os propósitos desta pesquisa. Ainda que abordem contextos e enfoques distintos, tais investigações convergem em aspectos fundamentais relacionados à formação docente e à valorização dos saberes construídos na prática.

Na sequência, será apresentada uma análise que busca evidenciar de que maneira os achados dessas produções acadêmicas podem ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da *Partilha de Saberes* docentes como estratégia formativa no contexto escolar. Ressalta-se que a ordem de apresentação

das dissertações foi definida com base na proximidade temática com a proposta desta pesquisa, visando favorecer a coerência da análise desenvolvida a seguir.

A dissertação de Silva (2019) teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de formação docente empregadas por coordenadores pedagógicos durante as reuniões coletivas semanais nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, bem como compreender as concepções de formação que orientam suas práticas. A pesquisa insere-se no campo da formação continuada de professores, com ênfase na atuação do coordenador pedagógico como formador no cotidiano escolar.

Como metodologia, a autora utilizou a aplicação de questionários a 380 coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino da região metropolitana de São Paulo. Em uma segunda etapa, acompanhou reuniões pedagógicas em diferentes escolas, observando as estratégias formativas utilizadas, e realizou entrevistas com alguns coordenadores, com o intuito de aprofundar a compreensão de suas práticas e concepções sobre formação docente.

Os resultados evidenciaram que os coordenadores pedagógicos apresentam compreensões diversas sobre o que constitui uma estratégia de formação. Em muitos casos, as ações formativas observadas baseavam-se em práticas intuitivas, pouco sistematizadas e sem o suporte de referenciais teóricos consistentes.

Diante desse cenário, Silva (2019) propôs o aprofundamento de estudos que auxiliem os coordenadores na construção consciente e fundamentada de seus processos formativos, estimulando uma reflexão crítica sobre os princípios que sustentam suas práticas, os percursos que os constituíram como formadores e os sentidos atribuídos à sua atuação na escola.

A contribuição teórica da pesquisa de Silva (2019) mostra-se especialmente significativa para o presente estudo ao reunir e articular diferentes conceitos sobre estratégias formativas, oferecendo um referencial robusto para refletir sobre os processos de formação continuada e suas possíveis implicações no desenvolvimento profissional docente. Os autores mobilizados em sua tese, assim como as análises empreendidas, forneceram subsídios importantes para a construção do embasamento conceitual desta investigação.

Além do aporte teórico, a pesquisa também se destaca ao evidenciar a atuação do coordenador pedagógico como mediador do processo formativo, articulando a escuta, o diálogo e a colaboração entre os professores. Tais aspectos estão alinhados à proposta de *Partilha de Saberes* docentes que orienta esta pesquisa, a qual valoriza

a formação construída no cotidiano escolar e sustentada pela troca entre pares, mediada pelo coordenador pedagógico.

Destaca-se a tese de Souza (2017), desenvolvida por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja questão central foi compreender como a participação em grupos colaborativos pode atuar como estratégia eficaz na formação continuada de professores de Química, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Para tanto, o autor estabeleceu como objetivos específicos: identificar as contribuições e os desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto e avaliar os impactos dessas estratégias em suas práticas pedagógicas e trajetórias profissionais.

Participaram da pesquisa 24 professores de Química da região sul de São Paulo/SP, que integraram um grupo colaborativo com 38 encontros realizados entre 2012 e 2015. Para uma análise mais aprofundada, foram selecionados os seis professores com maior assiduidade. A produção de dados envolveu múltiplos instrumentos: gravações em vídeo dos encontros, questionários, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e um protocolo de observação de aulas. Os docentes tinham autonomia para definir os temas e atividades a serem desenvolvidos, enquanto o papel do pesquisador era fomentar a reflexão sobre as experiências compartilhadas e promover o diálogo crítico em torno das práticas de ensino.

Nos resultados, os participantes relataram transformações em suas práticas pedagógicas, maior capacidade reflexiva e fortalecimento da identidade profissional. A colaboração entre pares revelou-se como um espaço potente de apoio mútuo, partilha de experiências e construção coletiva de saberes, reforçando o valor de estratégias formativas colaborativas no processo de desenvolvimento docente.

Souza (2017) ressalta, contudo, que a pesquisa sobre a prática, isoladamente, não é suficiente para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Ele defende a necessidade de que os professores integrem, ao processo reflexivo, saberes sistematizados das áreas da pedagogia e das didáticas específicas. Como afirma o autor,

É preciso que, no processo de reflexão sobre a prática, os professores incorporem ao seu repertório cultural saberes sistematizados no campo da pedagogia e das didáticas específicas para que possam enxergar de modo mais crítico e analítico a realidade. Somente assim os professores podem modificar a si mesmos e suas aulas (Souza, 2017, p. 231).

A pesquisa de Souza (2017) oferece contribuições relevantes ao diálogo com esta investigação, sobretudo por compartilhar o interesse em compreender estratégias formativas que favorecem o desenvolvimento profissional docente. Embora tenham focos distintos – Souza analisa grupos colaborativos voltados à formação de professores de Química, e esta pesquisa busca avaliar a partilha de saberes entre docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental –, ambas reconhecem a importância da escuta entre pares, da construção coletiva e da reflexão crítica sobre a prática.

Enquanto Souza (2017) concentra-se na formação por meio da colaboração entre pares, Pimenta (2007) propõe um olhar atento às necessidades formativas expressas pelos docentes como ponto de partida para a construção de estratégias formativas mais eficazes. A autora investigou de que maneira a identificação e a análise dessas necessidades podem subsidiar a elaboração de programas de formação contínua voltados ao aprimoramento das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional. O estudo envolveu professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que atuavam com crianças de seis anos em processo de alfabetização, participantes de um programa de formação da Rede Municipal de Educação de Araraquara, desenvolvido durante o período de transição legal que alterou a idade de ingresso no Ensino Fundamental.

Pimenta (2007) compreende as necessidades formativas como aspectos vivenciados e expressos pelos professores no contexto da formação contínua, incluindo preocupações, dificuldades, carências, anseios e expectativas relacionados ao exercício da docência. Essas necessidades emergem das experiências cotidianas e refletem tanto os desafios da prática pedagógica quanto as demandas por desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a pesquisa propõe compreender como essas necessidades são expressas e de que forma os programas de formação podem ser mais responsivos às realidades e aos contextos dos professores, favorecendo trajetórias formativas mais significativas.

Para a produção e análise de dados, a autora adotou uma abordagem metodológica múltipla, utilizando registros institucionais (como o cadastro geral dos docentes e o documento de enquadramento funcional da rede), questionários aplicados aos participantes, análises de avaliações escritas e observações realizadas durante as reuniões formativas. Essa triangulação permitiu uma compreensão mais

abrangente das necessidades docentes e da maneira como elas se transformam ao longo do processo de formação.

Os resultados evidenciam que as necessidades formativas são dinâmicas e mutáveis, podendo se reorganizar em novas prioridades ao longo do tempo. Pimenta (2007) aponta que tais necessidades não são sempre claramente identificáveis, podendo refletir demandas múltiplas ou até mesmo coletivas, influenciadas por fatores externos ao sujeito. Esses achados reforçam a complexidade da formação docente e a importância de estratégias flexíveis, capazes de se adaptar às diversas dimensões envolvidas no processo formativo.

Essa perspectiva amplia e aprofunda o olhar sobre a formação contínua e oferece contribuições relevantes à presente investigação, especialmente por destacar a importância de processos formativos sensíveis às necessidades reais dos professores. Ao investigar a *Partilha de Saberes* como estratégia de formação entre docentes dos anos iniciais, esta pesquisa também se propõe a compreender como os professores constroem sentido em suas práticas a partir de estratégias formativas lançadas pelo coordenador pedagógico.

A pesquisa de Pimenta (2007) reforça a importância de compreender a formação contínua dos professores como um processo dinâmico e multifacetado, que envolve dimensões pessoais, locais e institucionais. Considerando que a formação inicial, embora fundamental, nem sempre prepara plenamente os professores para os desafios da sala de aula, torna-se essencial investir em processos formativos contínuos, nos quais o compartilhamento de experiências desempenha um papel central. Este estudo busca evidenciar, portanto, como a construção coletiva da formação docente, mediada pelo intercâmbio de conhecimentos entre pares e pelo envolvimento da comunidade escolar, pode ou não fortalecer o desenvolvimento profissional, enriquecer a prática educativa e ampliar as perspectivas dos docentes para além de suas experiências individuais.

Para finalizar a análise descritiva das pesquisas correlatas, destaca-se a tese de Oja-Persicheto (2016). O estudo compartilha pontos relevantes com o presente trabalho, especialmente no que se refere à valorização da colaboração docente como eixo estruturante da formação continuada e como estratégia de transformação das práticas pedagógicas em sala de aula.

A proposta de Oja-Persicheto (2016) teve como objetivo principal investigar de que modo a construção coletiva de um acervo didático de Ciências, elaborada em

parceria com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderia se constituir como uma estratégia de formação continuada. Entre os objetivos específicos, destacam-se a análise dos efeitos dessa construção colaborativa no desenvolvimento profissional das docentes e a identificação dos sentidos atribuídos por elas ao processo formativo.

Esta investigação busca avaliar como a troca sistematizada de experiências e conhecimentos entre professores pode influenciar suas práticas pedagógicas. Apesar dos focos distintos, ambas as investigações convergem ao examinar os efeitos de estratégias colaborativas no cotidiano escolar, observando as percepções dos participantes, a apropriação de novas metodologias e os desafios enfrentados na implementação dessas práticas.

A pesquisa de Oja-Persicheto adotou uma abordagem qualitativa com ênfase na perspectiva colaborativa, envolvendo quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em turmas de 2º, 4º e 5º anos. A metodologia centrou-se na construção coletiva de um acervo didático de Ciências Naturais, concebido ao longo de encontros formativos realizados no ambiente escolar. Durante esses momentos, foram elaborados planos de aula e produzidos registros reflexivos, os quais estimularam a análise crítica das práticas docentes e a reelaboração contínua das estratégias de ensino.

Um aspecto conceitual que aproxima as duas pesquisas é a perspectiva sobre os saberes docentes, fundamentada em Tardif (2014). Tanto o estudo de Oja-Persicheto quanto esta investigação reconhecem que a formação contínua não se limita à apropriação de conhecimentos teóricos, mas exige a articulação entre diferentes saberes: curriculares, disciplinares, experienciais e da formação profissional. No contexto do acervo didático construído de forma colaborativa, esses saberes foram reconfigurados a partir das trocas entre as professoras envolvidas. De modo semelhante, o presente estudo busca compreender como a partilha entre pares pode favorecer processos de desenvolvimento profissional ancorados na prática e na escuta mútua.

Os resultados indicam que a construção coletiva do acervo configurou-se como uma estratégia formativa eficaz, ao promover o protagonismo docente, fortalecer a autonomia pedagógica e favorecer a ampliação dos saberes profissionais em diálogo com as necessidades concretas dos professores. Contudo, a autora chama atenção para o fato de que a adoção de práticas colaborativas exige uma mudança cultural no

ambiente escolar, o que implica tempo, disposição e comprometimento dos envolvidos para enfrentar resistências e consolidar, de forma efetiva, as inovações pedagógicas propostas.

As pesquisas de Silva (2019), Souza (2017), Pimenta (2007), Oja-Persicheto (2016) ofereceram olhares singulares sobre a formação continuada, as estratégias implementadas pelos coordenadores pedagógicos e as necessidades formativas emergentes do cotidiano docente. Cada estudo, a seu modo, contribuiu para ampliar a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional e das dinâmicas de troca entre pares, eixo central desta investigação.

A articulação entre as pesquisas correlatas teve como objetivo tensionar sentidos, provocar deslocamentos e sustentar o gesto investigativo que orienta esta escrita. Assim como nos versos de Manoel de Barros que abrem este capítulo, a incompletude se revela aqui como potência: reconhecer-se em movimento, aberto à escuta, à partilha e à transformação.

3 A PARTILHA DE SABERES DOCENTES COMO SEMENTEIRA: CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nos primeiros anos da escolaridade, são estabelecidas as bases do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, o que torna essa etapa decisiva para o processo educativo. A complexidade das aprendizagens envolvidas requer docentes qualificados, capazes de articular teoria e prática de forma crítica e reflexiva. A formação inicial dos professores, embora essencial, muitas vezes não é suficiente para prepará-los para os desafios diários da sala de aula. A prática docente requer, portanto, aprendizado constante e adaptação a novas metodologias, tecnologias e necessidades específicas dos alunos.

Segundo Placco e Souza (2016), a formação, quando construída e negociada no coletivo com a participação dos professores, gestores e outros membros da comunidade, revela a cultura, os valores e desejos daquele grupo e da instituição onde estão inseridos. Ampliar as relações entre pares enriquece o mundo vivido para além das imediações do olhar individual de cada professor. Assim, é importante potencializar a prática colaborativa entre os professores, reconhecendo que o compartilhamento de experiências e conhecimentos é um elemento da formação contínua e reflexiva.

Com esses pressupostos em mente, nesta seção, apresentaremos o conceito de partilha de saberes e sua importância para a prática docente. Inicialmente, faremos a distinção entre conhecimentos e saberes, com base em autores como Maurice Tardif. Em seguida, definiremos o conceito de partilha de saberes e discutiremos estratégias formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional, destacando a colaboração entre docentes. Por fim, descreveremos um exemplo prático de implementação da *Partilha de Saberes* na escola pesquisada, mostrando seu potencial no desenvolvimento profissional.

3.1 Distinção entre conhecimentos e saberes

A distinção entre "saber" e "conhecimento" é importante para entender o contexto educacional. Embora sejam frequentemente usados como sinônimos, esses termos possuem diferenças que afetam as práticas pedagógicas.

Tardif (2014) afirma que o "saber" é construído principalmente pela experiência dos docentes, especialmente nas situações do dia a dia da sala de aula, enquanto o "conhecimento" está mais ligado ao conteúdo teórico e estruturado. O autor destaca que a prática pedagógica depende da integração entre saberes e conhecimentos. Geraldi (2010) dialoga com essa visão ao afirmar que os saberes não se limitam às disciplinas científicas, mas incluem uma rede de conhecimentos e experiências que devem ser trabalhados de forma conectada.

Destacamos, nesta pesquisa, o saber no sentido de capacidade e habilidade que advêm da experiência e da prática, o que se assemelha à ideia de Tardif (2014)³ sobre o saber da experiência. Essa visão dialoga com a concepção proposta por Geraldi (2010, p. 94), para quem essa herança cultural "deve ser entendida como de fato é: não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e saberes".

Segundo Geraldi (2010), os conhecimentos são constituídos por meio das disciplinas científicas, incluindo seus métodos investigativos, seus resultados e insucessos, bem como pelos processos não lineares. Esses elementos contribuem para a construção de um *corpus* de conhecimento que, ao longo da história, é sistematizado e acumulado, constituindo uma das dimensões da herança cultural.

Do ponto de vista do saber, Geraldi (2010) conceitua os saberes como constituídos por práticas sociais que não alcançam a sistematização formal, mas que influenciam muitas das nossas ações cotidianas. Nessa perspectiva, enquanto "o saber é um produto das práticas sociais, o conhecimento representa a organização sistemática e racional desse produto das práticas sociais na atividade científica" (Geraldi, 2010, p. 94).

Em uma linha histórica, Geraldi (2010) traça a figura do professor na relação triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos. Antes das escolas formais, existiam as intituladas "escolas de sábios", que ensinavam aqueles que estavam produzindo o conhecimento. As aulas eram as reuniões entre o pensador e seus discípulos, como, por exemplo, na escola de Sócrates e Platão.

Posteriormente, nas escolas formais, a tarefa do professor foi reduzida a executar, pois ele é aquele "que sabe um saber produzido por outros e que o transmite aos alunos" (Geraldi, 2010, p. 85). Nessa perspectiva, o aluno era visto como uma

³ Os saberes, segundo Tardif (2014), serão mais bem explicados na próxima seção.

folha em branco ou uma “tábula rasa” (Demo, 1996), desprovido de saberes, ideias próprias ou percepções da realidade que o cerca. Essa definição de professor manteve-se aproximadamente do século XVII até o início do século XX.

Conforme descrito por Geraldi (2010), no início do século XX, com os avanços das tecnologias, o professor era aquele que organizava o tempo e suas aulas com base nos saberes organizados pelo material didático adotado pela escola. Cabia ao professor a tarefa de mediar o contato do aluno com o material didático, conferir acertos e erros e chamar atenção dos alunos que não seguiam os comportamentos exigidos em sala de aula.

Sobre esse modelo, Demo (1996, p. 54) corrobora a ideia ao mencionar que “será muito importante evitar que o professor se torne apenas usuário de material didático alheio, decaindo na condição de mero porta-voz”. O material didático determinava quais os conhecimentos eram necessários para os aprendizes.

Esse modelo de professor entrou em crise nas últimas décadas do século XX, assim como a relação com a herança cultural, como aponta Geraldi (2010, p. 95):

o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.

Esta ideia do professor do futuro ressalta o profissional que não apenas executa tarefas e técnicas previamente definidas, mas que faz perguntas, analisa, avalia e reflete sobre sua atuação educativa. O ensino se desenvolve a partir de novas articulações entre saberes já existentes e, assim, exige que “cada sujeito – professor e alunos – se torne autor: refletindo sobre o vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido” (Geraldi, 2010, p. 10).

Diante da perspectiva do professor do futuro, a aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, ocorre no processo de reconstrução do já conhecido, dando destaque à pergunta e ao questionamento na aprendizagem. Questionar e buscar respostas é o âmago da pesquisa.

Demo (2010, p. 16) defende a pesquisa entre professores ao afirmar que a “pesquisa é princípio científico, mas igualmente princípio educativo”. Para ele, a autoria não deve ser vista como um atributo exclusivo de pesquisadores acadêmicos, mas como uma característica de todos os professores que criam seus próprios textos,

reconstroem saberes com originalidade e desenvolvem a habilidade de se fundamentar na força do argumento em si, em vez de se apoiar na autoridade de quem o apresenta.

Ainda de acordo com a perspectiva de Demo (1996, p. 48), a figura do professor como pesquisador define sua “capacidade de diálogo com a realidade, orientado no descobrir e criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método, empiria e prática”. Essa visão reforça a ideia de que os professores não se limitam a replicar os conhecimentos produzidos por outros, mas são sujeitos ativos na construção de sua prática pedagógica.

Alinhada a essa concepção, esta pesquisa defende que os docentes constroem significados a partir de sua experiência e exercem um conhecimento prático oriundo de sua própria atividade profissional. Dessa forma, eles não apenas aplicam saberes, mas também atuam como pesquisadores e produtores de novos conhecimentos, buscando constantemente estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem e o desenvolvimento em sua trajetória profissional.

Esta pesquisa alinha-se com a concepção de que os professores, em vez de meramente replicar os conhecimentos produzidos por outros, são sujeitos que constroem sua prática a partir dos significados que dão a ela e que possuem um conhecimento prático oriundo de sua própria atividade e de seu exercício profissional. São, por assim dizer, pesquisadores, produtores de saberes que buscam estratégias mais efetivas para a aprendizagem e seu desenvolvimento profissional.

Para validar os saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas, é necessário investigar como se dá a construção e a significação desses saberes no contexto escolar. Além disso, é fundamental considerar a partilha desses saberes entre os docentes, uma vez que a troca de experiências e conhecimentos fortalece o desenvolvimento profissional e enriquece a prática educativa.

Investigar os saberes docentes não apenas contribui para o desenvolvimento individual do professor, mas também para a valorização da formação continuada. Aprofundar a compreensão sobre a origem e a natureza dos saberes dos professores, como será discutido na próxima seção, é essencial para iluminar as múltiplas dimensões que compõem o trabalho docente.

3.2 Definição e conceituação da partilha de saberes docentes

Nesta seção, interessa-nos definir e conceituar a partilha de saberes para compreender de que maneira essa prática contribui para o desenvolvimento colaborativo no contexto educacional.

A clareza do conceito é essencial para esta pesquisa, pois fornece as bases teóricas que sustentam a análise das interações entre docentes e as implicações da partilha de experiências no aprimoramento profissional. Ao discutir a objetivação dos saberes experienciais, Tardif esclarece o conceito ao destacar que

o papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é um exercício apenas no contexto formal [...]. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula [...]. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (Tardif, 2014, p.53).

Dando continuidade à ideia, Tardif (2014) considera que o professor não é só um detentor de saberes práticos, mas pode ser um formador. Quando os professores assumem o papel de formadores nos espaços que promoverem a troca de saberes entre docentes, “são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas” (Tardif, 2014, p. 52).

Segundo o autor, embora a partilha de saberes não seja vista pelos professores como uma obrigação ou responsabilidade formal, muitos expressam a necessidade de compartilhar suas experiências. Espaços como reuniões pedagógicas e congressos organizados por associações profissionais são frequentemente mencionados como momentos privilegiados para essa troca.

A partilha de saberes, para Nóvoa (2009), refere-se ao processo de troca e colaboração entre professores, essencial para o fortalecimento da prática pedagógica. Ele enfatiza que essa partilha contribui não apenas para o desenvolvimento individual dos docentes, mas também para a construção de uma identidade profissional coletiva. O autor afirma que “a partilha de saberes entre os professores é fundamental para a construção de uma identidade profissional sólida e para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes” (Nóvoa, 2009, p. 39).

Nesse contexto, Nóvoa (2009) também destaca os princípios referenciais que guiam a formação de professores, refletindo sobre o termo “partilha”. Ele afirma que “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola” (Nóvoa, 2009, p. 40). Assim, a valorização do trabalho colaborativo se mostra crucial não apenas para a formação, mas também para a prática diária dos educadores. Tendo em consideração esse princípio, Nóvoa (2009) reconhece que a complexidade atual do trabalho escolar exige um esforço consistente em equipe.

Para o autor, a competência coletiva é mais do que a soma das competências individuais dos professores; é valorizar suas especificidades e pensar em como podem complementar-se para promover um “tecido profissional enriquecido”. Ele considera, ainda, que é inadiável a valorização de “comunidades de prática”, ou seja, espaços construídos por profissionais envolvidos em pesquisa e inovação, com o objetivo de refletir e pensar conjuntamente sobre o ensino e aprendizagem. Nóvoa (2009, p. 42) acredita que a escola pode ser vista como o lugar da formação de professores, “como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

Por meio das “comunidades de prática”, fortalece-se um sentimento de pertencimento e identidade profissional, fundamental para processos de mudança e transformações concretas nos projetos educativos da escola. Segundo Nóvoa (2009, p. 42), “é a reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores”.

Essas definições destacam a relevância da *Partilha de Saberes* docentes como estratégia formativa. Nessa perspectiva, ao refletir sobre sua prática e os contextos nos quais ela se insere, o professor ressignifica os saberes já construídos ao longo de seu desenvolvimento profissional.

3.3 A multiplicidade dos saberes docentes segundo Maurice Tardif

Para compreender como se constituem os saberes docentes, bem como a forma como são construídos e compartilhados, podemos recorrer aos estudos de Tardif (2014), que aborda o pluralismo dos saberes, os quais se encontram amalgamados a diversas fontes. Considerando essa multiplicidade, o autor afirma que

o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, e provavelmente, de natureza diferente (Tardif, 2014, p. 18).

Dessa forma, o conhecimento dos professores é pessoal e vinculado a sua identidade, suas experiências de vida, sua trajetória profissional e às interações com os alunos e outros atores da escola.

Considerando a temporalidade do saber, Tardif (2014) explicita que, antes de assumirem a função de ensinar, os professores passaram muitos anos como alunos em salas de aula, convivendo com professores e demais colaboradores da escola. Vivenciar o papel de aprendiz é uma experiência impreterivelmente formadora, pois “leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor” (Tardif, 2014, p. 20).

Segundo o autor, existem quatro categorias de saberes implicados na atividade docente: saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional e, por fim, saberes experienciais.

O quadro a seguir conceitua cada uma dessas categorias de saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014).

Quadro 3 – Síntese dos saberes docentes, conforme Tardif (2014)

Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores com base nas ciências humanas e nas ciências da educação.
Saberes disciplinares	São saberes reconhecidos em diferentes campos do conhecimento como, linguagem, ciências exatas, ciências humanas e biológicas. Emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes.
Saberes curriculares	São saberes relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos. Incluem objetivos, conteúdos e métodos que os professores precisam aprender e aplicar em programas escolares.
Saberes experienciais	São conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pelos professores a partir de sua prática cotidiana e de sua experiência de trabalho na docência. Emergem da interação diária com os alunos, colegas e por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Tardif (2014, p. 33).

Embora ciente de que o saber docente é composto por diversos outros saberes, focaremos a reflexão sobre os saberes experienciais, pois eles desempenham um papel central na prática docente cotidiana. Diferente de outros saberes, como os curriculares e disciplinares, que são frequentemente adquiridos de maneira formal e teórica, os saberes experienciais são construídos a partir da vivência direta do professor em sala de aula, em interação com os alunos e o ambiente escolar.

Esses saberes, por serem mais dinâmicos e personalizados, refletem a capacidade do professor de adaptar e inovar em resposta às demandas concretas de sua prática. Portanto, ao aprofundarmos nossa análise nesses saberes, buscamos compreender como a experiência prática influencia a constituição do saber docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.

Tardif (2014) considera o saber experiencial algo personalizado, semelhante a um trabalho artesanal. A constituição dos saberes experienciais dos professores reflete sua íntima relação com o que são, fazem, pensam e dizem, pois, “é difícil distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz” (Tardif, 2014, p. 110).

Segundo o autor, os saberes experienciais são construídos com base em situações reais enfrentadas pelos professores, englobando estratégias, habilidades e conhecimentos práticos que se desenvolvem ao lidar com os desafios e as demandas da sala de aula, da escola e da educação.

Trata-se de um saber dinâmico, pois implica a integração de diferentes conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de vida, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. É um saber aberto e permeável, que possibilita novos aprendizados e permite uma constante renovação da prática docente. A respeito dessas características do saber experiencial, Tardif afirma que

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite aos docentes desenvolver os hábitos (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (Tardif, 2014, p. 49).

Diante dessa citação, pode-se inferir que “os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da

profissão” (Tardif, 2014, p. 52), ou seja, no enfrentamento das situações e problemas cotidianos da escola, com todas as suas variáveis. O ambiente escolar, com sua complexidade, exige reflexões e ações rápidas e imediatas, criando um cenário de constante reflexão, atualização e resposta às diversas situações que surgem no dia a dia escolar.

Sob essa perspectiva, os saberes experienciais dos professores não são exclusivamente subjetivos ou acumulados de forma isolada ao longo do seu desenvolvimento profissional. Esses saberes também são compartilhados e podem ser disseminados nas interações entre colegas.

No que diz respeito a isso, Tardif (2014) observa que a objetividade dos saberes é construída por meio do diálogo e do confronto com a experiência coletiva dos docentes. “É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade” (Tardif, 2014, p. 52). Por mais que consideremos que o professor atua sozinho, as relações que estabeleceu ao longo de sua vida – na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social –, assim como a interação estabelecida com seus pares, interferem nas decisões a respeito de suas ações no âmbito escolar.

Esta pesquisa visa investigar o confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores e a resignificação dos saberes da experiência docente e parte-se do pressuposto de que a *Partilha de Saberes* é uma estratégia formativa, na qual esses saberes são mobilizados pela prática reflexiva dos professores.

A atuação do coordenador pode promover um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual os saberes adquiridos são compartilhados e ampliados por meio das interações entre os membros da equipe. Ao incentivar a reflexão e o intercâmbio de práticas na formação continuada, o coordenador pedagógico valoriza o fortalecimento dos saberes dos professores.

3.4 Estratégias formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional

Nesta seção, o objetivo é discutir as estratégias formativas inseridas na formação continuada e suas implicações para o conceito de desenvolvimento profissional docente.

Historicamente, a formação de professores era entendida como um processo dividido em fases distintas, sem uma conexão clara entre elas: a formação inicial e a formação continuada. Segundo André (2016), a formação inicial era entendida como o momento em que o futuro educador assimilava os conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a profissão, geralmente em universidades. Já a formação continuada acontecia separadamente, em formato de palestras ou treinamentos direcionados a quem já estava na carreira docente, servindo como um complemento ou até mesmo como um meio de progressão na profissão.

Contudo, surgiu uma nova compreensão sobre o desenvolvimento profissional do docente, enfatizando a importância de uma formação contínua e integrada. Essa visão sugere que o desenvolvimento do professor não deve se limitar à preparação inicial, mas deve ser visto como um processo dinâmico e permanente, que acompanha toda a sua trajetória profissional.

Sobre o exercício da docência e o desenvolvimento profissional, André (2016, p. 30) destaca que:

Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança.

A ideia de que a formação docente se encerra com a conclusão da etapa inicial foi, portanto, progressivamente substituída por uma visão que considera o professor como um aprendiz ao longo da vida, construindo saberes de maneira dinâmica e interativa.

À medida que as concepções sobre formação inicial e continuada se transformaram, o entendimento sobre o desenvolvimento profissional também sofreu mudanças expressivas. Segundo Marcelo (2009), esse novo enfoque valoriza um desenvolvimento profissional com caráter de continuidade, superando a visão tradicional de uma simples justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento ao longo da carreira.

Corroborando essa ideia, Silva (2019) defende o aprendizado profissional como um processo contínuo de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a prática docente, que vai além da formação inicial e se estende por toda a trajetória pessoal e profissional do professor.

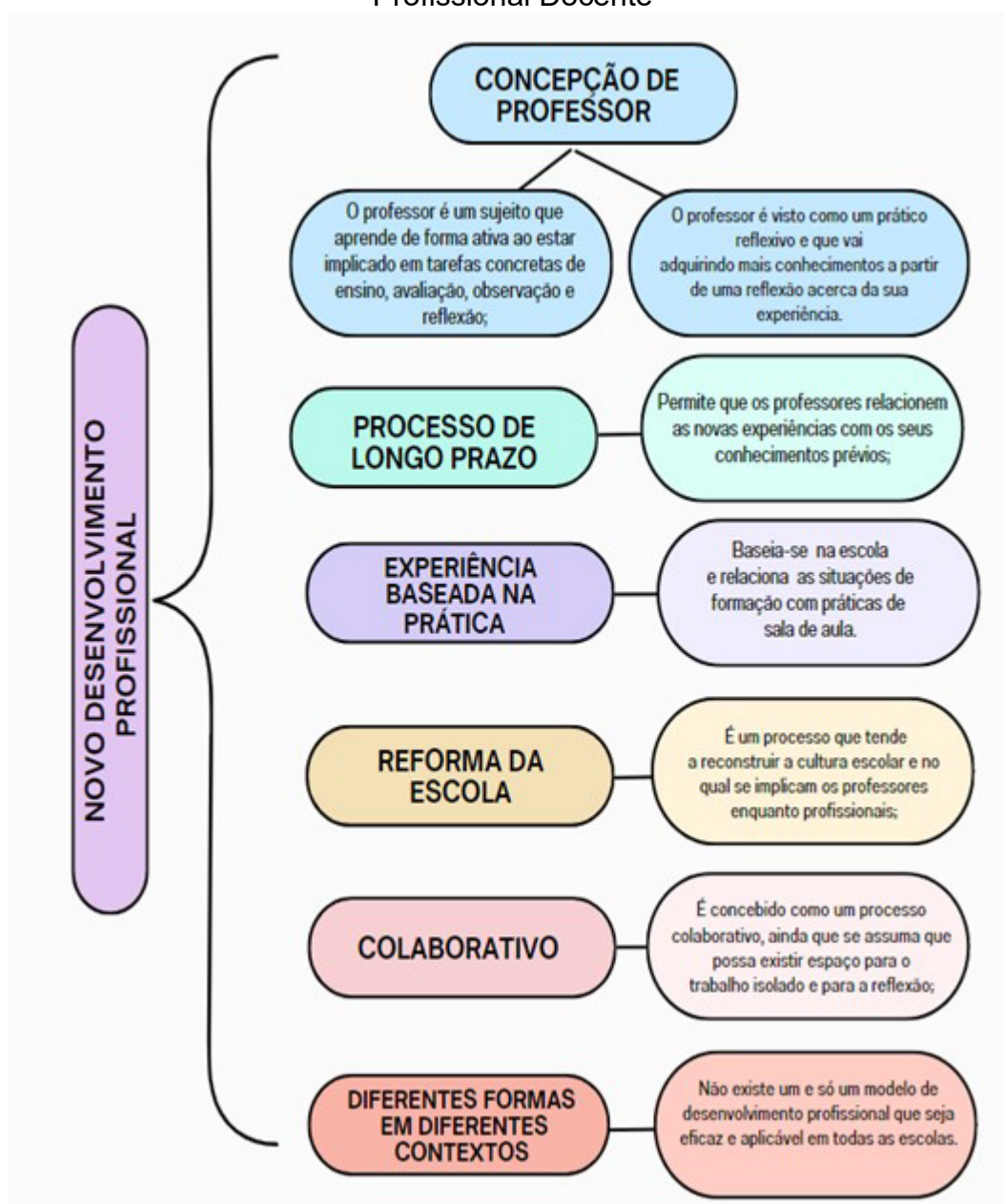
Nessa mesma direção, Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) amplia o conceito ao compreender que “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto”.

Para Marcelo (2009), desenvolvimento profissional é mais do que a simples participação em cursos pontuais. Segundo ele, o desenvolvimento efetivo ocorre por meio de uma abordagem reflexiva e colaborativa, que envolve a prática, a troca de experiências e o trabalho conjunto com outros profissionais.

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (Marcelo, 2009, p. 7).

De acordo com esse autor, o conceito de desenvolvimento profissional docente tem se transformado ao longo da última década, impulsionado pelo avanço na compreensão sobre os processos de aprendizagem do ensino. A Figura 1, a seguir, sintetiza algumas características do novo desenvolvimento profissional docente segundo Marcelo (2009).

Figura 1 – Síntese das características sobre o conceito de novo Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Marcelo (2009).

Segundo Silva (2019), para que o desenvolvimento profissional docente seja realmente efetivo, é essencial que as instituições escolares estabeleçam tempos e espaços destinados a promover processos colaborativos de reflexão e intervenção na prática pedagógica. A autora complementa que também cabe à escola “criar uma forma de incentivo à sistematização de práticas de formação cuja proposta esteja centrada no papel do professor como pesquisador” (Silva, 2019, p. 62).

Nesse contexto, as estratégias formativas desempenham um papel central ao promoverem o desenvolvimento do professor. Para Amaral, Moreira e Ribeiro (1996,

p. 100), as estratégias⁴ de formação podem ser “um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática”.

Segundo Roldão (2010), o conceito de estratégia tem raízes na terminologia militar, em que o *estratego*, líder militar na Grécia antiga, era encarregado de organizar as operações no campo de batalha, demonstrando a habilidade de planejar a ação de forma abrangente, considerando as interconexões e a sequência dos diferentes passos, momentos e ações. Ao ser aplicado ao esporte, o termo estratégia mantém esses aspectos, refletindo uma visão holística que justifica, contextualiza e dá significado às diversas opções técnicas e táticas.

No contexto educacional, a estratégia diz respeito a um planejamento intencional e articulado, que orienta a ação docente em função dos objetivos de aprendizagem. Como afirma Roldão (2010, p. 68), “a estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas”.

A escolha de uma estratégia formativa adequada ao contexto pode incentivar o professor a adotar uma postura crítica em relação à própria prática, levando-o a examinar, questionar e avaliar suas ações em sala de aula. Dependendo das necessidades e intencionalidades do processo formativo, as estratégias assumem múltiplas finalidades. Segundo Silva (2019), os coordenadores podem adotar estratégias nos encontros de formação docente como um meio para mobilizar a prática reflexiva, ou seja, a ação permanente do professor de refletir e avaliar criticamente a sua prática com o intuito de compreendê-la e atribuir-lhe novos significados.

As estratégias formativas vão além de simples ferramentas operacionais, atuando como catalisadores que estimulam a reflexão crítica e promovem a construção do conhecimento docente. Para Silva (2019, p. 75), “as estratégias não podem ser vistas como fórmulas acabadas, mas como dispositivos que são construídos e reconstruídos na situação e entre as situações, respeitando sempre as idiosincrasias”. Quando cuidadosamente planejadas, as estratégias podem levar o

⁴ Nesta dissertação, referimo-nos às estratégias de formação que podem ser utilizadas pelos coordenadores pedagógicos nos espaços de formação dentro da escola, como as reuniões pedagógicas.

professor a analisar as teorias implícitas que fundamentam suas ações, muitas vezes operando de maneira inconsciente no fazer pedagógico.

Para Marcelo (2009), estratégias como comunidades de prática e redes colaborativas entre profissionais da educação são essenciais, pois incentivam a reflexão e a troca de saberes, promovendo um ambiente de aprendizagem mútuo que contribui para o aprimoramento da prática docente.

Imbernón (2010, p. 65) corrobora essa ideia ao enfatizar a importância das “estratégias de formação” centradas em um trabalho colaborativo como caminho para resolver problemas práticos enfrentados no cotidiano educacional. Ainda para o autor, “isso supõe uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc”.

Numa perspectiva similar, Roldão (2017) enfatiza que a formação de professores deve estar intimamente ligada à prática pedagógica e que a reflexão sobre o fazer docente é um componente fundamental para o desenvolvimento profissional. Ela afirma que:

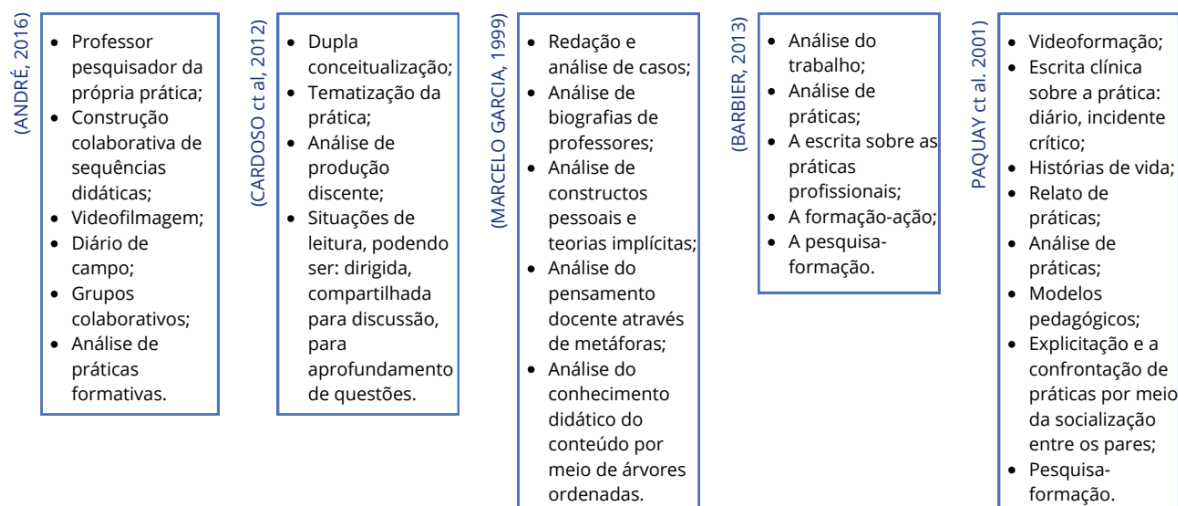
A formação de professores terá assim de estruturar-se segundo uma organização curricular coerente dos vários saberes que integram o conhecimento profissional, sempre ancorados na prática de ensino – refletida e analisada – como eixo estruturante de qualquer currículo de formação de profissionais (Roldão, 2017, p. 1146).

Silva (2019, p. 73) também dá outros exemplos de estratégias formativas:

Nos eventos de formação docente, algumas estratégias têm-se mostrado eficazes na proposição de problemas e na tomada de consciência de teorias implícitas que sustentam o fazer cotidiano do professor, tais como: homologia de processos, tematização da prática, incidentes críticos, dupla conceitualização, entre outras.

Silva (2019) agrupou as estratégias formativas encontradas nos estudos de André (2016), Cardoso *et al.* (2012), Paquay *et al.* (2001), Marcelo García (1999) e Barbier (2013), tal como se observa na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Estratégias formativas segundo diferentes autores



Fonte: Silva (2019, p. 75).

Conceituar e explicar as estratégias formativas utilizadas pelos coordenadores faz-se necessário posto que, nesta pesquisa, buscamos responder se a *Partilha de Saberes* é uma estratégia formativa eficaz e assertiva no desenvolvimento profissional docente, possibilitando aos professores analisar criticamente suas práticas e relacioná-las com os contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos.

Interessa-nos, nesta pesquisa, o conceito de Marcelo (2009), Oliveira-Formosinho (2009) e Imbernón (2010), que propõem problematizar coletivamente as práticas docentes, visando aprimorar essas práticas por meio de intervenções em contexto, com a premissa de que os profissionais aprendem uns com os outros. Trata-se de um processo contínuo, que envolve discussão e reflexão sobre os saberes docentes, bem como reavaliação e transformação das práticas em benefício da aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos.

Considerando que a formação continuada acompanha toda a trajetória profissional do docente, argumentamos que ela deve levar em conta a diversidade dos desafios educacionais, os variados contextos, as experiências e conhecimentos plurais dos professores, além do protagonismo do próprio docente. Imbernón (2010, p. 55) defende que “é necessário dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança”.

Conclui-se que é fundamental que o coordenador pedagógico utilize estratégias formativas na formação que realiza junto aos professores na escola porque, quando

bem empregadas, elas contribuem para o desenvolvimento profissional docente ao incentivar uma prática reflexiva e colaborativa.

3.4.1 A *Partilha de Saberes* como estratégia colaborativa

Consoante com a perspectiva de que a escola é um *lócus* privilegiado de formação e de aprendizagem de saberes do desenvolvimento profissional em contexto, Canário (1998, p. 9) afirma que a escola é geralmente vista como o espaço em que os alunos adquirem conhecimento e os professores ensinam. No entanto, essa visão é reducionista, pois não considera que os professores também estão em processo de aprendizagem, e, mais importante, “aprendem a sua profissão”.

Para Canário (1998) é preciso romper com os modelos escolarizados que dominam a formação dos docentes, considerando-os técnicos que apenas colocam em prática os conhecimentos obtidos nos processos formativos. Segundo o autor,

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação "centradas na escola", por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante (Canário, 1998, p.10).

Em meio às críticas sobre as formações padronizadas e descontextualizadas, ganha força o conceito de trabalho colaborativo. Segundo Passos e André (2016), nos anos de 1990, o trabalho colaborativo desponta relacionado às adversidades enfrentadas pelas escolas diante das mudanças sociais, políticas e econômicas e tecnológicas do cenário mundial. Diante disso, conforme as autoras, as escolas se depararam com um mundo complexo que exigia uma reavaliação de seus métodos de ensino, processos de aprendizagem e, especialmente, das práticas de ensino.

Nessa perspectiva, surge concomitantemente a necessidade de pensar a formação de professores que exige ser “alicerçada nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática docente, nos saberes que vão sendo construídos com base na reflexão crítica sobre as experiências vividas” (Passos; André, 2016, p. 12).

Em consonância, Canário (1998, p. 16) declara necessário repensar as estruturas da formação para que favoreçam o trabalho colaborativo entre professores, criando “sistemas coletivos de ação”. Esses sistemas promoveriam a troca de

experiências e a construção de aprendizagens colaborativas, trazendo benefícios para todos os envolvidos no ambiente educacional.

Quanto a esse aspecto colaborativo para a formação, Passos e André (2016) manifestam que é inviável que cada professor, individualmente, esteja preparado para responder questões tão complexas presentes no dia a dia nas escolas. Faz-se necessário "construir um olhar plural, constituir comunidades de aprendizagem que compartilhem saberes, concepções, explicações, que desenhem em conjunto medidas para enfrentar desafios e para seguir adiante" (Passos; André, 2016, p. 12).

Da mesma forma, Imbernón (2010) considera que o trabalho colaborativo pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas inseridas no contexto escolar. Para o autor, a formação continuada de professores é um caminho para romper a cultura individualista, visto que "a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo" (Imbernón, 2010, p. 64).

A *Partilha de Saberes* docentes, foco de estudo desta pesquisa, visa permitir a troca de experiências e promover a sensação de acolhimento e participação na aprendizagem da docência. Sobre isso, Imbernón (2010, p. 68) aponta que

Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre os colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, sobretudo compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.

Passos (2016) afirma que, embora os professores atuem em ambientes comuns com outros profissionais, eles costumam trabalhar de forma isolada dentro de suas salas de aula. Esse isolamento no exercício da profissão resulta em sentimentos de angústia, exaustão e falta de motivação, já que limita o acesso a ideias e soluções sobre sua prática. Nesse sentido, a autora ressalta que "se o professor não tem possibilidade de compartilhar as práticas realizadas no seu cotidiano e refletir sobre elas, não consegue avançar em sua profissionalidade docente" (Passos, 2016, p.169). Desenvolver a profissionalidade docente implica, também, entender que o ato de ensinar demanda a busca contínua por desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional ao longo de toda a carreira.

3.5 Um caminho possível da partilha de saberes docentes: descrição da implementação na escola

Nesta seção, apresenta-se a estratégia formativa intitulada *Partilha de Saberes* docentes, explorando seu funcionamento no contexto da escola investigada⁵. Idealizada pelas quatro coordenadoras pedagógicas responsáveis pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa iniciativa visa promover a troca de experiências e práticas pedagógicas entre os docentes.

Nessa escola, uma das atribuições dos professores é a elaboração de um portfólio contendo atividades significativas e práticas consideradas por eles como sendo exitosas e que foram desenvolvidas em sala de aula ao longo do ano. A escolha dessas práticas é de responsabilidade individual, sem a imposição de critérios fixos. Inicialmente, os portfólios eram entregues à coordenadora, servindo como instrumentos de registro e avaliação do trabalho do professor, sendo discutidos posteriormente nas devolutivas do encerramento do ano letivo.

À medida que os portfólios eram entregues, a coordenação foi percebendo que o conteúdo deles era valioso demais para permanecer limitado ao olhar da coordenação. Decidiram, então, criar uma dinâmica de compartilhamento entre o corpo docente, que recebeu o nome de *Partilha de Saberes*.

A primeira implementação da *Partilha de Saberes* envolveu professores da mesma série, organizados em grupos menores. Esse momento ocorreu durante o planejamento pedagógico, ao final do ano letivo. Nessa fase inicial, o compartilhamento ficou restrito a docentes do mesmo segmento, limitando o alcance da troca de experiências.

Posteriormente, a coordenação pedagógica reelaborou a estratégia, integrando professores de diferentes segmentos, abrangendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores foram convidados a selecionar uma atividade do portfólio que gostariam de compartilhar com seus colegas.

Com base nas escolhas dos professores, a coordenação organizou e agrupou as práticas em torno de temáticas comuns, resultando em três grandes áreas: Linguagens, Matemática/Ciências Humanas e da Natureza, e Educação Socioemocional. Dentro dessas áreas gerais, as práticas foram categorizadas em

⁵ A caracterização da escola investigada será apresentada no capítulo 3.

temas mais específicos. Por exemplo, na área de Linguagem, foram identificadas subcategorias como literatura, alfabetização e produção textual.

A coordenação, então, definiu datas para as apresentações, designando um dia específico para cada área, durante as reuniões pedagógicas semanais. O modo de compartilhar as experiências ficou a critério de cada professor, resultando em uma diversidade de recursos, que incluíam desde apresentações digitais até materiais impressos, como cartazes e folhetos, todos fornecidos pela escola. Cada exposição teve duração de dez a vinte minutos.

Durante o semestre, foram compartilhadas sessenta práticas pedagógicas de sala de aula. Os professores puderam escolher antecipadamente as apresentações de seu interesse, realizando a inscrição prévia, como em um congresso. As apresentações ocorreram mensalmente, durante as reuniões pedagógicas fora do horário de aula.

Para as apresentações, a coordenação pedagógica designou alguns professores para atuarem como mediadores, com a função de auxiliar na gestão do tempo, oferecer suporte tecnológico e atender a outras demandas que surgissem. Esse papel de mediação foi essencial para garantir a fluidez das sessões e o bom andamento do processo de partilha.

Após cada apresentação, foram criados momentos de conversas e discussões coletivas, que possibilitaram a troca de percepções e experiências. Esses diálogos enriqueceram o processo formativo, permitindo que os professores refletissem sobre as práticas apresentadas e assimilassem novos aprendizados.

As apresentações foram compiladas e arquivadas em um acervo disponível para todos os professores do segmento. Esse arquivo tem como objetivo disseminar as práticas bem-sucedidas e facilitar a possível adaptação para a realidade de cada professor, com o intuito de contribuir para a melhoria contínua do ensino e, conseqüentemente, para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

4 QUANDO O SABER ENCONTRA O FAZER: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo geral deste estudo é compreender se e como a estratégia *Partilha de Saberes* tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente. Complementarmente, buscou-se identificar as percepções dos professores acerca da estratégia formativa *Partilha de Saberes*, analisar de que modo essa estratégia reverbera na prática pedagógica, identificar os desafios e barreiras percebidos no percurso e, por fim, propor, com base nesses desafios, adequações ou ressignificações da experiência investigada.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que essa abordagem possibilita a interpretação aprofundada dos fenômenos educacionais em seus contextos específicos.

Segundo Gatti e André (2010), a abordagem qualitativa favorece a compreensão das interações em que os sentidos são gerados e significados são construídos. Por essa razão, revela-se apropriada para analisar a formação continuada e seus efeitos tanto na prática pedagógica quanto no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos na *Partilha de Saberes*.

O instrumento escolhido para a produção de dados foi o grupo de discussão. Segundo Weller (2006), o grupo de discussão, como instrumento metodológico qualitativo, consiste em um procedimento de investigação que busca apreender as representações coletivas a partir da interação discursiva entre os participantes. Diferencia-se por privilegiar a produção de sentidos no processo comunicativo, considerando os argumentos, as negociações e as tensões que emergem no coletivo.

O grupo de discussão não considera apenas as falas isoladas, mas as dinâmicas discursivas que se produzem no grupo, revelando visões de mundo, experiências compartilhadas e marcos culturais. Como afirma Weller (2006, p. 246), “o interesse analítico não está voltado para as opiniões individuais, mas para a forma como os sujeitos, em grupo, constroem sentidos e explicações acerca de suas experiências sociais”.

A opção pelo grupo de discussão como procedimento metodológico se justifica, nesta pesquisa, pela própria natureza do objeto investigado: as trocas de saberes entre professores. Investigar a partilha de conhecimentos e experiências demanda, necessariamente, uma abordagem que privilegia a interação e o diálogo coletivo.

Nesse sentido, a utilização de um método individualizado de coleta de dados se mostraria pouco consistente, pois não contemplaria a dimensão relacional e dialógica que constitui o núcleo desta investigação.

4.1 O grupo de discussão como instrumento metodológico

O grupo de discussão foi conduzido pela pesquisadora e realizado com um grupo de cinco professores em uma escola da rede privada da cidade de São Paulo.

A instituição escolhida como campo desta pesquisa está localizada na cidade de São Paulo. Trata-se de uma escola particular de tradição centenária, fundada no início do século XX, reconhecida por preservar sua identidade cultural ao mesmo tempo em que investe continuamente em inovação pedagógica e tecnológica.

O colégio oferece educação integral, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, atendendo alunos em todas as etapas da escolarização básica. Com uma área aproximada de 20 mil metros quadrados, o espaço escolar é composto por cinco prédios que integram construções de caráter histórico e estruturas modernas e tecnologicamente equipadas. Essa infraestrutura abriga cerca de 4.500 estudantes e um corpo de aproximadamente 1.000 profissionais, entre docentes e funcionários, configurando uma comunidade escolar de grande porte.

Como etapa inicial da pesquisa, estabeleceu-se contato com a direção da escola a fim de obter a autorização necessária. Após o consentimento, foram definidos os professores participantes de acordo com os seguintes critérios:

- Ter participado da estratégia formativa *Partilha de Saberes*, uma vez que o propósito central da pesquisa é compreender suas percepções e os possíveis impactos dessa estratégia.
- Possuir entre 8 e 15 anos de vínculo com a instituição, demonstrando experiência no contexto escolar e conhecimento da cultura institucional, bem como percepções sobre a formação continuada desenvolvida ao longo do tempo.

- Atuar como professora regente⁶ no 1º ou 2º anos do Ensino Fundamental, turmas acompanhadas pela pesquisadora em sua função de coordenadora pedagógica, tendo participado dos momentos de formação conduzidos por essa profissional.
- Aceitar o convite para participar voluntariamente do grupo de discussão, aspecto que reforça o caráter ético da pesquisa ao evitar a percepção de obrigatoriedade.

Participaram do grupo de discussão cinco professoras, integrantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Para preservar a identidade das participantes, foram atribuídos nomes fictícios na apresentação das falas, garantindo a confidencialidade das informações e o respeito à privacidade e à integridade das colaboradoras da pesquisa.

Para além do caráter ético, a escolha dos nomes fictícios buscou refletir simbolicamente o espírito de colaboração e de aprendizagem que marcou a experiência investigada. Assim, foram atribuídos às professoras nomes inspirados em árvores – Oliveira, Amendoeira, Videira, Acácia e Ipê –, evocando a imagem de um jardim coletivo em que diferentes raízes e ramagens se entrelaçam, mantendo viva a memória do processo de construção conjunta.

No Quadro 4, a seguir, apresenta-se a caracterização das participantes da pesquisa, com informações referentes ao tempo de vínculo com a instituição e à turma em que atuam.

Quadro 4 – Caracterização das participantes da pesquisa

Nomes fictícios	Tempo na instituição	Ano que leciona
Acácia	13 anos	2º
Amendoeira	9 anos	2º
Ipê	8 anos	1º
Oliveira	10 anos	1º
Videira	15 anos	1º

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

⁶ A nomenclatura regente é utilizada pela instituição, pois distingue as docentes em professoras regentes, assistentes e substitutas, conforme o plano de carreira e a organização pedagógica interna. Nos 1º e 2º anos, as turmas são acompanhadas por duas professoras, a regente e a assistente, que atuam em parceria na rotina escolar.

O grupo de discussão foi realizado no mês de junho de 2025, em data e horário previamente acordados com os professores, tendo a duração de uma hora e trinta e oito minutos. O encontro foi integralmente gravado pela pesquisadora, de modo a assegurar o registro das falas e possibilitar posterior análise.

Para orientar o diálogo e favorecer a reflexão, utilizou-se um tópico-guia elaborado com base nos critérios propostos por Weller (2006) e nos objetivos específicos da pesquisa.

O tópico-guia foi construído como referência flexível para a condução das discussões. Ele não foi disponibilizado aos participantes, justamente para evitar que fosse interpretado como um questionário estruturado, o que poderia inibir a espontaneidade das falas.

Para a elaboração desse material, observou-se as orientações de Weller (2006, p. 247), que conceitua o tópico-guia “como um conjunto de estímulos que possibilita o desenvolvimento da conversação”. Tais critérios envolvem a formulação de perguntas abertas dirigidas ao grupo em sua totalidade, a criação de um ambiente de confiança, o início da interação a partir de questões amplas e a liberdade para que os próprios participantes organizassem seus turnos de fala.

O Quadro 5 foi incluído a seguir para favorecer a compreensão e evidenciar a relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as questões disparadoras para o grupo de discussão. Constituiu-se como guia metodológico, que apontou os pontos que poderiam ser mobilizados durante a interação, ao mesmo tempo em que preservou a flexibilidade necessária para que a fala coletiva se construísse de maneira espontânea.

Quadro 5 – Relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as questões disparadoras do grupo de discussão

A Partilha de Saberes docentes como estratégia formativa para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Objetivo Geral: Compreender se e como a estratégia <i>Partilha de Saberes</i> tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente..	
Objetivos Específicos	Questões disparadoras
Identificar as percepções dos professores acerca da estratégia formativa <i>Partilha de Saberes</i> .	<ul style="list-style-type: none"> – Como vocês descreveriam a experiência de apresentação na <i>Partilha de Saberes</i>? – O que sentiram antes e depois de um momento de <i>Partilha</i> ? – De que forma vocês perceberam a experiência de assistir às apresentações das colegas?

Identificar as percepções dos professores acerca da estratégia formativa <i>Partilha de Saberes</i> .	<ul style="list-style-type: none"> – Quais saberes e aprendizagens ficaram mais presentes a partir dos encontros da <i>Partilha de Saberes</i>? – O que vocês aplicaram da <i>Partilha de Saberes</i>? Vocês se apropriaram de que tipo de saber nas <i>Partilhas</i>?
Identificar os desafios e barreiras percebidos pelos professores no percurso da estratégia formativa <i>Partilha de Saberes</i> .	<ul style="list-style-type: none"> – Quais desafios vocês identificam na <i>Partilha de Saberes</i> como estratégia formativa? Se pudessem fazer sugestões para a <i>Partilha de Saberes</i>, o que recomendariam?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Uma das principais potencialidades do grupo de discussão como estratégia de pesquisa reside na sua capacidade de evidenciar os sentidos coletivos construídos na interação. Cumpre destacar, porém, que o uso desse procedimento apresenta desafios, sobretudo no momento da análise, uma vez que o discurso produzido em grupo não se organiza de forma linear. Como aponta Weller (2006), a presença de interrupções, sobreposições e negociações discursivas exige do pesquisador um olhar atento e rigoroso para interpretar as dinâmicas coletivas em sua complexidade.

4.2 A análise de conteúdo como procedimento

Em sintonia com as características metodológicas do grupo de discussão, foi adotada a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), por possibilitar a interpretação do material discursivo e favorecer uma abordagem reflexiva, interpretativa e dinâmica por parte do pesquisador. Segundo ela, a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

De acordo com a autora, a análise de conteúdo é estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com sua posterior interpretação. Essas etapas não são isoladas, mas interdependentes, sendo necessário respeitar a sequência estabelecida, uma vez que a interpretação e as

inferências só podem ser realizadas após a pré-análise e a exploração adequada dos dados.

A pré-análise é a primeira fase da análise de conteúdo e corresponde ao momento de organização preliminar do material que será estudado. Segundo Bardin (2016), essa etapa é caracterizada por um período de “intuições”, no qual se busca diferenciar os conteúdos mais relevantes para a pesquisa daqueles que possuem menor contribuição.

Para tanto, o pesquisador realiza uma leitura flutuante de todo o material disponível, com o objetivo de captar a totalidade dos conteúdos e fenômenos analisados, sem fragmentá-los. Esse contato inicial com os dados possibilita que ele se envolva com as informações, permitindo que impressões, representações, emoções e expectativas aflorem a partir da leitura dos documentos. Como destaca Bardin (2016, p. 125), a função dessa etapa é "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais", auxiliando na formulação de hipóteses e na definição de objetivos a serem alcançados ao longo da análise.

A segunda fase é a exploração do material, que, de acordo com a autora, corresponde ao momento em que o pesquisador se dedica à codificação, categorização e tratamento dos dados selecionados na etapa anterior. O processo de codificação consiste na fragmentação do material em unidades de registro, podendo ser palavras, frases ou temas recorrentes. Essas unidades são posteriormente classificadas em categorias, que agrupam elementos semelhantes, favorecendo a interpretação dos dados.

De acordo com Bardin (2016), esse processo pode ocorrer de duas maneiras: aberta, quando o pesquisador não parte de categorias previamente definidas e identifica novos padrões e temas emergentes nos dados; ou fechada, quando há categorias preestabelecidas utilizadas para verificar a ocorrência e frequência de determinados conceitos. Em ambas as abordagens, a codificação possibilita a identificação de padrões, contradições, tendências e relações entre os elementos analisados, contribuindo para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

Na terceira fase da análise de conteúdo, o pesquisador deve realizar a análise dos resultados e a interpretação. Esse processo pode ser entendido como o momento em que se atribuem sentidos e significados às manifestações observadas, estabelecendo um diálogo com o referencial teórico. Nessa direção, Bardin (2016, p.165) descreve que a interpretação deve “apoiar-se nos elementos constitutivos do

mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e receptor”.

Segundo Bardin (2016), as diversas fases e desdobramentos de cada etapa da análise de conteúdo são capazes de absorver e organizar as informações, promovendo uma aproximação entre os dados e possibilitando a apresentação clara dos elementos para as etapas subsequentes. Isso confere ao processo de análise um percurso estruturado, que orienta o pesquisador desde a organização do material até as inferências, análises e considerações sobre os achados da pesquisa.

Com vistas a assegurar a integridade do material, o processo de transcrição passou por diferentes etapas. Inicialmente, o grupo de discussão foi transcrito por meio de um recurso de inteligência artificial, garantindo rapidez e abrangência no registro. Em seguida, a pesquisadora realizou a revisão minuciosa do conteúdo, confrontando com a gravação do áudio, para promover ajustes de fluidez textual e a retirada de vícios de linguagem, sem comprometer a fidelidade às falas.

Após a transcrição do grupo de discussão, procedeu-se inicialmente à leitura flutuante do material, em busca de uma aproximação ampla e sensível com o conjunto das falas. Esse movimento de leitura não ocorreu de forma linear ou única: foi necessário retomar o texto em diferentes momentos, permitindo que o distanciamento temporal possibilitasse novos olhares e perspectivas interpretativas. A cada retorno ao material, novas nuances emergiam, revelando sentidos antes não percebidos.

Na sequência, o trabalho concentrou-se na organização, seleção e preparação do conjunto de falas para a fase de exploração. Os depoimentos das professoras foram numerados de acordo com a sequência dos turnos de fala, preservando a coerência do diálogo estabelecido no grupo de discussão. Durante o processo de leitura e sistematização, trechos das falas foram destacados em negrito, indicando passagens que se mostraram mais significativas por dialogarem diretamente com os objetivos do estudo e com a questão formuladas a partir do problema de pesquisa. Essa etapa, mais do que um recorte, constituiu um exercício de escuta analítica, que exigiu, ao mesmo tempo, rigor metodológico e abertura para deixar-se afetar pelos significados emergentes.

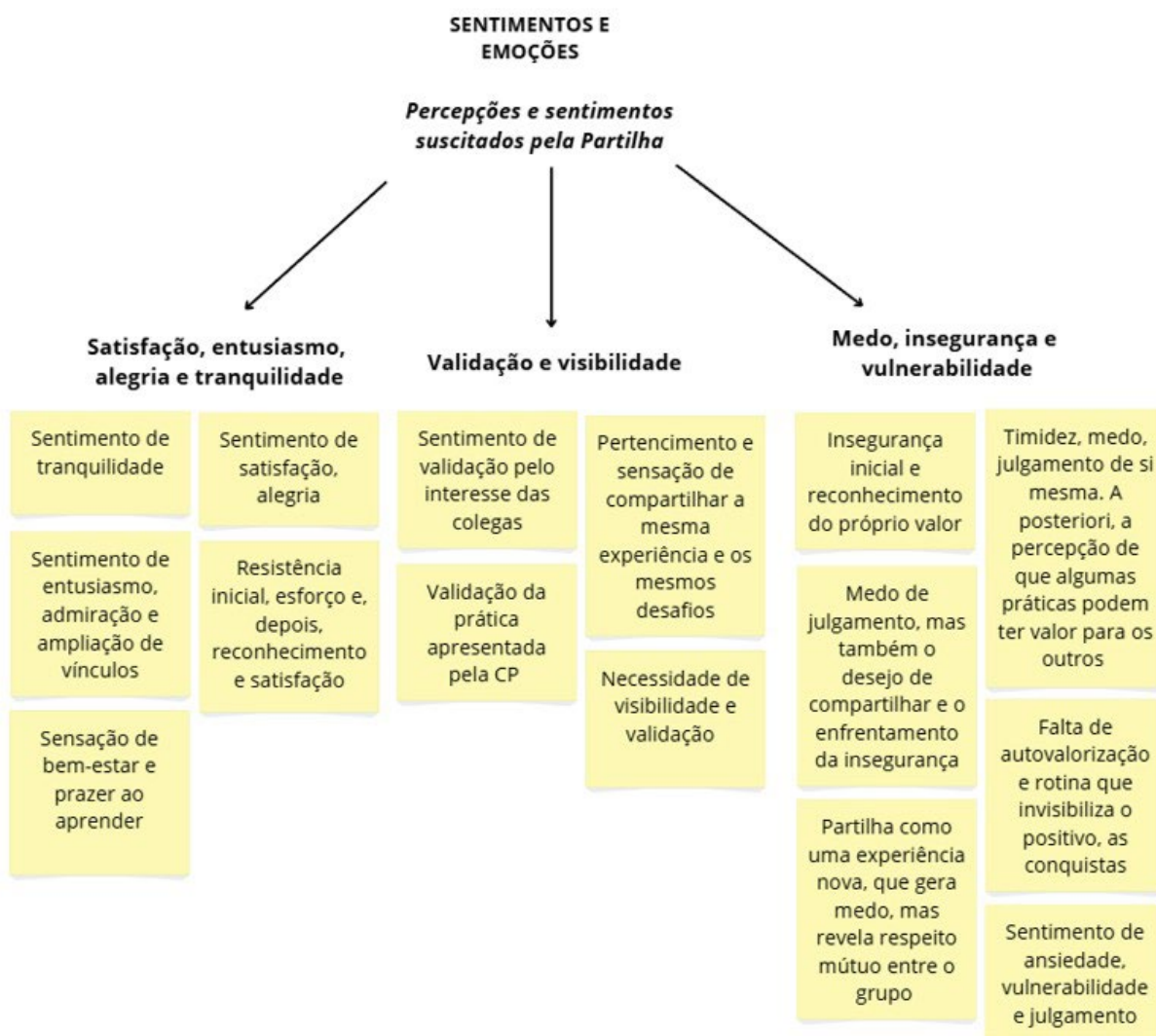
Nessa etapa, as falas foram lidas repetidas vezes, permitindo a identificação dos significados expressos pelas professoras. Esses significados foram registrados e organizados em unidades de registro, buscando apreender a essência do conteúdo manifestado, sempre em diálogo com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Em seguida, foram agrupados progressivamente por semelhanças e aproximações, num movimento de idas e vindas característico da análise qualitativa, em que os registros descritivos se transformam em construções mais conceituais e interpretativas.

Com o intuito de tornar visíveis as etapas do procedimento de análise descritas anteriormente, apresenta-se a seguir um diagrama, elaborado no aplicativo Canva, que ilustra o processo de identificação e agrupamento dos significados atribuídos às falas. No diagrama, as unidades de registro foram destacadas em cores, de modo a evidenciar aproximações e combinações entre os significados. Esse exercício visual constituiu uma etapa intermediária entre a leitura detalhada do material e a construção final das categorias. Para garantir a legibilidade, o diagrama será apresentado, a seguir, de forma segmentada nas Figuras 3,4,5 e 6⁷.

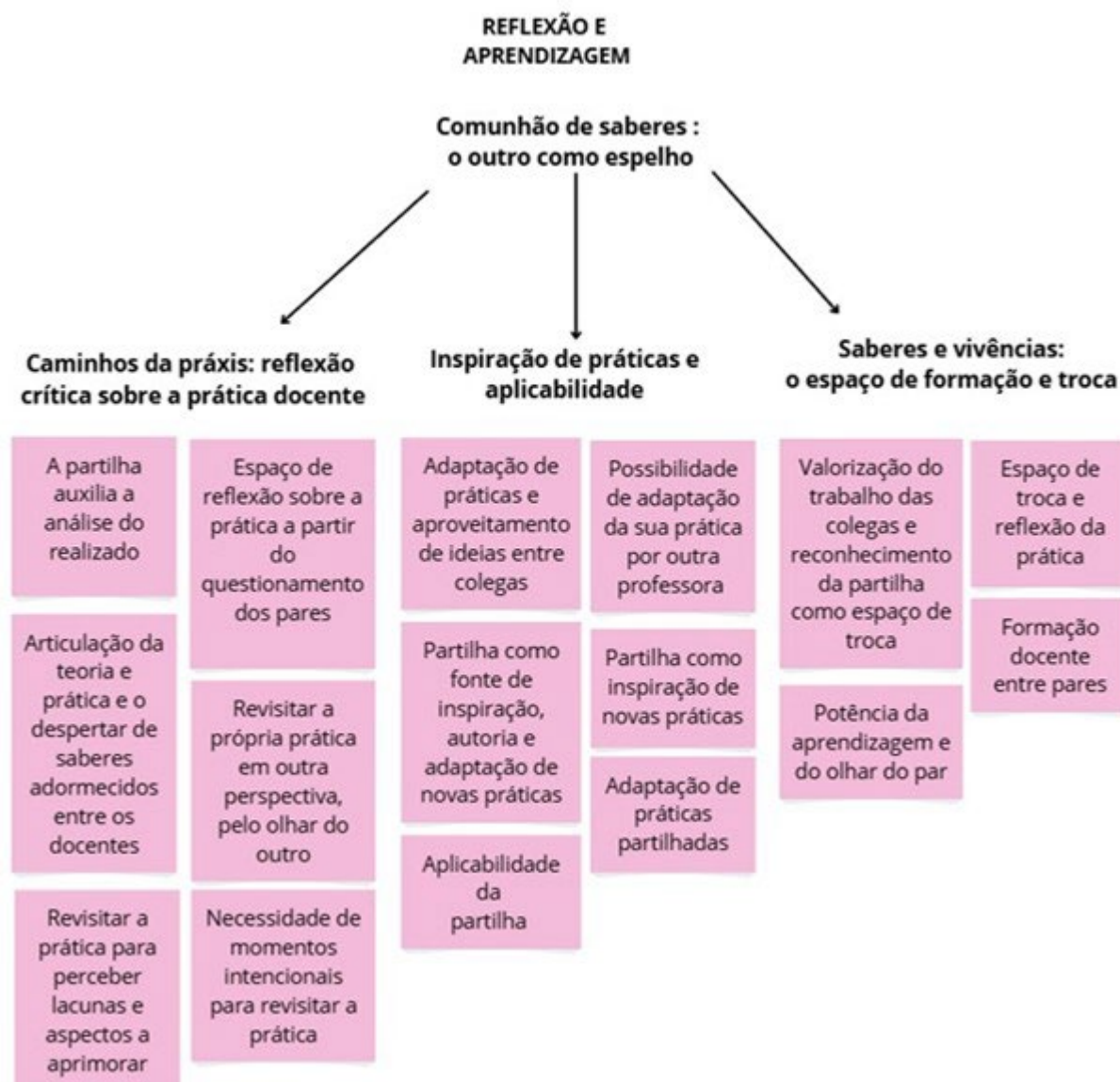
⁷ Os títulos das categorias exibidos no diagrama do procedimento de análise eram provisórios e sofreram alterações ao longo do desenvolvimento e da redação final das análises.

Figura 3 – Diagrama do procedimento de análise: agrupamento dos significados das falas das docentes – Sentimentos e Emoções



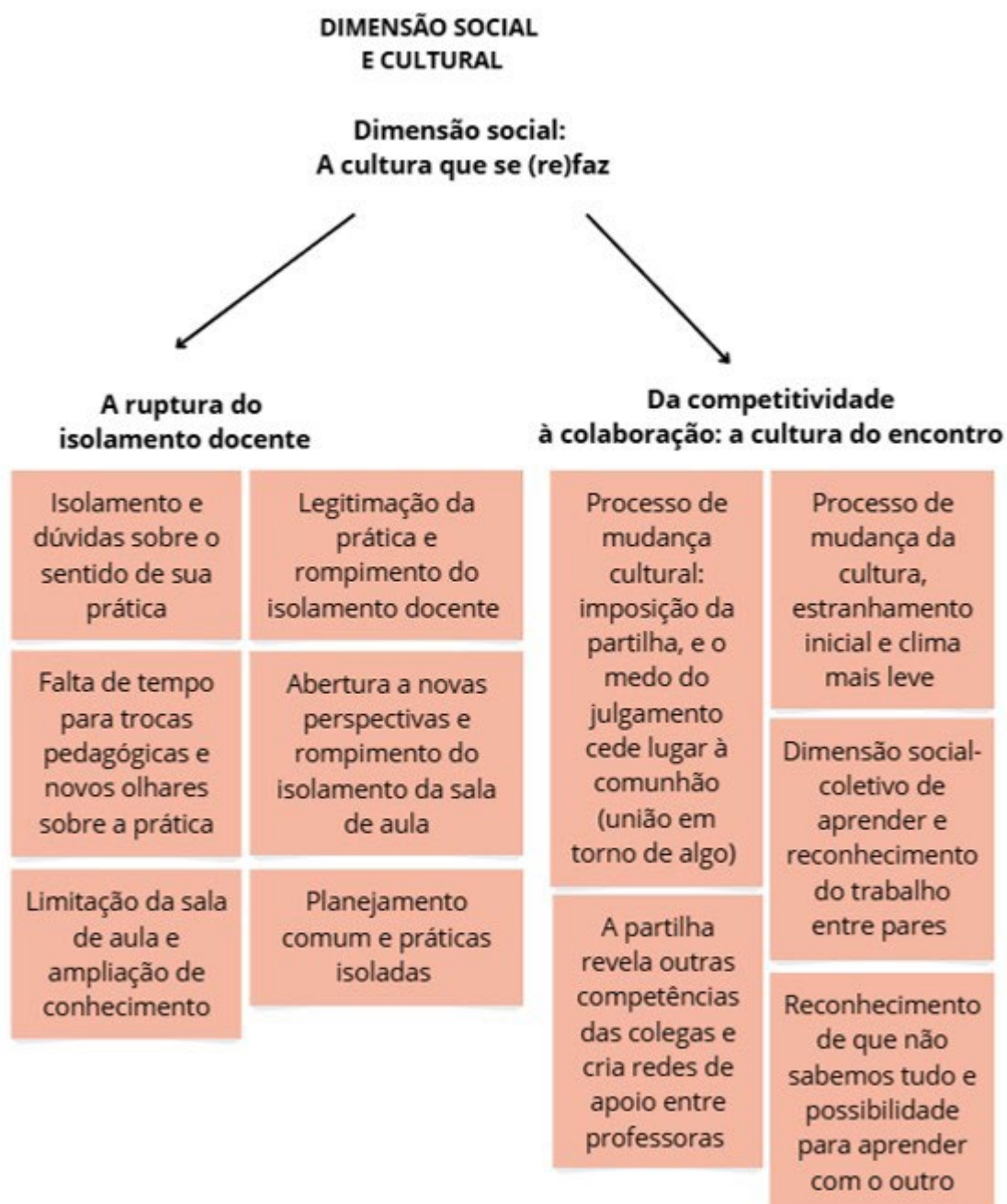
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Figura 4 – Diagrama do procedimento de análise: agrupamento dos significados das falas das docentes – Reflexão e Aprendizagem



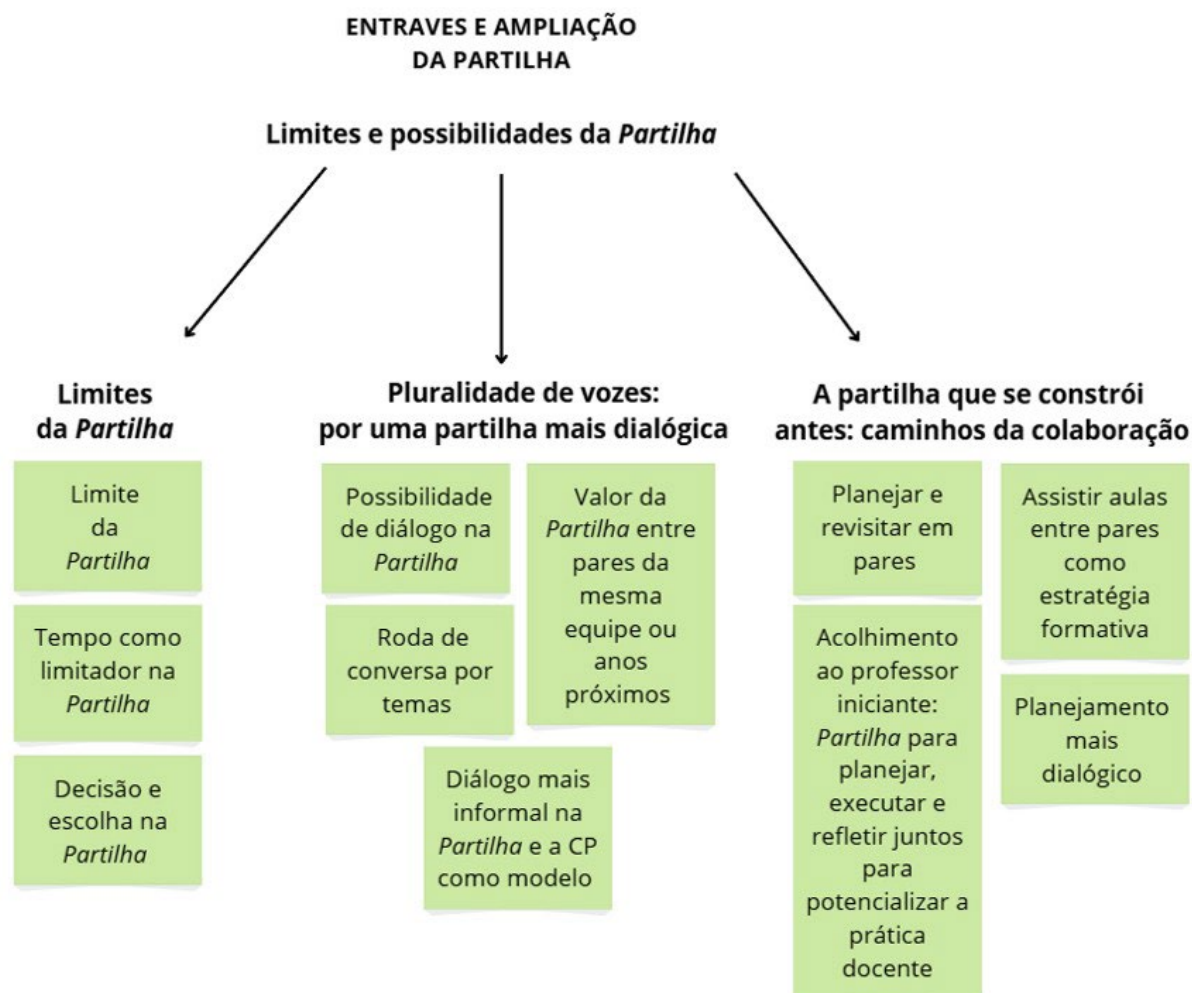
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Figura 5 – Diagrama do procedimento de análise: agrupamento dos significados das falas das docentes – Dimensão Social e Cultural



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Figura 6 – Diagrama do procedimento de análise: agrupamento dos significados das falas das docentes – Entraves e Ampliação da *Partilha*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Desse movimento de organização e sistematização, representado visualmente no diagrama, emergiram as categorias e subcategorias, que serviram de base para a etapa interpretativa. Bardin (2016, p. 147) define categoria como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

A definição das categorias, etapa central da análise de conteúdo, pode ocorrer *a priori* ou *a posteriori* (Bardin, 2016). Neste estudo, optou-se pela construção *a posteriori*, uma vez que elas emergiram das sucessivas leituras do material transcrito e das escutas reiteradas do grupo de discussão.

No quadro a seguir, apresentam-se as quatro categorias analíticas e suas respectivas subcategorias, resultantes do processo de categorização realizado a partir do agrupamento dos significados identificados nas falas.

Quadro 6 – Categorias de análise e respectivas subcategorias

Categorias	Subcategorias
<p>Categoria 1 Percepções e sentimentos dos professores suscitados pela <i>Partilha de Saberes</i></p>	<p>1.1 Alegria e satisfação na experiência partilhada 1.2 Legitimação e visibilidade docente 1.3 Medos e vulnerabilidades revelados no coletivo</p>
<p>Categoria 2 Comunhão de saberes: o outro como espelho</p>	<p>2.1 Reflexão crítica da prática docente 2.2 Inspiração de práticas e aplicabilidade 2.3 Saberes e vivências: o espaço de formação e troca</p>
<p>Categoria 3 A cultura que se (re)faz</p>	<p>3.1 A quebra do isolamento docente 3.2 Da competitividade à colaboração: a cultura do encontro</p>
<p>Categoria 4 Limites e possibilidades da <i>Partilha de Saberes</i></p>	<p>4.1 Limites da partilha 4.2 Pluralidade de vozes: por uma partilha mais dialógica 4.3 A partilha que se constrói antes: caminhos da colaboração</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As categorias e subcategorias de análise evidenciam os caminhos percorridos pelas professoras ao narrar suas experiências na *Partilha de Saberes*, revelando percepções, desdobramentos, entraves e propostas. Os eixos interpretativos que sustentam a análise, em consonância com a questão orientadora, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico, serão aprofundados na seção seguinte.

5 QUANDO A VOZ REVELA O VIVIDO: A ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi organizada em categorias e subcategorias construídas com base nas narrativas do grupo de discussão e articuladas ao referencial teórico. Esse movimento interpretativo procurou captar a densidade das narrativas, revelando as nuances do vivido, as aprendizagens, as fragilidades e as expectativas, que ajudam a compreender como a *Partilha de Saberes* se configura como espaço de formação.

A organização dos dados obtidos por meio do grupo de discussão, realizado com as cinco professoras já caracterizadas na seção anterior, e a posterior análise dos depoimentos culminaram na definição de quatro categorias analíticas.

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados categorizados, com a descrição detalhada de cada categoria e de suas especificidades. A análise foi conduzida a partir das narrativas das professoras, com base em trechos selecionados de suas falas grafadas em itálico, articulados ao referencial teórico que sustenta a investigação.

5.1 Categoria 1 – Percepções e sentimentos dos professores suscitados pela *Partilha de Saberes*

*A importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.*
(Barros, 2003, p. 43)

Nessa categoria, reúnem-se sentimentos e percepções que emergiram da *Partilha de Saberes*, compreendida como uma estratégia formativa. O verso de Manoel de Barros ilumina o sentido que atravessa as falas dos professores: o valor da experiência formativa está no modo como ela os toca, mobiliza e encanta.

Participaram do grupo de discussão professores que, em momentos distintos, estiveram ora no lugar de quem apresenta, ora no de quem escuta, experimentando a *Partilha de Saberes* em sua dupla face. Dessa alternância, nascem percepções e sentimentos diversos, que revelam tanto o sentido de partilhar quanto o de ser tocado pela partilha.

Segundo Larrosa Bondía (2002), a experiência não se esgota no acontecimento, mas no que dele nos atravessa, no que nos toca e nos convoca a

elaborar sentidos. Como lembra o autor, “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21). É nesse registro que a partilha será aqui analisada: como experiência singular, sempre marcada pela subjetividade de quem a vive.

Ainda que tenham partilhado de um mesmo encontro, cada professora o experimentou de forma única. Por isso, emergiram sentimentos díspares e, por vezes, contraditórios como, entusiasmo e insegurança, prazer e vulnerabilidade, tranquilidade e medo. Esse caráter dicotômico não fragiliza a experiência, mas revela seu alcance formativo, pois é no contraste entre afetos que se tece o sentido do vivido. Como lembra Almeida (2024, p. 39), “[...] a experiência consiste em um acontecimento externo, mas para chegar até nós, temos que ser por ela afetados, temos que sofrê-la para, então, sermos mobilizados para questionar o vivido e atribuir-lhe novos sentidos”.

Na análise, também surgiram percepções ligadas à legitimação e à visibilidade profissional, sinalizando que a partilha não apenas expõe, mas também reconhece. Ela pode configurar-se, assim, como espaço de acolhimento e valorização, ao mesmo tempo em que torna visíveis as fragilidades docentes, reafirmando sua condição de experiência viva, contingente e em permanente transformação.

Esta primeira categoria se organiza a partir de três subcategorias: “Alegria e satisfação na experiência partilhada”, “Legitimação e visibilidade docente” e “Medos e vulnerabilidades revelados no coletivo”, pelas quais se desdobram diferentes tonalidades da experiência docente na *Partilha de Saberes*.

5.1.1 Alegria e satisfação na experiência partilhada

As falas agrupadas nesta subcategoria revelam que a *Partilha de Saberes* foi vivida como uma experiência que mobilizou sentimentos de alegria, entusiasmo e satisfação, vinculados tanto ao reconhecimento de si quanto ao encontro com o outro.

Há, nas falas de Acácia e Videira, duas formas de sentir a partilha que se complementam: o de apresentar algo que foi significativo e o de se deixar tocar pelas práticas partilhadas pelas colegas.

Foi uma experiência muito importante para a minha turma, as crianças gostaram muito. Então, apresentar esse trabalho foi algo que me deixou feliz. (Acácia)

Eu me lembro da sensação das segundas-feiras em que eu vinha só para assistir. [...]. A gente saía com uma sensação muito gostosa... de ter aprendido algo novo, de ter vivido um momento bom. (Videira)

O uso da expressão “sensação gostosa”, na fala de Videira, revela que o impacto da partilha não foi apenas cognitivo. Acácia, por sua vez, associa o momento à felicidade de compartilhar uma experiência significativa para seus alunos. Em ambas as narrativas, expectativa e prazer articulam-se, compondo uma rotina afetiva de formação em que o aprender se mistura à emoção de partilhar e ao gosto de pertencer.

Esses relatos dialogam com a compreensão de Almeida (2022), apoiada nos estudos de Wallon, de que o professor deve ser reconhecido como sujeito integral, constituído na articulação entre dimensões afetiva, cognitiva e motora. A afetividade, nesse contexto, ocupa lugar central na formação docente, influenciando diretamente o modo como cada professor vivencia e ressignifica sua prática. Conforme destaca a autora, “a afetividade é a capacidade que o ser humano tem de ser afetado por circunstâncias que promovem sensações de agrado ou desagradado, de prazer ou desprazer, que chegam tanto do próprio organismo como do seu entorno” (Almeida, 2022, p. 25).

Assim, compreender a *Partilha de Saberes* apenas como estratégia seria insuficiente. É necessário reconhecer que sua força reside também no modo como afetou os docentes. A fala de Oliveira acrescenta à experiência, o sentimento de tranquilidade vivida no encontro, associada à presença das colegas como fator de segurança e conforto:

Eu gostei bastante de apresentar. Acho que, quando fiz a minha, foi nos primeiros encontros, então, estava em um momento mais confortável e isso faz diferença... a minha equipe que estava presente. Quando estamos com o nosso grupo, nos sentimos mais à vontade no dia a dia. Então, foi bem tranquilo. (Oliveira)

A dimensão afetiva, como reafirma Almeida (2022, p. 31), não pode ficar à margem nos processos de formação docente, pois “emoções, sentimentos e paixões

modulam as atitudes e são fundamento para as relações entre as pessoas e com os conteúdos da cultura”.

O entusiasmo e a satisfação mobilizados pela *Partilha de Saberes* mostram que a dimensão afetiva é parte constitutiva da formação docente. A partir desse espaço de bem-estar, também emergem percepções ligadas ao reconhecimento e à valorização do trabalho, que serão tratadas na subcategoria seguinte.

5.1.2 Legitimação e visibilidade docente

Nas falas agrupadas nesta subcategoria, percebe-se que o gesto de narrar práticas na *Partilha de Saberes* não se limita a expor o que foi feito em sala de aula. Narrar é, também, um modo de ver o professor em sua inteireza, com suas escolhas, sensibilidades e seus percursos.

É nesse movimento de tornar-se visível que muitos docentes experimentaram a validação de sua trajetória e de sua prática, como apontam Oliveira e Ipê:

Eu me sentia segura para compartilhar. Não me lembro de todos os detalhes, mas o sentimento que ficou foi o de validação do grupo. Foi muito gostoso perceber minhas colegas interessadas no meu trabalho, no que eu havia feito. (Oliveira)

Perceber que aquilo que eu faço na minha sala está sendo validado pelos outros, que as pessoas se interessam pela atividade, pela prática que você realizou. Poder dividir e compartilhar algo que você fez. (Ipê)

As falas dos professores evidenciam que a *Partilha de Saberes* também se configurou como um espaço de legitimação mútua. Tratava-se de sentir-se reconhecido pelo grupo, de perceber o interesse genuíno dos pares pelo trabalho realizado, gerando um sentimento de validação que reforçou a importância da experiência compartilhada.

Conforme Nóvoa (2009, p. 143), as iniciativas formativas adquirem maior sentido quando emergem do próprio terreno profissional: “É preciso uma formação de professores construída dentro da profissão”. Sob essa perspectiva, o sentimento de validação relatado por muitos professores ao perceberem o reconhecimento dos pares pode ser lido como expressão de uma formação implicada no cotidiano docente. Não se trata apenas de ensinar algo novo, mas de legitimar o saber que já existe no fazer

do professor, deslocando a formação do plano da prescrição para o da experiência vivida.

Alguns depoimentos ainda apontam a necessidade de visibilidade: espaço para mostrar o “saber experiencial” (Tardif, 2014, p. 38) e a potência de cada docente. Nos diálogos apresentados a seguir, a *Partilha de Saberes* emerge como lugar em que a invisibilidade cede à afirmação de pertencimento:

*Quando a CP [Coordenadora Pedagógica] falou que todo mundo tinha que apresentar na partilha, as pessoas ficaram com medo. [...] sentei com alguém e falei: “Eu tenho certeza que você tem alguma coisa legal para apresentar. Eu vou sentar com você, vou te ajudar.” E, aí, é isso: **as pessoas foram se sentindo potentes. Eu acho que todo mundo precisa ser visto.** Acho que isso é muito importante. (Oliveira)*

*E traz **visibilidade** para muita gente que está invisível também. **Está invisível não por... talvez por não ter espaço dentro da escola, de mostrar, por exemplo, as meninas que são assistentes e as substitutas.** Eu fui uma delas. E eu sei, porque você fica ali invisível. [...] De falar assim: **olha, você é boa, você é capaz.** (Acácia)*

***Você faz parte da nossa equipe.** (Amendoeira)*

Esses depoimentos indicam que a validação ganha potência quando associada ao reconhecimento coletivo e institucional. Nessa direção, Freire (1996) assegura que a prática educativa só se realiza plenamente quando assegura a todos o direito à palavra e à escuta, condição necessária para que os sujeitos se reconheçam como participantes ativos de sua própria formação e da vida coletiva da escola.

Sobre ter um espaço formativo de reconhecimento mútuo e de pertencimento coletivo, Silva e Almeida (2024) afirmam que o coordenador pedagógico deve reconhecer a figura do professor em múltiplos aspectos:

[...] um deles é propiciar um sentimento de pertença ao grupo, pelo qual se reconhece sua dimensão singular e social, valorizando suas iniciativas pessoais e profissionais e estimulando a partilha de suas experiências com os demais componentes do grupo (Silva; Almeida, 2024, p. 12).

Se, por um lado, essa estratégia formativa potencializa sentimentos de valorização, por outro, também pode expor fragilidades e gerar inseguranças, aspecto que se destaca na próxima subcategoria.

5.1.3 Medos e vulnerabilidades revelados no coletivo

As narrativas das participantes revelam que, para além da busca por validação destacada na subcategoria anterior, o sentimento que emerge é o medo. O julgamento do outro aparece como ameaça à exposição das práticas, colocando os docentes em situação de vulnerabilidade, como expõem Acácia e Oliveira nesse diálogo:

*Eu, particularmente, quando fui apresentar, **senti uma ansiedade real: “Vou ter que ser validada por outras pessoas”**. E isso te deixa vulnerável. Ser validada pelo olhar do outro. Algumas pessoas vão dizer: “Nossa, que prática bacana!” Mas outras podem não dizer nada... e tudo bem também. Não é fácil. (Acácia)*

É o julgamento do outro... (Oliveira)

*Sim. E eu pensei: **“Posso levar uma paulada aqui e sair com as pessoas comentando depois...”** Mas tudo bem. Era algo em que eu acreditava, então fui lá e apresentei. (Acácia)*

O medo aparece entrelaçado à necessidade de ser reconhecido, ou de suportar o silêncio quando o reconhecimento não vem. Oliveira dá nome ao sentimento de Acácia: “é o *julgamento do outro*”, lembrando que o olhar que valida é o mesmo que desaprova.

Quando Acácia revela: “*Posso levar uma paulada aqui... mas tudo bem, era algo em que eu acreditava*”, evidencia-se o risco de se expor e, simultaneamente, a força da convicção que sustenta a partilha. A palavra “paulada” revela a dureza e a violência possível do julgamento, mas, logo em seguida, a docente mostra que acredita na própria prática, o que exige coragem e resistência frente às possíveis críticas.

Segundo Hargreaves *et al.* (2001, p. 62), a docência implica uma exposição constante ao olhar e ao julgamento de diferentes atores da comunidade escolar – pares, alunos, famílias e gestores –, e “essa exposição pode gerar insegurança, mas também cria oportunidades de aprendizagem e de fortalecimento da identidade docente.” Vale destacar que, nas narrativas das professoras, o medo não paralisa, ao contrário, tensiona, mobiliza, convoca o professor a sustentar sua prática diante do coletivo, convertendo fragilidade em potência formativa.

No diálogo a seguir, Oliveira reconhece o medo não sinal de como fraqueza, mas como algo inerente ao processo, enquanto Amendoeira o verbaliza como o encontro com o novo:

[...] Mas acho que medo é um sentimento normal. (Oliveira)

O que é novo, né? O novo sempre reverbera em você. Dá medo.
(Amendoeira)

Exatamente. É um medo meio irracional, porque, pelo menos na minha vez, ao assistir às apresentações, senti que houve um crescimento muito bonito. O respeito de todo mundo foi algo muito legal. (Oliveira)

Amendoeira associa o medo ao risco do novo, àquilo que desestabiliza e, ao mesmo tempo, convoca. O diálogo revela um movimento sensível: diante das apresentações e dos olhares do grupo, surge o desconforto inicial, mas logo percebem que ali se abre um caminho de crescimento.

Em sintonia com essa ideia, Morin (2015) assegura que em tempos atuais, viver e aprender implicam mover-se entre o imprevisto e o possível, acolher o acaso como parte do processo e reinventar o rumo conforme o caminho se revela. Nas palavras do autor, “não se elimina a incerteza, negocia-se com ela” (Morin, 2015, p. 51). O inédito na *Partilha de Saberes*, ainda que envolto em incertezas, insinua-se como espaço de fortalecimento coletivo.

Almeida (2019, p. 21) afirma que o ser humano se move entre razão e emoção, ora dominado por uma, ora pela outra, e observa que “se algumas emoções /sentimentos o desmobilizam, outras o trazem de volta para a razão”. É justamente nessa oscilação que Oliveira reconhece o caráter “irracional” de seu medo, pois, diante do respeito do grupo e do crescimento vivido, a vulnerabilidade converte-se em experiência.

Oliveira encerra sua fala destacando o respeito e o acolhimento do grupo, indícios de que o medo só pôde ser atravessado porque havia um chão coletivo que a sustentava e lhe oferecia segurança e confiança. Para Almeida (2019, p. 22), na ausência dessa confiança, o professor silencia suas fragilidades e esconde até mesmo seus êxitos, pois “ao investir na qualidade das relações interpessoais, o coordenador retira do professor o medo de identificar e expor suas dificuldades, e ao fazê-lo, propor-se a enfrentá-las.”

A fim de que esse movimento se concretize, é preciso que a figura do coordenador pedagógico se revele antes como pessoa do que como função, alguém que também se permite à vulnerabilidade, não teme expor seus medos e tece os vínculos do grupo com presença e humanidade.

O percurso das falas evidencia que a vulnerabilidade, quando acolhida, favorece a construção de vínculos e o fortalecimento da confiança coletiva. A formação acontece quando o sentir encontra espaço. Nas palavras de Manoel de Barros (2003, p. 309), *“lugar sem comportamento é o coração.”*

5.2 Categoria 2 – Comunhão de saberes: o outro como espelho

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

(Freire, 1987, p. 46)

O nome desta categoria foi inspirado no termo *comunhão*, presente nos escritos de Paulo Freire. Para o autor, "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39). Comunhão remete à ideia de que aquilo que é de cada um pode se abrir ao coletivo e, ao ser partilhado, deixa de ser posse para tornar-se experiência comum.

A expressão “o outro como espelho” foi incorporada ao título desta categoria para reforçar o encontro com o diferente. Reconhecer o outro como espelho significa admitir que sua presença nos devolve imagens de nós mesmos, desestabiliza algumas certezas e amplia horizontes de reflexão.

Nesse reflexo, o professor é provocado a revisitar suas práticas, a interrogar seus modos de ensinar e a enxergar novas possibilidades de ação. A *Partilha de Saberes* se constrói assim, como território formativo e de vínculo, em que cada professor se reconhece singular e, ao mesmo tempo, parte de um coletivo em permanente construção.

A categoria Comunhão de saberes: o outro como espelho se desdobra em três subcategorias, que evidenciam diferentes nuances desse movimento coletivo. A primeira, “Reflexão crítica da prática docente”, destaca como a partilha convoca os professores a revisitarem e ressignificarem suas próprias práticas. A segunda, “Inspiração de práticas e aplicabilidade”, revela como o encontro com o outro alimenta a criação e a adaptação de novas propostas pedagógicas. Por fim, a terceira, “Saberes e vivências: o espaço de formação e troca”, enfatiza a riqueza do encontro como espaço formativo e aponta a *Partilha* como lugar de aprendizagem mútua.

5.2.1 Reflexão crítica da prática docente

Esta subcategoria evidencia o processo pelo qual os professores revisitam e reinterpretam suas experiências pedagógicas a partir da *Partilha de Saberes*, transformando-as em oportunidades de reflexão e aprendizagem profissional. Antes de escolher uma prática para compartilhar com os pares, o professor realiza uma pausa intencional: retoma seu planejamento, reflete sobre o sentido daquela experiência para si e para os alunos, analisa as escolhas que a tornaram significativa e reconhece os saberes mobilizados em sua realização.

O diálogo entre as professoras Acácia e Videira ilustra essa dinâmica. No movimento de olhar o outro e reconhecer-se nele, o docente se vê convocado a visitar o que já fez, a repensar escolhas e a considerar novas perspectivas para sua prática cotidiana:

É visitar a própria prática. Quando você olha o outro e se espelha, percebe coisas que não tinha pensado antes. Você revisita aquilo que fazia e pensa em outra perspectiva. Essa formação acontece aos poucos, com o olhar do outro. É muito bacana perceber que podemos fazer diferente na nossa sala de aula. [...] O que foi apresentado na Partilha nos faz pensar sobre a nossa prática. (Acácia)

Essas oportunidades de visitar o que fizemos são importantes e precisam ser intencionais. Não conseguimos visitar tudo, mas é importante ter esses momentos e oportunidades para visitar nossa prática. (Videira)

O termo “revisitar”, presente em ambas as falas, traduz o movimento de retornar criticamente à prática sob novas perspectivas. Não é apenas olhar o que já foi feito,

mas voltar com distanciamento e reflexão, buscando compreender o que funcionou, o que falhou e o que pode ser transformado.

Nesse horizonte, pensar o professor reflexivo implica reconhecer, como afirma Alarcão (2011, p. 44),

a capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Ainda que a capacidade reflexiva seja constitutiva do ser humano, Passos (2016, p. 19) lembra que é necessário exercitá-la criticamente, o que significa “se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar.”

As falas das professoras ecoam essa exigência: na partilha, a experiência individual se expande, torna-se espelho e devolve novas perguntas. Ao dizer que “*quando você olha o outro e se espelha, percebe coisas que não tinha pensado antes*”, Acácia revela como a prática se abre a novas leituras mediadas pelo olhar dos pares.

A fala de Videira, ao enfatizar que “*essas oportunidades de revisitar o que fizemos são importantes e precisam ser intencionais*”, reforça a necessidade de que a reflexão docente seja organizada e sistematizada, já que não ocorre de forma espontânea no cotidiano. Passos (2016) converge nessa direção ao sustentar que a melhoria da prática não se dá por iniciativas isoladas, mas pela reflexão conjunta de todos os que compõem a escola.

Nesse processo, a figura do coordenador pedagógico assume papel essencial na formação dos professores e na organização de tempos e espaços para reflexão coletiva. Mais do que organizar encontros, ele se torna o elo vivo de uma escola reflexiva. Como destacam Ronca, Lazarotto e Costa (2024, p. 45), o coordenador contribui para instaurar uma cultura de reflexão intencional “a partir do momento em que ele próprio demonstra uma atitude reflexiva na sua prática profissional e incentiva outros atores da escola a fazerem o mesmo”. Cabe-lhe abrir frestas para que os professores revisitem criticamente suas experiências e, no espelho dos pares, encontrem novos sentidos.

Os autores também destacam que cabe ao coordenador promover tempos e espaços coletivos, como reuniões pedagógicas e grupos de estudo, que favoreçam a

troca de experiências e a construção de uma formação contínua, compartilhada e colaborativa.

Fica claro, assim, que a intencionalidade da revisão é uma atitude formativa processual, que se constrói no coletivo e abre caminhos para a consolidação do professor como sujeito reflexivo e para a edificação da própria escola reflexiva.

A fala de Ipê acrescenta novas camadas à compreensão do processo reflexivo:

*Eu acho que é um momento que, além da gente apresentar, **você também está se ouvindo, pensando sobre a sua prática. É o momento de a gente também refletir sobre o que a gente fez, para talvez melhorar ou mudar alguma coisa.** Quando a gente faz na rotina do dia a dia, só dá pra pensar: **deu certo, não deu certo, e fim. Mas acho que ali é o momento que, a partir da dúvida de alguém ou de uma pergunta, você começa a refletir sobre aquilo que você fez. E isso transforma o nosso trabalho.** (Ipê)*

Ao afirmar que, na *Partilha de Saberes*, o professor “*também está se ouvindo*”, a docente aponta para a dimensão do diálogo consigo mesmo, em que a experiência é reelaborada no próprio ato de narrá-la. Essa encontra ressonância na formulação de Alarcão (2011, p. 49) sobre o triplo diálogo:

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala (Alarcão, 2011, p. 49).

A *Partilha de Saberes* pode ser compreendida, portanto, como espaço privilegiado para o exercício desse triplo diálogo. Num primeiro movimento, o professor revisita suas experiências e seleciona aquelas que julga relevantes (diálogo consigo). Depois, abre-se ao encontro com os pares, em que a escuta e o confronto de perspectivas ampliam o olhar (diálogo com a teoria que sustenta a prática). O ciclo se completa no diálogo com a situação, quando as condições concretas da sala de aula interpelam o docente e provocam ajustes no planejamento e na condução da atividade (diálogo com a situação).

Ipê observa que, na rotina, a reflexão costuma ser simplificada: “deu certo, não deu certo, e fim”. Na *Partilha de Saberes*, porém, esse exercício vai além do binário êxito/fracasso, certo/errado, e abre-se para nuances, aprendizagens e possibilidades de transformação. Essa distinção entre um julgamento imediato, quase automático, e

a reflexão mais elaborada aproxima-se das formulações de Schön (1997). O autor diferencia o *conhecer-na-ação*, o saber tácito mobilizado na rotina, a *reflexão-na-ação*, quando o profissional, diante de situações novas e incertas, pensa sobre o que faz enquanto age, criando soluções inéditas. Há, ainda, a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*, movimento em que o sujeito, com distanciamento crítico, revisita sua própria experiência, problematiza o que viveu e constrói novos repertórios para situações futuras. Como explica Schön (1997, p. 83):

[...] é possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Assim, quando Ipê afirma que, na partilha, surgem novas perguntas que “*transformam o trabalho*”, ela nos conduz ao cerne da reflexão docente: uma prática que não se esgota no fazer imediato, mas se prolonga em análise, reelaboração e criação de novos caminhos.

5.2.2 Inspiração de práticas e aplicabilidade

Se a *Partilha de Saberes* convoca o professor a revisitar criticamente sua prática, ela também se configura como fonte de inspiração e de travessia. Nos relatos dos colegas, cada docente encontra espelhos que refletem caminhos possíveis, pistas que se tornam recursos e perguntas que se convertem em estratégias. Assim, o que era experiência individual transforma-se em possibilidade coletiva, pronta para ser ressignificada em novos cenários.

A fala de Ipê resgata o valor do rotineiro, do simples, das práticas diárias que quase estão automatizadas no fazer do professor e, com a partilha, ganham um novo olhar:

No meu caso, eu compartilhei uma atividade simples de sala de aula. Então acho que é isso, você perceber que o simples está sendo também valioso como experiência, como estratégia para outras pessoas utilizarem, às vezes em outros anos, não no mesmo que o meu, cada uma também adaptando ou podendo adaptar e usar como estratégia. (Ipê)

Ipê evidencia que as práticas cotidianas, quando narradas com sentido, podem adquirir valor formativo e inspirar colegas em diferentes contextos. Tal compreensão dialoga com Pimenta (1999, p. 26), para quem "os saberes pedagógicos só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora". A fala de Ipê, portanto, confirma que é no exercício de partilhar e ressignificar experiências que se tecem os saberes pedagógicos coletivos.

Ao lado da valorização do simples, Amendoeira acrescenta outra dimensão: a capacidade da partilha de inspirar a criação de novas práticas, mobilizando processos de reelaboração e autoria:

*Então, eu lembro quando a professora 1 trouxe a caligrafia que ela tinha em um livro, e ela fazia de um jeito mais lúdico, com desenhos.[...] Eu falei: gente, **eu consigo inventar alguma coisa**. Então, a partir da ideia dela, que eu nunca tinha pensado em dar caligrafia de um jeito que não fosse mecânico, mas que encantasse as crianças, **eu comecei a criar uma história própria**. [...] **Passei a perceber que eu consigo encaixar ideias em uma atividade minha**. Eu nunca tinha pensado com essa perspectiva: **o que eu posso trazer para minha sala de aula, o que cabe dentro da minha sala de aula e eu posso adaptar aqui para meus alunos**. (Amendoeira)*

Amendoeira exemplifica que a prática é processo de aprendizagem: o professor reelabora, filtra, seleciona e valida os saberes adquiridos a partir da realidade vivida. Ao dizer "o que cabe dentro da minha sala", sintetiza o que Tardif (2014) descreve sobre a prática docente como espaço de retradução dos saberes. Os professores não rejeitam o conhecimento advindo de outros, mas o incorporam e o ressignificam conforme as necessidades do seu contexto.

O encontro com práticas de outras séries fez Videira perceber novas perspectivas para sua própria ação:

*Acho que vai enriquecendo. **Vai dando ideias e aumentando o nosso repertório**. É mais nesse sentido, tanto teórico, [...] quanto nas ideias práticas. **Sinto que há um aumento de repertório**. (Videira)*

O aumento de repertório mencionado por Videira traduz um processo formativo no qual a escuta das experiências dos pares amplia horizontes, provoca deslocamentos, abre novas lentes para a prática e fortalece a continuidade pedagógica entre séries. Sobre continuidade entre as séries, Oliveira complementa:

Traz isso, dessa continuidade. Acho que a gente também não consegue ter muita dimensão da continuidade do trabalho entre nós, porque não tem tanta troca entre ciclos — primeiro, segundo, terceiro.[...] Então, nesses momentos em que a gente pôde ouvir as colegas. (Oliveira)

No processo formativo, a ausência de trocas sistemáticas e intencionais, destacada por Oliveira, gera a dificuldade em perceber a continuidade entre as etapas dos anos letivos. Com isso, muitas vezes, o aluno é tratado como se fosse como um indivíduo que não carrega consigo as marcas, os saberes e as experiências já vividas no cotidiano escolar. Essa visão também se projeta na crença de que cada ano existe apenas para preparar o próximo, como se o presente fosse apenas um degrau para o futuro.

Os relatos das docentes em ambas subcategorias revelam a reflexão e a aplicabilidade como experiências que podem se converter em possibilidade de transformação na interação entre pares. Hernández-Hernández (2016) observa que o aprendizado entre pares acontece justamente quando se valoriza o saber produzido na prática cotidiana, um conhecimento de caráter experiencial, situado e significativo para quem o cria e utiliza. O autor destaca que,

[...] ao participar na formação em colaboração com outros colegas os docentes constroem seu próprio conhecimento e a compreensão da prática. Nesse processo, a colaboração se torna um aspecto fundamental para narrar e refletir sobre as tensões ligadas ao cotidiano das salas de aula e da escola (Hernández-Hernández, 2016, p. 159).

Embora a figura do coordenador pedagógico não apareça de forma explícita nos depoimentos dos professores, é ele quem sustenta o fio condutor da formação e dá corpo à comunhão de saberes. Sua ação consiste em criar tempos e espaços em que cada professor se vê refletido no outro e, nesse reflexo, encontra caminhos de travessia para reinventar sua prática. Como afirma Hernández-Hernández (2016, p.162), o aprendizado entre pares, além de abrir espaço para a indagação e a dúvida, “possibilita [...] que o indivíduo se sinta parte de uma comunidade de prática que se trama com fios de reconhecimento e utopia”.

5.2.3 Saberes e vivências: o espaço de formação coletivo

Nesta subcategoria, sobressaem as narrativas em que o espaço de formação se faz a partir do encontro. Os saberes, quando entrelaçados às vivências, produzem um tecido de aprendizagens comuns, revelando como a escuta mútua e o diálogo ampliam sentidos para a prática docente.

A fala de Acácia destaca a potência do espaço de troca como lugar de encontro:

Todo mundo quer participar, quer mostrar o próprio trabalho, e isso é muito bonito. [...] E que bacana que a gente tem esse espaço de troca, de compartilhar ideias. Isso é maravilhoso. (Acácia)

Ao celebrar o espaço de troca, Acácia traduz o encantamento de partilhar ideias e o sentimento de pertencimento que emerge do encontro com os pares. Imbernón (2010, p. 48) defende que a formação docente precisa reinventar suas práticas e concepções, tornando-se “mais cooperativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e entre todos aqueles que têm algo a escutar e algo a dizer”. O autor (2010, p. 94) enfatiza que “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”, apontando que a mudança nas práticas se efetiva quando o docente se reconhece parte do processo formativo e encontra, na formação, um espaço de participação, coautoria e escuta significativa.

O que se anuncia na teoria encontra ressonância nas palavras de Amendoeira, ao reconhecer a partilha como um momento de formação no interior da própria escola:

Acho que é um momento de formação também a Partilha... porque você acaba se formando. [...] Aqui dentro, não precisamos procurar cursos fora. Temos pessoas potentes que podem ser formadores. (Amendoeira)

Dessa forma, compreende-se que seu depoimento desloca a formação de um modelo centrado apenas em cursos externos e especialistas, valorizando o cotidiano escolar como espaço legítimo de aprendizagem profissional. O depoimento aproxima-se da análise de Tardif (2014), segundo a qual a formação docente se estrutura, historicamente, a partir de saberes definidos por instâncias externas, o que gera uma

relação de exterioridade entre professores e os conhecimentos que lhes são transmitidos. Como destaca o autor:

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. [...] essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional (Tardif, 2014, p. 41).

Assim, ainda sobre a formação no interior da escola, Amendoeira e Videira travam um diálogo sobre os saberes experienciais dos professores:

*Quando eu assumi, era pandemia. [...] Aquela ansiedade, era on-line, eu não tinha experiência como regente, só como substituta. E aí, quando eu não tinha aula, nos intervalos, eu entrava nas aulas online das colegas. Eu dizia: “**Vou assistir a aula dela e ver como ela faz**”. E anotava, pensava: “Ah, isso é bom”. Depois aplicava na minha aula. [...] Seria legal uma proposta assim: **o professor assiste à aula do colega e traz os pontos fortes, os pontos que pode melhorar, porque, às vezes, o olhar do par é diferente.** (Amendoeira)*

***Porque o par está imerso. Já deu a mesma aula, já teve uma turma assim, tem um aluno com esse perfil.** (Videira)*

Amendoeira revela aqui como a observação das aulas das colegas se tornou fonte de aprendizado em um momento de incerteza e em sua entrada como professora regente. Ao assistir às práticas das outras professoras, anotando estratégias e adaptando-as à sua realidade, ela descreve um processo de formação sustentado pela escuta atenta e pela disposição em aprender com o outro.

Sua sugestão de institucionalizar essa estratégia, assistir à aula do par para destacar potencialidades e pontos a aprimorar, indica o valor de um olhar distinto sobre a mesma prática.

A fala de Videira dá densidade a essa imagem ao afirmar que “*o par está imerso*”. O outro não aparece como espectador externo, mas como quem habita o mesmo território, percorre os mesmos caminhos e conhece suas encruzilhadas e pontes. Por partilhar da mesma travessia, o par transforma-se em espelho sensível: refletindo, questionando e iluminando a prática do outro.

Para que o compartilhar de práticas entre pares ultrapasse o nível da técnica e se converta em gesto formativo, é fundamental a atuação do coordenador pedagógico. A formação docente está sob sua responsabilidade, mas só adquire potência quando sua ação convoca a clareza de que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”

(Freire, 1996, p. 26) e enfrenta as urgências que se multiplicam no cotidiano da escola. Cabe ao coordenador, portanto, investir tempo e escuta como caminhos de construção coletiva.

Nessa perspectiva, Almeida (2024, p. 101) compreende que os momentos formativos se tornam mais significativos quando “colocam em destaque as habilidades de cada participante e permitem enxergar nos colegas as referências para solucionar alguma situação desafiadora.” Essa leitura se articula às falas das professoras, nas quais a *Partilha de Saberes* cria uma trama de cumplicidade em que a voz de todos é reconhecida e “ser ouvido na sua inteireza significa ser levado a sério, portanto, valorizado” (Almeida, 2019, p. 22).

5.3 Categoria 3 – Dimensão social: A cultura que se re(faz)

Minha voz inaugura os sussurros.

(Barros, 2010, p. 312)

O verso de Manoel de Barros inspira o sentido que atravessa esta categoria: inaugurar é dar início, é acender o primeiro lampejo de uma nova cultura. A presente categoria discute esse movimento de deslocamento de práticas e sentidos que, por muito tempo, mantiveram o professor num fazer solitário. É na delicadeza desses primeiros sussurros que a docência se reconhece como prática de encontro, em que o saber se desprende da posse individual e se converte em construção comum, sustentada pela escuta, pela confiança e pela presença do outro.

O percurso analítico parte das experiências narradas pelos docentes e evidencia que o cotidiano escolar, frequentemente orientado pela urgência administrativa e pela lógica individualizante, clama por uma cultura de colaboração. Pensar a docência em perspectiva colaborativa implica reconhecer que aprender com o outro exige tempo, escuta e disposição para o inacabamento, condição que, como afirma Freire (1996, p. 50), é própria do ser humano que “se experimenta enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”.

A categoria Dimensão social: a cultura que se (re)faz desdobra-se em duas subcategorias, que evidenciam como o encontro entre professores possibilita reconstruir vínculos e sentidos coletivos no fazer docente. A primeira, “A quebra do isolamento docente”, aborda o processo de superação da solidão e das barreiras

institucionais que limitam o diálogo entre pares. A segunda, “Da competitividade à colaboração: a cultura do encontro” , analisa a passagem de uma lógica individualista para uma cultura de colaboração sustentada pela confiança, pela escuta e pela valorização das diferenças.

5.3.1 A quebra do isolamento docente

O exercício da docência é muitas vezes vivido sob a marca silenciosa da solidão. Entre as paredes da sala de aula, o professor se vê diante do desafio de viver o cotidiano pedagógico e a burocratização de suas atividades quase sempre a partir de si mesmo. Essa solidão, além de geográfica, também é cultural. Ela se perpetua em modos de organização e formação que pouco favorecem a escuta e a partilha.

É nesse espaço de silêncio que se delineia o ponto de partida desta subcategoria: compreender como o encontro entre pares e o reconhecimento mútuo podem romper o isolamento e reconfigurar a cultura docente, fazendo emergir novas formas de pertencimento e aprendizagem coletiva.

O relato de Videira explicita a experiência solitária do fazer docente:

*Falando sobre isso, eu penso que o nosso trabalho tem um certo **quê de ser solitário**, dentro da nossa sala. **A gente fica nessa solidão**, tanto no que a gente faz de legal, porque perde um pouco a dimensão: **o que será que eu tô fazendo? É bom? Será que o que estou fazendo faz sentido?** (Videira)*

A solidão vivida por Videira, dentro das paredes da sala de aula, traduz um espaço em que a voz do professor não encontra ressonância. O que poderia parecer apenas ausência de companhia se transforma em vazio, um silêncio que abafa a percepção de potência e enfraquece o sentido do fazer pedagógico.

Na sequência, Acácia amplia o olhar sobre esse isolamento e acrescenta o peso da sobrecarga:

*Eu acho que nós, **professores**, **passamos por um canal muito forte de resistência**. **Pela quantidade de demandas que enfrentamos, a gente pensa: “Ah, vai ter partilha? De novo? Que saco...”** (Acácia)*

Entre tantas exigências, até o encontro com o outro passa a soar como mais uma tarefa a cumprir. Sua fala expressa o cansaço de quem, já exaurido pelo excesso,

percebe a proposta de colaboração como peso adicional. Nesse sentido, como observa Hargreaves (1998), compreender o isolamento apenas como traço individual ou falta de disposição para o coletivo significa ignorar as condições estruturais que o produzem. A solidão, nesse contexto, é também consequência de uma organização escolar que pouco favorece o tempo e o diálogo entre pares.

Nesse contraste entre a sobrecarga de trabalho e o desejo de encontro, o pensamento de Freire (1996) oferece um horizonte que amplia a compreensão sobre a docência. Para o autor, o processo formativo não ocorre de forma solitária, pois “é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 1996, p. 41). Suas palavras recordam que o outro não é apenas companhia, mas condição de existência. Romper o isolamento, portanto, constitui um ato de humanização, um modo de reencontrar, no olhar do outro, o sentido primeiro de ensinar e aprender.

O isolamento docente ganha contornos institucionais na fala de Videira:

*A gente fica muito na nossa sala de aula e se encontra 30 minutos para o café. E, às vezes, a gente quer descontrair nesse momento. Então, **que hora que a gente troca? Que horas a gente consegue conversar e ver o que as outras estão fazendo em sala de aula?** Então, acho que isso é que fica muito valioso na partilha, sabe? Eu acho que a troca **enriquece muito as experiências que são vividas dentro de sala de aula.** (Videira)*

Sua descrição da rotina revela que a escola oferece pouco tempo e quase nenhum espaço para o diálogo formativo. A pausa do café e os encontros de corredor são, muitas vezes, os únicos momentos de conversas sobre as práticas, o que é incapaz de sustentar a troca de saberes. O cotidiano, assim, parece desenhado para a urgência das tarefas e não para o encontro entre sujeitos.

A ausência de tempos e lugares destinados à partilha denuncia uma organização escolar que reforça o individualismo profissional, produzindo o que Hargreaves (1998) chama de cultura de isolamento, uma estrutura que, em vez de enfraquecer o silêncio das salas fechadas, acaba por institucionalizá-lo.

O retrato do isolamento e da sobrecarga compõem o cenário de uma terra árida, em que o trabalho docente, embora fértil em potencial, carece de troca e de uma formação intencionada à ruptura do isolamento.

É nesse solo ressecado que a fala de Acácia começa a ceder espaço à vitalidade do encontro:

Estar ali, apresentando, compartilhando com as outras pessoas... e depois assistir a outras experiências... me fez perceber o quanto isso é rico, o quanto a gente aprende a olhar com outra perspectiva aquele conteúdo. Às vezes, a gente está tão enraizado dentro de sala de aula que não consegue perceber. (Acácia)

O termo enraizado, usado por Acácia, carrega uma ambivalência simbólica. Em sua fala, a metáfora expressa o risco de o professor permanecer preso a um mesmo solo, apegado ao que domina, sem perceber outras formas de florescer. Entretanto, pode-se inferir que as raízes também representam aquilo que o sustenta: sua história, suas relações e seus saberes. Elas expressam resiliência e força, pois resistem à seca e permanecem firmes mesmo quando as condições externas não são favoráveis.

Assistir à prática do outro, trocar experiências e abrir-se a um olhar externo são possibilidades relatadas pelos professores e vividas na *Partilha*, as quais permitem oxigenar o solo. Sob a superfície, as raízes se entrelaçam, formando uma rede silenciosa de apoio entre os docentes, fortalecendo o coletivo e permitindo que cada um se renove ao nutrir e ser nutrido pelos pares.

O que emerge da *Partilha de Saberes* na fala de Acácia, ao ressaltar a riqueza de poder olhar o próprio trabalho a partir do olhar do outro, aproxima-se da concepção de colaboração apresentada por Passos (2016). Para a autora, as situações de aprendizagem vividas em grupo

[...] permitem ao professor olhar para si a partir do grupo, ou seja, as reflexões feitas no grupal são transferidas para o individual. As situações vivenciadas no grupo possibilitam identificar as fragilidades, as angústias, os medos, mas também as motivações pessoais e profissionais em relação à docência (Passos, 2016, p. 174).

A experiência descrita por Acácia traduz essa perspectiva: o grupo se torna espelho, cada professor se reconhece no outro e, reconfigura o próprio modo de ser e estar na docência. O encontro, assim, deixa de ser apenas uma troca de experiências e transforma-se em espaço de constituição do grupo docente, em que o diálogo e o reconhecimento mútuo instauram sentidos coletivos de aprendizagem.

Segundo Souza (2001), a constituição do grupo docente como espaço de partilha e reflexão não se dá de forma espontânea. É tarefa que requer

intencionalidade e mediação, papel que se configura na atuação do coordenador pedagógico. Na fala de Videira, o reconhecimento da coordenação surge como gesto formativo que legitima o trabalho e rompe o silêncio do isolamento:

E é muito legal quando alguém [referindo-se ao CP], com esse olhar mais atento, reconhece: "Puxa, essa foi uma forma interessante de conduzir". Isso nos tira daquele isolamento, da dúvida, de pensar: "Será que só fiz o básico?". E diz... sim, foi uma proposta válida, que vale a pena ser compartilhada, apresentada para outras pessoas. (Videira)

O olhar do coordenador pedagógico, atento e sensível, devolve ao professor a imagem de sua potência e reconhece o valor do professor. Almeida (2001, p. 75) afirma que a fala do coordenador pedagógico tem muita força e “pode ser organizadora, sistematizadora do pensamento do professor ou bloqueadora; ela tanto pode destruir como fortalecer um relacionamento interpessoal”.

Além da importância do valor de sua fala, o coordenador pedagógico é “alguém que pode ser um dos espelhos no qual o professor se vê refletido” (Marella, 2025, p.39). Esse espelho, no entanto, pode refletir aproximações ou desencontros: há reconhecimento quando o diálogo e a escuta estão presentes, e há tensão quando o olhar se desvia, quando o vínculo se fragiliza ou as expectativas se desencontram.

É também no reflexo do coordenador, sujeito em formação, que a escuta e a palavra adquirem potência formativa, legitimando e fortalecendo o fazer docente. Sobre o coordenador pedagógico, Almeida (2001, p. 75) completa:

[..] é essencial que a fala do coordenador pedagógico carregue um conteúdo de reconhecimento e conhecimento - reconhecimento do ponto de vista do professor, de seus problemas, lacunas, recursos, mas também de conhecimento, de oferta de subsídios para atuação.

Os resultados observados com a *Partilha de Saberes*, como o fortalecimento dos vínculos entre os professores e a ampliação das trocas, só se tornaram possíveis porque foram antecidos por um trabalho paciente de constituição do grupo conduzido. Antes de se configurar como estratégia formativa, a *Partilha de Saberes* foi precedida por um trabalho sistemático do coordenador pedagógico, sustentado pela escuta, pela confiança e pela presença. Dessa forma, as análises apresentadas neste estudo precisam ser contextualizadas, pois a efetividade da proposta decorre não apenas de sua estrutura ou metodologia. Foi preciso cultivar o solo das relações,

promovendo vínculos e tempos de encontro, em um movimento que demanda cuidado e continuidade.

Na voz de Manoel de Barros (2010, p. 348), “não preciso do fim para chegar”: traduz o sentido mais precioso da ação do coordenador pedagógico: não conduzir o grupo a uma meta pronta, mas caminhar junto, certo de que o percurso é, em si, formativo.

5.3.2 Da competitividade à colaboração: cultura do encontro

A convivência entre pares, ainda que fértil em trocas e aprendizados, carrega vestígios de um modo de ser professor moldado pela necessidade de provar competência e conquistar reconhecimento individual. Entre tensões e afetos, a colaboração precisa se delinear como conquista cotidiana.

O diálogo entre Oliveira e Videira evidencia o deslocamento de um modo de ser docente marcado pela competição para uma dinâmica pautada na colaboração:

Quando a gente foi trabalhar tons de pele, eu fiquei insegura. Porque, enfim, eu não tenho vergonha nenhuma de falar, a gente não sabe tudo. Então, falei: “Professora, eu quero fazer essa atividade, mas estou me sentindo insegura. Você pode me ajudar?”. [...] Ela me trouxe uns livros muito bons para emprestar. Ela me deu segurança de como falar, de como colocar. (Oliveira)

Quando a gente começa a descobrir qual é a potência de cada uma, você passa a admirar. Porque antes era isso: uma professora fazia uma coisa legal: “Ai, nossa, está querendo aparecer”. E olha que bonito a gente falando agora: “Ela sabe mais do que eu, eu vou procurar ela para me ajudar, por que não?” (Videira)

Ao reconhecer sua insegurança diante de uma proposta de trabalho e pedir ajuda à colega, Oliveira mostra uma atitude de humildade, rompendo com a imagem do professor que precisa saber tudo. Como já discutido na Categoria 1, a vulnerabilidade, longe de sinalizar fraqueza, converte-se em potência formativa quando abre espaço para o outro entrar.

O que a professora anuncia em sua fala encontra eco em Freire (1996, p. 121), para quem “a humildade exprime [...] uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”. O autor acrescenta que, ao tornar-se humilde, a

escuta se faz genuína, pois “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la”.

Videira, por sua vez, reflete sobre a transformação desse modo de se relacionar: o que antes era vivido como ameaça passa a ser reconhecido como potência. O saber do outro, antes fonte de comparação, torna-se convite à aproximação e à admiração.

Ainda no depoimento de Videira, o trecho “*quando a gente começa a descobrir qual é a potência de cada uma, você passa a admirar*” revela o deslocamento do critério de valor da performance individual para o reconhecimento da diversidade como riqueza coletiva. Foi na *Partilha de Saberes* que esse olhar apreciativo se consolidou, tecendo um terreno de afetividade e respeito profissional entre as docentes.

Em um trecho adiante no grupo de discussão, Videira comenta sobre a mudança de cultura que foi acontecendo na escola:

*Acho que também tem uma **mudança de cultura** aqui, né? Porque essa ideia da partilha ainda é nova. Então, no começo, sim, **vem como algo imposto, dá frio na barriga...** A gente se pergunta: “Como vão receber? E se me julgarem?” [...] **Quem está aqui há mais tempo lembra: antes as reuniões não eram assim, eram só para resolver questões burocráticas, “reuniões de condomínio”** como você mesmo chama [referindo-se à pesquisadora]. Coisas que hoje a gente resolve por e-mail. Aí, entra um processo de **mudança cultural**. (Videira)*

Ao reconhecer que, no início, a *Partilha de Saberes* foi uma proposta imposta pela coordenação pedagógica, Videira explicita que a obrigatoriedade pode gerar resistência, medo e tensão, pois havia o risco de o espaço ser vivido como uma forma de avaliação disfarçada de formação, em vez de uma experiência de partilha autêntica e reflexiva. No entanto, essa imposição inicial funcionou também como dispositivo de mobilização: ao convocar todos a participarem, democratizou-se o acesso à fala e permitiu-se que o grupo descobrisse o valor da experiência compartilhada.

A obrigatoriedade, quando mediada por escuta e cuidado, pode converter-se em dispositivo formativo, que mais tarde passa a ser reconhecido e desejado. Como observa Hargreaves (1998), algumas práticas colaborativas têm início por imposição organizacional, mas, ao longo do tempo, transformam-se em culturas de colaboração.

Em seu relato, ao lembrar das reuniões pedagógicas e compará-las a “reuniões de condomínio”, Videira também traça o retrato de um coordenador pedagógico antes centrado na resolução de queixas e demandas administrativas, o que reduzia o convívio formativo com os professores e esvaziava o tempo destinado à reflexão sobre a prática. Os encontros pedagógicos funcionavam em via de mão única e o coordenador discursava diante dos professores, sem que eles fossem reconhecidos em sua inteireza.

Nessa direção, Placco e Souza (2024, p. 21) destacam os encontros formativos como “um processo interacional profundo, em que pessoas inteiras se relacionam para a promoção do seu desenvolvimento integral e profissional mútuo”. A formação, nessa perspectiva, exige um olhar sensível e a disposição para compreender a complexidade do outro, o que torna possível a aprendizagem mútua e o crescimento coletivo. Quando o espaço antes burocrático passa a favorecer a aprendizagem entre pares, ocorre, portanto, uma reconfiguração da cultura escolar, sustentada por relações de escuta, sensibilidade e formação compartilhada.

Oliveira expressa a autonomia do grupo participante da *Partilha de Saberes* quando afirma que

*[...] as pessoas estão trazendo suas práticas e virou uma **coisa orgânica do grupo**. A gente construiu esse **coletivo de aprender**.*
(Oliveira)

A expressão “*coletivo de aprender*”, utilizada por Oliveira, traduz uma cultura colaborativa que se faz e se refaz no cotidiano, sustentada pelo desejo genuíno de compartilhar e aprender com o outro. Sant’Anna e Almeida (2024, p. 101) discutem que o coordenador pedagógico pode recorrer ao “par avançado” como apoio na formação colaborativa e defendem que

A organização dos momentos de formação concebidos com base em diversas vozes torna-se particularmente potente quando coloca em destaque as habilidades de cada participante e permite enxergar nos colegas as referências para solucionar alguma situação desafiadora. Qualquer pessoa pode ser um par avançado em algum momento, já que as memórias das experiências diversas podem fazer surgir conhecimentos variados.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que a *Partilha de Saberes* não se sustenta apenas pela exposição de práticas, mas pelo reconhecimento das

potencialidades individuais dentro do coletivo. Ao favorecer o diálogo entre pares e possibilitar que cada professor ocupe, em diferentes momentos, o lugar de quem ensina e de quem aprende, a aprendizagem se multiplica na relação com o outro.

As múltiplas vozes analisadas ao longo desta categoria revelam a *Partilha de Saberes* como um movimento de trocas e reconhecimento, em que a aprendizagem circula e se renova na relação entre pares. A cultura do encontro adquire, assim, força simbólica ao reconhecer e descobrir no outro algo que também nos constitui.

5.4 Categoria 4 – Limites e possibilidades da *Partilha de Saberes*

Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.

(Barros, 2010, p. 346)

Ao longo das categorias anteriores, foi possível compreender a *Partilha de Saberes* como uma experiência de comunhão, pertencimento e aprendizagem entre pares. A frase de Manoel de Barros anuncia o tom que atravessa esta categoria, pois reconhecer-se imperfeito é também condição para continuar aprendendo. É nesse exercício de reconhecer o inacabado que o grupo reafirma sua potência criadora, ao apontar sugestões novas para a proposta.

O olhar das docentes, nesta quarta categoria, volta-se para o próprio processo, revelando tensões, lacunas e deslocamentos que atravessam a prática formativa. As falas reunidas não negam o valor da *Partilha de Saberes*, mas revisitam seus contornos, evidenciando o que precisa ser revisto, ampliado ou reconfigurado. Esse movimento de autorreflexão expressa a maturidade do coletivo, que se permite olhar para suas imperfeições como parte constitutiva do aprender e do formar-se.

A categoria Limites e possibilidades da *Partilha de Saberes* se desdobra em três subcategorias que evidenciam o movimento reflexivo das docentes ao visitar a própria experiência formativa. A primeira, "Limites da *Partilha de Saberes*", reúne vozes que apontam os entraves e as incompletudes do processo, levantando questões sobre o tempo, o formato e a participação. A segunda, "Pluralidade de vozes: por uma partilha mais dialógica", destaca o desejo por um espaço mais horizontal, sustentado pela escuta e pela circulação das falas entre pares. A terceira, "A partilha que se constrói antes: caminhos da colaboração", propõe a ampliação dos tempos

formativos, deslocando o foco do relato posterior para o planejamento coletivo, em que o aprender com o outro se antecipa ao fazer.

5.4.1 Limites da *Partilha de Saberes*

Nesta subcategoria, emergem vozes que revelam limites e entraves da *Partilha de Saberes*. As falas apontam aspectos que restringiram a experiência, sejam eles ligados ao tempo, ao formato ou às possibilidades de participação, evidenciando que, mesmo em espaços de diálogo, há condicionantes que atravessam o coletivo.

Sobre um dos limites da formação, Oliveira comenta sobre a impossibilidade de acompanhar todas as apresentações:

Minha única ressalva é que queria ter visto todo mundo. Ia ser incrível repetir, só intercalando os grupos. Porque ficou aquela sensação de não ter assistido todas as práticas. (Oliveira)

A fala de Oliveira expressa o desejo de completude da experiência formativa. Assistir a todas as práticas equivaleria, simbolicamente, estar plenamente inserida na comunidade de aprendizagem. No entanto, o próprio formato do evento impõe a impossibilidade de totalidade. O limite não é apenas técnico, mas evidencia que a formação é sempre inacabada, que há sempre algo do outro que escapa.

É da incompletude que nasce o desejo de busca, de mudança e de seguir aprendendo. Como afirma Freire (1996, p. 58), “é também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que alicerça a esperança”. Aquilo que poderia ser percebido como obstáculo transforma-se, assim, na possibilidade de alargar horizontes.

Videira amplia o olhar sobre os limites da partilha, deslocando-o do plano individual para o organizacional:

Não sei se seria melhor ter mais dias e menos apresentações por dia, para a gente conseguir assistir mais e não ter aquela sensação de estar perdendo coisas. [...] Eu acho que a ideia é diminuir essa sensação de estar perdendo coisas. Claro que seria bom participar de tudo, mas não dá... ou teria que ser no auditório, para todo mundo, e aí não adianta. Mas essa ideia de “congresso” exige escolha, então, talvez dar uma reduzida em cada dia ajudasse. (Videira)

O depoimento de Videira propõe uma reorganização no formato da *Partilha de Saberes*, ainda que, ao final de seu discurso, ela reconheça que o modelo de “congresso” implica escolhas e ausências. A sugestão de ter menos apresentações por dia e mais dias de encontro, a fim de reduzir a sensação de estar perdendo algo, revela uma tentativa de contornar os limites de tempo e espaço que impõem uma realidade inquestionável: não é possível estar em todos os lugares.

Oliveira retoma, em outro momento no grupo de discussão, o tempo como limite dentro da experiência formativa:

*[...] o que pesava mesmo era o tempo. Porque, às vezes, algumas meninas estavam tensas, ainda finalizando coisas, e aí acabava cortando falas ou não dava pra fazer perguntas maiores. **Oito horas, cai a caneta, apita o juiz e temos que acabar.** [...] A gente entende que é uma formação coletiva, dentro da escola e que tem horário para cumprir. Mas, às vezes, dá vontade de ir mais fundo, **de ouvir até o fim**, sem essa pressão do tempo. (Oliveira)*

A fala de Oliveira revela o desconforto com o ritmo imposto pelo relógio, mas o que pesa não é apenas a falta de minutos, mas a interrupção simbólica do encontro. Ao lamentar o encerramento abrupto das falas, dizendo “oito horas, cai a caneta, apita o juiz”, expõe o modo como o tempo escolar é atravessado por uma lógica produtivista. Ainda que reconheça os limites institucionais da escola, Oliveira conclui que o tempo, quando vivido sob pressão, vai perdendo a beleza da partilha e cedendo às exigências da produtividade.

Esse incômodo encontra eco nas reflexões de Han (2016), para quem a aceleração do tempo é um traço característico da sociedade contemporânea. O autor observa que o sentimento de que a vida “se acelera” advém, na verdade, da percepção de que “o tempo anda aos tropeções sem qualquer rumo” (Han, 2016, p.9). Trata-se de um tempo fragmentado e marcado por rupturas que impedem a experiência de continuidade e presença, exatamente o que Oliveira identifica ao lamentar o encerramento da *Partilha*.

Han (2016, p. 17) aprofunda essa análise ao afirmar que, na atualidade, as experiências ligadas ao tempo “envelhecem muito mais rapidamente do que antes” e tornam-se “instantaneamente em passado”, deixando de captar a atenção. Essa lógica da instantaneidade repercute processos formativos, que passam a ser

atravessados por uma urgência que não permite que a palavra se estenda, se desdobre ou encontre suas pausas necessárias.

O que Oliveira sugere, portanto, não é apenas a escassez de minutos, mas a ausência de respiro, de um tempo fecundo que permita à palavra frutificar. Como adverte Han (2016, p. 24), “as pessoas tendem, antes, a apressar-se de um presente para o outro”, sem permanecer o suficiente para que a experiência gere sentido.

No contexto escolar, contudo, o ritmo intenso das demandas diárias raramente permite que o vivido se assente e seja revisitado. Mostra-se necessário repensar a *Partilha de Saberes* e as demais estratégias formativas realizadas com professores, especialmente aquelas que, mesmo concebidas como espaços de escuta e colaboração, acabam sendo atravessadas pela lógica de produtividade que pretendem questionar. Quando a formação docente se submete ao ritmo acelerado que caracteriza a vida contemporânea passa a refletir a lógica social do tempo, aproximando-se das urgências e métricas que regem não apenas o cotidiano escolar, mas o modo como temos aprendido a existir.

Esse pensamento encontra apoio em Imbernón (2010, p. 94), que afirma que “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”. Ou seja, a transformação não nasce do discurso do formador, mas do encontro entre sujeitos em movimento, mediado pelo tempo, pela escuta e pela reflexão. O processo formativo dialogado se contrapõe à urgência produtiva que atravessa a vida contemporânea, preservando o espaço do humano, aquele que precisa de pausa para compreender, reelaborar e reinventar.

Manoel de Barros (2010, p. 299) ajuda a traduzir a delicadeza necessária ao ato formativo: “Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber: [...] que o esplendor da manhã não se abre com faca”. Assim como o poeta, o coordenador pedagógico precisa compreender que o tempo da formação é sagrado, e abre-se por meio do cuidado, da escuta e da presença do formador, e não pela pressa ou imposição.

5.4.2 Pluralidade de vozes: por uma partilha mais dialógica

As falas reunidas nesta subcategoria surgiram no grupo de discussão quando se abriu um espaço de escuta para que as professoras refletissem sobre possíveis ressignificações da *Partilha de Saberes* e sugerissem formas de aprimorá-la. Os

relatos evidenciam o anseio por uma partilha mais dialógica, marcada pela espontaneidade das conversas e pela circulação de diferentes vozes.

No diálogo a seguir, Acácia e Amendoeira imaginam novas formas de partilha e destacam o que, para elas, poderia torná-la mais significativa:

Penso em uma coisa em que as pessoas pudessem conversar mesmo, falar sobre aquela prática, aquele momento... algo mais espontâneo, sabe? Como a gente está fazendo aqui agora [referindo-se ao grupo de discussão], pegando um assunto de interesse. Ah, seria bem bacana. (Acácia)

Quando você traz algo mais espontâneo, Acácia, o que teria de diferente nessa partilha? (Pesquisadora)

Eu acho que isso poderia ser menos formal. Talvez uma roda no pátio, ou no parque, para a gente sentar e conversar de verdade. Aqui, até numa roda de cadeiras, olhando nos olhos umas das outras, sem palanque. A gente apresenta o que está fazendo, quem tem interesse no mesmo tema compartilha, e depois cada uma pode levar essas ideias para os próprios anos. (Acácia)

É como naquela formação de problemas que você fez [referindo-se a pesquisadora]. Cada grupo discutia na sua rodinha e depois tinha que levar a discussão para outro grupo. A gente funcionava como porta-voz. (Amendoeira)

Em contraposição à uma estrutura relativamente rígida do formato vigente da *Partilha de Saberes*, organizada em apresentações de cerca de 20 minutos para a exposição de práticas, Acácia propõe uma dinâmica que ultrapasse o caráter expositivo e configure-se como um espaço de interlocução viva, no qual as professoras constroem sentidos coletivamente. A espontaneidade mencionada não remete à ausência de estrutura, mas à busca por um ambiente em que a palavra circule de forma não hierárquica, sustentada pela proximidade do olhar e pelo gesto de uma conversa verdadeira, em que falar e ouvir se entrelaçam como partes de um mesmo movimento de escuta entre pares.

O desejo por uma partilha mais genuína torna-se evidente quando Acácia afirma “*como a gente está fazendo aqui agora*” e reconhece, no próprio grupo de discussão, uma possibilidade formativa desejada. Em continuidade, Amendoeira retoma a referência a uma formação conduzida pela coordenadora pedagógica e reforça a coerência entre o modo de aprender e o modo de formar. As duas falas guardam correspondência com o que Bruno e Christov (2003, p. 60) denominam

homologia de processos, princípio segundo o qual "[...] se recomenda que o formador ou o coordenador pedagógico utilize, nos encontros de reflexão com os professores, as mesmas dinâmicas e os mesmos objetivos que deveriam ser trabalhados com os alunos".

Desse modo, o que se evidencia é o anseio por uma partilha que espelhe os próprios valores que pretende cultivar: dialógica, horizontal e coerente com a experiência formativa que propõe.

Ao propor a recusa do palanque, Acácia introduz uma metáfora potente que dialoga com a concepção freireana de abertura ao outro como fundamento ético e político da docência. O palanque, tradicionalmente associado à ideia de superioridade e centralidade da fala, representa a verticalidade que ainda permeia muitos espaços formativos, nos quais o discurso de quem ensina se sobrepõe à escuta de quem aprende.

Para Freire (1996, p. 136), a boniteza do ato educativo reside na viabilidade do diálogo e que “tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. É nesse horizonte que a partilha desejada pelas professoras se inscreve: como prática formativa que se constrói na abertura mútua, na humildade de quem fala e ouve e na aposta na palavra que circula entre iguais.

Na busca por uma escuta que preserva o vínculo e o sentido de pertencimento ao grupo, Ipê propõe:

Agora em agosto vai ter o congresso da partilha com todos os segmentos da escola. Mas acho importante não perder aquela troca mais segmentada, menor, entre pares mesmo. [...] É legal ter um momento para compartilhar com os segmentos que trabalham e conversam mais entre si. (Ipê)

Para a análise do depoimento de Ipê, torna-se pertinente contextualizar os diferentes formatos que a *Partilha de Saberes* assumiu ao longo dos anos, desde sua implantação no colégio em 2022. Em sua fase inicial, a partilha realizava-se entre professoras do mesmo ano de atuação, em encontros menores e mais próximos da prática cotidiana nos períodos de planejamento docente. Em um segundo momento, coordenadoras de diferentes segmentos articularam-se para unificar a *Partilha de Saberes*, reunindo docentes da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental. As trocas tornaram-se mais amplas, envolvendo um público maior, e passaram a

acontecer mensalmente durante as reuniões pedagógicas formativas. No período em que esta pesquisa foi realizada, a *Partilha de Saberes* alcançou um novo formato, configurando-se como um congresso institucional que reuniu todos os professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, constituindo a primeira experiência de socialização dos saberes docentes em escala ampliada.

Ao mencionar o congresso *Partilha de Saberes* e, em seguida, valorizar as trocas “menores, entre pares mesmo”, Ipê enfatiza o lugar das conversas mais próximas, em que há maior identificação e afinidade entre os participantes. Essa perspectiva revela uma concepção de formação sustentada pela escuta e pelo vínculo, mas também pode refletir uma dimensão subjetiva da própria docente, que, ao longo dos relatos, expressou que é muito tímida e fica desconfortável em situações de fala pública. Nesse sentido, o valor atribuído aos grupos menores pode expressar, simultaneamente, uma defesa pedagógica da interlocução entre pares e uma busca pessoal por um espaço de pertencimento e segurança.

A percepção de Ipê também se alinha às concepções de Placco e Souza (2015, p. 47), ao destacarem que “cabe ao formador cultivar o diálogo e incentivar a expressão de cada um, além de garantir espaço para essa expressão”, de modo que todos possam ser ouvidos e que diferentes pontos de vista se articulem ao conhecimento que se busca construir. Nesse sentido, a escolha por momentos mais restritos e segmentados de partilha pode potencializar a escuta e o reconhecimento mútuo, criando condições para que a colaboração se torne efetivamente formativa.

Nessa perspectiva, o coordenador formador é também aprendiz. Cada encontro o convoca a renovar o sentido de ser formador, em um processo que não se encerra, apenas se reinventa.

5.4.3 A partilha que se constrói antes: caminhos da colaboração

Nessa subcategoria, ao abordar possibilidades de aprimoramento da *Partilha de Saberes*, emergiram reflexões sobre os tempos que antecedem a prática docente. As falas destacaram a importância de ampliar os tempos de colaboração, deslocando o foco do “depois da aula” para o “antes do fazer”. O desejo é que o gesto formativo passe a incluir o planejamento: processo de pensar, preparar e criar com o outro.

Nesse movimento de antecipar a partilha, também surgem preocupações com quem está chegando, sejam professores iniciantes ou aqueles que assumem novas

séries. O ingresso em um novo ano ou o início da docência marca um período de intensas aprendizagens e incertezas e aparece como caminho de colaboração quando os professores expressam que:

Penso na professora X, por exemplo. Ela está no primeiro ano, acabou de sair do maternal. Seria bom se alguém se sentasse com ela e falasse: “Vamos planejar isso juntas, porque eu já passei por essa experiência”. Acho que às vezes falta esse momento prévio, antes de aplicar... de preparar a aula junto. (Oliveira)

Até pensando nesses professores que também acabam de assumir uma sala. (Amendoeira)

Sim, e a professora X ainda tem experiência, bagagem de outra série. Mas e quem acabou de assumir? Estava como assistente em dezembro e em janeiro já é regente. Acho que, como coordenador, seria bom ter esse momento com essa pessoa: conversar juntas, ver o que ela está pensando. Porque a gente sempre recebe o feedback do que já fez, mas e o que poderia ter feito? (Oliveira)

As falas de Oliveira e Amendoeira evidenciam a importância de criar momentos prévios de acompanhamento e diálogo, em que o coordenador e os pares possam apoiar a construção conjunta do planejamento, considerando as especificidades dos professores iniciantes ou recém-chegados à série. Essa preocupação se aproxima da reflexão de Passos *et al.* (2024), que compreendem o acompanhamento ao docente iniciante como uma construção coletiva, sustentada por práticas de escuta, orientação, aconselhamento e trocas formativas.

Observa-se que as próprias docentes, no grupo de discussão, sugeriram um novo formato para a *Partilha de Saberes*, no qual o encontro aconteça antes da aula e não apenas como relato posterior. Tal proposta amplia o sentido formativo da iniciativa, pois possibilita antecipar dificuldades, favorecer a reflexão conjunta e legitimar a autoria da professora que chega, fortalecendo o gesto colaborativo que sustenta o fazer docente.

A fala das docentes deixa entrever que a *Partilha de Saberes* já se enraizou no cotidiano formativo, tornando visível um grupo que aprende em comunhão e cultiva o bem comum. Como lembra Souza (2001, p. 27), “não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo”, e cabe ao coordenador pedagógico entrelaçar as presenças e dar-lhes sentido, favorecendo que o coletivo docente se reconheça como tal. Nessa

tessitura, a *Partilha de Saberes* desponta como um dos gestos possíveis de encontro e de construção de pertencimento.

Os diálogos a seguir deixam transparecer a naturalidade das trocas e a sintonia entre as docentes, que, ao se escutarem e se complementarem, pensam juntas uma nova forma de partilhar:

*[...] Então, se a gente escolher, **criar a aula juntas e depois voltar: o que deu certo, o que não deu.*** (Oliveira)

Construir algo juntas, mas em grupos pequenos. (Videira)

*E é essa ideia de **construir juntas, aplicar de formas diferentes e ver o que funciona e o que não funciona.*** (Acácia)

*Talvez nesse formato que a Oliveira sugeriu, um trio pensa em uma atividade. Por exemplo, nós três planejamos uma atividade X de matemática. Em outro momento, **uma professora que não planejou vai assistir a atividade. Ela assiste, vê a prática e depois a gente discute juntas.*** (Ipê)

*Depois essa professora pode até **mediar a conversa.*** (Oliveira)

A professora que não participou do planejamento observa, comenta o que achou e depois discute com quem planejou. Isso seria muito rico. (Ipê)

As docentes constroem juntas um modelo formativo que rompe com a lógica linear de *planejar-executar-avaliar*, propondo um ciclo colaborativo em que o “antes”, o “durante” e o “depois” se alimentam mutuamente. A proposta de planejar em trios, observar as práticas umas das outras e, posteriormente, retomar o diálogo revela uma compreensão da formação como processo circular e relacional. A dinâmica que emerge das falas traduz o movimento vivo da partilha, em que o pensamento coletivo se elabora na conversa e ganha densidade no encontro e no confronto de ideias.

O diálogo entre Oliveira, Videira, Acácia e Ipê aponta um grupo que já se reconhece como comunidade formativa. A fluidez com que se complementam, propõem e reformulam ideias indica que a *Partilha de Saberes* produziu um ambiente de confiança e horizontalidade, capaz de gerar novas formas de colaboração. E o coordenador pedagógico? É ele quem sustenta os fios que unem o grupo, tecendo vínculos e sentidos nas entrelinhas do cotidiano. Cultivar essas habilidades de relacionamento interpessoal é tarefa lenta e quase imperceptível, exigindo, como lembra Almeida (2001, p. 78), “o olhar atento, o ouvir ativo e o falar autêntico” do

coordenador. A autora complementa: "Nisso, depende muito da atuação do coordenador para promover estratégias formativas que facilitem a cada um voltar-se para si, falar de si, de suas fragilidades e seus sucessos, e compartilhar conhecimentos e incertezas" (Almeida, 2009, p.23).

Na delicadeza de tecer vínculos e dar voz às experiências, o coordenador pedagógico faz do cotidiano um território de formação, e esta deixa de ser evento e se torna cultura viva de partilha.

6 RESSIGNIFICAÇÃO DA *PARTILHA DE SABERES* E CIRCULAÇÃO DE SABERES NA CULTURA COLABORATIVA

Desfazer o normal, há de ser uma norma.

(Barros, 2006, Aula X)

Das vozes das professoras e das análises evidenciadas, emerge a possibilidade de retomar o último objetivo desta pesquisa: propor, a partir dos desafios identificados no contexto investigativo, adequações e ressignificações da estratégia formativa *Partilha de Saberes*.

O verso, breve e inquieto, de Manoel de Barros que abre esta seção convida a olhar o cotidiano com estranhamento, permitir-se a dúvida e reconhecer no inacabamento uma possibilidade de transformação. Pensar em ressignificações é abrir frestas na formação, deixar que o ar circule entre as palavras, visitar o já construído e reconhecer as lacunas do processo.

No contexto desta pesquisa, a epígrafe simboliza o desafio de transformar a *Partilha de Saberes* em uma prática viva, permeável às mudanças e às vozes que a compõem. “*Desfazer o normal*” é afirmar que a formação docente, quando habitada pela curiosidade e pela humildade de aprender com o outro, se faz no movimento, nas relações interpessoais e no gesto contínuo de refazer-se.

6.1 A *Partilha de Saberes* em processo

A *Partilha de Saberes* está em processo de recriação desde sua implementação em 2022. Retomando o que já foi apresentado na metodologia, cabe recordar que a *Partilha de Saberes* assumiu diferentes configurações, acompanhando os movimentos da escola e de seus atores. Em seu formato inicial, realizava-se entre professores do mesmo ano de atuação, em encontros menores e mais próximos da prática cotidiana, conduzidos durante os períodos de planejamento docente. Em um segundo momento, as coordenações dos segmentos se articularam para unificar a proposta, reunindo docentes da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental em encontros formativos mensais.

Com o amadurecimento da iniciativa, a *Partilha* viveu também uma fase teórica, em que os professores socializaram estudos, pesquisas e resenhas de cursos,

ampliando o repertório coletivo e fortalecendo a dimensão reflexiva da formação. Na *Partilha de Saberes* teórica, coordenadores e membros da equipe gestora também participaram como partilhantes, apresentando suas pesquisas de mestrado e doutorado, bem como estudos complementares em andamento. Essa abertura reafirmou o caráter colaborativo e horizontal da proposta, ao reconhecer que todos aprendem quando o conhecimento circula e se compartilha em diferentes níveis da instituição.

Durante o percurso desta pesquisa, a *Partilha de Saberes* ganhou novos contornos com a realização, em agosto de 2025, do primeiro Congresso *Partilha de Saberes*. O evento, de caráter interno, foi destinado exclusivamente aos professores da instituição pesquisada e reuniu cerca de 230 docentes, do Maternal 1 à 3ª série do Ensino Médio, para a socialização de práticas exitosas desenvolvidas no cotidiano escolar. As inscrições foram realizadas pelos próprios professores, e o grupo de coordenadores organizou as apresentações em salas, agrupando os temas que, de alguma forma, dialogavam entre si. Cada sala contou com três exposições de 15 a 20 minutos e um tempo final dedicado às trocas e as discussões. O que começou como experiência localizada entre pares tornou-se um movimento institucional em expansão, que segue inspirando novas formas de encontro e de aprendizagem entre docentes.

Ao término de cada ciclo da *Partilha de Saberes*, seja em sua forma prática, teórica ou no formato de congresso, a coordenação pedagógica abriu espaço para que os docentes avaliassem a própria estratégia formativa. Esses momentos de devolutiva ocorriam por meio de questionários elaborados no *Google Forms*, no qual os docentes registravam percepções sobre os aspectos positivos e os pontos a aprimorar. As respostas despertaram o desejo de compreender com maior profundidade como essa estratégia reverbera na constituição do professor e na dinâmica coletiva do grupo docente. Foi desse impulso investigativo que nasceu a presente pesquisa, orientada pela intenção de compreender a *Partilha de Saberes* em sua complexidade, como prática formativa e como experiência de comunhão.

6.2 Propósito da ressignificação

A proposta de ressignificação da *Partilha de Saberes* parte do reconhecimento de que essa estratégia formativa, inicialmente concebida como espaço de

compartilhamento de práticas e saberes docentes, revelou-se potente na constituição do grupo de professores, na valorização das singularidades e no fortalecimento dos vínculos entre pares. Ao promover o reconhecimento mútuo, a escuta e a confiança, a *Partilha* favoreceu a construção de um sentimento de pertencimento e de autoria coletiva sobre o fazer pedagógico.

Vale destacar que, nos achados da pesquisa, evidencia-se o desejo das docentes de fortalecer o trabalho em parceria, sobretudo na elaboração conjunta de aulas e no planejamento compartilhado das práticas pedagógicas, o que reafirma a importância da colaboração como dimensão constitutiva da formação docente.

A fala de Videira sintetiza essa passagem ao afirmar que

Sabe, pensando na aplicabilidade, ela é importante, mas tem muita coisa na Partilha que também vale muito. É se conhecer, olhar o próprio trabalho, conhecer a equipe. Essa admiração entre pares, o aumentar o repertório, entender como funcionam as outras séries... tudo isso vai além de só aplicar algo. Também tem esse olhar pra própria prática, visitar as experiências vividas.
(Videira)

Em suas palavras, o valor da formação ultrapassa a dimensão técnica da aplicabilidade e alcança a dimensão relacional da docência, em que o olhar para o outro se converte em oportunidade de reflexão sobre si. Nesse terreno fértil de trocas e descobertas, a competitividade se dissolve, e o grupo se refaz como corpo de colaboração e confiança.

Se a escola defende práticas pedagógicas pautadas pela escuta, pela colaboração e pela construção coletiva do conhecimento, é preciso que os espaços formativos destinados aos professores também sejam atravessados por essas mesmas experiências. Viver a homologia de processos significa compreender que formar professores é também experienciar, na própria formação, o tipo de aprendizagem que se deseja promover nos estudantes.

A resignificação, portanto, tem como horizonte ampliar essa experiência para além do formato inicial, transformando-a em princípio orientador de outras estratégias formativas que sustentem uma cultura colaborativa contínua. Espera-se, com isso, favorecer a circulação de saberes e a aprendizagem entre pares como práticas permanentes na escola.

6.3 Caminhos da resignificação

Nesta seção, são apresentados caminhos possíveis de resignificação da estratégia formativa *Partilha de Saberes*, elaborados a partir das falas das professoras participantes e das análises realizadas ao longo da pesquisa. As proposições que seguem não pretendem constituir um modelo prescritivo, mas esboçar possibilidades e abrir espaços de reflexão sobre novas formas de conceber a formação docente.

6.3.1 Partilhar em roda

Uma das proposições para resignificar a *Partilha de Saberes* é inspirar-se na metodologia das rodas de conversa, sugerida por uma das docentes durante o grupo de discussão. Em contrapartida à ideia do palanque, termo utilizado pela mesma docente, a roda convida à proximidade e à escuta. É um formato que devolve à formação algo da sua origem mais simples e humana, o estar junto para conversar.

A roda é, em sua essência, um espaço coletivo, de encontro e socialização. É quando as crianças se dão as mãos para cantar cantigas, os olhos se encontram e o corpo aprende a esperar o ritmo do outro. No contexto formativo, ela mantém o mesmo sentido simbólico: as cadeiras dispostas em círculo permitem a ampliação do olhar, substitui as disposições hierarquizadas e convida cada participante a ocupar o centro apenas por instantes, quando a palavra chega.

Sobre as conversas na roda, Warschauer (2001, p. 179) reitera que

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...]

Na dinâmica cotidiana da escola, as rodas de conversa podem integrar o calendário formativo. Podem ocorrer quinzenal ou mensalmente, com duração aproximada de uma hora, e envolver grupos segmentados (como docentes que atuam no mesmo ano) ou intersegmentos, conforme o tema a ser explorado. Cada roda nasce de uma pergunta, de uma situação vivida em sala de aula ou de uma inquietação compartilhada entre pares, que funciona como tema gerador do encontro.

A coordenação pedagógica, nesse contexto, assume o papel de mediadora e presença formadora, sustentando o clima de confiança e promovendo o diálogo sem impor uma direção única às falas. A elaboração da pauta integra esse processo, conferindo direção e intencionalidade ao encontro e transformando a escuta do cotidiano em objeto de reflexão coletiva. Mais do que um roteiro, constitui-se como dispositivo formativo, pois articula as demandas que emergem das práticas às possibilidades de aprendizagem compartilhada. Construída pela coordenação a partir das contribuições do grupo, a pauta dá visibilidade ao vivido e assegura a continuidade entre um encontro e outro.

Não há apresentações formais, mas trocas espontâneas de experiências, desafios e descobertas, que se entrelaçam e se ampliam à medida que a palavra circula. Um professor pode relatar uma prática recente, outro pode se reconhecer nessa experiência e acrescentar uma perspectiva, um terceiro pode trazer um questionamento ou uma dúvida que mobiliza o grupo a pensar junto. Ao final, um registro coletivo sintetiza as ideias, perguntas e aprendizados, servindo como material de retorno nas próximas formações e alimentando novas pautas a serem construídas.

Nessa perspectiva, o *Partilhar em Roda* se configura como um território de ressonâncias, em que ideias, experiências e afetos se entrelaçam, possibilitando a (re)construção de saberes por meio da escuta e do diálogo com o outro e consigo mesmo. A *Partilha de Saberes* em roda reencontra, assim, sua natureza mais viva, a de ser um gesto coletivo que forma e se forma nas relações.

6.3.2 Partilhar a “escuta do olhar”

A expressão “*escuta do olhar*”, inspirada em Manoel de Barros, é uma forma de brincar com as palavras. A linguagem do poeta está enraizada em um olhar que rompe com a lógica, movendo-se de forma livre e cheia de despropósitos, em que a palavra subverte o mundo. Nesse horizonte, a “escuta do olhar” é permitir ver o mundo como as crianças: com todos os sentidos despertos. Trata-se de uma escuta ampliada, que acolhe o pequeno, o ínfimo e o imperfeito como lugares de revelação e aprendizado.

No contexto formativo, é o olhar que reconhece o professor em ação, que percebe o ritmo da sala, o movimento das mãos, as pausas e as entrelinhas. É uma

escuta que se faz com o corpo inteiro e que, antes de julgar, procura compreender, com respeito e empatia, o fazer docente em sua complexidade.

Retomando os achados já apresentados, observa-se que, nas falas das professoras, surgem possibilidades de ampliação da proposta da *Partilha de Saberes*, com destaque para o planejamento coletivo e a observação das aulas como caminhos de continuidade do trabalho formativo. Ao abrir a sala de aula para o olhar do colega, o professor amplia o espaço de aprendizagem e transforma o cotidiano em lugar de partilha e reflexão. Assim, o ato de assistir à aula de outro docente não se orienta por um viés avaliativo, mas por um compromisso com a aprendizagem conjunta.

Quando o professor se dispõe a ver o outro ensinar, abre-se a um movimento duplo de aprendizagem: aprende sobre o outro e sobre si mesmo. Em cada aula observada, há algo que lhe devolve perguntas sobre quem é e como ensina. Nesse espelhamento entre pares, o olhar compartilhado torna-se gesto formativo, revelando novas possibilidades de ser docente.

Em consonância com essa proposta, Lerner, Torres e Cuter (2007, p. 103) afirmam que

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipótese, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação.

A proposta de ressignificação aqui apresentada, denominada "*Partilhar da escuta do olhar*", teve origem nas discussões do grupo, quando as professoras imaginaram a possibilidade de planejar em conjunto e permitir que uma colega, que não participou dessa etapa, assistisse à aula e, posteriormente, integrasse um momento de devolutiva coletiva com as demais e com a coordenação pedagógica. Nesse encontro, as reflexões sobre a prática poderiam ser revisitadas de modo colaborativo, abrindo espaço para contribuições, novas proposições e possibilidades de intervenção pedagógica.

Essa proposição encontra respaldo teórico na estratégia da tematização da prática pedagógica, compreendida por Weisz (2002) como o registro sistemático e a análise crítica das situações vividas em sala de aula. Segundo a autora, ao conceber

a prática como objeto de reflexão e discussão, a tematização “permite compreender as ideias e as hipóteses que guiam os atos do professor” (Weisz, 2002, p. 101).

A proposta “*Partilhar a escuta do olhar*” dialoga com a concepção de tematização da prática, mas a amplia ao transformá-la em um movimento mais dialogado e coletivo. A análise da prática deixa de ser conduzida apenas pelo coordenador e passa a incluir os pares que planejam, observam e refletem juntos, ampliando o olhar sobre o vivido. Esse deslocamento da observação e da análise para o próprio docente, tradicionalmente atribuídas à coordenação, favorece o desenvolvimento profissional, ao reconhecê-lo como sujeito ativo do processo formativo e implicado nas aprendizagens do grupo.

Cabe ressaltar que, além de mediador, o coordenador pedagógico deve “conseguir captar os pontos centrais e saber onde se quer colocar o olhar do professor, de maneira a desencadear uma reflexão importante” (Lerner; Torres; Cuter, 2007, p. 105), exercendo o discernimento de conduzir o olhar para o essencial, permitindo que outros aspectos da aula encontrem seu próprio tempo de elaboração.

Ao acolher e provocar, o coordenador lança perguntas que desestabilizam certezas e convidam o professor a revisitar a própria ação. Suas perguntas, mais do que buscar respostas prontas, têm a delicadeza de abrir espaços de reflexão, favorecendo a reconstrução contínua do fazer docente junto àqueles que o constituem.

Nessa postura dialógica, o coordenador forma-se com os professores, reconhecendo-se também como sujeito em aprendizagem. Como afirmam Bellintani e Ronca (2021, p. 33), essa perspectiva “acentua a valorização dos coordenadores pedagógicos como mediadores de construções coletivas e do desenvolvimento profissional tanto dos professores como de si próprios”. Assim, o coordenador reafirma seu lugar na formação como aquele que escuta, media e aprende, partilhando com os docentes a responsabilidade e a alegria de continuar se formando.

Nas ressignificações aqui tecidas, “*Partilhar em Roda*” e “*Partilhar a escuta do olhar*”, o coordenador pedagógico é convocado a exercer uma escuta que acolhe o imprevisível e questiona o estabelecido. Ao favorecer espaços de reflexão e criação, assume o compromisso de “desfazer o normal”, convertendo a rotina em campo de formação e movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar, de apalpar, de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?*
(Barros, 2010, p. 450)

As considerações que encerram esta pesquisa partem do reconhecimento de que os saberes se constituem em múltiplas dimensões: a teórica, que se organiza a partir das reflexões e dos estudos que fundamentam o campo da formação docente; e a que se manifesta nas experiências humanas, nas vivências partilhadas entre professores, nas conversas, nos gestos e nas escutas que conferem concretude à teoria.

Manoel de Barros questiona “Seria um saber primordial?”. A indagação convida a pensar no afastamento entre o saber produzido e o saber vivido, como se o ato de sentir estivesse perdendo espaço nos processos de formação e na nossa forma de existir no mundo. A pesquisa mostrou que ainda é possível entrelaçar os saberes e dar voz àquele que se constrói na relação com o outro e com o cotidiano da escola.

A presente dissertação tem origem na reflexão sobre os processos de formação continuada de professores e nas possibilidades de resignificação do espaço formativo. O estudo foi motivado pela necessidade de compreender a formação docente para além de seus aspectos procedimentais, buscando modos de promover encontros marcados pela escuta, pela troca e pela autoria.

A *Partilha de Saberes* foi se configurando, ao longo do tempo, como um espaço formativo na instituição pesquisada. Idealizada pela coordenação pedagógica, a proposta sustenta-se na crença de que o compartilhamento de práticas e reflexões poderia potencializar o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, compreender sua estrutura e intencionalidade não seria suficiente para apreender sua dimensão formativa. Tornava-se necessário escutar aqueles que a vivenciaram, os professores, a fim de compreender os sentidos, as expectativas e os saberes que emergiram quando o cotidiano da sala de aula se transformou em matéria de partilha.

Diante desse cenário, delineou-se o caminho investigativo desta pesquisa, orientado pela seguinte questão: Como os professores percebem a contribuição da *Partilha de Saberes* em sua prática e trajetória profissional? A partir dessa pergunta

central, estabeleceu-se o objetivo geral de compreender se e como a estratégia *Partilha de Saberes* tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente..

Para alcançar esse propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as percepções dos professores acerca da estratégia formativa *Partilha de Saberes*.
- Analisar de que modo a estratégia *Partilha de Saberes* reverbera na prática docente.
- Identificar os desafios e barreiras percebidos pelos professores no percurso da estratégia formativa *Partilha de Saberes*.
- Propor, com base nos desafios apresentados no contexto investigativo, adequações ou ressignificações da estratégia formativa *Partilha de Saberes*.

Para responder a essa questão e alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, por compreender que a natureza dos fenômenos educacionais exige interpretação, escuta e atenção às singularidades do contexto em que se manifestam. Tal escolha se mostrou coerente com o propósito formativo da investigação, voltado a compreender os sentidos atribuídos pelos professores à experiência vivida, mais do que a mensurar resultados ou estabelecer generalizações.

O instrumento adotado para a produção de dados foi o grupo de discussão (Weller, 2006), estratégia que se revelou adequada para fazer emergir os sentidos coletivos construídos na interação. Participaram dessa etapa cinco professoras dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, integrantes da instituição pesquisada e envolvidas diretamente nas ações da *Partilha de Saberes*. As participantes faziam parte da equipe coordenada pela pesquisadora, condição que trouxe benefícios e também alguns desafios ao processo investigativo. Entre os benefícios, destacou-se a relação de confiança previamente estabelecida, que favoreceu a abertura das falas e a autenticidade dos relatos. Por outro lado, o vínculo hierárquico entre coordenadora e docentes exigiu cuidado redobrado na condução do grupo, especialmente quanto à criação de um ambiente seguro e isento de julgamentos, no qual todas se sentissem livres para expressar suas percepções.

As considerações que seguem reconhecem que a escrita da pesquisa também se faz de limites. Há sempre algo que escapa: um gesto, uma entonação, um silêncio que o texto não alcança. As palavras, como lembra Manoel de Barros (2010), carregam seus “deslimites” e ora dizem, ora não dizem, revelam e ocultam.

A tentativa de traduzir toda a experiência em linguagem é sempre parcial e provisória, como quem tenta conter o movimento da água entre as mãos. A análise, por sua vez, constitui-se como um conjunto de palavras também aberto a múltiplas leituras e interpretações. Cada leitor poderá percorrê-la por caminhos diversos, encontrando sentidos que talvez escapem à própria autora e é assim que a pesquisa encontra seu propósito, não na fixação das certezas, mas na abertura às possibilidades de significar.

Ao narrarem a experiência da *Partilha de Saberes*, os professores não se limitaram a descrever os acontecimentos vividos, mas também teceram sentidos. As narrativas produzidas revelaram dimensões subjetivas do ser docente: modos de se perceber e se dizer educador, concepções pedagógicas, expectativas, dúvidas e memórias que atravessam suas trajetórias de formação e de atuação.

Na condição de coordenadora, a pesquisadora acompanhava o grupo de professoras há mais de quatro anos, mas o grupo de discussão representou uma experiência inédita: foi a primeira vez em que pôde exercer uma escuta coletiva sobre o processo formativo. A experiência de ouvir o grupo foi, para a pesquisadora-coordenadora, uma travessia formativa carregada de aprendizados. Ao se permitir afetar pelas narrativas das docentes, a pesquisadora reconheceu que o diálogo é um campo vivo de aprendizagens, no qual a formação se renova quando quem forma também se deixa formar. Reafirmou a convicção de que a gestão não se constrói sozinha e de que ouvir é uma das formas mais potentes de estar com os docentes.

Para a interpretação do material produzido, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por permitir uma leitura rigorosa e, ao mesmo tempo, sensível das falas e experiências compartilhadas. Essa abordagem possibilitou identificar unidades de sentido e apreender, nas narrativas docentes, significados explícitos e implícitos presentes nas expressões, pausas e escolhas de linguagem.

O movimento interpretativo de buscar os sentidos nas palavras das professoras configurou-se, entre os resultados desta pesquisa, como um importante aprendizado para a pesquisadora-coordenadora. O exercício de análise revelou-se como um gesto de humildade em que cada leitura e cada retorno aos discursos descortinavam novos

significados e camadas de sentido. Compreender o dito e o não dito exigiu um olhar demorado e atento. Foi preciso, como diria Manoel de Barros, “escovar as palavras”: ler, reler, voltar a elas, perceber o que nelas vive e resiste. Nesse processo, a pesquisadora se viu igualmente implicada no movimento formativo que buscava compreender.

A partir do movimento de escuta e interpretação das falas das participantes, emergiram as categorias e subcategorias de análise, elaboradas em diálogo com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Cada categoria revelou diferentes dimensões da *Partilha de Saberes* como estratégia formativa e contribuiu para a compreensão dos objetivos propostos.

Na categoria em que emergiram as percepções e os sentimentos dos docentes diante da *Partilha de Saberes*, entre os resultados desta pesquisa, destaca-se o pertencimento ao grupo e a validação pelo par como dimensões da profissionalidade docente, conferindo sentido e legitimidade ao trabalho realizado. Observou-se, ainda, que os medos e as vulnerabilidades também se fazem presentes nesse processo, mas, quando compartilhados em um coletivo marcado pela empatia e pelo apoio mútuo, tendem a se transformar em oportunidades de aprendizagem e fortalecimento profissional.

Entre os achados deste estudo, destacou-se a força formativa do encontro intencional entre pares, analisada na categoria “*Comunhão de saberes: o outro como espelho*”. As narrativas evidenciaram que a troca entre docentes cria um campo de aprendizagem mútua, capaz de provocar deslocamentos, suscitar novas leituras da prática e favorecer o exercício reflexivo sobre o cotidiano escolar.

Compreendeu-se, ainda, que o movimento de revisão e análise entre pares se configura como um gesto formativo contínuo, sustentado pela ação do coordenador pedagógico, figura mediadora e articuladora da formação. Cabe a esse profissional propor e nutrir espaços de troca e reflexão sobre a prática, favorecendo a constituição do grupo como comunidade aprendente e mantendo vivo um processo formativo que ultrapassa o fazer imediato, prolongando-se em reflexão, reelaboração e reinvenção da própria prática.

No percurso da investigação, as hipóteses iniciais da pesquisadora-coordenadora indicavam que a *Partilha de Saberes* poderia gerar transformações mais visíveis nas práticas de sala de aula, especialmente vinculadas à aplicabilidade das experiências exitosas partilhadas pelas professoras. Contudo, à medida que as

narrativas foram sendo escutadas e revisitadas, revelou-se algo mais sutil e, ao mesmo tempo, mais profundo: a força da partilha na constituição do grupo e na consolidação de uma cultura de colaboração.

Essa compreensão foi evidenciada na categoria “*A cultura que se (re)faz*”, na qual as narrativas mostraram que, ao compartilhar experiências, os professores ressignificam não apenas o próprio fazer, mas também o modo como se relacionam com os pares. O que antes se orientava pela comparação e pela competição passa a se sustentar na confiança, na escuta e na coautoria. Ao reconhecer esse movimento, a pesquisadora-coordenadora compreendeu a profundidade do processo vivido e a beleza contida na aprendizagem coletiva. Tornou-se evidente que a colaboração se sustenta justamente nesse caminhar conjunto, em que formadores e professores se reconhecem como aprendentes e partilham a construção do saber.

Na análise dos desafios e barreiras identificados na estratégia formativa, foi possível, na categoria “*Limites e possibilidades da Partilha de Saberes*”, ouvir as professoras refletindo sobre a própria estratégia formativa, buscando sentidos que a tornassem mais significativa e útil ao seu desenvolvimento profissional. As docentes passaram a sugerir formas de ampliar a interação entre pares, como rodas de conversa, observação de aulas e devolutivas compartilhadas, evidenciando maior envolvimento e sentimento de pertencimento ao processo. Esse movimento expressa uma maturidade formativa do grupo e reafirma a importância de que as professoras participem ativamente da construção das práticas de formação que as têm como destinatárias, condição essencial para que tais experiências sejam verdadeiramente dialógicas e transformadoras.

A pesquisadora-coordenadora encontrou, ao propor a ressignificação da *Partilha de Saberes*, de modo concreto, a vocação do mestrado profissional: partir de uma questão oriunda da prática, analisá-la à luz do referencial teórico e retornar ao contexto de atuação com novas compreensões e modos de fazer. Assim, a formação se renova justamente quando a teoria volta a habitar o cotidiano da escola.

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa, compreender se e como a estratégia *Partilha de Saberes* tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente, é possível afirmar que o percurso vem alcançando seus propósitos. Os achados apresentados nas categorias anteriores evidenciam que a *Partilha de Saberes* tem favorecido um movimento contínuo de reflexão coletiva, no qual o professor se vê e se revê na relação com os pares, ressignificando sua prática e

fortalecendo sua identidade profissional. Essa reflexão compartilhada dá sentido ao desenvolvimento docente, pois transforma a experiência individual em construção coletiva de saberes.

Foi pelas vozes das professoras que a *Partilha de Saberes* se revelou em sua plenitude, mostrando dimensões que só podem ser compreendidas quando vistas a partir de quem as vive. As narrativas das professoras revelaram que a formação se constrói nas relações interpessoais, na empatia e na complexa arte de aprender com o outro. Nessa convivência, emergem vínculos e afetos, mas também tensões e incertezas. Fica implícito o desafio formativo do coordenador pedagógico para que o diálogo e a colaboração se tornem práticas permanentes no cotidiano escolar.

Manter essa cultura viva requer mais do que intencionalidade do coordenador pedagógico: exige presença, sensibilidade para lidar com o imprevisto que habita as relações humanas e firmeza para sustentar tempos e espaços de encontro, mesmo diante das urgências e pressões cotidianas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das práticas formativas no contexto escolar, inspirando coordenadores e professores a investirem em espaços de partilha, diálogo e construção coletiva do saber. Ao evidenciar os potenciais e desafios da *Partilha de Saberes* como estratégia de formação continuada, este estudo amplia a compreensão sobre o papel da escuta, da colaboração e da reflexão no desenvolvimento profissional docente. Que futuras pesquisas possam aprofundar essa discussão, explorando novas formas de promover experiências formativas mais dialógicas, participativas e sensíveis às singularidades de cada escola e de cada educador.

Para a pesquisadora, enquanto coordenadora, o percurso também suscitou novas inquietações, que abrem caminhos para investigações futuras sobre a formação do coordenador pedagógico como formador. Compreender o percurso de constituição desses profissionais, suas redes de aprendizagem e os modos como se constroem como sujeitos de escuta, mediação e autoria pode contribuir para ampliar a compreensão do papel que desempenham na consolidação de culturas colaborativas nas escolas. Nesse sentido, as reflexões emergentes desta pesquisa indicam que o desafio de formar outros docentes implica, antes de tudo, visitar o próprio lugar de quem forma, reconhecer-se em processo.

Mesmo diante de outras inquietações, esta pesquisa revelou um elemento comum, forte e fecundo: a escuta. Escutar, nesse contexto, é a certeza de que as

palavras continuam porque, no gesto de escutar e partilhar, algo se move tanto em quem fala quanto em quem ouve.

Por fim, retomo os versos da epígrafe das considerações finais: “*nosso conhecimento [...] era de pegar, de apalpar, de ouvir e de outros sentidos. Seria um saber primordial?*”. Em meio aos ruídos e às urgências da contemporaneidade, talvez a escuta seja uma das moradas desse saber primordial: escutar torna-se um modo de permanecer humano, de reencontrar a própria voz e abrir espaço para novos encontros.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p. 67–79.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2019, p. 9-25.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade, relações interpessoais e constituição da pessoa na perspectiva de uma educadora. *Trama interdisciplinar*. São Paulo, v. 13, n 1, p. 22- 34, jan-jun, 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e escolas que refletiram sobre si mesmas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a escola reflexiva*. São Paulo: Edições Loyola, 2024.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996, p. 89-122.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BELLINTANI, Irinilza Odonor Giansesi; RONCA, Antonio Carlos Caruso. A coordenação pedagógica e a formação continuada: limites e possibilidades. In: MALUF, Maria Regina; PRADO, Clarilza (orgs.). *Relatos de pesquisa em Psicologia da Educação*. v. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 15-37.

- BISPO, Silvana Alves da Silva. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA: da teoria à prática na REME de Três Lagoas*, MS. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 78–88.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo: PUC-SP, n. 6, 1998.
- DEMO, Pedro. Educação científica. *Boletim Técnico do Senac*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 15–25, 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/224>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- HAN, Byung-Chul. *O aroma do tempo: um ensaio filosófico sobre a arte da demora*. Lisboa: Relógio d'Água, 2016
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; MOORE, Shawn; MANNING, Susan. *A escola como organização aprendente: em busca da qualidade e da equidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

LERNER, Delia; TORRES, Maria; CUTER, Maria Elena. A tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, Beatriz (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 103-242.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARELLA, Tainá Gonçalves. *Constituição identitária docente e o trabalho formativo do coordenador pedagógico: relações que transformam*. 2025. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OJA-PERSICHETO, Aline Juliana. *A construção coletiva de aulas para o ensino de Ciências: uma proposta de formação continuada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2016. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Loyola, 2016.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016, p. 165-188.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ALMEIDA, Patrícia Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen. Coordenadores Pedagógicos: reflexões e práticas de apoio e de acolhimento ao docente iniciante. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6453014, 2024. DOI: 10.14244/198271996453. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6453>. Acesso em: 19 out. 2025.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. *Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores*. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. 246 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o olhar para as dimensões formativas na escola: investindo no processo reflexivo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a escola reflexiva*. São Paulo: Edições Loyola, 2024, p. 9–24.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manuel Leão, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 191–202, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n2a3638. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 30 set. 2024.

RONCA, Antonio Carlos; LAZAROTTO, Fatima Cristina Durante; COSTA, Priscila Gabriela. O coordenador pedagógico atuando na formação do professor reflexivo: relato de partilha de saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (org.). *O coordenador pedagógico e a escola reflexiva*. São Paulo: Edições Loyola, 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. Situações para questionar e expandir a formação permanente. In: SANCHO GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (org.). *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Porto Alegre: Penso, 2016. p.155-174

SCHÖN, Donald A. A formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

SANT'ANNA, Iara Gonçalves de Aguiar; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola reflexiva e a formação docente para a atuação com estudantes com deficiência: saberes. Não sabidos ou saberes não reconhecidos? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (orgs.). *O coordenador pedagógico e a escola reflexiva*. São Paulo: Edições Loyola, 2024, p. 87-103.

SILVA, Ana Tereza Vital. *Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes*. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. *Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos*. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Relações, sensibilidades e conflitos na escola: interfaces no trabalho do coordenador pedagógico. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 16, n. 38, p. 74-84, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2024.16.38.7484>

SOUZA, Fábio Luiz de. *Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional*. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, p. 27–34.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Partilha de Saberes docentes como estratégia formativa para professores dos anos Iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: Bianca Sabbag Hems

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo tem como foco compreender processos de formação continuada vivenciados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aqueles relacionados à *Partilha de Saberes*, uma estratégia formativa implementada pela coordenação pedagógica da instituição. A investigação se justifica pelo interesse em analisar como professores percebem esse espaço, quais sentidos lhe atribuem e de que modo ele contribui para o desenvolvimento profissional docente. O objetivo dessa pesquisa é compreender se e como a estratégia Partilha de Saberes tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de grupo de discussão presencial e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016). Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fadiga que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja

mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar. 125

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Bianca Sabbag Hemsli. Rua Maestro Chiafarelli, 828. São Paulo - SP, 01432-030. contato (11) 986841577. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Apêndice B – Categoria 1 – Percepções dos professores sobre a estratégia formativa *Partilha de saberes*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DISCURSO	SIGNIFICADOS
Categoria 1 Percepções dos professores sobre a estratégia formativa <i>Partilha de saberes</i>	1.1 Satisfação, entusiasmo, alegria e tranquilidade	Oliveira - Eu gostei bastante de apresentar . Acho que, quando fiz a minha, foi nos primeiros encontros, então, estava em um momento mais confortável e isso faz diferença... a minha equipe que estava presente. Quando estamos com o nosso grupo, nos sentimos mais à vontade no dia a dia. Então, foi bem tranquilo.	Sentimento de tranquilidade
		Acácia: O mais gostoso foi que, ao apresentar, eu estava realmente feliz . Foi uma experiência muito importante para a minha turma, as crianças gostaram muito. Então, apresentar esse trabalho foi algo que me deixou feliz .	Sentimento de satisfação, alegria
		Acácia: E a partilha faz brilhar os olhos. Eu acho que uma alimenta a outra, faz a gente se admirar mais, conhecer pessoas... eu passei a conhecer pessoas que eu não conhecia e falar: nossa, que bacana, que legal. E até de outros anos!	Sentimento de entusiasmo, admiração e ampliação de vínculos
		Oliveira: Então, quando vem a coordenadora e fala que vai ter que apresentar , a gente pensa: “O que eu vou mostrar? Contar uma aula? Montar slides? Que preguiça...” Porque dá trabalho. Mas, depois que a gente pára e escolhe aquela atividade, aquele projeto que tocou o coração, aí é muito legal.	Resistência inicial, esforço, e depois reconhecimento e satisfação
		Videira : É muito compensador!	
Amendoeira: É, com certeza. Eu penso: “Nossa, foi muito difícil, mas olha quanta coisa eu fiz!” É um processo de retomada.			

		Videira : Eu me lembro da sensação das segundas-feiras em que eu vinha só para assistir . E eu ficava ali, com aquela carinha feliz , acompanhando. A gente saía com uma sensação muito gostosa... de ter aprendido algo novo, de ter vivido um momento bom.	Sensação de bem-estar e prazer ao aprender
1.2 Validação visibilidade	e	Oliveira : Era uma prática que eu havia realizado no grupo do integral e que envolvia um pouco o inglês. Foi uma experiência diferente das que já tínhamos visto, e eu me sentia segura para compartilhar. Não me lembro de todos os detalhes, mas o sentimento que ficou foi o de validação do grupo. Foi muito gostoso perceber minhas colegas interessadas no meu trabalho , no que eu havia feito. Não sinto que foi por ego, mas sim por essa troca, esse interesse.	Percepção de validação pelo interesse das colegas
		Oliveira : Senti que elas também se inspiraram. Depois, quando começamos a levar o jacaré, o Perigoso, muitas vieram falar comigo para perguntar como eu tinha feito, para levar para sua sala. Então, foi uma experiência prazerosa . Foi um trabalho que exigiu dedicação: pensei, organizei, me preparei. E eu senti essa validação das colegas de grupo, que eu acho que são as pessoas que a gente mais trabalha, que tão junto e vivendo o que a gente vive . Então, eu gostei bastante de ter participado dessa forma de apresentar.	Percepção de validação pelo interesse das colegas
		Ipê - Eu também já tinha me apresentado em outros momentos, fora daqui. Mas acho que é isso: perceber que aquilo que eu faço na minha sala está sendo validado pelos outros, que as pessoas se interessam pela atividade, pela prática que você realizou . Poder dividir e compartilhar algo que você fez.	Sentimento de validação pelo interesse das colegas

		<p>Oliveira: Eu me lembro também da primeira rodada. Quando a gente fez a primeira rodada, a coordenadora escolheu com a gente a prática que seria apresentada. Eu acho que isso trouxe um conforto. Então, na hora de me apresentar, fiquei segura; no sentido de trazer esse conforto, era uma boa prática. E deu esse plus, esse impulso para que as outras também começassem a falar, a apresentar.</p>	Validação da prática apresentada pela CP
		<p>Oliveira : Eu acho que teve esse momento, não de inveja, mas de falar assim: “Ah, ela escolheu a Oliveira , que é muito criativa, era integral, é diferente.” E aí, quando a CP falou que todo mundo tinha que apresentar na partilha, as pessoas ficaram com medo. Eu não me lembro com quem, enfim, mas sentei com alguém... eu falei: “Eu tenho certeza que você tem alguma coisa legal para apresentar. Eu vou sentar com você, vou te ajudar.” E aí é isso: as pessoas foram se sentindo potentes. Eu acho que todo mundo precisa ser visto. Acho que isso é muito importante. Acho que a Videira falou disso no trabalho de mestrado dela.</p> <p>Acácia : E traz visibilidade para muita gente que está invisível também. Está invisível não por... talvez por não ter espaço dentro da escola, de mostrar, por exemplo, as meninas que são assistentes e as substitutas. Eu fui uma delas. E eu sei, porque você fica ali invisível. E até quando você olha para essas meninas e fala... quanto que elas são potentes, quanto que elas são capazes, quantas práticas bacanas que elas trouxeram. A professora 6, que está no segundo agora, eu lembro dela falando de uma partilha, quantas coisas legais que elas trazem, o quanto que elas podem contribuir conosco. Então eu acho isso incrível, porque não somos só nós que estamos na posição de regentes,</p>	Necessidade de visibilidade e validação

		<p>mas elas também, porque elas são professoras, mas não estão ainda com sua sala. E eu acho que isso... acho que é tão importante. Eu acho que para a formação mesmo, sabe? Humana e formação profissional. De falar assim: olha, você é boa, você é capaz.</p> <p>Amendoeira: Você faz parte da nossa equipe.</p> <p>Acácia : Exatamente. Exatamente.</p>	
	<p>1.3 Medo, insegurança e vulnerabilidade</p>	<p>Oliveira - Antes da partilha, o primeiro sentimento que vem é: “Não acredito que vou ter que fazer isso...” Acho que a gente, às vezes, se subestima, se nivela por baixo. A gente não reconhece os próprios esforços, porque está tão imersa no dia a dia, que não pára para pensar: “Peraí, eu faço muita coisa legal na minha sala.”</p>	<p>Insegurança inicial e reconhecimento do próprio valor</p>
		<p>Acácia: Eu, particularmente, quando fui apresentar, senti uma ansiedade real: “Vou ter que ser validada por outras pessoas.” E isso te deixa vulnerável. Ser validada pelo olhar do outro. Algumas pessoas vão dizer: “Nossa, que prática bacana!” Mas outras podem não dizer nada... e tudo bem também. Não é fácil.</p> <p>Oliveira : É o julgamento do outro...</p> <p>Acácia : Sim. E eu pensei: “Posso levar uma paulada aqui e sair com as pessoas comentando depois...” Mas tudo bem. Era algo em que eu acreditava, então fui lá e apresentei. Eu acho que tem também, dentro desse processo, um processo ainda de resistência, de nós mesmos, de mostrar o que a gente faz... e a gente faz tanta coisa bacana, que fica dentro de sala de aula. E aí vem aquele pensamento: “Ah, vou ter que</p>	<p>Sentimento de ansiedade, vulnerabilidade e julgamento , mas também o desejo de compartilhar e o enfrentamento da insegurança</p>

		<p>mostrar... estou me exibindo.” Mas não é sobre isso. É sobre compartilhar coisas lindas que você faz, e que podem servir de exemplo para outras pessoas, ou fazer alguém olhar para aquele mesmo conteúdo de outro jeito.</p> <p>Só que, ao mesmo tempo, esse sentimento de buscar validação do outro aparece com muita força. Porque tem gente que vai sair da apresentação e dizer: “Nossa, que bacana!” Mas também vai ter quem diga que não achou interessante, que não curtiu. E tudo bem. A gente precisa aprender a lidar com esse sentimento.</p> <p>Oliveira : Fica essa insegurança...</p> <p>Acácia : Sim. Se você está num congresso ou em qualquer outro evento, isso pode acontecer também. Mas quando é uma atividade que, teoricamente, foi imposta no início, e as pessoas vão se inscrevendo, se expondo, você acaba ficando à mercê do outro. E eu passei por essa sensação, mesmo acreditando muito no trabalho que realizei com minha turma. Ainda assim, senti aquele frio na barriga de pensar: “Tem muita gente me assistindo... e julgando.”</p>	
		<p>Oliveira : Eu achei tão legal... Mas acho que medo é um sentimento normal.</p> <p>Amendoeira: O que é novo, né? O novo sempre reverbera em você. Dá medo.</p> <p>Oliveira : Exatamente. É um medo meio irracional, porque, pelo menos na minha vez, ao assistir às apresentações, senti que houve um crescimento muito bonito. O respeito de todo mundo foi algo muito legal.</p>	<p>Partilha como uma experiência nova que gera medo e revela respeito mútuo entre o grupo</p>