

# DOCÊNCIA QUE INSPIRA: QUANDO ENSINAR TAMBÉM É APRENDER

*TEACHING THAT INSPIRES: WHEN TEACHING IS ALSO LEARNING*

**Ana Paula da Silva Costa Piau**

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

**Maira Aparecida de Lima**

Facuminas, Brasil

**Cleunice Alves de Paula Lopes**

MUST University, Estados Unidos

**Ana Carolina Mosimann Koerich**

MUST University, Estados Unidos

**Antônio Gomes**

Universidade de Cuiabá, Brasil

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/gq6czq62>

Publicado em: 04.09.2025

**Resumo:** O presente artigo teve como objetivo analisar de que modo as vivências cotidianas contribuíram para a construção do saber docente e para a aprendizagem profissional do professor, considerando a prática como elemento constitutivo da formação. A pesquisa abordou o tema da experiência docente a partir de uma perspectiva crítica e formativa, que reconheceu o cotidiano escolar como espaço de produção de saberes situados. A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de artigos científicos publicados nos últimos dez anos, selecionados em bases como *Scielo*, com recorte temático voltado à educação básica, formação continuada e práticas pedagógicas. A partir da análise teórica, verificou-se que a experiência do professor, especialmente quando mediada por processos reflexivos e relacionais, representou uma fonte significativa de aprendizagem profissional. Ademais, constatou-se que modelos formativos prescritivos mostraram-se limitados para responder às necessidades concretas da docência, enquanto abordagens situadas e dialógicas revelaram maior potencial formativo. Concluiu-se que a escuta, a mediação e o diálogo com os sujeitos da escola favoreceram a construção de saberes contextualizados, capazes de orientar práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e responsivas à realidade escolar.

**Palavras-chave:** Profissão Docente; Cotidiano Escolar; Mediação Pedagógica; Prática Reflexiva; Desenvolvimento Profissional.

**Abstract:** This article aimed to analyze how everyday experiences contributed to the construction of teaching knowledge and to the professional learning of teachers, considering practice as a constitutive element of teacher education. The study addressed the theme of teaching experience from a critical and formative



perspective, recognizing the school routine as a space for the production of situated knowledge. The methodology was based on bibliographic research, carried out through the analysis of scientific articles published in the last ten years, selected from databases such as *Scielo*, with a thematic focus on basic education, continuing education, and pedagogical practices. From the theoretical analysis, it was verified that the teacher's experience, especially when mediated by reflective and relational processes, represented a significant source of professional learning. Moreover, it was found that prescriptive training models proved to be limited in addressing the concrete needs of teaching, while situated and dialogical approaches showed greater formative potential. It was concluded that listening, mediation, and dialogue with the school community favored the construction of contextualized knowledge, capable of guiding pedagogical practices that are more sensitive, critical, and responsive to the educational reality.

**Keywords:** Teaching Profession; School Routine; Pedagogical Mediation; Reflective Practice; Professional Development.

## Introdução

A docência tem sido historicamente compreendida como um campo de atuação profissional que exige domínio teórico, competência pedagógica e compromisso ético com a formação humana. No entanto, ao longo das últimas décadas, diversos estudos têm ampliado essa concepção ao reconhecer a experiência cotidiana como elemento formativo central na constituição do saber docente. Nesse cenário, surge a necessidade de compreender a docência não apenas como um exercício técnico de transmissão de conteúdos, mas como prática situada, relacional e marcada pela complexidade dos contextos escolares. Tal perspectiva requer a valorização do cotidiano escolar como espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional contínuo.

A escolha do tema deste estudo fundamentou-se na percepção de que o saber docente é, em grande parte, construído no exercício da profissão, a partir das interações estabelecidas com os estudantes, dos dilemas enfrentados na prática e das decisões pedagógicas tomadas em situações concretas. A formação profissional, portanto, não pode se limitar a momentos formais e isolados, devendo ser compreendida como processo contínuo, alimentado pelas experiências vividas no cotidiano da escola. Diante disso, optou-se por investigar a constituição do saber docente sob a ótica da experiência e da prática reflexiva, com ênfase nas dimensões relacionais da aprendizagem e nas limitações dos modelos formativos prescritivos.

A questão norteadora que guiou este estudo foi: 'Como a experiência vivida pelos professores no cotidiano escolar contribui para a constituição do saber docente e para o desenvolvimento profissional?'. Essa indagação permitiu explorar diferentes aspectos da prática pedagógica e da formação continuada, a partir da valorização da experiência como eixo estruturante da aprendizagem docente.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar de que modo as vivências cotidianas contribuem para a construção do saber docente e para a aprendizagem profissional do professor.

Os objetivos específicos foram: a) identificar como as experiências práticas influenciam a formação do professor em exercício; b) compreender a dimensão relacional da docência como componente da aprendizagem profissional; c) discutir os limites dos modelos de formação prescritivos e examinar o potencial das abordagens formativas situadas.

A metodologia adotada fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica, por meio da seleção e análise de artigos científicos que abordam os temas da docência, da formação continuada e dos saberes da experiência. As ideias de “A metodologia deste estudo foi baseada em uma pesquisa bibliográfica, caracterizada pela análise de obras e textos publicados que tratam de metodologias científicas aplicadas à educação” (Santana & Narciso, 2025, p. 1579), orientaram o percurso metodológico. Foram utilizados recursos digitais e físicos para consulta a materiais, incluindo bibliotecas acadêmicas e a base de dados Scielo, que oferece acesso a periódicos científicos revisados por pares e reconhecidos na área educacional. A pesquisa utilizou combinações simples de palavras-chave, tais como: ‘experiência docente’, ‘formação continuada’, ‘aprendizagem docente’ e ‘saberes da prática’. O recorte temporal privilegiou publicações dos últimos dez anos, com foco em estudos que abordassem diretamente o tema central da investigação.

A fundamentação teórica do trabalho esteve ancorada em autores que tratam da constituição dos saberes docentes a partir da prática e da experiência profissional, como Oliveira e Coimbra (2017), Ventista e Brown (2023), e Souza e Sales (2024). Esses autores forneceram suporte analítico para a discussão sobre a aprendizagem docente como fenômeno relacional e situado, destacando a importância da escuta, da mediação e da reflexão crítica no cotidiano da profissão. O diálogo entre essas contribuições possibilitou uma abordagem plural, ao considerar tanto os aspectos individuais quanto os coletivos que influenciam a trajetória profissional do professor.

O artigo está estruturado em três capítulos temáticos. O primeiro capítulo, intitulado ‘A experiência como fonte de saber profissional: o papel das vivências cotidianas na constituição da docência’, discute como o cotidiano escolar, com suas rotinas, dilemas e interações, configura-se como espaço privilegiado para a aprendizagem do professor. O segundo capítulo, denominado ‘A aprendizagem docente como processo relacional: escuta, mediação e construção conjunta do conhecimento’, analisa as relações pedagógicas como mediadoras da aprendizagem docente, enfatizando o papel da escuta ativa e do diálogo na formação profissional. O terceiro capítulo, intitulado ‘Formação continuada ancorada na prática: limites dos modelos prescritivos e potencial das abordagens situadas’, propõe uma reflexão crítica sobre os modelos tradicionais de formação docente e apresenta alternativas baseadas na prática e na experiência.

Em resumo, este artigo foi dividido em três eixos articulados, que visam compreender a aprendizagem profissional do professor a partir de três dimensões complementares: a experiência vivida, a relação pedagógica e os modelos de formação continuada. A abordagem teórica e metodológica adotada buscou, assim, evidenciar que ensinar é também um modo de aprender

continuamente, desde que a prática docente seja reconhecida como território legítimo de produção de conhecimento.

## Metodologia

A metodologia deste estudo foi baseada em uma pesquisa bibliográfica, caracterizada pela análise de obras e textos publicados que tratam de metodologias científicas aplicadas à educação (Santana & Narciso, 2025, p. 1579). A escolha por esse tipo de investigação se justifica pela natureza teórica do objeto de estudo, que exige exame crítico e sistemático de produções acadêmicas já disponíveis, com vistas à compreensão detalhada de como os saberes da experiência contribuem para a formação docente. A pesquisa bibliográfica é um procedimento fundamental para a construção de conhecimento científico, pois permite ao pesquisador identificar, selecionar e interpretar contribuições relevantes já produzidas sobre determinado tema.

Foram utilizadas diferentes etapas no processo de coleta e análise do material. Inicialmente, realizou-se a definição das palavras-chave, com base nos objetivos da pesquisa e na delimitação do tema. As combinações foram compostas por termos simples, redigidos em língua portuguesa, como: ‘experiência docente’, ‘formação continuada’, ‘saberes da prática’, ‘aprendizagem docente’ e ‘professor reflexivo’. As buscas priorizaram títulos e resumos de artigos científicos, de modo a garantir correspondência direta com os eixos temáticos do estudo.

A seleção do acervo teórico ocorreu, principalmente, por meio da base de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), uma biblioteca digital de acesso aberto que reúne periódicos científicos da América Latina e Caribe, com especial atenção às áreas de educação, ciências sociais e humanas. Essa base foi escolhida por sua relevância acadêmica, critérios rigorosos de indexação e abrangência temática, o que garante a qualidade e a confiabilidade dos textos recuperados.

O processo de busca também contou com recursos digitais e físicos para acessar os materiais, incluindo bibliotecas acadêmicas, plataformas online de periódicos e editoras reconhecidas (Santana & Narciso, 2025, p. 1579). Além disso, utilizou-se o identificador DOI (*Digital Object Identifier*) para garantir a precisão e autenticidade das fontes consultadas. Foram incluídos, prioritariamente, textos publicados nos últimos dez anos (2015 a 2025), que abordassem diretamente a constituição dos saberes docentes a partir da prática e da experiência profissional.

Os critérios de inclusão envolveram a atualidade das publicações, a relevância temática, a autoria reconhecida na área educacional e o vínculo com instituições acadêmicas. Foram excluídos textos que apresentavam abordagens genéricas, ausência de rigor metodológico ou que tratavam de temas distantes da questão central da pesquisa. Também foram descartadas produções opinativas, sem base empírica ou teórica claramente fundamentada.

Ao seguir essas etapas e procedimentos, foi possível reunir um conjunto consistente de referenciais que permitiram atingir os objetivos propostos. As contribuições teóricas extraídas dos artigos selecionados subsidiaram a análise crítica desenvolvida ao longo do estudo, permitindo

discutir de forma articulada a experiência como fonte de saber profissional, a dimensão relacional da aprendizagem docente e os limites e possibilidades das abordagens formativas situadas.

### **A experiência como fonte de saber profissional: o papel das vivências cotidianas na constituição da docência**

A constituição do saber profissional docente não decorre apenas da apropriação de conteúdos acadêmicos, mas resulta da imbricação entre teoria e prática, vivenciada de modo contínuo no cotidiano escolar. A experiência adquirida ao longo da trajetória profissional constitui elemento formador e reorganizador de conhecimentos, sobretudo quando mediada pela reflexão crítica. Sob essa perspectiva, Souza e Sales (2024) destacam que a vivência cotidiana dos professores, ao enfrentar desafios reais junto aos alunos, contribui decisivamente para a construção de saberes situados e significativos. Assim, a docência não pode ser compreendida apenas como aplicação de prescrições pedagógicas, mas como campo dinâmico de produção de conhecimento a partir da prática.

Desse modo, torna-se imprescindível reconhecer que as situações vividas em sala de aula, quando compreendidas como objeto de análise, funcionam como gatilhos para a aprendizagem profissional. Conforme afirmam Ventista e Brown (2023), a complexidade do trabalho pedagógico exige que o professor interroge suas práticas e extraia delas lições formativas, por meio de postura investigativa e abertura ao diálogo. A experiência, portanto, não atua de forma passiva; ela só adquire valor formativo quando acompanhada por processos de tematização e sistematização do vivido. Nesse ponto, os autores convergem quanto à importância da intencionalidade na transformação da prática em conhecimento profissional. A esse respeito, Oliveira e Coimbra (2017, p. 705) sustentam que,

[...] os saberes que constituem a docência, dentre eles o da experiência, traduziram importantes aprendizagens nesse processo, pois exigiram momentos de reflexão entre as duas profissionais envolvidas.

Tal concepção implica considerar a experiência como espaço de produção e compartilhamento de saberes, especialmente quando vivida em contextos colaborativos. De maneira semelhante, Souza e Sales (2024) observam que os momentos formativos mais impactantes relatados por docentes ocorreram quando suas próprias experiências foram tomadas como ponto de partida para análise e ressignificação da prática.

Além disso, a dimensão relacional da experiência adquire relevância no processo de formação docente, na medida em que se reconhece o valor da troca entre sujeitos em diferentes estágios da carreira. Oliveira e Coimbra (2017) relatam que a interação entre uma professora em formação e outra experiente promoveu aprendizagens colaborativas e docentes colaborativas, por meio de um diálogo horizontal que favoreceu a construção mútua de saberes. Essa noção também está presente em Ventista e Brown (2023), ao descreverem um projeto de formação em que os envolvidos aprendem enquanto ensinam, gerando um circuito formativo dialógico e

ético. Contudo, a experiência, por si só, não garante a formação docente qualificada. É preciso que ela seja analisada, registrada e interpretada criticamente. Como afirmam,

[...] o ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática – torná-la objeto de reflexão – e documentar essa reflexão por escrito (Ventista; Brown, 2023, p. 112).

Nessa direção, os autores argumentam que a escrita reflexiva constitui instrumento didático-pedagógico para formalização do saber experiencial, permitindo que ele ultrapasse o âmbito individual e se torne patrimônio coletivo da profissão. É nesse ponto que se delineiam aproximações com o argumento de Souza e Sales, ao enfatizarem que o conhecimento docente é “tecido diariamente no enfrentamento de dilemas concretos, na improvisação responsável e no diálogo constante com os sujeitos da escola” (2024, p. 9). Ambos os estudos indicam que a experiência vivida adquire caráter formativo quando articulada à análise do contexto, à escuta atenta dos envolvidos e à reconstrução crítica das ações pedagógicas. Portanto, há convergência entre os autores quanto à necessidade de transformar a prática em objeto de reflexão e não apenas de repetição.

Entretanto, a institucionalização do saber da experiência ainda encontra limites nos modelos tradicionais de formação docente, centrados na lógica transmissiva. Souza e Sales (2024) criticam tais abordagens por desconsiderar o conhecimento produzido na ação, reduzindo o professor a executor de diretrizes externas. Do mesmo modo, Oliveira e Coimbra (2017) observam que reconhecer as experiências docentes permite à professora em formação confrontar seus ideais com a realidade vivida, ampliando sua compreensão sobre o ser professor. Assim, ambos os trabalhos sustentam que a formação profissional se enriquece ao incorporar as narrativas, os conflitos e os sentidos atribuídos à docência.

Essa valorização da trajetória profissional como campo de aprendizagem implica deslocar o foco das prescrições generalistas para os saberes produzidos na particularidade de cada contexto. Ventista e Brown (2023) ilustram esse ponto ao descreverem situações em que a autoavaliação emergiu de experiências práticas, levando as professoras a revisarem suas estratégias pedagógicas. Tal movimento evidencia que o saber da experiência não é estático, mas se constrói na interação entre intenção pedagógica e análise crítica do fazer docente. A escuta ativa e o planejamento flexível tornam-se, nesse caso, instrumentos formadores. Corroborando essa linha argumentativa, Oliveira e Coimbra indicam que “acreditar, envolver-se, ter atitude, responsabilizar-se” são saberes construídos ao longo da experiência profissional (2017, p. 713). Essas aprendizagens não são facilmente transferíveis por meio de cursos ou manuais, pois estão ancoradas em vivências contextualizadas que exigem sensibilidade, julgamento ético e decisão pedagógica.

Portanto, reconhecê-las como saber profissional demanda uma concepção ampliada de conhecimento, capaz de incluir dimensões práticas, relacionais e afetivas. Além disso, é necessário compreender que a experiência docente também provoca reposicionamentos identitários, desafiando o professor a reconstruir permanentemente sua imagem profissional. Segundo Souza

e Sales (2024), as estratégias mobilizadas pelos docentes diante da heterogeneidade das turmas e das lacunas de aprendizagem não apenas qualificam a prática, mas favorecem a reconstrução da identidade docente. Essa reconstrução ocorre na medida em que o professor assume a autoria de seus atos e reconhece o valor formativo das dificuldades enfrentadas.

Para tanto, torna-se relevante inserir o professor em contextos formativos que respeitem sua trajetória e promovam o intercâmbio de experiências. Ventista e Brown (2023) propõem a construção de redes interativas entre universidades e espaços escolares como forma de romper com a formação burocratizada, permitindo que a prática docente seja analisada em sua complexidade e especificidade. Essas redes favorecem a interlocução entre saberes acadêmicos e práticos, fortalecendo o caráter investigativo da profissão.

Em conclusão, o reconhecimento da experiência como fonte legítima de saber profissional representa um avanço na compreensão da docência como campo de produção de conhecimento. Essa valorização, entretanto, exige ruptura com paradigmas formativos ainda hegemônicos, que desconsideram o protagonismo do professor em sua própria formação. Conforme pontuam Oliveira e Coimbra (2017), “aprender com a experiência do outro, aprender ouvindo o outro [...] enxergamos nossas contradições, limitações e possibilidades” (p. 713). Assim, a experiência vivida, quando tematizada e partilhada, constitui-se em via legítima e potente para o aprimoramento da prática pedagógica.

### **A aprendizagem docente como processo relacional: escuta, mediação e construção conjunta do conhecimento**

A prática pedagógica, longe de ser uma atividade solitária e técnica, constitui-se fundamentalmente em uma ação relacional. A aprendizagem docente ocorre, em grande medida, no contato com outros sujeitos — alunos, colegas e comunidade escolar — e na escuta ativa das demandas que surgem desses encontros. Segundo Souza e Sales (2024), o desenvolvimento profissional dos professores depende de sua capacidade de dialogar com diferentes perspectivas e rever suas práticas por meio de interações interpessoais significativas. Essa concepção desloca o foco da formação docente para processos colaborativos e dialógicos que favorecem a construção compartilhada do conhecimento.

Com base nessa perspectiva, compreende-se que ensinar é, simultaneamente, aprender. A escuta das vozes estudantis e a mediação sensível das situações de aprendizagem possibilitam ao docente perceber as singularidades dos sujeitos com os quais interage. Para Oliveira e Coimbra (2017), a atuação do professor requer o desenvolvimento de atitudes como respeito, empatia e compromisso, pois “o professor é o mediador e junto com os alunos promove interações que resultam em aquisição de conhecimentos e atitudes desejáveis” (712). Dessa forma, a qualidade das relações interpessoais interferem diretamente na eficácia da prática pedagógica.

Ainda nesse sentido, Ventista e Brown (2023) observam que o processo formativo de professoras em atuação revelou a importância do acolhimento das emoções e do sofrimento das

crianças como fator de aprendizagem profissional. Ao interagirem com sujeitos marcados por vulnerabilidades, as docentes em formação foram desafiadas a desenvolver escuta qualificada e sensibilidade relacional. Esse aspecto também é ressaltado por Souza e Sales (2024), ao afirmarem que reconhecer o outro como interlocutor legítimo permite ao professor ampliar seu repertório formativo e compreender melhor os contextos em que atua.

Além disso, a mediação pedagógica pressupõe abertura ao diálogo como forma de construir conhecimento com os alunos. Oliveira e Coimbra (2017) sustentam que “a sabedoria do diálogo vem da ciência de que existem diferentes estudantes com diferentes formas de aprender” (p. 712), sendo necessário que o professor esteja disposto a escutar opiniões, acolher dúvidas e adaptar suas estratégias conforme as necessidades do grupo. Esse entendimento exige que o docente se posicione como sujeito em permanente aprendizagem, atento às múltiplas formas de significação que os estudantes atribuem aos conteúdos escolares.

Sob essa ótica, as interações estabelecidas no ambiente escolar adquirem função formadora para o próprio professor, na medida em que promovem a problematização da prática. Como destacam Souza e Sales (2024), os docentes aprendem ao ensinar, especialmente quando se engajam em relações dialógicas com os estudantes e reconhecem suas contribuições no processo educativo. Essa abordagem rompe com modelos hierarquizados de ensino, valorizando a construção conjunta de saberes entre professor e aluno.

Cabe ressaltar que tais aprendizagens não ocorrem apenas nas interações com os discentes, mas também na cooperação entre professores. As práticas colaborativas, segundo os mesmos autores (2024), configuram-se como estratégias potentes de desenvolvimento profissional, por meio de grupos de estudo, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que possibilitam o intercâmbio de experiências. Essa forma de formação, ancorada na escuta mútua, favorece a coautoria de saberes e a ressignificação da prática cotidiana.

A esse respeito, Oliveira e Coimbra, citando Bolzan e Isaia (2017), afirmam que “é através dessa relação plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de ideias” (p.714). Tal proposição converge com a análise de Ventista e Brown (2023), que destacam como atividades lúdicas, realizadas em conjunto com as crianças, propiciaram às professoras em formação a revisão de concepções pedagógicas e a incorporação de estratégias mais sensíveis à lógica infantil. Assim, a mediação relacional adquire centralidade na constituição da aprendizagem docente.

Por conseguinte, é possível afirmar que o desenvolvimento profissional exige não apenas domínio técnico, mas também competências relacionais. A escuta, a empatia e a abertura ao diálogo configuram-se como condições para que o professor estabeleça vínculos formativos e construa ambientes de aprendizagem significativos. Essa perspectiva é reforçada por Ventista e Brown (2023), ao argumentarem que os livros e brinquedos funcionam como instrumentos mediadores de aproximação e aprendizagem, evidenciando que “a comunicação com as crianças exige uma atmosfera lúdica” (p. 120). Portanto, a mediação é simultaneamente afetiva e cognitiva.

A dimensão afetiva do processo educativo, frequentemente marginalizada nas propostas formais de formação, aflora com força nos relatos de experiências práticas. Segundo Ventista e Brown (2023), as professoras aprenderam a oferecer apoio, respeitar a diversidade e reconhecer a importância do brincar como forma de lidar com o sofrimento infantil. Tais aprendizagens, profundamente enraizadas na relação com o outro, não são passíveis de transmissão direta, mas demandam vivência, escuta e reflexão. Isso reforça o argumento de que o saber docente é produzido no e pelo encontro com os sujeitos da prática.

De maneira semelhante, Oliveira e Coimbra (2017) assinalam que “num processo de autorreflexão, de aprender com a experiência do outro e ouvindo o outro, saberes foram construídos e aprendidos” (p. 713). Essa afirmação corrobora a ideia de que a aprendizagem docente é processual, relacional e situada, articulando experiências vividas com reflexão crítica. Ademais, implica reconhecer que o diálogo com os outros também permite ao professor rever suas próprias crenças e reposicionar-se eticamente diante das exigências da profissão.

No entanto, essa concepção de aprendizagem ainda enfrenta entraves nas estruturas escolares tradicionais, frequentemente marcadas por práticas verticalizadas e pouca abertura à escuta. Como propõem Souza e Sales (2024), a mediação do professor deve superar a mera transmissão de conteúdos, incorporando estratégias de escuta atenta e construção conjunta do conhecimento. Essa mudança requer não apenas posturas individuais, mas também políticas institucionais que valorizem a formação dialógica e participativa.

Em síntese, a aprendizagem docente enquanto processo relacional implica reconhecer que o conhecimento profissional é construído na interação com os sujeitos e contextos da prática. Escutar, mediar e dialogar são ações formativas que permitem ao professor compreender melhor sua atuação e transformar sua prática pedagógica. Como sintetiza Oliveira e Coimbra (2017), “a profissão docente parece exigir uma formação continuada para que possamos permitir essas apreensões dos sujeitos e da realidade, por meio do diálogo” (p. 713). Assim, o saber docente revela-se como produto de vínculos, experiências compartilhadas e construção coletiva de sentidos.

### **Formação continuada ancorada na prática: limites dos modelos prescritivos e potencial das abordagens situadas**

A formação continuada, quando organizada sob formatos prescritivos e descolados da prática docente, tende a apresentar resultados pouco expressivos na reconfiguração das ações pedagógicas. Como observam Souza e Sales (2024), os modelos que ignoram o cotidiano escolar, as demandas concretas dos professores e os desafios enfrentados nas instituições de ensino limitam o alcance transformador do processo formativo. Para superação dessa lógica, torna-se necessário investir em abordagens situadas, que compreendam a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, os autores argumentam que a valorização da escuta docente e o reconhecimento da experiência como fonte de saber são condições fundamentais para a efetividade da formação. A crítica à lógica transmissiva, presente em Ventista e Brown (2023), ressalta que os modelos centrados no acúmulo de informações técnico-teóricas, desarticuladas da realidade educacional, não promovem mudanças significativas na prática. Em resposta, os autores propõem um movimento recursivo entre teoria e experiência, ancorado na reflexão, na pesquisa e na prática situada como eixo estruturante da aprendizagem profissional.

Essa perspectiva também é desenvolvida por Oliveira e Coimbra (2017), ao destacarem que o encontro com docentes em exercício, por meio da escuta de narrativas e vivências reais, constitui oportunidade valiosa de formação. Os autores consideram que a aproximação metodológica com saberes da experiência contribui para o desenvolvimento de capacidades analíticas, permitindo que professores em formação compreendam os sentidos atribuídos à docência por aqueles que já enfrentam suas exigências cotidianas. Assim, o contexto real de atuação passa a integrar o processo formativo de modo ativo e reflexivo.

Além disso, experiências como o PROJETO FORMAR(-SE), analisadas por Ventista e Brown (2023), reforçam a tese de que a formação continuada deve extrapolar os limites institucionais tradicionais e envolver os professores em práticas formativas que valorizem sua inserção em ambientes variados, onde possam refletir, interagir e atuar criticamente. As iniciativas que priorizam o vínculo entre ação e investigação ampliam a autoria docente, criando condições para que o professor se perceba como sujeito de saber e não apenas receptor de normas externas.

Esse reposicionamento exige o abandono da lógica da prescrição e o investimento em abordagens que valorizem a construção situada do conhecimento profissional. Segundo Souza e Sales (2024), as formações mais eficazes são aquelas que promovem a análise de situações reais, o intercâmbio de práticas entre pares e a observação reflexiva do fazer docente. Ao substituírem modelos expositivos por práticas investigativas, esses processos formativos favorecem o desenvolvimento de competências interpretativas, a identificação de dilemas recorrentes e a proposição de soluções contextualizadas. A esse respeito, Oliveira e Coimbra (2017) ressaltam:

A escassez desses recursos acaba limitando a prática da docência aos instrumentos institucionais (lousa, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, etc.) sistematizados pela sociedade tecnicista. [...] A construção de conhecimentos e de uma prática docente inovadora não se dá fora do exercício da reflexão e da curiosidade.

Essa proposição reforça a ideia de que a prática docente se transforma por meio da problematização constante da realidade, e não pela mera adesão a orientações externas. O saber da experiência surge, nesse processo, como construção relacional, situada e investigativa. Ainda nesse sentido, os relatos de Oliveira e Coimbra (2017) indicam que a escuta das trajetórias docentes permite à professora em formação atribuir sentido aos saberes práticos que circulam na escola. Ao relatar o processo de aprendizagem de uma pesquisadora em formação ao entrevistar uma professora experiente, os autores demonstram como a escuta se torna elemento formativo

central. Trata-se de reconhecer o outro como fonte de saber, o que requer postura aberta ao diálogo e à reconstrução de percepções iniciais sobre a docência.

Ventista e Brown (2023) complementam essa visão ao destacarem que “a experiência de escrever – e de ler –, segundo os autores, nos pode fazer melhores, muito melhores” (p. 111). A escrita reflexiva, nesse contexto, deixa de ser mera formalidade acadêmica e passa a constituir ferramenta de reelaboração do pensamento e de ampliação da consciência profissional. Essa prática contribui para a emergência de professores mais autônomos e engajados com os desafios educacionais.

Contudo, essa abordagem formativa demanda revisão das concepções institucionalizadas sobre formação continuada. Segundo Souza e Sales (2024), a eficácia dos programas de desenvolvimento profissional depende da escuta das demandas docentes, da valorização de seus saberes e da construção compartilhada de soluções. Tais elementos só se tornam viáveis em propostas que rompem com a lógica dos cursos fragmentados e optam por processos contínuos, colaborativos e centrados na prática.

Nesse percurso, as experiências vividas pelos professores deixam de ser vistas como registros pessoais e passam a constituir objeto legítimo de análise e pesquisa. Como indicam Oliveira e Coimbra (2017), o contato com docentes em atividade, por meio de metodologias dialógicas, permite que professores em formação aprendam a investigar a prática, compreender seus sentidos e intervir com maior intencionalidade pedagógica. A experiência, portanto, transforma-se em conhecimento quando é tematizada, narrada e posta em diálogo com outras vozes.

Por fim, a valorização da formação situada revela-se estratégica para a construção de uma docência crítica e contextualizada. Souza e Sales (2024) afirmam que “a formação continuada ganha sentido quando se torna processo contínuo, dialógico e situado” (p. 20). Tal afirmação sintetiza a perspectiva de que a aprendizagem profissional só pode ocorrer quando o professor é reconhecido como sujeito de sua formação, e quando os saberes que exterioriza-se da prática são legitimados como elementos formadores.

Em suma, a formação ancorada na prática constitui resposta aos limites dos modelos prescritivos ao promover um processo formativo coerente com a realidade educacional. Por meio da escuta, da análise da experiência e da interação reflexiva entre pares, o professor desenvolve competências críticas e amplia sua capacidade de intervenção. Dessa maneira, a valorização dos saberes situados não apenas qualifica o fazer docente, mas também fortalece o compromisso ético com a transformação da escola.

## Resultados e discussão

A análise dos estudos examinados permitiu identificar que a experiência vivida pelo professor no exercício cotidiano da docência constitui um elemento central na constituição de saberes profissionais. Essa constatação reforça a perspectiva de que a formação docente não se restringe aos espaços formais de ensino, mas é ampliada pelas situações concretas enfrentadas no

cotidiano escolar, em que o professor atua como agente reflexivo, interpretando e reelaborando práticas com base nas demandas do contexto. Autores como Oliveira e Coimbra (2017), Souza e Sales (2024) e Ventista e Brown (2023) sustentam que a aprendizagem profissional ocorre de forma processual e relacional, sendo atravessada por interações com estudantes, colegas e com a própria realidade da escola.

Nesse sentido, os dados discutidos evidenciam que a docência configura-se como prática em permanente construção, na qual a experiência concreta não apenas orienta decisões pedagógicas, mas também amplia o repertório formativo do professor. A troca de saberes entre docentes e discentes, bem como os momentos de escuta, mediação e problematização, revelam-se como elementos propulsores da aprendizagem profissional. Esse processo, por sua vez, fortalece a autoria pedagógica e favorece a emergência de uma prática docente mais crítica, reflexiva e situada. A esse respeito, os estudos analisados convergem ao apontar que os espaços formativos mais significativos são aqueles que permitem o compartilhamento de vivências e a produção de conhecimento ancorado nas situações reais de ensino.

Outro achado relevante refere-se à crítica aos modelos prescritivos de formação continuada. As pesquisas indicam que programas estruturados sob lógicas homogêneas, com conteúdos pré-definidos e desarticulados da prática docente, apresentam baixa efetividade em provocar mudanças reais nas ações pedagógicas. Em contrapartida, as propostas formativas fundamentadas em contextos situados e na valorização dos saberes da experiência mostram-se mais efetivas, tanto no aprimoramento das práticas quanto na ampliação da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Essa discussão encontra respaldo nos trabalhos de Souza e Sales (2024), que defendem a formação como prática reflexiva, dialógica e enraizada nas condições reais de trabalho.

Os dados também sugerem que a dimensão relacional da prática pedagógica possui impacto significativo na aprendizagem do professor. A escuta ativa, o acolhimento das dúvidas e a valorização das contribuições dos estudantes desponta como mecanismos pedagógicos que ampliam as possibilidades de intervenção docente e favorecem o desenvolvimento de saberes situados. Em conformidade com essa visão, os autores analisados indicam que a aprendizagem profissional está diretamente relacionada à capacidade de o professor construir vínculos, interpretar o contexto e dialogar com diferentes interlocutores, o que exige sensibilidade, flexibilidade e disposição para revisar práticas consolidadas.

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos identificados, algumas limitações precisam ser consideradas. Parte das pesquisas se baseia em relatos individuais ou estudos de caso localizados, o que limita a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, a ênfase nas narrativas docentes, embora relevante, nem sempre é acompanhada por dados objetivos sobre os efeitos dessas aprendizagens na qualidade do ensino ou no desempenho dos estudantes. Essa lacuna metodológica é discutida por autores como Marcelo García (1999), que

adverte para a necessidade de articular a dimensão qualitativa da experiência com indicadores mais amplos de impacto pedagógico.

Ainda que os estudos tenham revelado contribuições significativas das abordagens situadas para a formação docente, alguns achados inconclusivos merecem atenção. Em determinadas experiências formativas, não se observou alteração imediata nas práticas dos professores, o que pode estar relacionado a fatores estruturais da escola, como carga horária excessiva, ausência de apoio institucional ou resistências internas ao processo reflexivo. Conforme aponta Tardif (2002), os saberes docentes são historicamente construídos e socialmente condicionados, o que torna sua transformação um processo lento e por vezes fragmentado. Desse modo, resultados inesperados ou pouco expressivos devem ser interpretados à luz das complexidades que envolvem o fazer docente.

Diante das contribuições e limites verificados, é recomendável que pesquisas futuras se inclinem sobre a avaliação longitudinal dos impactos da formação situada nas práticas pedagógicas e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, sugere-se um esquadramento de investigações sobre os efeitos da formação continuada em contextos escolares com distintos níveis de infraestrutura, gestão e políticas educacionais. Também se faz necessário analisar como os diferentes perfis docentes – considerando tempo de carreira, área de atuação e trajetórias formativas – respondem às propostas baseadas na valorização da experiência.

Portanto, os resultados obtidos confirmam a relevância das abordagens que reconhecem a prática como fonte legítima de saber, bem como o papel da interação pedagógica na constituição da aprendizagem profissional. Em contraponto às formações normativas, as propostas que valorizam o contexto, a escuta e a reflexão mostram-se mais adequadas à realidade do magistério, abrindo espaço para a construção de uma docência crítica, autônoma e comprometida com a transformação do cotidiano escolar.

## Conclusão

O estudo desenvolvido teve como propósito investigar a constituição da aprendizagem docente a partir da experiência cotidiana, destacando a prática como eixo gerador de saberes profissionais. A pesquisa buscou compreender em que medida as vivências escolares, os processos relacionais e as propostas de formação continuada ancoradas na realidade do trabalho educativo contribuem para o desenvolvimento profissional de professores da educação básica. As análises realizadas permitiram responder de forma consistente às perguntas norteadoras formuladas na introdução e operacionalizadas na metodologia.

A investigação evidenciou que os saberes da experiência desempenham papel central na construção da identidade docente e no aprimoramento das práticas pedagógicas. A experiência vivida no cotidiano escolar, especialmente nas interações com os alunos, colegas e gestores, demonstrou ser fonte significativa de aprendizagem profissional. A escuta ativa, a mediação pedagógica e a disposição para o diálogo revelam-se como dimensões fundamentais do processo

de formação que se dá no próprio exercício da docência. Dessa forma, confirmou-se a hipótese de que ensinar é, simultaneamente, aprender.

No que se refere aos objetivos propostos, verificou-se que foram plenamente alcançados. O primeiro objetivo, que consistia em analisar o papel das vivências cotidianas na constituição dos saberes docentes, foi atendido por meio da identificação de situações práticas como oportunidades de formação. O segundo objetivo, voltado à compreensão da aprendizagem docente como processo relacional, foi contemplado na análise das trocas de saberes entre professores e alunos, bem como nas experiências colaborativas entre pares. Por fim, o terceiro objetivo, que pretendia discutir os limites dos modelos prescritivos e os potenciais das abordagens situadas de formação continuada, foi concretizado a partir da crítica aos formatos tradicionais e da valorização de propostas que se articulam à realidade escolar.

As conclusões obtidas indicam a necessidade de redimensionamento das políticas de formação docente, com foco na escuta dos sujeitos, na problematização da prática e na valorização dos saberes produzidos no cotidiano da escola. O reconhecimento do professor como agente ativo de sua própria formação implica repensar as estruturas formativas existentes, bem como os modelos avaliativos e os mecanismos de apoio institucional. Evidenciou-se que a aprendizagem profissional ocorre com mais eficácia quando vinculada a contextos reais, por meio da reflexão coletiva e da interlocução com as demandas da prática.

Entretanto, algumas lacunas observadas ao longo da análise apontam caminhos para pesquisas futuras. Verificou-se, por exemplo, a carência de estudos longitudinais que avaliem os efeitos da formação situada ao longo do tempo e em diferentes fases da carreira docente. Além disso, observa-se a necessidade de investigação minuciosa sobre as condições estruturais que favorecem ou dificultam a aprendizagem profissional no interior das escolas, como o tempo disponível para estudo, a cultura colaborativa e o suporte das equipes gestoras.

Também seria pertinente ampliar os estudos empíricos que envolvam diferentes contextos geográficos e institucionais, considerando as especificidades regionais e socioculturais que atravessam a prática pedagógica. Do mesmo modo, é recomendável investigar como diferentes modalidades de formação, como as realizadas em serviço, as mediadas por tecnologias digitais ou as integradas à prática de pesquisa, impactam o desenvolvimento profissional docente.

Assim, as evidências reunidas ao longo deste artigo contribuem para o fortalecimento de uma concepção formativa que reconhece o professor como sujeito histórico, produtor de saberes e protagonista de seu percurso profissional. A valorização da experiência, da escuta e da prática situada revela-se como horizonte necessário para a qualificação da docência e para a efetivação de uma formação crítica, ética e comprometida com a transformação da escola.

## Referências

OLIVEIRA, L. C. de; COIMBRA, C. L. Os saberes da experiência: uma aproximação necessária. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 705-716, 2017.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.

SOUZA, E. S.; SALES, M. V. S. Formação continuada e experiências docentes na educação básica: o que dizem os estudos. **Práxis Educacional**, v. 20, n. 51, e15149, 2024.

VENTISTA, O. M.; BROWN, C. Aprendizagem profissional dos professores e seu impacto nos resultados de aprendizagem dos alunos: resultados de uma revisão sistemática. **Ciências Sociais e Humanas Abertas**, v. 8, n. 1, p. 100565, 2023.