UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TATIANI RIBEIRO

A PEDAGOGIA DA ESCUTA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS REVELADOS EM PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

CURITIBA

2023

TATIANI RIBEIRO

A PEDAGOGIA DA ESCUTA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ELEMENTOS REVELADOS EM PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ribeiro, Tatiani.
A pedagogia da escuta como prática educativa na educação básica : elementos revelados em pesquisas brasileiras sobre a escola pública / Tatiani Ribeiro – Curitiba, 2023.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

1. Narrativa (Retórica). 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. I. Fofonca, Eduardo. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TATIANI RIBEIRO** intitulada: **A Pedagogia da Escuta como Prática Educativa na Educação Básica: elementos revelados em pesquisas brasileiras sobre a escola pública**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO FOFONCA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 05 de Dezembro de 2023.

Assinatura Eletrônica
05/12/2023 16:12:44.0
EDUARDO FOFONCA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
05/12/2023 15:20:04.0
SUELI PEREIRA DONATO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/12/2023 14:45:33.0
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 332033
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 332033

Dedico esta pesquisa a todos os docentes que estejam dispostos a ouvir mais do que a falar.

AGRADECIMENTOS

Pensar neste texto me faz refletir sobre o significado da palavra “gratidão”. Em termos bíblicos, significa a qualidade de reconhecer e valorizar as dádivas recebidas. O apóstolo Paulo nos disse: “Em tudo dai graças”. Já segundo o dicionário, significa a qualidade de quem é grato, o reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe prestou um benefício, um auxílio, um favor. Hoje, gostaria de expressar minha gratidão por algumas das bênçãos especiais em minha vida.

Desde os primeiros anos de vida, tive o privilégio de conhecer e sentir o amor de Deus por meio das mãos da minha falecida avó materna, Carmem. Ao contemplar os tempos passados, percebo a influência de uma infância e juventude repletas de felicidade ao lado do meu primo mais velho, o Nélio. Ele esteve ao meu lado até o presente momento, transbordando-me com palavras doces nos momentos de temporais e até mesmo utilizando pequenos puxões de orelha para me trazer de volta à realidade, evitando que eu me perdesse em meio às tribulações. Sou grata por ter ao meu lado minha mãezinha Lena, que enxugava minhas lágrimas quando eu me sentia exausta, amornando meu desânimo com um café com leite quentinho.

Gratidão aos educadores que cruzaram o meu caminho, escutavam minhas ideias na escrita e que, por diversas vezes, emprestaram seus livros, textos ou simplesmente um ombro amigo. Expresso minha gratidão pela vida do meu orientador, que nunca desistiu de mim, guiando-me com muito profissionalismo e atenção. Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação deste trabalho, com suas falas e orientações pontuais, que grandemente enriqueceram a pesquisa.

Agradeço pelo olhar dos meus filhos, Haryam e Lucas, que me abraçavam com paciência nos momentos em que não podia oferecer a atenção que mereciam. Gratidão pelos poucos e bons amigos que me acompanham até hoje e que sempre depositaram palavras de bom ânimo em mim.

Por fim, agradeço ao meu namorado, André, que a toda hora entendeu minhas preocupações, aquecendo minha alma com seu abraço de urso, não medindo esforços para me apoiar a todo instante.

Ao contemplar todas essas bênçãos, a gratidão é o sentimento predominante em meu coração. Considerando novamente a admoestação do apóstolo Paulo: “Em tudo dai graças” (1 Tessalonicenses 5:18), devemos ser gratos

pelas bênçãos que desejamos, assim como por aquelas que nos vêm e que estão além de nossa capacidade atual de compreender.

E qual seria a tarefa da educação senão levar-nos a aprender a amar, a sonhar, a fazer nossos próprios caminhos, a descobrir novas formas de ver, de ouvir, de sentir, de perceber, a ousar pensar diferente... a sermos cada vez mais nós mesmos, aceitando o desafio do novo.

Rubem Alves (2018)

RESUMO

A presente dissertação faz parte da linha de pesquisa Teoria e Práticas de Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O objetivo desta pesquisa foi realizar uma leitura de natureza bibliográfica sobre a escuta docente, com enfoque especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elencando as concepções pertinentes à pesquisa e delineando as experiências vividas, vivências individuais e coletivas observadas em pesquisas já publicadas, bem como em consonância aos aportes teóricos que se referem ao tema pesquisado. Dessa forma, foi possível observar como as práticas da escuta ativa podem contribuir para uma transformação social e educacional no âmbito escolar, envolvendo os atores para que, de maneira colaborativa, possam se ouvir e serem ouvidos. A pesquisa se fundamentou nos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia de Paulo Freire (1996), em que o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, pois ensinar exige saber escutar. O método utilizado foi o bibliográfico, refletindo sobre as contribuições das narrativas docentes no contexto escolar. Durante a construção da pesquisa, observou-se que há um diálogo entre os pensamentos de Freire e Malaguzzi (2011), onde ambos, na concepção da escuta, enfatizam que o papel do professor é promover uma interação participativa e assumir a consciência de que a escola é frequentemente o lugar da pergunta e do ouvir. Também ressalta-se os estudos de Benjamin (1987), que afirma que o narrador retira da experiência o que ele conta. Essas experiências são as fontes originárias de todo narrador. Dessa forma, o aporte teórico discutiu as experiências vivenciadas pelos sujeitos e como estas se relacionam com diferentes momentos de suas vidas pessoais e de formação profissional. Destacou-se ainda as contribuições de Larrosa (2002), que enfatiza o poder das palavras, sua força e influência sobre os pensamentos. Todos esses autores citados desempenharam um papel importante na construção desta pesquisa, que abordou a relevância da escuta docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: narrativas; escuta docente; práticas educativas.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line Theory and Teaching Practices in Basic Education within the Graduate Program in Education at the Federal University of Paraná. The aim of this research was to conduct a bibliographic review of published works on teacher listening in the early years, identifying relevant conceptual frameworks for the study and outlining the lived experiences, individual and collective experiences observed in previously published research, as well as in line with theoretical contributions that refer to the researched topic. Through this process, it was possible to observe how practices of active listening can contribute to social and educational transformation within the school context, involving stakeholders in a collaborative manner, allowing them to both listen and be heard. The research was grounded in the theoretical and methodological principles of Paulo Freire's pedagogy (1996), where the educator who listens learns the challenging lesson of transforming their discourse, as teaching requires knowing how to listen. The methodology employed was bibliographic, reflecting on the contributions of teacher narratives within the school context. During the research construction, a dialogue with Freirean ideas was observed. Malaguzzi (2011), in his conception of listening, emphasizes that the teacher's role is to promote participative interaction and assume the awareness that school is often a place of questioning and listening. Benjamin's studies (1987) were also highlighted, asserting that the narrator draws from the experience what they recount. These experiences are the originating sources of every narrator's story. Thus, the theoretical framework discussed the experiences lived by individuals and how they relate to different moments in their personal lives and professional development. The contributions of Larrosa (2002) were also underscored, emphasizing the power of words, their strength, and influence over thoughts. All the aforementioned authors played a significant role in the construction of this research, which addressed the relevance of teacher listening in the early years.

Keywords: narratives; teacher listening; educational practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Desafios do trabalho docente 26
FIGURA 2 - Conceitos de narrativa.....45
FIGURA 3 - Oito etapas para a revisão sistemática e integrativa 53

QUADRO 1 - Saberes sociais docentes.....23
QUADRO 2 - Pesquisas analisadas.....65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA 13
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA 15
1.3 OBJETIVOS 16
1.3.1 Objetivo geral 16
1.3.2 Objetivos específicos 16
2 OUVIR É PRECISO, ESCUTAR É UMA ARTE 17
3 OS DESAFIOS INTERPOSTOS À DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 19
3.1 A CONSTRUÇÃO DO DESAFIO DOCENTE 21
4 A ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: UMA REALIDADE DIFÍCIL VIVENCIADA 28
4.1 O ENSINO REMOTO 30
5 A ARTE DA ESCUTATÓRIA: A ESCUTA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO 36
5.1 CONCEPÇÕES DA NARRATIVA SEGUNDO OS AUTORES CITADOS NA PESQUISA 45
6 O SER PROFESSOR 47
6.1 MUITO PRAZER, PROFESSORA! 50
7 METODOLOGIA DA PESQUISA 53
8 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 63
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 68
REFERÊNCIAS 71

1 INTRODUÇÃO

> Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes [...]. É um ato de criação. (FREIRE, 1987, p. 51).

O presente trabalho tem como tema a escuta docente, tendo como protagonistas os professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas. A pesquisa faz parte do Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O tema da escuta docente é uma questão que há tempos tem estado presente nas intenções da pesquisadora, por ser comum notar nos corredores da escola vozes docentes que não são ouvidas, permanecendo nos bastidores educacionais e não surtindo os efeitos e realizações desejados pela equipe docente e seus colaboradores.

A pesquisa visa abordar a problemática da importância da realização da escuta ativa docente no meio educacional. Nesse sentido, o objetivo geral consiste em compreender como a Pedagogia da Escuta Docente pode contribuir no âmbito educacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De forma mais específica, busca-se compreender a concepção da pedagogia da escuta docente, destacar os principais elementos metodológicos e elencar os diálogos dos principais autores sobre a temática abordada.

Foram muitos os conflitos vividos pelos docentes com a chegada da pandemia da COVID-19[1] em 2020 e 2021. O mundo precisou reinventar o seu modo de viver, agir e até mesmo de pensar. No que se refere ao meio educacional, a mudança foi drástica e sentida com muita profundidade. Tais mudanças fizeram com que a escola mudasse de local, as aulas passaram a ser ministradas pelos professores em suas casas, por meio das plataformas digitais, consequentemente, os educandos as assistiam dentro de suas casas também. Isso exigiu que todos os

---

[1] É uma doença causada pelo novo tipo de coronavírus identificado neste ano, que leva o nome de SARS-CoV-2. Ele pertence à família de vírus de mesmo nome que causa infecções respiratórias. O vírus tem esse nome porque seu formato, quando observado em microscópio, se assemelha a uma coroa.

envolvidos se adaptassem ao que a situação demandava, com estudantes sem meios para estudar devido à falta de equipamentos, sem sinal de internet e, o mais recorrente, sem uma pessoa que pudesse acompanhar efetivamente o educando na realização das atividades escolares. Havia poucas respostas para muitas perguntas.

Ressalta-se que, mesmo que este não seja o assunto principal da pesquisa, não há como não o mencionar, pois foi devido a esse contexto de dúvidas e incertezas que surgiu a necessidade da presente pesquisa, destacando a importância de ouvir os docentes. Assim, ao mesmo tempo em que eram ouvidos, os próprios docentes se escutavam em um mundo envolto em individualidades, onde todos querem falar, mas não ouvem.

Aproveita-se para colocar em evidência as formações pedagógicas, ofertadas pelas redes municipais, que têm se mostrado ineficientes com temáticas e dinâmicas não relevantes para serem colocadas em prática pelo docente em suas aulas. Isso ocorre por não ser dada voz aos docentes de maneira adequada, o que cria uma lacuna sobre o que é ofertado aos educadores e sobre o que realmente é necessário.

Nesse sentido, ao traçar a trajetória da pesquisadora, supõe-se que seja possível pensar sua história e repensar sua prática pedagógica de forma crítica, buscando a aproximação entre o conhecimento científico e a vida prática cotidiana. Este texto acerca da trajetória é redigido em primeira pessoa, permitindo que se escute e se recorde sua caminhada até aqui. Assim, inicia-se a escuta com a própria pesquisadora. Em seguida, descreve-se a temática da pesquisa e a escolha do tema – a pedagogia da escuta como prática educativa na Educação Básica, o que afirmam os professores em seu contexto e dentro das leituras realizadas.

Minha trajetória escolar e de amor à educação tiveram início tardiamente, na entrada do Ensino Médio, pelas mãos da professora Janete, que ministrava aulas de Português e Literatura Brasileira. O carinho e o respeito pelos professores, bem como o gosto pelo estudo, sempre estiveram presentes em minha vida, sendo a escola minha primeira casa e, ao mesmo tempo, um refúgio diante das dificuldades familiares existentes. Sempre sem incentivo para estudar, ia para a escola por ser um mundo particular e secreto. Lembro-me de não ter sido a melhor aluna ou a mais estudiosa, mas ser curiosa e instigada por saber mais sobre tudo.

Comecei minha jornada como docente quando entrei no magistério em 2001, na modalidade a distância, pelo Colégio Bagozzi. Isso aconteceu um ano antes de

ingressar na graduação de Letras Português na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), hoje Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na cidade de Paranaguá. Durante esse período, participei de muitos estágios em escolas, agregando conhecimentos e ampliando meu saber. Com isso, surgiram muitas dúvidas no que tange ao meio profissional. Depois, tornei-me professora regente de Língua Portuguesa em uma escola particular na cidade de Matinhos, função dividida entre o Ensino Médio e os Anos Iniciais.

Ao término da graduação, no período de 2000 a 2003, cursei especialização em Língua Portuguesa e Literatura Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Nesta mesma caminhada, em 2008, iniciei o curso de Pedagogia na mesma instituição em que realizei o curso de Letras Português.

No último ano da faculdade de Pedagogia, em 2011, passei no concurso municipal de Matinhos para o cargo de coordenação pedagógica. Em 2012, ingressei em uma especialização em Educação Especial ministrada pela Sociedade Educacional de Santa Cataria, concluindo-a em 2015. Dando continuidade aos estudos, ingressei no curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2015. Atualmente, possuo dois padrões na mesma instituição, que somados totalizam 40 horas de dedicação.

Para finalizar, fui aceita no tão sonhado Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Paraná, onde dediquei-me às pesquisas, visando alcançar resultados positivos que o curso exige e espera de mim e assim poder contribuir com reflexões e análises na área da educação.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O objetivo desta pesquisa e seus resultados visam contribuir para a compreensão do conceito de escuta docente e sua importância no âmbito escolar. Dessa forma, pretende-se elencar possibilidades, estratégias, práticas metodológicas e de vivências individuais e coletivas observadas em pesquisas já publicadas, bem como em consonância aos aportes teóricos que se referem ao assunto pesquisado. Não se trata de somente pesquisar o que está relacionado à prática pedagógica, mas também elencar as falas comuns entre os docentes de diferentes escolas, realizando a leitura das pesquisas já existentes e verificando seus resultados.

A presente pesquisa pretende compreender como a prática da escuta ativa docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode colaborar com o ambiente educacional. Sabe-se que os educadores enfrentam muitos desafios na contemporaneidade, como salas de aulas pequenas, turmas com números elevados de alunos, material insuficiente, entre outros, que afetam não apenas os professores, mas também os alunos e todos os atores envolvidos no processo educativo.

Não fomos e não somos preparados para nos ouvirmos, quanto mais para ouvir os outros. Estamos tão preocupados com as cobranças que são feitas, que muitas vezes falta tempo para perceber que aqueles que mais precisam de atenção somos nós mesmos: os educadores em ação. Escutar é preciso! É necessário nos escutarmos! Nesse sentido,

> [...] é importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar ao educando e falar com ele. Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na lincenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando. [...] a educação é um ato político. (FREIRE, 2013a, p. 83).

Partindo disso, pode-se afirmar que ouvir o educador vai além de apenas escutá-lo, tem a ver com estabelecer vínculos, demonstrar que o que está sendo falado importa, dando vazão ao que o outro sente e, de uma certa forma, buscar ajudar com as problemáticas que podem vir a ser apresentadas.

Escutar é abrir um espaço interno no qual o outro pode entrar. Escutar é a sensibilidade àquilo que nos conecta ao outro. De acordo com Freire (1987), a educação é um ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão e no debate, que requer um olhar para nós mesmos e para o outro, no âmbito escolar e fora dele. Como pesquisadores, percebe-se que há poucas produções que abordam a escuta docente e sua relevância no âmbito escolar. As pesquisas que existem precisam ser desveladas, a fim de que possam contribuir com as pesquisas atuais ou aquelas que serão conduzidas por futuros pesquisadores interessados no tema.

Não há muitos espaços de escuta destinados aos docentes. Partindo da ideia de Souza (2006), de que a escuta docente pode promover a compreensão tanto de si mesmo como professor quanto do outro, é provável que esses entendimentos colidam no contexto educacional, mesmo que não tenham a

oportunidade de se manifestar. Muitas vezes, o professor é apenas considerado mais um profissional inserido no ambiente escolar, sem que sua voz seja verdadeiramente ouvida.

É oportuno destacar, conforme Souza (2006, p. 262), que ouvir o professor "trata-se de uma forma de mediar estratégias que permitam a ele tomar consciência de suas responsabilidades, pelo processo de sua formação, através da apropriação retrospectiva de seu percurso de vida profissional". Sendo assim, percebe-se que é necessário garantir aos docentes habilidades e competências específicas para seu desenvolvimento profissional. Isso necessita ocorrer em uma perspectiva crítica e reflexiva do seu próprio caminhar e de sua história, tanto individualmente quanto em relação ao coletivo, possibilitando que o indivíduo ouça a si mesmo e aos outros, permitindo, assim, que os docentes se tornem parte ativa desse processo.

Deseja-se que haja uma autonomia na escuta docente, possibilitando que os educadores sejam ouvidos, conforme expõe Freire (2011):

> A disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. (FREIRE, 2011, p. 117).

Diante do contexto apresentado até o momento, a pesquisa se justifica por evidenciar a necessidade das práticas de uma escuta ativa docente efetiva nas escolas públicas municipais de Educação Básica. Deste modo, pesquisas sobre a escuta docente são importantes para revelar aos próprios sujeitos os seus saberes profissionais. Os professores sentem a ausência de serem ouvidos e de que suas vozes tenham relevância efetiva, que possam transformar o meio em que estão inseridos, e desejam ver na prática as mudanças realizadas por meio da própria fala, mudanças que são de suma significância aos docentes.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa apresenta como problema o seguinte questionamento: Qual a importância da realização da escuta ativa docente no meio educacional?

1.3 OBJETIVOS

Para responder à questão da presente pesquisa, são apresentados os objetivos geral e específicos.

1.3.1 Objetivo geral

Compreender como a Pedagogia da Escuta Docente pode contribuir no âmbito educacional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar a concepção da Pedagogia da Escuta Docente e suas implicações no contexto escolar;
- Apresentar os principais elementos metodológicos encontrados nas leituras realizadas;
- Elencar os diálogos pesquisados dos principais autores sobre o tema abordado.

2 OUVIR É PRECISO, ESCUTAR É UMA ARTE

Para abrir esta seção, deve-se pensar: quem é que não gosta de falar, não é? Aliás, ao observar o nosso redor, encontramos mais pessoas que falam do que as que escutam. No entanto, no silêncio, pode-se ouvir muitas coisas.

No âmbito educacional, as falas são constantes, são ouvidas as vozes dos alunos, as vozes dos professores e as vozes dos colaboradores da instituição. Dificilmente há um silêncio dentro da escola. Contudo, pode-se dizer que existe comunicação no silêncio, o que parece até uma ideia contraditória ao se falar de silêncio, já que muitas pessoas falando remetem à ideia de barulho.

Segundo Citelli (2004, p. 114), “a escola está sendo repensada novamente, assim como espaço mediativo cada vez mais cruzado pelas novas linguagens, pelas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamentos que marcam o mundo contemporâneo”. Nesta reflexão, pode-se dizer que a escola, além de estar sendo repensada, precisa ir além das mudanças já consolidadas e realizar um paralelo com as transformações destacadas pelo autor.

Um modelo que precisa ser repensado e é cada vez mais frequente e sentido pelos docentes é o formato tradicional para a entrada em uma faculdade. De nada adianta mudanças em todo o percurso educacional anterior se quando se chega ao final do caminho escolar a forma de acesso à faculdade permanece igual. O mesmo acontece quando se aborda as avaliações externas aplicadas pelos órgãos governamentais.

Para tanto, Citelli (2004) explica que:

> O núcleo desse modelo resulta preservado pelo arranjo burocrático traduzido nas peças estatutárias e nos documentos legais a ser aplicados em diferentes níveis e sob várias circunstâncias. Por exemplo setores gerenciais, como direção ou coordenação, podem advertir docentes que por alguma razão não cumpram devidamente o programa a eles confiado, ainda que tais diretrizes tenham sido produzidas fora, como o ministério, secretarias estaduais e municipais, fora, portanto da unidade educativa onde primariamente se desenvolve o trabalho dos professores. (CITELLI, 2004, p. 84).

É um desafio constante trazer para reflexão as possibilidades de articulação no campo da comunicação entre os docentes e as instâncias superiores que os regem, principalmente quando essa hierarquia está próxima, como em cidades pequenas onde todos se conhecem. Isso pode acarretar em possíveis punições ou

perseguições por razões de cunho político, dificultando que essas vozes docentes saiam dos corredores das escolas. No ensino público, os casos de demissões ou punições mais severas para os docentes tornam-se mais raros devido à estabilidade. Os educadores precisam ser os protagonistas na construção e no início das mudanças necessárias, pois apenas quem pisa no chão da escola compreende a realidade, e não devem apegar-se às ideias ancoradas na fala alheia.

Quando se aborda a comunicação, não se trata da comunicação midiática, mas sim da comunicação do ouvir e do falar entre os pares. Antes que suas vozes possam ser ouvidas em uma escala maior, é provável que o início de uma escuta ativa deva ocorrer pela gestão escolar. Ouvir os docentes e começar a arrumar a casa em partes pequenas, onde há maior possibilidade de sucesso, é fundamental. Fomentar uma reconstrução do papel do professor dentro da escola, que é o papel da gestão escolar, é de suma importância para essa transformação.

O relatório Liderança Escolar para a Melhoria da Educação (2021), realizado pela Universidad Diego Portales (Chile) em parceria com o Instituto Unibanco, com foco em pesquisa, aponta uma reflexão sobre a relevância da liderança escolar e sua influência na melhoria da qualidade da educação, mobilizando diferentes atores envolvidos nos rumos da política educacional e da organização do sistema escolar.

Sobre isso, Spilliane (2015, não paginado) afirma que gestão e liderança escolar devem “focalizar os processos de ensino-aprendizagem, entendidos como fenômenos coproduzidos na interação de professores e estudantes, mediados por condições objetivas, simbólicas e afetivas”.

Com base nisso, pode-se dizer que os aspectos citados são elementos mediadores que caracterizam e contextualizam as práticas pedagógicas de todos os envolvidos no âmbito escolar, suplantando aspectos acadêmicos e cognitivos. Mesmo não sendo o foco da pesquisa, abre-se um adendo para essa temática, por se tratar de uma parte importante sobre o ouvir docente.

3 OS DESAFIOS INTERPOSTOS À DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Inicia-se esta seção com dados estatísticos sobre a educação e o professor, pois não é possível deixar de elencar os fatores reais que fazem parte do enredo educacional. Não levemos como verdade a afirmação de que ser professor nos dias atuais se tornou um ato de amor e coragem, mas é necessário entender que é uma profissão como outra qualquer, remunerada, com obrigações e compromissos que compreendem a profissão.

Segundo dados de pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e publicadas em 14 de outubro de 2022, o Brasil possui um total de 2,2 milhões de pessoas que atuam na Educação Básica, conforme dados do Censo Escolar de 2021.

É importante citar alguns dados retirados da pesquisa realizada pelo Instituto Anísio Teixeira, que destacam que o enfraquecimento dos vínculos com a profissão docente é produto da ação conjunta de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações, acumulados ao longo do tempo. Os professores sentem-se insatisfeitos em muitas questões relevantes e primordiais, tais como: remunerações incompatíveis, espaços inadequados, materiais didáticos de baixa qualidade, conflitos de ideais pedagógicos, sentimentos de inutilidade no trabalho que realizam, sobrecarga de trabalho, formação continuada com temas que ressignifiquem as experiências que permeiam o ambiente escolar e, por fim, mas não menos importante, o apoio da comunidade inserida no âmbito escolar para com os discentes.

Para termos espaços escolares públicos de qualidade é necessário contar com colaboradores que estejam engajados nesta ideia, docentes e comunidades locais que assumam esta missão. Ainda segundo pesquisa realizada pelo Instituto Anísio Teixeira (2022), a instituição escolar necessita de mudanças profundas, não somente das práticas pedagógicas em si, mas uma metamorfose advinda do cerne curricular. Deve-se construir pontes dentro e fora da profissão docente, ou seja, escola e sociedade devem trabalhar em conjunto para construir uma educação almejada, que seja de qualidade.

Para iniciar a construção de novos professores, no sentido de ressignificar para uma prática progressista, a sexta carta apresenta as virtudes necessárias para os educadores: “Humildade, amar, coragem, tolerância, decisão, segurança,

disciplina intelectual, paciência e impaciência, parcimônia verbal" (FREIRE, 2013a, p. 121). Todas as virtudes elencadas não querem atribuir valor de juízo e em seus contextos são alinhadas às práticas docentes.

O Censo Escolar também aponta para um aumento nas matrículas de alunos nos Anos Iniciais – 2ª etapa, sendo que a proporção de alunos dessa etapa matriculados em tempo integral voltou a crescer. Entre 2019 e 2020, essa taxa caiu de 9,6% para 7,6% nos Anos Iniciais – 2ª etapa, e de 9,3% para 6,9% nos Anos Finais. No entanto, em 2021, as linhas do gráfico voltaram a subir, registrando 8,5% nos Anos Iniciais e 9,2% nos Anos Finais. No caso dos primeiros anos da etapa educacional, o patamar de estudantes em tempo integral atingido é praticamente o mesmo do ano que precedeu a pandemia[2].

Ainda referindo-se à pesquisa do Censo Escolar, a rede municipal é a principal responsável pela oferta dos primeiros anos (1ª e 2ª etapa da educação). São 10,1 milhões de alunos (69,6%), o que corresponde a 84,8% dos alunos da rede pública. Nos Anos Iniciais, 18% dos alunos frequentam escolas privadas. A proporção dessa rede, a propósito, diminuiu 7,1 pontos percentuais entre 2020 e 2021. As matrículas e os dados escolares coletados servem de base para o repasse de recursos do Governo Federal e para o planejamento e a divulgação de dados das avaliações realizadas pelo INEP. O censo também é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do Brasil, das unidades federativas e dos municípios, bem como das escolas, permitindo acompanhar a efetividade das políticas públicas.

O nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos de idade ou mais, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização. Essa compreensão é proporcionada por meio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros. Todos são calculados com base nos dados do Censo Escolar e parte deles serve de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE).

---

[2] Foram contabilizadas 178,4 mil escolas de Educação Básica no Brasil. Ao todo, foram registradas 46,7 milhões de matrículas – cerca de 627 mil a menos em comparação com 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3%. A rede municipal atende a maioria dos alunos (49,6%). A estadual é a segunda maior (32,2%), seguida pela privada (17,4%). A União (rede federal) é responsável por 0,8% dos alunos matriculados na Educação Básica.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO DESAFIO DOCENTE

Sempre que alguém se refere à profissão de professor, comumente associa isso à ideia de que apenas aqueles que gostam de ensinar e têm amor pela profissão seriam aptos a desempenhá-la. No entanto, pode-se aplicar essa mesma colocação a profissionais da área da saúde ou da segurança pública? Afinal, essas profissões distintas também demandam afinidade com a área escolhida. Da mesma forma, na área educacional é possível fazer uma afirmação semelhante. Ministrar aulas não é um dom inato, mas um conjunto de habilidades e técnicas construídas com a experiência que se acumula com o passar do tempo. É necessário, assim, avançar na reflexão sobre que tipo de docente se deseja ser.

Como apontado por Freire (2014, p. 74), “o mundo não é, o mundo está sendo”. Nesse sentido, cabe a cada um dos educadores manter seu compromisso com a educação e com os discentes. Os desafios se apresentam diariamente, seja por falta de reconhecimento por parte do governo ou da sociedade, seja por falta de estrutura, defasagem da aprendizagem, falta de engajamento dos pais e alunos. Não basta estar professor, é necessário incorporar verdadeiramente o papel de agentes transformadores, apesar de todas as dificuldades enfrentadas. Como salientou Freire (2018, p. 75), “não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente, no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

Sendo assim, o acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza e da criminalidade e a ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população. Enquanto muitas das soluções necessárias para enfrentar os desafios diários no espaço educacional não se concretizam, deve existir um esforço para que cada um desempenhe sua parte com maestria, fazendo o melhor sempre.

De acordo com Freire (1991, p. 58), “o indivíduo se forma como educador permanente na prática e na reflexão sobre a prática”. Todos os professores possuem diferentes saberes que os acompanham desde o início de sua formação inicial até o momento em que cada um se encontra. Esses saberes não estão desvinculados da prática e influenciam o cotidiano escolar. Assim, é de suma

importância dar voz ao docente para que seja possível analisar e observar sua trajetória e história de vida, buscando produzir um novo tipo de conhecimento: o conhecimento de si próprio, a partir da escuta de si e do outro.

Ao dialogar sobre a docência, não é possível deixar de contemplar os aspectos marcantes que ocorreram durante a caminhada profissional e particular, pois ambas são inerentes uma à outra. Para Tardif (2002), a formação, o desenvolvimento profissional, a identidade, a carreira, as condições de trabalho, as tensões e as questões socioeducativas que marcam a profissão, assim como as características das instituições escolares onde os professores trabalham e o conteúdo dos programas, são saberes que se encontram interligados às demais dimensões do trabalho docente.

Segundo Freire (2011, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Sendo assim, pode-se afirmar que falar em autonomia docente requer que o professor assuma essa condição de protagonista, não sendo omisso no exercício de sua função. Quando trata da escuta docente, a autonomia consiste em saber ouvir a voz do professor, lançando um novo olhar sobre o ensino democrático. Isso abre caminhos para forjar uma abordagem educacional centrada na valorização do outro, construindo esse processo de forma coletiva.

Para Tardif (2002, p. 40), “pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam”. Nesse contexto, percebe-se que os docentes se sentem desvalorizados não apenas no aspecto financeiro. Essa desvalorização também está relacionada à falta de qualidade em seus ambientes de trabalho, o que muitas vezes torna o exercício docente improdutivo. Essa situação denuncia uma inversão de valores na sociedade, pois nenhuma outra profissão assume a responsabilidade de educar e de formar cidadãos.

Percebe-se que raramente o docente atua sozinho, ele sempre se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos discentes, como expõe Tardif (2002).

> [...] os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas ao longo da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com seus pares. 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, 2002, p. 52).

Sendo assim, deve-se sistematizar essas certezas subjetivas, a fim de convertê-las em um discurso de experiência, capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. Isso é facilitado pelo diálogo, pelo ato de ouvir e falar entre si.

O diálogo proporciona a construção e a reconstrução de conhecimentos. A interação entre os pares no âmbito educacional, com diferentes ou divergentes formas de agir e pensar, possibilita a reflexão sobre nossos pensamentos, palavras e ações. A partir da socialização de diferentes práticas, provoca-se uma transformação. A provocação sadia deve fazer parte da natureza cotidiana docente e ser promovida constantemente.

As rodas de conversas, intituladas por Paulo Freire como “círculos de cultura”, proporcionam momentos de fala e de escuta do outro, oportunizando a reflexão sobre a prática. Conforme Paulo Freire (2015, p. 113), a prática precisa ser tão coesa com a teoria que não se percebam diferenças entre elas.

Dessa forma, pode-se afirmar que:

> A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento de falar com, nem se quer é ensaiado. [...] por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2015, p. 113).

No quadro 1 a seguir, é possível observar o registro da natureza social do saber profissional docente. Constata-se que os diversos saberes dos professores estão longe de serem produzidos diretamente por eles, o que gera uma série de desafios a serem enfrentados na jornada docente.

QUADRO 1 - Saberes sociais docentes

(continua)

Saberes dos professores	**Fontes sociais de aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato	Pela história de vida e socialização primária

QUADRO 1 - Saberes sociais docentes

(conclusão)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pops-secundários não especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios e fichas	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

FONTE: Adaptado de Tardif (2011).

No quadro desenvolvido por Tardif (2011), pode-se observar vários fatores. Segundo o autor, todos os saberes identificados são realmente utilizados pelos docentes, que constantemente fazem uso de seus conhecimentos pessoais e de um saber-fazer personalizado.

Também se observa que os professores enfrentam grandes desafios na atualidade, pois acompanhar as diversas tendências educacionais que surgem ao longo dos tempos é uma tarefa complexa. Muitos docentes ainda demonstram resistência a mudanças, e saber como viver em um ambiente de sala de aula é tão importante quanto saber ensinar, como ensinar e o que ensinar. Nesse sentido, Tardif (2011) enfatiza que a inserção na carreira docente e no seu desenrolar exigem que os educadores assimilem saberes práticos e específicos, com suas regras, rotinas e valores.

Para Paulo Freire (2007), a formação dos professores sempre foi uma preocupação constante, o que fica evidente em várias de suas obras. Não há como enfrentar os desafios encontrados na contemporaneidade educacional sem que o educador esteja em permanente formação. De acordo com Freire (2001, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática”. Dessa forma, diante do exposto, pode-se afirmar que a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, o que conduz ao entendimento de que é preciso pensar para fazer e pensar sobre o fazer, um paradoxo que está presente o tempo todo.

Sancho, Juana e Hernández-Hernández (2016, p. 8) destacam a importância de saber como os docentes “aprendem, se adaptam, reagem, se autorizam, se revelam ou se conformam quando transitam entre a posição de subordinação em que são colocados e a autoria que reivindica”.

É importante lembrar que no ambiente escolar, um desafio igualmente importante que não deve ser negligenciado é a presença de conflitos e violências entre os discentes. As práticas restaurativas podem ajudar a minimizar estes conflitos e violências vividas no ambiente escolar. A adoção de uma escuta ativa pode ajudar no despertar das potencialidades inseridas em cada educando, tecendo a construção de um ambiente dialógico crítico e acolhedor.

A escola é concebida como um universo de profundas atividades humanas e o surgimento de conflitos é natural nesse ambiente. Diante disso, novamente enfatiza-se que um caminho promissor a ser iniciado é o da formação docente voltada para a escuta ativa. Essa escuta deve abranger os alunos, os docentes e até mesmo a comunidade escolar. A escuta dos envolvidos torna possível partilhar histórias e humanizar as relações.

Quando se fala em escuta e em diálogo entre relações, considera-se que:

> Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer. (LARROSA, 2002, p. 28).

Portanto, pode-se afirmar que (re)aprender esta nova docência diante de tantas incertezas apresentadas no mundo atual constitui um dos grandes desafios. Quando se trata dos conflitos, deve-se compreender que eles não estão ligados somente à violência em si, mas também às atitudes de indisciplina, agressividade entre si, *bullying*, entre outros comportamentos.

Em um passado longínquo, o trabalho dos professores já foi considerado uma tarefa tranquila, fácil e segura. No entanto, na contemporaneidade, tornou-se um dos desafios crescentes em meio a uma sociedade profundamente transformada nos âmbitos social, político e tecnológico, sem desconsiderar as decisões formativas e laborais.

Sancho, Juana e Hernández-Hernández (2016, p. 5) observam que a sociedade muitas vezes critica os professores, acusando-os de possuírem um trabalho privilegiado, devido à estabilidade e à remuneração relativamente adequada. Isso contribui para um descrédito ao qual os docentes parecem ter que se defender. A desvalorização também é um dos desafios encontrados pelos professores do Ensino Fundamental, o que gera um enorme desconforto e muitas vezes leva à desmotivação.

Na figura 1 a seguir, é possível visualizar os desafios do trabalho docente e suas várias etapas. Muitas vezes, nos tempos atuais, chegar ao cumprimento de todas essas etapas leva à reflexão sobre quantas delas acabam ficando para trás diante das possibilidades abertas para os professores. Fica mais claro entender as dimensões pelas quais passa os desafios do trabalho docente, algo que realmente só entende quem está no chão da escola.

FIGURA 1 - Desafios do trabalho docente

FONTE: A autora (2023).

Para melhor entendimento, segue referência de cada dimensão do trabalho docente, inserido na figura 1.

1) Cultura central: nesse contexto, a cultura central é aquela que está inserida na comunidade e que os discentes trazem consigo.

2) Trabalho cognitivo e afetivo com o corpo discente: observamos uma parte bem delicada dentre as dimensões, que tem muita relação com o objeto da

pesquisa, o ouvir o outro, o entender e aceitar, com quem é dividido a maioria do tempo profissional. Aceitar e respeitar as diferenças, construir um lado afetivo com o aluno é essencial para um bom relacionamento de ensino-aprendizagem, o qual pode vir a interferir positivamente na qualidade do ambiente.

3) Responsabilidade de fomentar o desenvolvimento integral do corpo discente: sempre que possível, deve-se ministrar aulas que tenham significado para o aprendizado do aluno, a fim de que as habilidades possam florescer em cada identidade discente.

4) Necessidade de avaliar a aprendizagem: nessa etapa, o docente pode e deve observar não somente o que cada aluno desenvolveu em seu aprendizado, mas também analisar as suas estratégias como docente, pois a autoavaliação é uma parte do processo.

5) Vida cultural e social: ter uma vida cultural e social ativa faz parte de um cuidado mental, sendo de suma importância para o ser humano.

6) Contato com as famílias: uma dimensão muito importante refere-se a trazer os pais para a vida escolar dos alunos, incorporá-los à realidade que os estudantes habitam, dividir as responsabilidades, cada um fazendo sua parte.

7) Necessidade de formação permanente: merece destaque a inclusão feita pela Lei 12.796, de 2013, na atualização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Com a nova redação, fica garantida a formação continuada dos(as) profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, visando sempre a reciclagem das metodologias educacionais.

8) Vida pessoal: ter uma vida pessoal restrita, realizar atividades que possam liberar uma sensação de bem-estar, propiciando uma qualidade de vida mental e corporal.

9) Relação com os colegas: uma das dimensões mais importantes, e que abrange a temática desta pesquisa, consiste em aprender a ouvir o colega, tentar entendê-lo, respeitando as diversidades, para que dentro do ambiente de trabalho possamos criar um lugar de paz e bom senso.

Segundo Collins (2006), a aprendizagem só ocorre em sala de aula sob controle de um professor, e os estudantes devem transferir o que ali aprenderam para o mundo real. Diante disso, observando as dimensões do trabalho docente, compreende-se que poderão ser muitos os desafios que os docentes enfrentarão e enfrentam.

4 A ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO: UMA REALIDADE DIFÍCIL VIVENCIADA

Repensar o modelo escolar já era um assunto em discussão no cenário educacional há muito tempo. Com a chegada da pandemia, essa necessidade se tornou inevitável. Já em 2004, Nóvoa discutia em suas publicações sobre o declínio dos modelos escolares e a necessidade de repensar as bases institucionais. De repente, o mundo entrou em colapso. Todos foram surpreendidos por uma pandemia, algo considerado inacreditável, que se transformou em poucos dias.

Os espaços de aprendizagem tornaram-se diferenciados, especialmente nos lares dos alunos e dos educadores. Os horários foram adaptados, os conteúdos e as práticas pedagógicas foram repensados, sobretudo diante das aulas remotas[3]. Essa necessidade de adaptação de forma improvisada resultou em soluções frágeis e precárias, o que gerou insegurança em todos os envolvidos. O mundo fechou, a escola parou.

Neste meio tempo, enfatiza-se a questão da cultura digital, que merece atenção especial dos educadores, uma vez que as tecnologias digitais se tornaram elementos fundamentais nas transformações das práticas pedagógicas. Assim,

> A imersão das tecnologias digitais fizeram emergir na sociedade novos paradigmas e novos comportamentos, e, no campo da Educação, as práticas tiveram que começar a se adaptar e se atualizar, inicialmente nas instâncias administrativas das escolas, e, após nas atividades educativas, em que o primeiro esforço aparece na implantação de laboratórios de informática de uso coletivo, e, na sequência, de salas de aula com recursos audiovisuais, como aparelhos de televisão, reprodutores de mídias, projetores e até mesmo, lousas digitais e computadores. (FOFONCA; SCHONINGER; COSTA, 2018, p. 45).

Dentro deste contexto, pode-se afirmar que se esses caminhos tivessem recebido a devida atenção, as dificuldades encontradas pelos docentes e a insegurança diante do novo poderiam ter sido amenizadas no cenário escolar. Enfatiza-se que o uso dos dispositivos pedagógicos não foi abraçado por todos os educadores e que ainda são encontrados dissabores espalhados pelos corredores.

---

[3] As aulas remotas realizadas no contexto do coronavírus são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial. As aulas remotas oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância.

Não é possível deixar de refletir sobre a existência da desigualdade tecnológica que assola os discentes. Outro desafio que os professores enfrentam em relação à tecnologia é a falta de preparo para operar os dispositivos tecnológicos. Conforme Nóvoa (2022), é necessário dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém. Portanto, pode-se argumentar sobre a importância de os educandos estarem na escola e frequentarem coletivamente a sala de aula. A escola se configura como um espaço de produção do comum.

O foco principal desta pesquisa não é analisar os dados do ensino remoto durante o período da pandemia da COVID-19, que impactou o mundo e o ambiente educacional. No entanto, reconhece-se a importância desse tema, uma vez que esse fato histórico alterou o comportamento de toda comunidade escolar.

Acredita-se que um dos momentos mais difíceis, além das incertezas do período e das aflições causadas pelo medo, foi o de ministrar as aulas utilizando os dispositivos tecnológicos, pois muitos não tinham habilidades suficientes para tal tarefa e outros sequer dispunham das ferramentas adequadas para isso. Foi difícil situar a escola e a comunidade escolar diante dessa situação epidêmica. Todos foram obrigados a pensar e repensar sobre as novas práticas pedagógicas, a reinventar a escola e a redefinir um novo fazer docente.

Antes disso, é importante enfatizar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015) aborda dez competências a serem contempladas pelos discentes. Na quinta competência, que trata da cultura digital, destaca-se que o pleno desenvolvimento de uma cultura digital pelo estudante é permitido quando o professor também está apto, a fim de poder auxiliá-lo (BRASIL, 2015). Para que isso ocorra, é primordial investir na formação docente que vise a qualificação do professor em relação à utilização dos dispositivos pedagógicos.

Nesse sentido, os pesquisadores afirmam que:

> O que nos cabe, portanto, é dizer que tal compreensão não se torna importante somente com o advento da Sociedade da Informação ou do conhecimento, ou, ainda, de uma sociedade em trânsito, com dificuldades de denomina-la, mas com a concreta mudança de se desenvolver pesquisa no contexto do ciberespaço, mas também para que a escola e a docência internalizem em seu saber-fazer pedagógico um entendimento mais aprofundado acerca da realidade de vida de seus estudantes e a relação com a Web que está em perspectiva contemporaneamente. (FOFONCA *et al.*, 2018, p. 13).

Destaca-se que no âmbito educacional, os profissionais da educação tiveram que se valer das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) para estabelecer, de maneira mais assertiva, uma forma de superar a distância física entre docentes e educandos. Isso garantiu a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico, com uma reorganização emergencial do trabalho pedagógico.

É importante ressaltar que não está sendo feita uma comparação entre o ensino presencial e o remoto, mas enfatiza-se o momento que os profissionais da educação viviam e suas atuações. Uma das grandes preocupações para os docentes foi como oferecer o ensino remoto para os alunos de baixa renda, representando um dos desafios gerados pela pandemia.

4.1 O ENSINO REMOTO

O termo “ensino remoto” não remete a lembranças boas para professores, alunos, pais e comunidade escolar, pois lembra um momento difícil vivido pelo mundo todo devido à pandemia da COVID-19. Embora muito confundido com o ensino a distância, é necessário elencar as características que definem este tipo de ensino, que foi utilizado na pandemia no Brasil.

O ensino remoto acontece com aulas online em tempo real, com interação entre o docente e o aluno, por meio dos meios digitais, em que as avaliações e trabalhos são desenvolvidos pelo professor regente de cada turma.

Foi um período em que as *lives* se popularizaram, termo que corresponde às transmissões síncronas de conteúdos em forma de vídeo, tanto para realização de eventos científicos quanto para apresentações culturais. Ressalta-se aqui a definição de Santaella (2020), que coloca este termo, *live*, como a palavra-chave para o ano, pois simboliza uma memória específica para a população.

As pessoas engajadas pelos direitos das crianças, como Coutinho e Côco (2020), assumiram uma posição contrária ao ensino remoto. Mesmo sendo organizado temporariamente em caráter de urgência, ele acabaria por reforçar as desigualdades sociais entre as crianças, pois dividiria aqueles que tinha acesso à internet, plataformas digitais, redes sociais, e-mail, entre outros recursos. Conforme Coutinho e Côco (2020, p. 1), tais aspectos “[...] mostram as condições de desigualdade em que vivemos, também no acesso aos recursos tecnológicos”.

No ano de 2021, indicadores levantados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) defendiam que negar algum tipo de atendimento para os alunos de instituições públicas devido às distâncias impostas pela circunstância pandêmica ampliaria ainda mais as desigualdades sociais que já os afligiam. Assim, observa-se que:

> A pandemia atingiu de modo muito diferenciado as crianças brasileiras, e mais uma vez, reafirmou-se a ideia de que os bebês e as crianças pequenas são o elo mais frágil da cadeia da ação da ação de políticas públicas. As crianças foram as mais atingidas pela fome, pela perda de familiares, pela ausência de encontros com outras crianças, pela falta da escola. Muitas, apesar dos compromissos assumidos, ficaram abandonadas. (BARBOSA; SHITSUKA, 2020, p. 14).

Sabe-se que uma afirmação dessa natureza necessita de dados mais concretos, com pesquisas mais aprofundadas. No entanto, como educadores que viveram o chão da escola, é possível dizer que as crianças foram expostas a uma dura realidade e que a lacuna educacional deixada por este período ainda não pode ser mensurada sem a realização de um longo estudo.

Pode-se compreender que, a partir dessas problematizações, ocorreu uma reorganização substancial no trabalho pedagógico, no qual as práticas adquiriram novos contornos que dialogavam, mesmo dentro dos limites das possibilidades existentes. Nesse sentido, embora também tenham ocorrido contestações acadêmicas sobre o uso das TDIC em todo o ensino, elas desempenharam um papel de suporte para conectar pessoas em diferentes espaços geográficos no decorrer desse período de excepcionalidade.

Segundo Sancho (2010), as crianças e os jovens que frequentavam as escolas do século XX viviam em um mundo analógico, com a família, a escola e a igreja como os principais agentes de sua socialização. Hoje em dia, eles se encontram em um mundo digital que oferece uma grande quantidade de informação, modelos, condutas, valores e formas de vida. Diante disso, é necessário que o sistema educacional considere novas contribuições para a condução das aulas, realizando investimentos e manutenções em laboratórios de Informática, laboratórios de Ciências, bibliotecas informatizadas com acervos úteis que estejam em consonância com os conteúdos, além de formações continuadas para que os docentes saibam manusear o que é ofertado. Para que esse processo ocorra de

maneira contínua, não se pode negligenciar a necessidade de manutenção dos recursos utilizados.

Dentre tantas dificuldades enfrentadas pelos docentes no período pandêmico, é necessário destacar o quão difícil foi a tarefa de alfabetizar. Mesmo em condições presenciais, o processo de alfabetização e letramento apresenta suas complexidades. Isso foi potencializado na modalidade a distância, vivenciada devido ao contexto educacional do período.

Para Freire (1989), aprender a ler e escrever não se limita à aquisição técnica, mas engloba a compreensão do conteúdo lido e escrito. Isto é, a ausência de compreensão transforma o indivíduo em um analfabeto funcional. Ambas as habilidades podem ser introduzidas na vida das crianças antes de estarem inseridas na experiência escolar, em seu convívio social e cultural.

Para que haja uma reversão nesse quadro, é necessário estimular a prática da leitura e da escrita. Com a retomada das aulas presenciais, resgatar essa lacuna deixada pelas aulas a distância está sendo um árduo desafio para os docentes, principalmente no período em que os alunos se encontram na fase da alfabetização, onde a presença do professor é essencial.

É necessário um trabalho sólido e criativo, contando com um olhar didático e atento do professor. Nesse sentido, Stemmer (2007, p. 136) salienta que:

> [...] a aprendizagem da leitura e da escrita não têm sido sequer consideradas na educação infantil, o que existe é um total desconhecimento do assunto. O resultado mais imediato é que os professores diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer a ler e a escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por reproduzir práticas de ensino a que eles próprios estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, terem o conhecimento necessário para compreender as razões do que fazem e sem subsídio teórico algum para alicerçar suas práticas.

Mesmo no período remoto, os professores foram orientados a trabalhar o currículo conforme as normas da Base Nacional Comum (BRASIL, 2017), direcionadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do parecer nº 20/2009. Esse parecer estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares, que definem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante disso, salienta-se a importância das relações existentes no dia a dia da sala de aula, interações que só são permitidas dentro de uma instituição escolar, em trocas de experiências contidas entre seus pares.

É evidente que os docentes tiveram que se reinventar em cada nível, pois cada etapa da Educação Básica possui seu próprio currículo, com distintos objetivos e habilidades. Em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo docente durante sua formação, cursos realizados e formações continuadas precisou ser atualizado e adaptado ao contexto de uso das tecnologias. Isso foi necessário para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que estão compreendidos dentro da BNCC (2017), como: o direito de participar, valorizando cada vez mais o protagonismo dos alunos; o direito de explorar, devem ser incentivados a explorar movimentos, sons, texturas, gestos, emoções, histórias, tecnologias etc.; o direito de se expressar, assegurando sentimentos, hipóteses, dúvidas e descobertas dos alunos que são valiosas e precisam ser respeitadas; o direito de se conhecer, para se inserir efetivamente dentro de uma comunidade e interagir com diferentes tipos de pessoas. É importante, antes de tudo, conhecer a si mesmo, construindo uma identidade pessoal, social e cultural.

Desse modo, não será dada ênfase às diferenciações entre as escolas públicas e as privadas, mas é necessário um pequeno adendo para destacar que os pais de alunos de ambas as escolas, públicas e privadas, se encontram em realidades diferentes, o que afeta diretamente o processo educacional dos educandos. Isso não se limita apenas ao aspecto tecnológico, mas também abrange o nível de escolaridade dos pais, que se tornaram os principais responsáveis pela educação de seus filhos em casa durante o período de ensino remoto. Nesse sentido, Oliveira (2020, p. 12) observa que:

> [...] o papel do professor e da escola foi oferecer um suporte profissional sobre os conteúdos e conceitos trabalhados durante às aulas, replanejar suas ações de forma que os conteúdos chegassem aos alunos de forma dinâmica, lúdica e motivadora, além de traçar estratégias que facilitassem a compreensão, assimilação e aprendizagem concreta, enquanto os pais auxiliariam os filhos e dariam um retorno aos professores sobre a experiência vivida em casa.

Em suma, é importante lembrar de mais um desafio vivido pelos professores: a questão da avaliação. Mesmo diante das circunstâncias, foi necessário compor esse processo educacional, adaptando-o à nova realidade que se apresentava. A relação entre escola, professores, alunos e famílias foi permeada por diversas dificuldades, não é possível culpabilizar exclusivamente os educadores e alunos pelos fracassos vivenciados neste contexto pandêmico. É necessário considerar que a escola já enfrentava desafios antes da pandemia, como destaca Pereira (2021, não paginado):

> [...] Há tempos que não temos política públicas verdadeiras e eficientes. A desigualdade não nasceu na pandemia, só se escancarou. Pense na quantidade de alunos que não possuem pais alfabetizados para ajudar nas tarefas! Temos que ser realistas e fazer atividades que sejam possíveis, porque internet de boa qualidade, por exemplo, não é a realidade sequer, de todas as escolas brasileiras.

Após o período pandêmico, as atenções se voltaram fortemente para a desigualdade educacional que já existia em todo o país. Segundo o Instituto de Pesquisas Direitos e Movimentos Sociais (2021), essa desigualdade ficou evidente não apenas para os próprios educandos, mas também para os pais e professores. Cada um, à sua maneira, vivenciou as dificuldades que, estando presencialmente na escola, não eram percebidas. Um dos maiores obstáculos foi o acesso à internet, uma ferramenta essencial para que as aulas remotas pudessem acontecer minimamente.

Diante disso, torna-se necessário que toda a comunidade escolar se organize coletivamente para repensar a educação, a partir da experiência da diversidade vivida no período da pandemia. Mesmo separados geograficamente, foram vivenciados sentimentos semelhantes, o que levou muitos a levantar questionamentos acerca do modo de trabalhar nas atuais salas de aulas, com educandos com patamares de conhecimentos e habilidades tão distantes. Isso

oferece a oportunidade de refletir sobre como inovar, melhorar, acrescentar e, assim, transformar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos.

Fica evidente, mais uma vez, que a diversidade cultural das salas de aula, bem como a desigualdade no acesso aos meios tecnológicos e nas competências digitais, impulsiona o questionamento aos diversos aspectos, onde deve-se começar a delinear o futuro da educação.

Pode-se observar a literacia digital por parte dos docentes e discentes. Em muitos casos, a incapacidade de utilizar pedagogicamente as tecnologias foi um fator preponderante na ampliação das desigualdades. Diante dessa situação, não há mais tempo a perder, é preciso que os segmentos educacionais se unam, a fim de desenvolver políticas públicas que possibilitem a criação e implementação de uma educação humanizada e humanizadora.

5 A ARTE DA ESCUTATÓRIA: A ESCUTA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO

> E o educador? Que terá acontecido com ele? Existirá ainda o nicho ecológico que torna possível a sua existência? Resta-lhe algum espaço? Será que alguém lhe concede a palavra ou lhe dá ouvidos? (ALVES, 1981, p. 12).

Baseado na epígrafe acima, em uma palestra, Rubem Alves afirmou: “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar... ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória[4], mas acho que ninguém vai se matricular”.

Escutar é complicado e sutil. Foi nesse levante que se passa a observar a importância de saber ouvir não apenas os outros, mas também tudo e todos que nos cercam. Conforme Alberto Caeiro, não basta ter ouvidos para ouvir o que foi dito, é preciso que haja silêncio dentro da alma. Nóvoa (2004) expõe que:

> Durante muito tempo o mundo foi visto como estrutura e como representação. Impõe-se, agora, vê-lo também como experiência, o que obriga à invenção de uma nova epistemologia do sujeito. Olhando para os livros escritos nas últimas décadas, surge de imediato a questão: onde é que estão as pessoas? (NÓVOA, 2004, p. 9).

A partir disso, pode-se dizer que ouvir as pessoas em sua totalidade se faz necessário no atual cenário educacional inserido. Neste caso, refere-se aos docentes – ouvir suas histórias, suas trajetórias profissionais, permitir que eles se vejam, reflitam sobre quem são, suas origens, suas aspirações futuras e reafirmem os motivos que os levaram a se tornar educadores.

Fazer um resgate da essência professoral é uma maneira de valorizar cada professor, cada personagem inserido no âmbito escolar. A atuação docente envolve atividades que vão além do preparo das aulas, da leitura, da pesquisa, da correção e da orientação. Para tanto, verifica-se em Larrosa (2002, p. 21) que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] e ao passar-nos nos forma e nos transforma”.

Conforme Larrosa (2002, p. 26), “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Sendo assim, pode-se afirmar que o

---

[4] Neologismo, formação das palavras escutar + oratória = escutatória.

saber experiencial é de suma relevância na vida docente, pois é o alicerce da prática, é nele que o educador desenvolve sua formação.

A palavra é uma ferramenta de extrema importância nas relações sociais, desde os primórdios. Relatos sobre o poder das palavras estão presentes nas mais variadas religiões e em suas escritas. De acordo com o documentário “A história da palavra” (2007), os Guaranis acreditavam que as palavras eram divinas e continham os fundamentos para o viver ético, necessário para a convivência em sociedade. Para eles, a palavra tem um poder tão forte quanto a força do vento. Pode-se afirmar que nas palavras se moldam os desenhos dos pensamentos.

No cristianismo, Jesus enfatizava o poder das palavras, e na Bíblia são encontradas várias referências sobre o tema, como em Provérbios 18:21, onde se destaca: “A Morte e a Vida estão no poder da língua”, além de “Por tuas palavras serás justificado e por tuas palavras serás condenado” (Mateus 12:37). Independentemente das religiões, é possível traçar uma analogia entre as escrituras no que tange ao valor das palavras.

Sendo assim, refletir sobre as contribuições da narrativa no contexto escolar nos Anos Iniciais é resgatar a identidade dos educadores, relembrá-los que possuem uma caminhada, com acertos e tropeços. O ato de educar envolve interesse pelo outro, pela história que cada docente carrega consigo.

Parafraseando Walter Benjamin (1991), narrar representa uma forma de comunicação entre os seres, carregando em si as marcas da oralidade. Percebe-se que a linha que separa o narrador e o ouvinte é tênue, determinada por uma constante alteração de papéis. Nesse contexto, a narrativa é um recurso que faz refletir sobre o que está sendo narrado, fazendo com que os participantes tenham uma postura mediante o que se fala e o que se ouve.

Na obra O Narrador, de Benjamin (1991), encontra-se a afirmação de que a experiência é composta por elementos predominantemente inconscientes da memória, memórias essas que moldam as experiências e frequentemente se depositam nos repositórios da memória sem a influência da vontade. Sendo assim, escutar o educador, desde a sua trajetória particular até sua caminhada profissional, assim como as suas histórias de vida, envolve necessariamente uma historicidade que cerca cada indivíduo nos termos da concepção de história desenvolvida por Walter Benjamin (1991). Assim, a experiência da vida privada e da vida profissional, em um certo momento, se fundem. Um exemplo real disso é observar como muitos

educadores, às vezes, lecionam e trazem aprendizados de seus professores no tempo em que eram alunos. Muitos nem percebem essa dualidade, e a lembrança é um fenômeno elementar formado também por percepções e impressões vividas pelos seres humanos.

Freire (1996, p. 89) defende que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Sabe-se que os alunos que desenvolvem uma maior afetividade por seus professores conseguem aprender com mais facilidade, mesmo que não tenham habilidades desenvolvidas para o que estão aprendendo. Dentro dessa perspectiva de Freire, pode-se inverter o sentido, de alunos para colegas. Deve-se querer bem aos colegas docentes, muitos estão juntos o dia inteiro, fazem parte de um mesmo momento profissional. Não se trata necessariamente de incluí-los no mundo particular, mas é possível direcionar o olhar para os lados, ouvir suas histórias, criar afeto e tecer diálogos.

Acredita-se que uma das ferramentas mais poderosas à disposição na comunicação é a escuta ativa. Para promover uma comunicação construtiva em um diálogo eficiente, é necessário ouvir a forma como as pessoas pensam, de modo que a prática da escuta ativa permite entender o que as pessoas pensam sobre determinados assuntos e quais são suas opiniões. Pode-se dizer que escutar contribui na criação de bons relacionamentos, minimiza conflitos, desenvolve a empatia, podendo despertar a consciência tanto de quem fala quanto de quem ouve.

Pode-se afirmar que promover práticas dialógicas no ambiente escolar equivale a fomentar um aumento do acesso ao conhecimento entre seus pares, possibilitando um desenvolvimento interpessoal por meio de experiências mais intensas.

Entre os saberes que Freire (1996, p. 95) apresenta, está a ideia de que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Diante disso, pode-se dizer que esse diálogo não deve ser entendido somente em relação aos discentes, mas também entre os docentes. Ouvir o docente e garantir que ele seja escutado amplia as possibilidades de empatia e afetividade entre os pares dentro da escola, ressoando com outros sentidos.

Os desafios de uma escuta ativa vão além de apenas ouvir os educadores, mas sim de poder tecer uma corrente transformadora entre eles. Nesse sentido, conclui-se que não importa que existam muitas vozes e vários pontos de vistas, mas

sim que essas vozes, ao surgirem e se manifestarem, possam assumir relevância para promover mudanças significativas no meio educacional em que se encontram.

Deve-se considerar que a educação não tem a finalidade de nos fechar no que já somos, mas sim de nos ensinar a começar o que ainda não somos. Dar voz aos educadores e ouvi-los é uma forma de valorização, é um reconhecimento de direito da classe docente.

Freire (1996) afirma que, para termos uma educação democrática, é importante saber escutar, isto é, estar aberto à fala do outro.

> Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo. Como se fôssemos portadores da verdade ao ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com ele, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 113).

Observa-se nas pesquisas realizadas neste trabalho que as narrativas tecidas pelos docentes são todas experiências individuais, porém construídas no coletivo. Nesse contexto, pode-se considerar que não se tratam apenas de histórias, mas sim de um caminhar docente que envolve sujeitos, suas inspirações e seus sonhos, permeados por ações que ao longo da jornada dialogam com o profissional que é construído a cada novo dia, resgatando sua essência profissional e contribuindo para a sociedade em que estão inseridos.

Os desafios da escuta ativa docente vão além de apenas ouvi-los, envolvendo a tentativa de poder construir uma corrente de todos ao fatos observados, possibilitando o encontro de diálogos entre os docentes.

Nas leituras realizadas nesta pesquisa (figura 2), encontra-se uma variedade de autores que abordam, em suas dialogicidades, a temática das narrativas, definindo seu conceito. Embora o assunto não seja o tema principal, ele está sempre inserido nas contextualizações. Percebe-se que uma ideia tece a outra, o que dá aporte literário e subsidia as contribuições da presente pesquisa.

Malaguzzi (2011) conduz à reflexão sobre a pluralidade das histórias docentes. Não é possível rejeitar uma história como ouvintes, pois dentro dela pode-se recuperar a pessoa como sujeito, retirando-a do lugar de objeto ou de ator secundário e recolocando-a como protagonista. Isso permite recuperar a autoria da sua voz, resgatando a capacidade que cada indivíduo tem de ser ele mesmo.

O fazer docente precisa ser entendido a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem em sua totalidade. Dessa forma, Benjamin (1984) afirma que isso se revela ímpar: trabalhando os fragmentos e as ruínas, nele essa tensão se dissolve e se resolve fundamentalmente na linguagem.

Docentes e discentes não devem ser vistos apenas como aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, mas sim como sujeitos cheios de historicidade e produtores de linguagem, o que os constitui como sujeitos humanos e sociais imersos em uma coletividade.

Benjamin (1987) destaca a necessidade da rememoração e do estabelecimento de uma relação com a tradição, tendo como tarefa restaurar o sentido da narrativa. Isso permite a afirmação de que o docente se reencontra na história e em sua própria trajetória, a partir das experiências vividas, resgatando suas memórias, por meio das quais novas histórias podem ser tecidas.

Nas pesquisas que constam neste trabalho em que se dá voz aos docentes, é possível notar uma divisão por parte de alguns pesquisadores entre o eu profissional e o eu particular, como se não fossem intrínsecos. No entanto, segundo assegura Goodson (1992), ao entrevistar os professores sobre suas atuações docentes, quando as entrevistas eram analisadas pelos pesquisadores e as narrativas não se referiam à prática docente eram consideradas como um desvio no procedimento da pesquisa.

Sendo assim, Goodson (1992) complementa que:

> O principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área da educação é a voz do professor e o que diz respeito pelo autobiográfico, pela vida. Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam os indivíduos. (GOODSON, 1992, p. 75).

Nesse contexto, quando realizadas as leituras em relação à escuta docente, não há como não perpassar seu passado até chegar no momento presente, fundindo a vida cotidiana particular com a jornada docente. O importante a destacar nesta abordagem, segundo Ferrarotti (1983), é a compreensão da história enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro.

Portanto, percebe-se que a escuta é necessária, pois o educador que é ouvido tem a capacidade de transformar o meio em que está inserido, contribuindo de maneira eficiente e eficaz para o processo de construção crítica do conhecimento entre seus pares e seus educandos. Compreende-se que:

> [...] se a aposta deve ser feita em torno da valorização da pessoa humana, considero então que a formação de professores constitui um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa. [...] E ele quer ser pessoa, pessoa com a tal dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista, ela forja-se pelo exercício dos valores humanos, em cumplicidade com os outros. (SOUSA, 2000, p. 257).

Considera-se aqui um fator importante para diferenciar ouvir e escutar. Segundo Barthes (2001), ouvir está restrito à capacidade de perceber sons, sendo um processo mecânico referente ao sentido da audição, acontece além da vontade, a não ser que alguém tape os ouvidos. Por outro lado, escutar é uma ação que depende da vontade de prestar atenção, de tentar entender o que está sendo dito, de refletir e, após assimilar o conteúdo, concordar ou não.

É crucial criar espaços nos ambientes escolares nos quais movimentos de escuta, fala e leitura possam ocorrer, não somente para os docentes, mas também para os discentes. Larrosa salienta:

> Em primeiro lugar, a oralidade é o lugar da fugacidade da palavra: a palavra que se ouve é a palavra perdida que nunca voltará, a que chegou e se foi e a que, sem se poder evitar, se perde. Ao escutar existe algo que sempre fica pra trás e é impossível voltar para trás para recuperá-lo. Em segundo lugar, a oralidade é o lugar suspensão da palavra: assim a voz constitui um discurso ou um discorrer que cessa sem que se aja chegado a algum termo, sempre na borda de algo que nunca chega, sempre na imanência de uma revelação que não se produz, sempre inconcluso, deixando sempre uma falta, um desejo. (LARROSA, 2004, p. 41).

Dentro de uma escola, várias intenções estão voltadas para o desenvolvimento da fala, da escuta e da leitura. No entanto, a mais influente é aquela que envolve a leitura, que é uma habilidade que precede a escrita, a fala e a escuta. Como destacou Freire (2004, p. 21), ela é vista como “um instrumento para que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica”. Larrosa compartilha dessa perspectiva proposta por Freire e discorre sobre o ato da leitura como parte importante do processo formador do sujeito, pois “a leitura [...] tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos” (LARROSA, 2002, p. 21).

Acerca da leitura, Freire (2003, p. 20) explica que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Acerca disso, Larrosa (2002, p. 136) afirma que “para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência”.

Algo que não é percebido sobre a leitura é que, ao ser realizada derrubando as paredes do individualismo, ela possibilita trocas. Inicialmente, ocorre um reconhecimento que dá início a um processo de significação interna por parte do leitor. Isso se conecta com a escuta, uma vez que ao ouvir a leitura em voz alta realizada por outra pessoa, o leitor ouve o que o texto expressa. Sobre isso, Larrosa salienta que:

> [...] não se reduz, tampouco a um meio de se conseguir conhecimentos [...] No segundo caso, a leitura tampouco nos afeta dado que aquilo que sabemos se mantém exterior a nós. Se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou. E isso não tem a ver com conhecimento, senão o modo pelo qual o definimos. (LARROSA, 2002, p. 133-134).

Paulo Freire também trata desse assunto:

> Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de suas lutas às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ‘devoradas’ do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras ‘lições de leituras’ no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveria ser lidas: ‘Da página 15 à 37’. (FREIRE, 2013a, p. 7).

Ainda sobre a leitura em ato público, compreende-se que ela não se resume à ação em si, mas abre possibilidades de uma postura pública em relação à leitura. Essa postura, por sua vez, cria caminhos para várias escutas resultantes da leitura comum. Nesse contexto, destaca-se:

> Para fora porque o professor pronuncia para si mesmo e para os demais isso que diz o texto. Para dentro porque o professor diz o texto com sua própria voz, com sua própria língua, com suas próprias palavras, e esse redobra-se do texto, faz com que as palavras que o compõem, soem para ele, lhe pareçam ou lhe digam de modo singular e próprio. Para os ouvintes porque o professor diz o texto no interior de algo que é comum, daquilo que poderíamos chamar de seu "sentido comum", aquilo que os ouvintes sentem em comum quando prestam a atenção à mesma e que nada mais é senão a experiência da pluralidade e do infinito do sentido. (LARROSA, 2012, p. 141).

Pode-se dizer que, nesse sentido, a voz emitida vem enquanto movimento do sujeito, trazendo a atualização do texto por meio da voz do leitor. Esse é um dos elementos de extrema importância para possibilitar a ocorrência da leitura dentro do ambiente escolar, seja realizada pelos docentes ou discentes. A questão da escuta apresentada por Larrosa implica um ato de ler que é decorrente do ato de ouvir, tanto pelo outro quanto por si mesmo, como no caso dos docentes. Pode-se destacar que:

> O professor lê escutando o texto, como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade de sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto e essa voz que ele empresta, é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum, nos silêncios que as devolvem, ao mesmo tempo, comunicada, multiplicada e transformada. (LARROSA, 2003, p. 143).

Acredita-se que muitos docentes não haviam pensado sobre quando fazem a leitura em voz alta ou quando escutam alguém lendo. Os espaços em branco entre a leitura e a escrita são carregados de múltiplos sentidos: neles se pode falar, dialogar com o texto, contra o texto ou a partir do texto (LAROSSA, 2003).

Sendo assim, a leitura precisa ocorrer dentro de um espaço de liberdade, onde quem está lendo se sente seguro. Nem todos se sentem confortáveis ao ler em público ou ao realizar uma fala formal ou informal. Por isso, a leitura deve se tornar um hábito. É possível perceber que os professores que não adquirem essa cultura provavelmente não conseguem formar alunos leitores. Fomentar a ida semanal à biblioteca e inserir um momento de leitura em suas salas são formas de cultivar o hábito da leitura. Esses encontros não devem ocorrer apenas esporadicamente no ambiente escolar, a relação entre aluno/livro deve ser recuperada para que os

envolvidos possam valorizar esse recurso. Assim, estabelecer essa relação pode indicar uma qualidade de escuta.

Além disso, deve-se considerar o conteúdo e a forma da leitura, a interpretação que se faz do que é lido e como o sujeito que lê interpreta o que lê, assim como a forma como o ouvinte interpreta o que foi ouvido. Nesse contexto, Larrosa (2008, p. 128) enfatiza que "[...] a leitura é um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido".

Sendo assim, deve-se pensar a educação a partir do binômio experiência/sentido. Em português, é possível dizer que experiência é o que nos acontece, é o que nos atravessa. Walter Benjamin (1991) já observava a pobreza de experiências que caracterizavam o mundo. Na contemporaneidade, isso não é tão diferente e está acontecendo cada vez mais, devido ao excesso de informação, visto que a informação não é a experiência propriamente dita. Larrosa salienta que:

> O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber, mas saber não no sentido de sabedoria, no sentido de estar informado, o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2002, p. 22).

Dessa forma, pode-se elencar que, entre as muitas distrações inseridas no universo moderno, tanto para os adultos quanto, em especial, para as crianças, é difícil evitar a sensação de se perder diante de tantas informações disponíveis. O problema principal é saber como se orientar diante de tantas referências expostas a cada instante. À medida que mais informações são adquiridas, seja qual for o sentido delas, as pessoas tornam-se mais propensas ao caos da informação, o que muitas vezes resulta em desinformação e empobrecimento intelectual.

Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O autor ressalta que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente, afirmando que o mundo que o sujeito está inserido se movimenta de maneira distinta do mundo escolar. Educar e ser educado pelos educandos também é uma perspectiva freiriana. Nos meios educacionais, frequentemente são apresentadas campanhas incentivando a leitura. Pode-se considerar que aquele que não lê também não sabe

escrever, ou seja, não compreende como tecer um texto. Assim, a falta do hábito de leitura impede que o sujeito adquira os instrumentos inseridos nos textos.

Contudo, inserir o hábito da leitura e da escrita no discente será ineficaz se não imprimir nele o prazer pela prática de ler. A leitura amplia os conhecimentos e auxilia a organizar as ideias para expressá-las por escrito.

5.1 CONCEPÇÕES DA NARRATIVA SEGUNDO OS AUTORES CITADOS NA PESQUISA

FIGURA 2 - Conceitos de narrativa

FONTE: A autora (2023).

Torna-se importante destacar que o diálogo existente entre os autores permite perceber que, apesar da diferença temporal, suas concepções são as

mesmas, escritas em palavras diferentes, mas com a mesma intenção de significado. Os autores mencionados na Figura 2 constituem os principais objetos de estudo da pesquisadora no contexto do tema em questão, mencionados ao longo do mapeamento da pesquisa nas bases documentais de teses, dissertações e artigos.

6 O SER PROFESSOR

O que significa ser um professor? Ao pensar sobre isso, diversas reflexões são possíveis acerca do significado da palavra, cada uma delas carregada de muitos adjetivos. A palavra “professor” deriva do latim *professus*, que significa “aquele que declarou em público”, do verbo *profitare*, que significa “declarar publicamente, afirmar perante todos”, formada por *pro-*, “à frente”, mais *fateri*, “reconhecer, confessar”. Trata-se de uma pessoa que se declara apta a fazer determinada coisa – no caso, ensinar.

No dicionário Houaiss (2001), a palavra “professor” é definida como: “aquele cuja especialização ou formação acadêmica é ensinar; mestre, quem sabe muito sobre um assunto ou coisa; perito”. No Brasil, os primeiros professores foram os jesuítas, durante o período de colonização. Naquela época, lecionar era algo intimamente relacionado à religião e ao desenvolvimento da moralidade, sendo que os sacerdotes desempenhavam a função de educar.

Muitos são os professores que passaram pela vida de uma pessoa adulta, sendo essa uma das profissões mais valorosas, pois contribui para a construção do conhecimento desde as primeiras letras. Para tanto, é realizada uma menção ao relembrar o surgimento da celebração do dia do professor em 15 de outubro, a partir de um material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).

Em 15 de outubro de 1827, o imperador do Brasil, Dom Pedro I, oficializou um Decreto Imperial que criou o ensino elementar no país. A partir desse momento, tornou-se obrigatório que as chamadas escolas de primeiras letras, que hoje é conhecido como Ensino Fundamental, ensinassem a leitura, a escrita e as quatro operações básicas de cálculo, tanto para meninas quanto para meninos. Naquela época, os alunos do sexo masculino aprendiam noções gerais de geometria, enquanto as meninas tinham aulas de corte, costura, bordado e culinária. Além disso, o decreto possibilitou que as primeiras escolas de Ensino Fundamental fossem abertas em todos os lugares mais populosos, contribuindo para que o conhecimento escolar fosse disseminado pelo Brasil inteiro. Posteriormente, em 1947, um professor paulista chamado Salomão Becker sugeriu que o dia 15 de outubro fosse um dia de folga para os professores (SÃO PAULO, 2011).

Com este breve relato da historicidade da profissão, não se pode deixar de destacar uma figura especial, a professora e poetisa Helena Kolody. Sua menção é crucial nesta pesquisa por sua importância no cenário do magistério paranaense, sua contribuição como educadora e como poetisa, sendo considerada uma das maiores representantes literárias do estado do Paraná. A citação também é pertinente porque a pesquisadora teve a honra de conhecê-la pessoalmente e conviver com ela durante uma semana.

Lembrando de tantos educadores importantes, questiona-se: qual é o maior instrumento de um professor, algo sem o qual não teria a possibilidade de executar completamente essa árdua profissão? Entende-se que esse instrumento é a voz.

Pode-se refletir assim: não basta o silêncio externo, é preciso o silêncio que vem de dentro. Em um ambiente escolar com muitas distrações causadas por altos índices sonoros, faz-se necessário um momento de silêncio, que é alcançado quando as pessoas estão concentradas em ouvir, pois, quando ouvem, se calam. Assim, pode-se dizer que, por meio do silêncio, começa-se a perceber e ouvir o que antes não ouviam, o que antes passava despercebido.

Quando se fala sobre ser professor, muitos pensamentos vêm à mente. Não é raro ouvir as pessoas dizendo que são heróis, que é preciso ter o dom para exercer essa profissão. Muitas vezes existe a indagação se não estão certos, especialmente em um cenário no qual os docentes têm tão pouco valor. Segundo Freire, ensinar é uma tarefa que envolve uma profissão, uma militância e uma especificidade no seu cumprimento. O autor também explica que quem ensina é também um aprendiz e que a atividade docente é prazerosa, mas requer seriedade, preparo científico, físico, emocional e afetivo. Reflete-se, então, que ser professor não é só dom ou amor, existem muitos outros elementos envolvidos.

Ser professor é algo muito complexo e sério, muitas vezes, excludente e solitário. Ensinar é uma tarefa profissional que exige competência científica, amorosidade, criatividade, postura ética e política.

> É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (FREIRE, 2013b, p. 29).

O verbo “ousar”, mencionado na citação, pode causar um certo temor, ainda mais sendo mencionado por Freire, o que evidencia uma responsabilidade maior. Este verbo fala sobre fazer algo, buscar algo diferente, e isso não se limita apenas à sala de aula ou aos docentes, mas sim a tudo na vida. No livro intitulado Medo e Ousadia (2013), onde há um diálogo entre Freire e Shor, os autores respondem às mais variadas perguntas dos docentes, propondo também um desafio a todos aqueles professores que ousam ou querem assumir um compromisso com uma sociedade mais justa, desenvolvendo sua ação pedagógica dentro e fora da escola, conhecendo, porém, os limites da educação no conjunto geral das práticas sociais. Mais do que um desafio, neste livro fica evidenciado o poder da palavra “ousadia”, onde é possível refletir sobre o caminho a trilhar para aqueles que estão dispostos a fazer a trajetória da mudança, transformando-se de um professor transmissor em um professor libertador.

Dentro de todas estas dificuldades existentes na arte da docência, ainda há uma das múltiplas funções (que não possuem): a de ser chamada de “tia”. Isso, para muitos professores, não é admissível e deveria ser ponderado, ao menos durante a transição de uma etapa para outra. Isso não significa que ser chamado de “tia” desmereça o professor, e talvez nem seja uma oposição imediata. Com o tempo, pode-se trabalhar esse assunto com os alunos, visto que “ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão” (FREIRE, 2013b, p. 30). Esse aspecto conduz a uma reflexão sobre essa questão de transferência, que recorda que o professor não é parente, como sugere a palavra “tia”. No entanto, ser chamada de “tia” não diminui ou menospreza a figura de ambos.

Assumir o papel de tornar-se professor é árduo, é uma realidade que vai aquém dos muros da universidade. É evidente que o número de candidatos aos vestibulares de licenciatura tem diminuído cada vez mais. Muitos acadêmicos, quando se deparam com a realidade das salas de aulas durante seus estágios, passam a questionar a escolha da área.

> O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola. (FREIRE, 2013b, p. 30).

Ensinar e aprender são processos intrínsecos, ou seja, estão interligados, quem ensina também aprende. Quem nunca, ao ministrar aulas, aprendeu algo com seus alunos? Isso pode acontecer por este não estar inserido na perspectiva de quem aprende e, no mundo contemporâneo, as percepções que os discentes possuem, em sua maioria, são ótimas. Muitos professores já planejaram suas aulas e, devido às respostas que surgiram no coletivo, tiveram que modificar completamente o enredo. Assim, uma das mais variadas habilidades de um professor é ouvir o aluno e ali compor novos conhecimentos.

6.1 MUITO PRAZER, PROFESSORA!

Ao pensar no título desta seção, confesso que levei um tempo para ter uma ideia para ela. Mas, lendo e relendo as escritas anteriores, me veio à mente: muito prazer, professora! E ao tê-la escrito, rapidamente veio um sorriso repentino ao lembrar que somos professores, que pertencemos a uma classe linda de pessoas que ensinam, uma tarefa prazerosa, porém exigente. Ensinar envolve aprender, não há quem ensine sem aprender, de acordo com Freire (2013b, p. 57):

> [..] Que envolvendo o ensinar da ensinante, envolve também, de um lado, a aprendizagem anterior de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje. [...] Enquanto a preparação do sujeito para aprender, estudar é em primeiro lugar, um quefazer crítico, criador, re-criador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escolas ou se realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros.

Não tentar separar o ensinar do aprender é fundamental. Esse movimento envolve a paixão em conhecer por parte do professor, implicando que há uma necessidade de buscar materiais novos e explorar assuntos que antes não conhecia ou que tinha pouco conhecimento. Isso os insere em uma busca nada fácil. Buscar novos conhecimentos, se atualizar e mudar o que outrora já estavam acostumados a fazer requer esforço e boa vontade. Para os profissionais da educação que estão sendo inseridos agora na área educacional pode parecer mais fácil passar por essas mudanças do que para aqueles que têm mais tempo de atuação no campo da educação.

Ao realizar a leitura do livro “Professora, sim; Tia, não: cartas para quem ousa ensinar”, de Paulo Freire, observa-se uma ruptura na concepção entre “tia” e “professora”. Vale ressaltar que, ao falar sobre ser professor, principalmente nos Anos Iniciais, essa diferença e entendimento não devem ser deixados de lado. Freire escreve especialmente aos professores:

> Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe dos alunos”. [...] Recusar a identificação da figura da professora com a de tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração a tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte. (FREIRE, 2013b, p. 30).

Com base na citação acima, concorda-se que muitos professores rejeitam esta nomenclatura de “tia” ou “tio” por parecer uma forma não profissional no ambiente educacional, embora “tia” ou “tio” relacionam-se a uma familiaridade e não sejam vistos de forma pejorativa.

Nesta mesma leitura, visualiza-se alguns elementos que Freire coloca sobre uma das atuações fora da sala de aula, sobre como devem engajar na luta por seus direitos e pela melhoria na qualidade da educação. De acordo com Freire (2013b, p. 48), “não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos”.

Outro elemento que constitui o papel de ser professor é o medo, que pode ser entendido dentro de muitas facetas, como o medo de atuar em uma série distinta daquela que já está habituado a lecionar a vida inteira, o medo da dificuldade em manejar uma nova ferramenta de apoio educacional, o medo de assumir novos compromissos diferentes daqueles que já está acostumado. Freire (2013b, p. 73) enfatiza: “não deixe que seu medo do difícil paralise você”. Não é incomum dentro do corpo docente perceber profissionais que, por medo de falhar ou de enfrentar o desconhecido, não se arriscam. O medo frequentemente vem acompanhado da insegurança.

Nesse sentido, Freire (2013b, p. 73) destaca:

> Diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo. Segundo, se existem realmente, compará-las com as possibilidades de que dispomos para enfrenta-las com probabilidade de êxito. Terceiro, que podemos fazer para, se for o caso, adianto o enfretamento do obstáculo, nos tornemos mais capazes para fazê-lo amanhã.

Levando em consideração as reflexões sobre o medo no que tange à docência, é natural que isso aconteça, tanto para os profissionais iniciantes quanto para aqueles que já possuem um longo tempo de carreira. Em algum momento, o medo bate à porta, seja lá qual for o motivo.

7 METODOLOGIA DA PESQUISA

No intuito de identificar as pesquisas brasileiras sobre a Prática da Escuta Docente no Ensino Fundamental I, utilizou-se os autores Koller, Couto e Hohendorff (2014) como aporte e direcionador teórico para a revisão sistemática e integrativa, pois apresentam uma sequência criteriosa de oito etapas que visam encontrar trabalhos que dialoguem ou não com os objetivos elencados na pesquisa, possibilitando a realização de um levantamento, seleção, análise crítica e reflexiva dos trabalhos encontrados por parte do pesquisador. A figura 3 a seguir apresenta as oito etapas.

FIGURA 3 - Oito etapas para a revisão sistemática e integrativa

FONTE: Adaptado de Koller, Couto e Hohendorff (2014, p. 56).

Dessa forma, não se trata apenas de um catado de referências inseridas no texto em ordem cronológica e/ou fragmentada, e sim sendo contextualizadas e organizadas. Vale ressaltar que as pesquisas selecionadas são partes importantes do caminho a ser trilhado no estudo. Assim, esse percurso possibilitará uma forma

não tendenciosa de seleção e, principalmente, não ocultará outras perspectivas de publicações científicas. Diante disso, Koller, Couto e Hohendorff (2014) apresentam as oito etapas a serem seguidas.

Ao dar início ao levantamento da revisão bibliográfica, após a escolha do tema, foram adotadas algumas estratégias no intuito de buscar referenciais teóricos que embasem a pesquisa. Visando compreender como estão ocorrendo as pesquisas brasileiras em relação às práticas da Escuta Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I nas escolas públicas, definiram-se algumas questões norteadoras que contribuem para o processo de inclusão e exclusão dos achados nas plataformas de buscas:

- Práticas da Escuta Ativa Docente;
- Formação continuada através da Escuta Ativa Docente;
- Escuta Ativa;
- Narrativas Docentes;
- Escuta Sensível;
- Pedagogia da Escuta;
- Organização Escolar com ênfase na Escuta Docente;

Realizou-se buscas de teses, dissertações e artigos publicados em periódicos a partir dos anos 2000. Para o levantamento das pesquisas foram utilizadas as seguintes plataformas: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Google Acadêmico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Scielo Brasil (*Scientific Eletronic Library Online*).

A pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. Na primeira etapa foram empregados descritores específicos sobre a escuta pedagógica e na segunda etapa os resultados foram categorizados, lidos, excluídos ou não. O critério inicial eram pesquisas que trouxessem como tema principal a Escuta Docente nos Anos Iniciais. No entanto, foi necessário rever este critério, ampliando o escopo e incorporando pesquisas que traziam reflexões sobre a escuta e as participações dos educandos. Ao examinar os trabalhos selecionados, buscou-se compreender os objetivos traçados pelos pesquisadores, os resultados elencados e as implicações desses resultados no âmbito educacional.

Em relação ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizou-se o descritor inicial “prática da escuta docente”, o que resultou em 358 publicações encontradas. Posteriormente, foi inserido outro descritor usando as palavras-chave “escuta ativa docente nos Anos Iniciais”, resultando em 12 publicações. Destas, foram descartadas aquelas que não se referiam aos Anos Iniciais e aquelas redigidas em outro idioma.

Neste contexto de pesquisa, o interesse consiste em compreender quais as contribuições científicas veiculadas no que diz respeito ao tema da escuta pedagógica. A seguir estão listados os trabalhos que mais se aproximaram desta investigação.

Apresentada pela pesquisadora Jacqueline Martins da Silva, trata-se de uma dissertação intitulada “Tecer e (re)bordar: Histórias de leitura em narrativas docentes”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, aprovada em 22 de março de 2016.

A dissertação de Silva (2016) tem como objetivo investigar histórias de leitura de cinco professoras de Niterói (RJ). A pesquisa busca compreender, por meio das narrativas orais, como essas professoras construíram suas relações com a leitura e a literatura. O objetivo central foi investigar a formação de professores, refletir sobre as concepções de leitura, resgatar histórias e experiências vividas por meio de relatos memorialísticos, contribuir com a possibilidade de abertura a partir dos diálogos tecidos para a abertura do horizonte de possibilidades no campo da Educação Básica. Também foi encontrado nesta pesquisa o tema da formação continuada docente, assunto de extrema relevância, visto que dar voz ao docente faz com que se fortaleçam as necessidades narradas por eles. Os diálogos entre os autores na pesquisa acontecem entre Benjamin (1994), Bakhtin, Larrosa (2002), Kramer (1999), Nunes e Freire (1996).

A pesquisadora enfatiza que, ao ouvir as histórias docentes, começou a valorizar o magistério, despertando um olhar com mais amorosidade em relação aos colegas de profissão. As professoras ouvidas na pesquisa destacam a importância da leitura no ambiente educacional, bem como a relevância das formações continuadas. Elas enfatizam a necessidade de trabalhar temas que tenham relevância para os docentes, de modo que as vozes dos educadores não sejam apenas ecos emudecidos que pairam nos corredores das escolas, mas que sejam encontros de possibilidades em suas narrativas.

A segunda pesquisa foi apresentada pela pesquisadora Kelly Cristina de Oliveira Souza, no ano de 2012, em uma dissertação de Mestrado para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em um Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “Ressonâncias de uma ética da escuta: no entremeio da formação docente e sala de aula”.

A dissertação teve como objetivo refletir sobre os modos de operar em sala de aula atrelados à ética da escuta, verificando os movimentos de instauração das vozes nas inter-relações entre docentes e discentes. Considerando que o ambiente de escuta empática pode dar potência às relações dialógicas, a pergunta de pesquisa foi: será possível criar condições de interação tais que escuta e polifonia se constituam mutuamente, potencializando processos expressivos em sala de aula, instituindo possibilidades de aprendizagem criativa?

Os componentes centrais abordados incluíram a escuta e aspectos como emoção, empatia e responsividade em relação aos outros. Os objetivos gerais foram: analisar o processo que antecede uma escuta empática no coletivo do grupo de formação e como ressoa no plano das aprendizagens dos alunos; apontar nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula os resultados inusitados potencializados por uma escuta.

Souza (2012) utilizou a metodologia da escuta docente coletiva e individual, por meio do acompanhamento das formações continuadas e da observação em sala de aula, tratando-se de uma pesquisa qualitativa. Os diálogos entre os autores na pesquisa envolvem Lunkes (2010), Kreutz, Tardif, Silveiras, Martins (2009), Nóvoa (1992), Shon (1983), Zeichner (1993), Freire (1987, 1996), Augé (1994), Axt e Kreutz (2003), Silveira (2010), Bakhtin (2010), Lessard (2009), Sobral (2009), Craidy (2002), Larrosa (2004), Bezerra (2008), Faraco (2008) e Amorin (2010).

Na pesquisa, fica evidente que a formação continuada com foco na escuta ativa é um caminho promissor. Nesse contexto, os formadores não apresentariam planos prontos para serem aplicados pelos educadores. O estudo ressalta que uma abordagem bakhtiniana revela conclusões similares entre os autores: a escuta docente é um movimento que busca um eu que escuta um outro eu, e além de ser ouvido, também busca se fazer ouvir. No entanto, observa-se que, tanto na caminhada profissional quanto pessoal, a escuta ativa é pouco realizada.

A terceira pesquisa foi apresentada por Bruna Ribeiro, em 2021, com o título*:* “A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de

saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta". Trata-se de uma tese desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com o objetivo geral de delinear uma matriz de saberes a respeito da escuta na educação infantil através da produção de saberes praxiológicos coconstruídos por meio de uma polifonia de vozes.

Os objetivos específicos da pesquisa consistiam em: mapear e sintetizar contribuições da literatura nacional e estrangeira referentes à escuta e participação das crianças no cotidiano da educação infantil; investigar, em diálogo com profissionais que atuam na rede municipal de educação infantil paulistana, os processos de escuta no cotidiano, refletindo sobre potencialidades e desafios referentes a vivências participativas e de escuta na educação infantil; compreender a natureza da contribuição das crianças da rede municipal de educação infantil paulistana, a partir da escuta de suas vozes; compreender *in loco* como a escuta e a participação infantil ocorrem no cotidiano nos contextos educativos participativos já consolidados, a partir da participação de duas experiências estrangeiras reconhecidas por sua trajetória alinhada aos pressupostos das pedagogias participativas.

Os diálogos dentro da pesquisa acontecem entre os autores: Adorno (1995), Horkheimer (1985), Reich (1988), Arendt (1999), Souza (2019), Botton, Oliveira (2013), Formosinho (2013), Korzac, Boff (1997), Malaguzzi (2011), Castro (2007), Hoyuelos (2009), Rinaldi (2014), Navarro (1998, 2006), Freire (1996), Gandini e Edward (2002), Ceppi e Zini (2013), Forman (1999, 2016) e Vecchi (2017).

Embora a proposta da pesquisa tenha como foco a escuta das crianças da educação infantil, a escuta docente está presente nos capítulos iniciais do trabalho. A pesquisadora enfatiza a necessidade de as instituições escolares recuperarem a arte do diálogo, do ouvir, do escutar, da aprendizagem, da participação. Ela ressalta as ideias de Malaguzzi, idealizador do pensamento pedagógico e filosófico conhecido como "Abordagem Reggio Emilia", que cunhou o termo "Pedagogia da Escuta". Essa abordagem possibilita considerar a escuta como um sinônimo de disponibilidade, acolhimento e posicionamento.

No que se refere às pesquisas presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados alguns trabalhos relacionados à escuta discente, muitos dos quais também contemplam capítulos sobre a escuta docente. Com a palavra-chave "Prática da Escuta Docente", foram localizados 27 resultados.

Desses, foram excluídos os estudos relacionados à escuta docente universitária e Ensino Médio, além de escutas relacionadas às questões médicas, tecnológicas, línguas estrangeiras e escola inclusiva.

Intitulado “O relato de si e a escuta do outro – violência e responsabilidades nas narrativas docentes”, o artigo desenvolvido por Kellen Dias de Barros e Luciana Pires Alves foi realizado em grupos de estudo bimestrais com professoras de uma escola municipal de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

O artigo surge das implicações éticas da escuta, narradas pelos docentes envolvidos na pesquisa, onde são levantadas reflexões sobre si, sua carreira docente e jornada pessoal. Assim, o artigo se configura como uma tentativa de as pesquisadoras se aprofundarem na escuta, considerando-a como uma via para a condução do trabalho de pesquisa. Por meio da escuta, busca-se criar um espaço em que os docentes possam abrir várias vias para perceberem a própria história.

Para gerar as experiências narradas, as pesquisadoras empregaram como disparador dos movimentos narrativos a leitura, seja literária ou antropológica. O objetivo era ouvir os docentes enquanto narravam suas trajetórias. A metodologia da pesquisa fundamentou-se na escuta docente. Seguindo o pensamento do filósofo Emmanuel Lévinas, seguem os autores que constituem o diálogo dentro do artigo: Deluze (2016), Butler (2017), Nietzsche, Derrida (2003).

Neste artigo, chama a atenção a habilidade da pesquisadora em trazer ênfase às histórias que ouve dos alunos, captando suas dores e obtendo uma compreensão mais profunda das razões pelas quais alguns não alcançam o sucesso esperado. Ao rememorar as histórias docentes, as angústias compartilhadas pelos educadores se destacam. Mesmo enfrentando dificuldades em suas vidas pessoais, esses professores ministram aulas cheias de saber e não se ausentam de suas responsabilidades, pois há pessoas esperando por eles na sala de aula.

Também são marcantes as memórias dos colegas que emergiam nos encontros bimestrais. Durante esses momentos, expressavam queixas relacionadas às condições de trabalho, revelando um sentimento constante de frustração após as formações continuadas, que deveriam promover uma alteração da realidade. No entanto, muitas vezes, as expectativas de modificação não eram plenamente atendidas no âmbito educacional.

Outro artigo encontrado intitula-se “Ética como espaço de voz e ressonâncias do cuidado de si docente na escola pública e na Base Nacional

Comum Curricular", escrito por Cláudia Soave, Simone Corte Real Barbieri e Geraldo Antonio da Rosa. Esse artigo se aproxima da pesquisa realizada no que tange ao tema da escuta docente e objetivou refletir sobre a ética do cuidado docente e suas ressonâncias no contexto da educação, considerando a constituição do eu, do outro e do nós.

Foram encontrados os diálogos entre os seguintes autores: Foucault (2000, 2001, 2008, 2010), Morin (2001, 2003), Navarro (1998, 2006), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Rinaldi (2011), Altimir (2017), Ribeiro (2015), Davoli (2017), Dolci (2017), Bonàs (2017), Parente (2014), Oliveira-formosinho (2017) e Pascal (2019).

Os pesquisadores partem do pressuposto de que os docentes frequentemente são esquecidos quando se trata de serem ouvidos e, de maneira similar, se esquecem de ouvir a si mesmos. Eles enfatizam que há uma certa carência sobre a constituição docente e o processo intrapessoal e interpessoal, o que gera certo desgaste na própria constituição como docente, onde são esquecidas as necessidades de cuidados e de escuta, na perspectiva social e profissional.

O artigo aborda o problema considerando não apenas a quantidade de estímulos negativos, mas também a pressão para o silenciamento docente. O estudo faz apontamentos sobre a formação docente, onde cada professor traz essa temática à tona por meio de suas vozes. Um aspecto que chamou a atenção foram os sentimentos elencados pelos docentes ouvidos: renúncia de si, resiliência, angústia e culpa, bem como a falta de tempo. As duas primeiras categorias, renúncia de si e resiliência, foram mencionadas 26 vezes, enquanto as outras duas, angústia/culpa e falta de tempo, surgiram 17 e 13 vezes, respectivamente. Assim, observa-se que os docentes enfrentam dificuldades para conciliar o trabalho com a vida pessoal, resultando em um considerável desgaste.

Um ponto especial que chamou a atenção foi a reprodução da fala de um dos educadores: "Vamos silenciar um pouco e ouvir a voz do coração! O que faz bem a mim?". Essa questão foi descrita no artigo como um dos pontos de discussão entre o grupo. Os autores finalizaram o artigo com a reflexão sinalizada por Morin: como criar estratégias para a vida se o docente não está cuidando da sua? Considerando que é difícil separar a vida particular da carreira docente, a atenção aos cuidados, em conjunto com a valorização das vozes dos educadores, emerge como uma manobra urgente a ser adotada.

Já em relação aos dados do Google Acadêmico, foram encontrados 1.240 trabalhos relacionados à pesquisa. Desses, foram selecionados 15 textos para leitura e, finalmente, foram elencados apenas cinco para análise.

O artigo que mais se aproxima da pesquisa foi escrito por Ivan Fortunato, em 2010, na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), autor do livro “Caminhos de Fortuna”. O título do artigo é “Pedagogia da Escuta: currículo e projetos em Reggio Emília”. O recorte do artigo recai sobre a pedagogia da escuta de Reggio Emília, pois compreende o sujeito plural, além de respeitar sua múltipla identidade e possibilitar o desenvolvimento a partir do próprio sujeito.

A proposta pedagógica das escolas da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação e paz. Os diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-professor e entre professores são essenciais e diferem enormemente dos espaços onde todos falam e ninguém ouve (MIRANDA, 2005).

Neste artigo, enfatiza-se a pedagogia da escuta entre pesquisador e docentes, docentes e docentes. Foram encontrados os diálogos entre os seguintes autores: Morin (2000), Lilian Katz (1999), Rinald (1999, 1997) e Miranda (2005). O objetivo deste artigo consiste em discutir a proposta pedagógica de Reggio Emília, especificamente acerca do seu modo de trabalhar projetos por meio da pedagogia da escuta. Nesse método, todos os envolvidos são ouvidos, promovendo uma autonomia dos educadores e educandos, que se reflete em um currículo não unificado, que não segue um padrão estabelecido por diretrizes legais, é flexível e se adapta às necessidades apresentadas. Aqui reside o alicerce da pedagogia voltada para a escuta, em que a escola e a família operam juntos na educação dos educandos.

O autor evidencia que o artigo não tem a intenção de responder, mas sim de perguntar. Ele não coloca essa corrente educacional acima de todas as outras existentes, em vez disso, conduz uma provocação para a reflexão da prática da escuta. O intuito é colocar em movimento toda a ação escolar habitual.

O segundo artigo localizado nesta base de dados foi escrito por Gilcéia Leite dos Santos Fontenele, mestre em Educação pela Universidade de Brasília, e Edileuza Fernandes Silva, doutora em Educação pela Universidade de Brasília, no ano de 2021. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

Intitulado “Organização escolar em ciclo no ensino fundamental em uma escola do Distrito Federal: a escuta dos professores”, o artigo tem como objetivo compreender as concepções de 19 professoras por meio da escuta docente, realizada com questionários e rodas de conversas coletivas e individuais.

Observa-se que a maior parte dos alunos que inicia o Ensino Fundamental não consegue avançar até o Ensino Médio. Vários fatores podem contribuir para esse problema e a organização escolar é um deles. O estudo surge a partir de inquietações levantadas por esses dados, que apontam para a necessidade de repensar a organização escolar seriada e o trabalho pedagógico nela instituída, tendo como objetivo analisar as percepções dos professores em relação a essa questão.

Em face desses questionamentos, as autoras buscaram compreender as percepções dos docentes, focando na questão: o que deveria ser feito para que os ciclos se efetivassem de fato na escola? As respostas foram agrupadas em quatro eixos: formação docente, condições materiais e humanas, postura dos profissionais da educação e práticas avaliativas.

As pesquisadoras realizaram um diálogo entre os seguintes autores: Martins, Varani e Domingues (2016). O recorte da pesquisa revelou as inseguranças por parte dos docentes em relação à implantação dos ciclos na escola, bem como as fragilidades reveladas no que tange a uma formação docente inadequada, práticas pedagógicas menos excludentes e mais comprometidas com a aprendizagem.

O próximo artigo analisado é da pesquisadora Évelin Albert, mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), intitulado “Escola democrática: um olhar atento para o diálogo e para a escuta” e publicado em 2021.

A pesquisa descreve práticas educativas, participativas e democráticas, guiadas por uma liderança dirigida por meio da escuta, como um exercício ético, estético e político para a construção de uma sociedade mais justa e horizontal. O estudo é de natureza qualitativa e foi construído utilizando a metodologia de pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Os dados foram transcritos e analisados por meio da Análise Textual Discursiva. A pesquisadora ressalta que, por meio do diálogo e da escuta, busca uma maneira consciente de promover o bem-estar individual e coletivo dos professores.

A proposta desenvolvida consistiu em criar espaços de escuta ativa em diversos contextos, desde a educação infantil até o Ensino Fundamental II, envolvendo professores e gestão pedagógica. O primeiro movimento foi a realização da escuta, visando promover diálogos transformativos.

O artigo dialogou com os seguintes autores: Boto (2018), Brito e Carnielli (2011), Araújo (2004), Freire (1981), Bakhtin, (2003), Araújo (2004), Sarmento e Gouvea (2009), Oliveira e Amâncio (2006), Kishimoto e Pinazza (2007), Tonucci (2005), Lück (2013), Josso (2004), Oliveira-formosinho (2002), Dewey (2010), Ahlerg, Moss e Pence (1999).

O primeiro passo da pesquisa foi a realização de uma proposta de escrita narrativa, na qual as professoras não precisaram se identificar. Essa abordagem visava conceder-lhes liberdade para expressar suas opiniões e observações. Foi solicitado que elencassem os pontos positivos e negativos da escola, apresentassem suas sugestões e, posteriormente, descrevessem sobre suas experiências de vida e profissão.

Depois deste passo, a gestão pedagógica pôde tomar conhecimento das narrativas descritas pelas docentes. Nesse sentido, a gestão elegeu alguns tópicos que foram abordados em reuniões pedagógicas como pautas de discussões e formações que pudessem contribuir com a práxis docente.

Durante as rodas de conversa, as pesquisadoras forneceram aportes teóricos que contribuíssem com as discussões, a fim de enriquecer e aprofundar as reflexões. Essa abordagem permitiu a construção de possibilidades para a troca de ideias e experiências entre os participantes, e muitos puderam revisitar suas próprias metodologias.

No que diz respeito à parte pedagógica e à participação das professoras envolvidas, essa experiência caracterizou-se como um procedimento de formação, criando novos caminhos dentro da escola para que as docentes pudessem seguir em um trajeto de constante participação e de início de um processo de democratização escolar.

8 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Em relação a todas as pesquisas realizadas dentro do assunto abordado, pode-se perceber que os aportes teóricos destacam o mesmo pensamento no que tange à narrativa docente. Os que mais possuem relevância em relação a esta pesquisa são: Freire (1996), Benjamin (1993), Larrosa (1998) e Malaguzzi (2011).

Todos os autores citados, em suas concepções, enfatizam palavras-chave em comum, tais como: “experiência transformadora”, “o poder da palavra e da escuta do outro”, “o ato de se ouvir” e “a importância do papel da escola no contexto da escuta docente e discente”.

O que mais chamou a atenção dos pesquisadores ao lerem sobre as experiências foram as falas unânimes sobre o término de cada experiência aplicada. Os estudos dos casos aplicados culminaram em observações similares sobre como as mais variadas estratégias abordadas em relação às narrativas docentes devem ser realizadas e que o momento propício para a realização dessas atividades deve ser durante as formações continuadas. Sobre isso, Imbernón (2009, p. 47) escreveu:

> A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que faz e analisando por que faz.

Verifica-se que o autor destaca a importância da formação docente no contexto das situações cotidianas realizadas dentro das instituições escolares. A maioria das formações hoje nas redes municipais de ensino deve ser ofertada pelo poder público. No entanto, cabe também ao docente não ficar confinado à espera das ofertas apenas das políticas públicas. É necessário que ele não fuja do seu próprio compromisso com a educação, não dispensando o ato investigativo de sua própria práxis e procurando manter o contato com a produção intelectual qualificada da sua área. Entre os muitos saberes disseminados nas formações docentes, a escuta docente ainda não possui muito espaço nas propostas.

Sobre isso, Freire (2018, p. 40) enfatiza que:

> [...] 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. O próprio discurso prático teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Percebe-se no diálogo dos trabalhos pesquisados que os docentes, ao se ouvirem e ouvirem o outro, puderam se analisar e refletir sobre suas práticas docentes. Considera-se que esse é o primeiro passo no processo de transformação docente, não apenas no que se refere à sua prática, mas também ao olhar para o outro. Sobre esse pensamento, Freire (2018, p. 132) observa que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Dentre as temáticas observadas, analisa-se que a necessidade de ouvir o docente não pode ser deixada de lado. No início das pesquisas abordadas, as histórias de vida desempenham um papel primordial na abertura dos trabalhos dos pesquisadores. Elas constituem, em sua maioria, uma fatia importante na “quebra do gelo” dos pesquisados. Conforme os encontros acontecem, os docentes passam a se sentir mais à vontade e demonstram desejo de fazer parte do que está sendo realizado, transformando o diálogo de formal para informal.

Na contemporaneidade, observa-se cada vez mais a urgência da escuta docente presente nas formações continuadas e de compreender essa escuta de tal forma que não se restrinja apenas a reclamações, desânimos ou à falta de algo, mas sim a uma escuta assertiva, onde os envolvidos se observam em suas próprias falas, se percebem e, muitas vezes, passam a se encantar novamente com suas trajetórias. Também é possível notar, de maneira particular, o sujeito professor além da sua profissão, em um contexto dentro e fora da escola.

Com isso, percebe-se entre os envolvidos uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizado docente por meio de suas recordações e lembranças, ou seja, a retomada de uma jornada que havia ficado esquecida no passado. Na análise das falas de alguns docentes, a vontade de compartilhar sobre sua jornada pedagógica, entrelaçada com suas histórias de vida, compunha a maioria das pesquisas aqui apresentadas. Nesse sentido, Larrosa (2004, p. 13) enfatiza que:

> Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.

Sendo assim, pode-se dizer que ao ser ouvido e ao escutar, o docente deixa suas impressões registradas novamente no outro e em si mesmo, impressões que talvez estivessem adormecidas e que seus colegas docentes provavelmente desconheciam entre si. Percebe-se que não há como desvencilhar as histórias de vida de todo o contexto inserido na escuta ativa. Essa tarefa implica, ainda, no fato de que é naquele que escuta que a experiência deve se enraizar. Nesse viés, Benjamin (1987) ressalta que é preciso ouvir e reinterpretar os sentidos esquecidos daqueles que em tantas lutas fizeram e têm feito a História, escovando a história.

O quadro 2 a seguir apresenta as pesquisas localizadas e abordadas.

QUADRO 2 - Pesquisas analisadas

(continua)

Pesquisador[5]	**Título da pesquisa**	**Número de participantes**	**Banco de dados**	**Cidade**
Jacqueline Martins da Silva (M)	“Tecer e (re)bordar: Histórias de leitura em narrativas docentes”	05	BDTD	Rio de Janeiro
Kelly Cristina de Oliveira Souza (M)	“Ressonância de uma ética da escuta: No entremeio da formação docente e sala de aula”		BDTD	Rio Grande do Sul
Bruna Ribeiro (D)	“A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta”		BDTD	São Paulo
Kellen Dias de Barros e Luciana Pires	“O relato de si e a escuta do outro – violência e responsabilidades nas narrativas docentes”		CAPES	Rio de Janeiro
Cláudia Soave (A) Simone Corte Real Barbieri, Geraldo Antonio da Rosa	“Ética como espaço de voz e ressonâncias do cuidado de si docente na escola pública e na Base Nacional Comum Curricular”		Google Acadêmico	

[5] (M) para mestre ou mestrando, (D) para doutor ou doutorando e (A) para artigo.

QUADRO 2 - Pesquisas analisadas

(conclusão)

Ivan Fortunato (A)	“Pedagogia da Escuta: Currículo e projetos em Reggio Emília”		Google Acadêmico	São Paulo
Edileuza Fernades (M) Gilcéia Leite dos Santos Fontenele (D)	“Organização escolar em ciclo no ensino fundamental em uma escola do distrito federal: a escuta dos professores”	19	Google Acadêmico	Brasília
Évelin Albert (M)	“Escola democrática: um olhar atento para o diálogo e para a escuta”			Rio Grande do Sul

FONTE: A autora (2023).

Embora a temática principal não tenha sido a escuta ativa em relação aos discentes, foram encontradas várias teses, dissertações e artigos sobre o assunto. As reflexões a respeito disso não podem ser deixadas de fora desta pesquisa, pois sua importância é de extrema validade no contexto formativo docente e da escola. Isso permite validar a escuta do aluno e enriquecer a experiência como educadores.

Para tanto, observou-se nas pesquisas realizadas que o educador deve estar sempre procurando realizar as mudanças necessárias em sua abordagem docente. Não se refere a mudar a própria essência profissional, mas sim à capacidade de acompanhar as mudanças escolares e incorporá-las nesse educar contemporâneo. Essa ideia de mudança pode implicar em um período muito difícil para aqueles que resistem a mudanças ou que estão começando a seguir novas tendências educacionais.

Nos trabalhos apresentados aqui, observa-se que os docentes não foram unânimes em aderir ao convite da participação da pesquisa. Ficou evidente que o convite foi aberto para todos, e enquanto alguns participaram de livre vontade, outros foram convidados. Foi notável que, quando as pesquisadoras deixaram claro que os participantes não precisariam se identificar, houve um aumento na adesão. Além disso, percebe-se a presença do medo por parte dos docentes, temendo perseguições em seus ambientes de trabalho ou possíveis mal-entendidos no ambiente escolar. Ressalta-se que esta não foi uma pesquisa aplicada, as observações foram todas realizadas nas pesquisas consultadas.

Visando uma abordagem mais saudável e assegurando a confidencialidade na identificação dos participantes, os pesquisadores optaram por colocar nomes fictícios ou apenas números para identificação dos participantes. Considera-se essa

abordagem razoável, visto que, como docentes, estamos cientes das realidades que podem vir a ser apresentadas dentro da escola.

Vemos que nas pesquisas desenvolvidas há uma contextualização nas narrativas dos participantes, sobre aprender a escutar, escutar para aprender, não somente sobre a si mesmo mas sobre o outro, parte importante de nosso cotidiano – o outro, personagem muitas vezes deixados por nós de lado, considerado secundário a nossa história, nossos colegas de trabalho.

Um ponto de destaque nas pesquisas, foram também a pausa dada pelos participantes em sua rotina de trabalho, a maioria dos encontros foram realizados em horários contrários de suas jornadas de trabalho ou até mesmo cedendo tempo na hora atividade. Ressaltamos um olhar satisfatório ao número de interessados nas participações das pesquisas, dentro da temática, quando apresentadas aos docentes os que não demonstravam interesse eram os docentes mais velhos a nível de profissão ou os que eram impossibilitados de participarem devido aos compromissos com filhos entre outros.

Podemos concluir que o poder da escuta realizada nas pesquisas entre os docentes, demonstrou uma melhora nos relacionamentos interpessoais, por intermédio de uma comunicação eficaz contida em uma prática dialógica genuína.

Foram encontradas as mais variadas temáticas e estratégias para a realização de uma escuta docente, interligando a prática de interesse do pesquisador. O que mais interessava nas pesquisas buscadas era descobrir as opiniões expressas pelos docentes participantes quando eram ouvidos e compreender as conclusões dos pesquisadores em relação à ideia positiva ou não de ouvir os professores dentro e fora do ambiente escolar.

Ao término desse trabalho, a pesquisadora, em setembro de 2023 teve o prazer de se deparar com o livro recém saído do forno – ESCUTAR É PRECISO! Como a escuta ativa pode transformar sua forma de perceber o mundo, escrito pela maravilhosa Drª Ana Maria Soek. Causando nesta pesquisa e nos pesquisadores uma profunda satisfação, ao saber que seus pensamentos sobre a necessidade de ouvir e escutar os docentes não estavam sendo pensadas sozinhos, potencializando assim, o universo da escuta.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que trabalhar na área da educação é algo muito especial, uma vez que envolve lidar com vidas, principalmente quando se trata de crianças pequenas que estão em processo de formação de suas opiniões. É uma missão especial estar envolvido nesse processo, principalmente quando os olhos das crianças brilham ao descobrir algo novo apresentado pelos educadores.

As experiências encontradas são totalmente singulares e, embora possam ocasionalmente remeter ao nosso momento escolar como estudantes, não são similares. Pode-se assegurar que não são meras repetições do vivenciado antes, pois os tempos são diferentes, as formas de relacionamentos são distintas e o mundo mudou consideravelmente, refletindo também nas experiências escolares.

O primeiro grande passo em direção a uma prática de escuta ativa é querer fazê-la, incorporando-a nas formações continuadas internas (dentro das escolas) e externas (fora das escolas). Isso permite que as formações se baseiem nas vozes dos educadores, potencializando uma reflexão sobre as condutas cotidianas enquanto profissionais da educação atuantes no ambiente escolar. É importante ressaltar que, quando um docente expressa suas opiniões e ideias, estas não devem ser recebidas de forma negativa, mesmo que elas não agradem aos ouvintes. Esse processo de escuta ativa e respeitosa pode se estender a todos os colaboradores da escola, independentemente de sua função.

Também é necessário refletir sobre a arte da escuta. Afinal, não se dá ênfase à escuta discente, e não se afirma que isto não deve ser feito. Isso deve ser realizado, pois devido às pesquisas existentes, os resultados, em sua maioria, mudam todo o contexto de uma instituição.

Percebe-se que o trabalho de ouvir alguém não deve ser restrito a psicólogos, apesar de muitos acreditarem que sim. Seria enriquecedor ter um processo de escuta dentro do ambiente escolar sendo realizado pelos atores envolvidos na dinâmica do cotidiano escolar. Uma gestão que não escuta seus professores está realmente conseguindo gerir sua equipe com sucesso? Como uma equipe pedagógica, e até mesmo outros profissionais da escola, conseguem ter uma noção de seus trabalhos, de seus anseios e necessidades, sem ouvi-los e sem saber o que se passa com os docentes? Quem são esses profissionais?

Sem a escuta, será muito difícil responder aos questionamentos elencados. O ambiente escolar, dentro do mundo docente, é um espaço de pluralidade e, com isso, pode vir a se tornar um caminho tortuoso definir um espaço para a escuta docente sem conhecer a realidade de cada educador na escola em questão.

Acolher um professor para que ele possa falar, sem julgamentos, sem tentativas de moralização, é escutar sem pressupor, pois o saber de uma queixa está em quem a faz. A escuta precisa se orientar na singularidade do sujeito, possibilitando sua expressão, sua fala e sua implicação com o seu contentamento ou descontentamento. Enfatiza-se não apenas o fato de dar espaço para as vozes docentes, mas sim para ouvir as vozes tímidas daqueles que têm muito para dizer, transformar e contribuir com o saber do educador e do discente.

A pesquisa em si foi delineada com o propósito de investigar o que afirmam os professores participantes de outros estudos após a experiência de serem ouvidos, destacando-se a necessidade e a importância de trazer essas vozes à tona, que muitas vezes apenas ecoam nos corredores das escolas. Quando não sabemos muito sobre o outro é o momento em que precisamos escutá-lo, entregando ao próprio indivíduo a palavra para que ele fale sobre si.

Percebe-se que os conceitos elaborados pelos autores destacados nesta pesquisa possuem um diálogo entre si. As concepções foram idealizadas e construídas em anos distantes um do outro, com realidades diferenciadas. No entanto, todos os conceitos levam a uma mesma conclusão: o poder da palavra e as novas construções que podem ser realizadas a partir das narrativas dos professores. Dessa forma, visualiza-se o papel da escuta docente como uma forma de ousar, abrindo portas para uma escola que ouve.

Ao pesquisar sobre o tema desta pesquisa, percebe-se a ausência de estudos que se dediquem à escuta ativa para os professores em si, especialmente os que atuam na Educação Básica, ministrando várias disciplinas sem possuírem habilitação específica para cada uma delas, constatação feita após as leituras das pesquisas acadêmicas. A maioria deles é composta por pedagogos, sendo poucos os que possuem uma segunda habilitação específica.

Como sugestão para futuras pesquisas, propõe-se estudos que se concentrem em ouvir os docentes sobre suas necessidades, potencialmente resultando em formações continuadas para preencher lacunas de conhecimento e

até mesmo influenciando no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse tema.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA DA PALAVRA. Direção: Sang Ho-Han. 2007. Disponível em: https://canalcurta.tv.br/series/a-hist%C3%B3ria-da-palavra. Acesso em: 10 ago. 2023.

ALBERT, É. Escola democrática: um olhar atento para o diálogo e para a escuta. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 62, p. 345-354, 2021.

ALVES, R. **A educação dos sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Ed. Planeta, 2018.

BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **e-Acadêmica**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2020.

BARROS, K. D.; ALVES, L. P. O relato de si e a escuta do Outro – violência e responsabilidade nas narrativas docentes. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1019-1035, jul./set. 2021.

BARTHES, R. **Mitos**. Tradução de Rita Buongermino e Pedro de Souza. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987, v. 1.

BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

FERRAROTTI, F. **Historie et histories de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales**. Paris: Librairie des Méridiens, 1983.

FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. (Orgs.). **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FOFONCA, E.; SCHONINGER, R. R. Z. V.; COSTA, C. S. da. A mediação tecnológica e pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: contribuições das dimensões da educomunicação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 267-278, jan./mar. 2018.

FONTENELE, G. L. S.; SILVA, E. F. Organização escolar em ciclo no ensino fundamental em uma escola do Distrito Federal: a escuta dos professores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 32009-32015, mar. 2021.

FORTUNATO, I. Pedagogia da Escuta: Currículo e Projetos. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/182. Acesso em: 13 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2013a.

FREIRE, P. **Professora, sim, Tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. IBGE Educa. **Educação**. 2021. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 11 jun. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA, DIREITOS E MOVIMENTOS SOCIAIS – IPDMS. Disponível em: https://www.ipdms.org.br/category/noticias/. Acesso em: 11 ago. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. **Liderança escolar para a melhoria da educação**: Contribuições para o debate público no Brasil. São Paulo: UDP, 2021. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/eb0497d4-f12c-4a74-ac28-4970eb637264?utm_source=youtube&utm_medium=webinar&utm_campaign=colecao_politicas_publicas_educacao. Acesso em: 06 set. 2023.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

LARROSA, J. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, J. Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa em educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 287-298, jan./abr. 2012.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 97-112, jun. 2000.

MALAGUZZI, I. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2004.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, M. Q. Docência na Educação Básica em tempos de pandemia: ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no ano letivo de 2020 da Escola Integral Professora Ana Cristina Rolim Machado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020.

PEREIRA, C. Como alfabetizar no ensino remoto? **Clarissa Pereira.com**, 23 jun. 2021. Disponível em: https://clarissapereira.com.br/como-alfabetizar-no-ensino-remoto/. Acesso em: 10 abr. 2023.

RIBEIRO, B. **A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas**: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta. 2021. 343 f. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANCHO, G.; JUANA, M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Org.). **Professores na incerteza**: aprender a docência no mundo atual. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANTOS, E. #livesdemaio... Educações em tempos de pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, jun. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1109. Acesso em: 20 jul. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Adaptado do texto Você sabe a origem do Dia do Professor? Conheça a história por trás do 15 de outubro**. Portal do Governo, 14 out. 2011. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/voce-sabe-a-origem-do-dia-do-professor-conheca-a-historia-por-tras-do-15-de-outubro/. Acesso em: 18 mar. 2023.

SILVA, J. M. da. **Tecer e (re)bordar**: histórias de leitura em narrativas docentes. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SOAVE, C.; BARBIERI, S. C. R.; ROSA, G. A. da. Ética como espaço de voz e ressonâncias do cuidado de si docente na escola pública e na Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-23, abr./jun. 2020.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Porto, Portugal: ASA Editores II, 2000.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: Da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2006.

SOUZA, K. C. O. **Ressonância de uma ética da escuta**: no entremeio da formação docente e sala de aula. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SPILLANE, J. P. Leadership and learning: conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. **Societies**, v. 5, n. 2, p. 277-294, abr. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2010.