



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDRA PRADE ANDREATTA

DO ACOLHIMENTO AO PERTENCIMENTO:
A PRÁTICA DOCENTE DA ESCUTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

CURITIBA
2025

SANDRA PRADE ANDREATTA

DO ACOLHIMENTO AO PERTENCIMENTO:
A PRÁTICA DOCENTE DA ESCUTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, na Linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Soek

CURITIBA

2025

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

Andreatta, Sandra Prade.

Do acolhimento ao pertencimento : a prática docente da escuta nos anos finais do Ensino Fundamental / Sandra Prade Andreatta – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Maria Soek

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Estudantes do ensino fundamental. 3. Estudantes – Política social. 4. Estudantes – Programas de assistência. 5. Práticas pedagógicas. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ATA NºD23.02836

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia um de julho de dois mil e vinte e cinco às 14:00 horas, na sala 219, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57, bairro Rebouças, Curitiba, Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestrand **SANDRA PRADE ANDREATTA**, intitulada: **DO ACOLHIMENTO AO PERTENCIMENTO: A PRÁTICA DOCENTE DA ESCUTA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, sob orientação da Profa. Dra. ANA MARIA SOEK. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ANA MARIA SOEK (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), RODRIGO MÜLLER (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA), LEANDRO SIQUEIRA PALCHA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ANA MARIA SOEK, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca sugeriu novo título: DO ACOLHIMENTO AO PERTENCIMENTO: A PRÁTICA DOCENTE DA ESCUTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Curitiba, 01 de Julho de 2025.

Assinatura Eletrônica

05/07/2025 14:21:23.0

ANA MARIA SOEK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

15/07/2025 10:15:27.0

RODRIGO MÜLLER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica

04/07/2025 11:50:20.0

LEANDRO SIQUEIRA PALCHA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

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 **SANDRA PRADE ANDREATTA**, intitulada: **DO ACOLHIMENTO AO PERTENCIMENTO: A PRÁTICA DOCENTE DA ESCUTA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, sob orientação da Profa. Dra. ANA MARIA SOEK, 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, 01 de Julho de 2025.

Assinatura Eletrônica

05/07/2025 14:21:23.0

ANA MARIA SOEK

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

15/07/2025 10:15:27.0

RODRIGO MÜLLER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica

04/07/2025 11:50:20.0

LEANDRO SIQUEIRA PALCHA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda força e sabedoria, minha eterna gratidão. Em todos os momentos, foi em Sua presença que encontrei consolo, coragem e direção. Cada conquista ao longo desta caminhada foi sustentada por Sua luz e misericórdia.

Às minhas filhas amadas, Giovana Prade Andreatta e Manuela Prade Andreatta, pedras preciosas da minha vida, minha maior inspiração e força diária. Esta conquista também é de vocês – por todo o amor, paciência, pelas renúncias compartilhadas e, sobretudo, pelo brilho nos olhos que me motiva a ser melhor a cada dia.

Aos amores da minha vida, Dirceu Andreatta e Eduardo Prade, que já partiram, minha eterna lembrança e carinho. Sei que, mesmo ausentes fisicamente, continuam presentes em espírito, vibrando por mim e celebrando cada passo que dou. Esta conquista também é de vocês.

À minha querida irmã, Caroline, obrigada pelo carinho constante, pelas palavras de encorajamento e por acreditar em mim em todos os momentos. À minha afilhada Julia, cuja força e alegria iluminam meus dias, e ao meu irmão Cristiano, pela presença fraterna e apoio incondicional: vocês são parte fundamental desta conquista.

À minha mãe, Delair, que foi minha primeira professora, minha alfabetizadora e eterna referência na docência. Seu exemplo de amor à educação, dedicação às crianças e compromisso com o ensino me moldou profundamente – como profissional e como ser humano. Você é a raiz e o alicerce de tudo o que construí até aqui.

À minha querida orientadora, Professora Ana Maria Soek, minha gratidão pela escuta sensível, pela delicadeza no trato, pela sabedoria generosa e pela paciência com que me guiou. Suas orientações foram mais do que acadêmicas – foram verdadeiras lições de empatia e sensibilidade. Serei eternamente grata por sua presença nesta trajetória.

A todos os familiares e amigos, meu mais sincero obrigada. Cada gesto de apoio, cada palavra, cada abraço e cada compreensão diante das ausências e cansaços foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Um caminho como este não se trilha sozinha.

Agradeço, ainda, a todos os professores, colegas e profissionais com quem compartilhei esta jornada acadêmica. Levo comigo aprendizados valiosos que transcendem os muros da universidade.

Por fim, minha gratidão à própria educação – essa escolha de vida que me desafia, transforma e encanta. Que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para uma educação mais humana, sensível e significativa.

Com todo o respeito, carinho e gratidão.

Sandra Prade Andreatta

“A escuta deve ocorrer nesse processo de ensino – aprendizagem, desde o acolhimento até o pertencimento”.

(Ana Maria Soek)

RESUMO

Escutar no contexto educacional, vai além do simples ato de ouvir: é uma atitude intencional e sensível de acolhimento do outro, que envolve empatia, atenção genuína e abertura, promovendo a construção compartilhada do conhecimento e o fortalecimento das relações no ambiente escolar. Esta pesquisa tem como base teórica os estudos de Freire (1996), Malaguzzi (1999) e Soek (2023), que compreendem a escuta como um elemento central na formação docente e na construção de uma pedagogia humanizadora. Freire (1996) entende a escuta como um ato profundamente ético e político, fundamental à prática docente, pois é por meio do diálogo e da abertura ao outro que se constrói uma educação crítica, transformadora e libertadora. Malaguzzi (1999) propõe uma visão de educador atento às múltiplas linguagens, reconhecendo a escuta como base para experiências pedagógicas significativas e respeitosas das singularidades. Já Soek (2023) inspira ao mostrar como a escuta pode se transformar em acolhimento e fortalecer o sentimento de pertencimento no espaço escolar. Apesar da relevância do tema, a escuta docente ainda é pouco explorada nas pesquisas brasileiras, particularmente no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental. Com o objetivo de compreender como essa prática se manifesta no cotidiano escolar, esta pesquisa foi realizada com 30 professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em uma escola pública da rede municipal de Curitiba. A coleta de dados ocorreu ao longo de cinco encontros de grupo focal, e os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados empíricos revelam que os docentes percebem a escuta como uma prática pedagógica potente, que contribui para o fortalecimento dos vínculos com os estudantes, favorece a mediação de conflitos, amplia o diálogo e promove um ambiente escolar mais afetivo, democrático e participativo. A escuta pedagógica, nesse sentido, se apresenta como um gesto ético e transformador, capaz de humanizar os processos educativos e enriquecer as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Pedagogia da escuta; escuta ativa; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Listening, in the educational context, goes beyond the simple act of hearing: it is an intentional and sensitive attitude of welcoming the other, involving empathy, genuine attention, and openness, promoting the shared construction of knowledge and the strengthening of relationships within the school environment. This research is theoretically grounded in the studies of Freire (1996), Malaguzzi (1999), and Soek (2023), who understand listening as a central element in teacher education and in the construction of a humanizing pedagogy. Freire (1996) views listening as a profoundly ethical and political act, essential to teaching practice, as it is through dialogue and openness to the other that critical, transformative, and liberating education is built. Malaguzzi (1999) proposes a vision of the educator as attentive to multiple languages, recognizing listening as the foundation for meaningful pedagogical experiences that respect individual uniqueness. Soek (2023), in turn, provides inspiration by showing how listening can be transformed into a welcoming act that strengthens the sense of belonging within the school space. Despite the relevance of the topic, teacher listening is still underexplored in Brazilian research, particularly in the context of the final years of elementary education. Aiming to understand how this practice manifests in daily school life, this study was conducted with 30 teachers from the final years of elementary school (6th to 9th grades) at a public municipal school in Curitiba. Data collection took place over five focus group meetings, and the data were analyzed using Content Analysis (Bardin, 2011). The empirical results reveal that teachers perceive listening as a powerful pedagogical practice that contributes to strengthening bonds with students, facilitates conflict mediation, enhances dialogue, and fosters a more affective, democratic, and participatory school environment. In this sense, teacher listening emerges as an ethical and transformative gesture, capable of humanizing educational processes and enriching pedagogical practices.

Keywords: Basic education; active listening; pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Principais publicações sobre escuta com pedagogia (2001-2023)...	47
QUADRO 2 – Publicações selecionadas para esta revisão sistemática	50
QUADRO 3 – Procedimento do grupo focal com os docentes	127
QUADRO 4 – Roteiro das perguntas para o grupo focal	128
FIGURA 1 – Localização da escola no mapa de Curitiba	70
FIGURA 2 - Síntese das dimensões da escuta	80
GRÁFICO 1 – A frequências das publicações sobre escuta e pedagogia (2001-2023).....	49
TABELA 1 – As 20 temáticas mais frequentes nas publicações sobre escuta e pedagógica	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA	19
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	25
1.2.1 Delimitação do Problema	27
1.2.2 Perguntas Norteadoras	27
1.3 OBJETIVO GERAL	27
1.3.1 Objetivos específicos	28
2 O QUE É A ESCUTA NA EDUCAÇÃO?	29
2.1 ESCUTA: DIÁLOGO E COMPREENSÃO	30
2.2 REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA	46
2.3 SÍNTESE DESCRITIVA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS	51
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	61
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	63
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES	70
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	74
3.5 ETAPAS DA PESQUISA	76
4 DO ACOLHER AO PERTENCER: A ESCUTA COMO ESSÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE	78
4.1 ESCUTA NA PRÁTICA EDUCATIVA: VOZES DOCENTES EM DIÁLOGO COM A TEORIA	81
4.2 ESCUTAR É MAIS QUE OUVIR: OS DESAFIOS DA ESCUTA NO AMBIENTE ESCOLAR	86
4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER A ESCUTA E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	91
4.4 RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E O IMPACTO NO APRENDIZADO: VÍNCULOS ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM	97
4.5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA	104
4.6 INFLUÊNCIAS EXTERNAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO E A ESCUTA NO CONTEXTO ESCOLAR	108
4.7 IMPACTO EMOCIONAL DA ESCUTA PARA PROFESSORES E ALUNOS: DO ACOLHIMENTO AO PERTENCIMENTO VOZES QUE ACOLHEM, OUVIDOS QUE ABRAÇAM	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
ANEXO A – Procedimento do Grupo Focal com os Docentes	127
ANEXO B – Roteiro das Perguntas para o Grupo Focal	128

1 INTRODUÇÃO

Diante da realidade desafiadora vivenciada como pedagoga no ambiente escolar, percebi fragilidades significativas na prática da escuta docente, especialmente entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa constatação surgiu a partir de interações cotidianas, nas quais observei que muitos alunos se sentiam invisíveis ou desvalorizados em suas vozes e opiniões. Reconhecendo a importância de um diálogo efetivo e construtivo entre docentes e discentes — essencial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor — compreendi a urgência de investigar se os professores realmente escutam seus alunos e como esse processo se concretiza no cotidiano escolar.

Essa inquietação me levou a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de compreender a profundidade e a qualidade da escuta docente. Busquei não apenas identificar com que frequência os professores escutam seus estudantes, mas também analisar a eficácia dessa prática e os modos como ela é realizada. Minha trajetória na educação foi profundamente influenciada por minha mãe, uma alfabetizadora excepcional. Desde muito jovem, tive o privilégio de acompanhar de perto seu compromisso com a aprendizagem e sua dedicação em apoiar os filhos nos estudos. Em nossa casa, a leitura e a criação de histórias sempre ocuparam um lugar especial, e foi nesse ambiente que nasceu o meu amor pela educação. As noites mergulhada em livros e narrativas marcaram minha infância e moldaram minha compreensão sobre a importância da comunicação e da escuta no processo de aprender.

Iniciei minha carreira como professora aos dezesseis anos, quando assumi uma turma da Educação Infantil. Essa primeira experiência, marcada por desafios e descobertas, despertou em mim uma paixão pela educação que permanece viva até hoje. Em busca de aprimoramento, ingressei no curso de Pedagogia e, posteriormente, realizei uma pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, com foco na compreensão das necessidades de estudantes com dislexia. Essa formação ampliou minha visão e sensibilidade para as diversas realidades enfrentadas pelos alunos em sala de aula.

Ao longo dos anos, minha atuação como professora e pedagoga me levou a refletir sobre os grandes desafios da educação, como a garantia de igualdade de oportunidades e o respeito às diferentes formas de aprender. Essas reflexões

fortaleceram em mim a convicção de que a pesquisa é uma ferramenta essencial para transformar a prática pedagógica, tornando-a mais justa, eficaz e sensível às necessidades de cada aluno.

Essa jornada consolidou minha crença de que a educação é uma das chaves para a construção de um futuro mais humano e equitativo. Com o tempo, a escuta passou a ocupar um lugar central em minhas reflexões pedagógicas, impulsionada pela memória viva do trabalho da minha mãe. Compreendi que a escuta foi determinante para o sucesso de sua prática alfabetizadora, uma vez que ela não apenas ensinava, mas também ouvia atentamente cada criança, adaptando suas estratégias de ensino com base nas necessidades percebidas.

Acredito firmemente que a verdadeira aprendizagem acontece quando há diálogo genuíno entre educadores e educandos. É essa convicção que fundamenta tanto minha pesquisa quanto minhas práticas pedagógicas, pois entendo que escutar é reconhecer o outro como sujeito de saber e, assim, construir uma educação verdadeiramente transformadora.

O título desta pesquisa foi inspirado na obra de Ana Maria Soek, mais precisamente em uma expressão marcante presente em seu livro *“Escutar é Preciso: ‘do acolhimento ao pertencimento’*”. Essa frase, utilizada pela autora, carrega um profundo significado ao evidenciar a importância de criar ambientes em que as pessoas, sejam genuinamente acolhidas, para que possam, a partir dessa base, construir um sentimento de pertencimento. O percurso do acolhimento ao pertencimento proposto por Soek (2023) não se limita a uma prática educativa, mas revela uma postura ética e relacional que norteia a escuta atenta, o respeito às singularidades e o fortalecimento dos vínculos. Por essa razão, essa expressão foi escolhida como referência central para o título desta pesquisa, por traduzir com sensibilidade os princípios que orientam a proposta investigativa aqui desenvolvida.

Entendo que a dimensão abordada neste trabalho merece maior relevância, por ser um contexto no qual se constroem vínculos. No ponto de partida a máxima 'do acolhimento ao pertencimento' para esta reflexão, compreendendo que o acolhimento não se resume a um gesto pontual, mas marca o início de um processo contínuo de escuta, reconhecimento e valorização das experiências de cada sujeito. É nesse percurso que se fortalece a construção de relações significativas, capazes de sustentar um pertencimento genuíno.

Defendo, portanto, que qualquer espaço com intenção educativa deve priorizar o acolhimento como alicerce para a criação de vínculos duradouros. Compreendo que esse processo não ocorre de forma imediata — ele exige intencionalidade, compromisso ético e sensibilidade diante das realidades que se apresentam no cotidiano. Ao longo deste trabalho, sustento a perspectiva de que é por meio desse movimento — do acolhimento ao pertencimento — que se constroem práticas mais inclusivas, potentes e com sentido coletivo

De acordo com Cruz e Schramm (2019), que a escuta na educação percorreu um longo caminho até ser reconhecida como um paradigma da prática pedagógica. No início da História da Educação, a interação comunicativa no ensino não era valorizada; os alunos eram vistos como receptores passivos de conhecimento. No entanto, no início do século XX, as contribuições psicológicas de teorias como Vygotsky e Wallon, entre outros, trouxeram à tona uma nova perspectiva sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem.

Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo soviético que se destacou por suas pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação. Ele é conhecido principalmente por sua teoria sociocultural, que destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky (1993), o aprendizado ocorre principalmente por meio da interação com o outro, em um processo de mediação social. Em sua visão, a aprendizagem é um processo social que acontece pela interação com outras pessoas, e é por meio dessa interação que o aluno assimila o conhecimento (Vygotsky, 1993). Ou seja, o conhecimento não é simplesmente transmitido de um indivíduo a outro, mas construído coletivamente por meio da comunicação e da colaboração, especialmente em situações de interação com adultos ou pares mais experientes. A famosa noção da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), de Vygotsky (1993), destaca esse espaço entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de outros, ressaltando o papel do professor.

Wallon (1879-1962), por sua vez, foi um psicólogo e filósofo francês, pioneiro no estudo do desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva integrada. Ele sublinhou a importância das dimensões afetivas, sociais e cognitivas no desenvolvimento humano, com ênfase na inter-relação entre essas dimensões. Para o autor, o desenvolvimento da criança é influenciado tanto por fatores biológicos

quanto sociais, e ele enfatizou o papel das emoções na construção do conhecimento. Wallon (1995) entende que o desenvolvimento infantil precisa ser entendido de forma integral, englobando as dimensões afetiva, motora, cognitiva e social, que estão interconectadas e se influenciam reciprocamente. Essa visão integral do desenvolvimento infantil foi central em sua teoria, que acreditava que o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por fatores isolados, mas sim pela interação dinâmica entre essas diferentes dimensões.

Apesar dessas contribuições teóricas, que sugeriam uma mudança de paradigma no entendimento sobre o papel do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, o modelo tradicional de ensino, baseado em uma concepção transmissiva, predominantemente ao longo do século XX. Neste modelo, o professor é visto como o detentor do conhecimento, e o aluno, como um receptor passivo de informações, o que, para autores como Paulo Freire (1987), reforça uma “educação bancária”, na qual o ensino consiste em depositar informações nos alunos, sem promover a reflexão crítica e o envolvimento ativo.

Portanto, embora teóricos como Freire (2008), Vygotsky (1993) e Wallon (1995) tenham sublinhado a importância da interação, do diálogo e da colaboração para a construção do conhecimento, a educação continua, em muitos contextos, a seguir uma abordagem estritamente transmissiva, que se distancia das ideias de aprendizagem ativa e participativa.

Nesse sentido, Freire (1996) utilizou a metáfora da “educação bancária” para criticar essa predominância da transmissão de saberes em detrimento da interação, metáfora entendida como “depósito de conhecimento na mente dos alunos” por parte dos professores. Ele protestou contra esse paradigma artificial de ensino e defendeu a adoção de uma concepção mais interativa, a fim de articular um ensino dinâmico e reflexivo, o que ele acreditava ser possível apenas através de uma relação dialógica, de modo que ensinar exige saber escutar.

Escutar requer mudança de atitude do professor, porque não aprendemos a escutar falando de forma autoritária como se tivéssemos a única verdade. Aprendemos a escutar ao dialogar e se empenhar em compreender o outro; logo, quem escuta paciente e criticamente consegue falar e tratar a pessoa como sujeito ativo, e não como objeto de seu discurso, nos ensina Freire (1996). Isso significa “falar com” em vez de “falar para”, como registrou Freire (1996, p. 43): “O educador que

escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Assim, no ensino que se pretende dialógico a escuta é paradigma que mobiliza a interação e atua contra a disciplina do silenciamento. Escutar vai além da capacidade auditiva; implica estar disponível para ouvir, compreender gestos e aceitar as diferenças do outro. Isso não significa que quem escuta deve se anular, pois a verdadeira escuta não impede a discordância. Pelo contrário, ao escutar atentamente, estamos mais bem preparados para nos posicionar e expressar nossas ideias. Um bom ouvinte, livre de preconceitos, comunica suas opiniões com clareza e firmeza, sem ser autoritário (Freire, 1996).

Em síntese, esta dissertação assume o seguinte significado de escuta: Escutar significa prestar atenção genuína ao outro, reconhecendo sua existência, considerando e compreendendo profundamente o que está sendo comunicado. Trata-se de uma relação intersubjetiva que envolve empatia, compromisso e responsividade.

A escuta vai além de simplesmente ouvir os alunos ou colegas de trabalho; ela implica um processo ativo de compreensão, reflexão e ação direcionada para promover um ambiente de aprendizado enriquecedor. Quando implementada pelos professores dos anos Finais, a escuta não apenas fortalece a relação entre educador e educando, mas também contribui para aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem.

Em vista da qualificação educacional, durante o processo educativo, é necessário que o professor organize suas práticas pedagógicas de modo a permitir que estratégias de apresentação e desenvolvimento do conteúdo ocorram de maneira a criar vínculos positivos com a aprendizagem. Nesse contexto, a escuta emerge como uma prática pedagógica fundamental, permitindo que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo autonomia e corresponsabilidade na construção do conhecimento em sala de aula. A prática educativa é um processo complexo que vai além da mera transmissão de conhecimento, pois envolve também a construção de relações significativas entre professores e alunos.

Nessa linha, esta pesquisa buscou investigar como os processos de escuta por parte dos professores dos Anos Finais podem transformar a prática pedagógica, considerando a perspectiva dos próprios professores. A investigação destacou uma

lacuna na pesquisa educacional, a escuta no contexto de ensino e aprendizagem de adolescentes, ressaltando a importância e as necessidades específicas desses sujeitos na constituição do conhecimento.

Historicamente, os estudos sobre práticas pedagógicas de escuta tendem a se concentrar nos estágios iniciais da educação, como a Educação Infantil, enquanto que os Anos Finais ficaram em segundo plano, conforme apresentarei adiante. Essa disparidade apontou para a lacuna que esta pesquisa aborda, demandando a compreensão das dinâmicas singulares da escuta que ocorrem nessa etapa educacional.

Ao direcionar o foco para essa etapa educativa (correspondente a crianças e adolescentes na faixa aproximada de 11 a 14 anos), esta pesquisa reconhece a importância de entender e apoiar a prática docente nesse contexto específico. Os professores desse segmento enfrentam desafios únicos que surgem recorrentemente na escola, lidando não apenas com o desenvolvimento escolar, mas também com questões pessoais, sociais e emocionais complexas demandadas pelos adolescentes. Diante disso, postulamos que a falta de comunicação entre professores e alunos pode resultar em práticas pedagógicas menos eficazes, por estarem descontextualizadas das vivências dos estudantes e menos adaptadas às suas necessidades durante essa fase de desenvolvimento.

Ao destacar a importância da escuta nos Anos Finais do Ensino Fundamental, esta pesquisa pode contribuir para a construção de uma cultura educacional mais sensível às relações, à qualificação da formação escolar, à perspectiva pedagógica dialógica e ao potencial impacto no desenvolvimento da sociedade e na produtividade da pesquisa acadêmica.

Reconhecer e valorizar as vozes dos alunos pode criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores e estimulantes, promovendo o engajamento dos alunos. Por isso, esta pesquisa descreve a importância de considerar aspectos subjetivos e interativos na formação continuada do professor. Contribui-se para o enriquecimento da literatura acadêmica e também ofereceu reflexões aplicáveis, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficiente e responsivo na escola onde a pesquisa foi realizada.

1.1 JUSTIFICATIVA

O tema desta pesquisa destacou a escuta no contexto educacional, enfatizando a necessidade da dialogicidade para promover um processo educativo eficaz. Na prática educativa dos anos finais, a importância da escuta é ressaltada como um aspecto fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, assim como ocorre na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, em que a interação e a escuta pedagógica são essenciais para a formação das crianças.

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a importância da escuta no contexto educacional, articulando as contribuições da abordagem dialógica de Paulo Freire e da Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi ao cotidiano pedagógico de professores dos Anos Finais. Ambos os referenciais enfatizam o diálogo, o respeito às singularidades e a valorização das vozes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A escuta, nesse contexto, configura-se como um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, acolhedoras e democráticas, capazes de promover o senso de pertencimento e o engajamento dos alunos.

A principal referência desta pesquisa é a obra *“Escutar é Preciso”*, de Ana Maria Soek, que ocupa um lugar central tanto na fundamentação teórica quanto na inspiração prática do estudo. A autora propõe uma compreensão da escuta como atitude pedagógica essencial, não reduzida a uma escuta passiva, mas ativa, sensível e transformadora. Seu trabalho sustenta a ideia de que escutar é reconhecer o outro em sua inteireza, criando espaços de acolhimento e vínculos verdadeiros dentro da escola. A obra guia a análise das práticas docentes investigadas nesta pesquisa, oferecendo subsídios para pensar a escuta como caminho para a construção de um fazer educativo mais ético, relacional e comprometido com o outro.

A partir dessa referência central, a pesquisa busca compreender como os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental experienciam a escuta em sua prática cotidiana, identificando os efeitos dessa postura em suas relações pedagógicas. A escuta, conforme abordada por Soek (2023) e relacionada às ideias de Freire (2008) e Malaguzzi (1999), revela-se como um instrumento potente de transformação das interações escolares. Mais do que ouvir, trata-se de criar espaços de fala, pertencimento e participação real dos estudantes. Dessa forma, este estudo

pretende contribuir para o fortalecimento de uma cultura escolar pautada pelo acolhimento e pelo respeito, em que todos possam se sentir escutados, reconhecidos e parte ativa do processo educativo.

Para esta pesquisa, é imprescindível ressaltar que, segundo a abordagem educacional de Malaguzzi (1999), a arte de ouvir o estudante representa um modo ético de interação. A escuta, tanto literal quanto metafórica, é o canal que nos permite decifrar as múltiplas linguagens que as crianças e adolescentes utilizam para a qualificação do ensino. Para Malaguzzi (1999), essa prática de escuta proporciona aos adultos a chance de reconhecer e valorizar as inúmeras riquezas e talentos das crianças, e nesse sentido estendemos a mesma premissa aos adolescentes, reforçando a ideia de que esse processo é essencial em qualquer relação que se entenda pedagógica.

A escuta é a base das relações humanas, moldando a maneira como nos comunicamos e nos conectamos com os outros (Pelizzoli, 2019). Dessa forma, é vista como “a estratégia ética para amplificar a voz das crianças e da infância”, segundo Hoyuelos (2006, p. 197). Durante o processo de ensino e aprendizagem, essa abordagem requer que o educador organize as suas práticas pedagógicas de modo a criar estratégias de apresentação e desenvolvimento do conteúdo, a fim de produzir vínculos positivos com a aprendizagem.

Nesse contexto, a escuta emerge como uma estratégia fundamental, sendo que:

Escuta ativa é muito mais que técnicas de comunicação para um diálogo eficiente. É um jeito de aguçar seus sentidos e perceber o mundo de forma mais profunda e sintonizada. É dirigir sua atenção para o que você quer e precisa ouvir para entender, escutar para estabelecer uma conexão, sintonizar para receber. Escutar para dialogar, não para comandar, mas para compreender em profundidade, é uma atividade no sentido que exige esforço para se fazer presente, é uma ação consciente, é uma ação de momento presente (Soek, 2023, p. 55).

A eficácia do processo educativo depende significativamente da habilidade do educador em adotar uma abordagem que valorize a escuta ativa. Essa prática não se restringe às técnicas de comunicação, mas se configura como uma forma de aprofundar a conexão com o aluno e o conteúdo. Ao direcionar a atenção para ouvir verdadeiramente, o educador não apenas facilita o entendimento, mas também fortalece vínculos positivos com a aprendizagem. A escuta ativa, portanto, não é

apenas uma técnica, mas uma ação consciente e presente que enriquece a experiência educativa e promove um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo.

A temática desta pesquisa exigiu um levantamento histórico do que já havia sido publicado, com o objetivo de relacionar esses conteúdos ao presente estudo. Para identificar as publicações *stricto sensu* no Brasil que abordam a relação entre “escuta” e pedagogia, realizou-se uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi feita utilizando a seguinte composição: (*escuta AND pedagogia* OR educação OR ensino OR docência OR escola). Esta pesquisa resultou em um total de 104 trabalhos. Apenas 22 (21,15%) dessa amostra se alinham à temática desta pesquisa, sendo excluídos do escopo aqueles que não estão direcionados à escuta ou aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que evidencia a lacuna de pesquisa nessa etapa educativa, considerando o baixo número de publicações sobre o recorte temático.

A escuta é reconhecida como um componente fundamental para as interações escolares, manifestando-se através de atividades como leitura, fala e escrita, sendo considerada essencial para a formação contínua e a autotransformação dos professores. As práticas de escuta implementadas em vários níveis educacionais, incluindo os Anos Finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e a Educação Infantil, são valorizadas não apenas como estratégias pedagógicas, mas também como meios para compreender e responder aos aspectos de sofrimento, ética e estética na vida escolar. Além disso, pesquisas sobre a escuta de professores e coordenadores pedagógicos destacam como essas abordagens podem melhorar significativamente a dinâmica escolar e a qualidade do ensino, reforçando a importância da escuta para enriquecer as interações entre alunos e professores em ambientes educativos diversificados.

De outra perspectiva, os títulos representam o foco das pesquisas, que abordam a importância e as diferentes abordagens da “escuta” no ambiente escolar, destacando como ela pode transformar práticas pedagógicas, relações de gênero e a autoridade docente. Esses estudos enfatizam como uma escuta atenta e sensível por parte de professores e gestores pode influenciar positivamente o desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos.

Tópicos como a influência do gênero na Educação Física, a autoridade docente no Ensino Fundamental e a relevância do cuidado de si na filosofia escolar são explorados para evidenciar como a escuta pode ser empregada para compreender melhor as necessidades e as vozes dos estudantes. Além disso, a escuta é considerada um elemento fundamental para o fortalecimento da comunicação eficaz e do protagonismo estudantil em diversos contextos educacionais.

A abrangência temática das pesquisas já realizadas relativas à escuta pedagógica aproxima-se consideravelmente do escopo que exploramos nesta dissertação. Contudo, observou-se uma lacuna significativa: poucos estudos se debruçaram sobre a influência da disposição de escutar do professor na qualidade do ensino que oferece. Esta lacuna revelou uma área promissora para investigação, uma vez que a habilidade de escuta pode ser decisiva para a eficácia pedagógica e para a adaptação às necessidades individuais dos alunos.

Segundo Freire (1983), o diálogo exige uma profunda empatia em relação ao mundo e às pessoas, pois é impossível expressar e entender verdadeiramente o mundo sem esse sentimento de empatia que permeia nossas interações. A empatia se dá como habilidade de estabelecer uma autêntica comunicação dialógica; por meio de uma escuta atenta e receptiva, podemos nos conectar com o outro, que é distinto de nós mesmos, e apreciar a sua perspectiva (Freire, 1997). Aquele que tem a sua voz reconhecida experimenta a manifestação da sua liberdade como existência esperançosa em busca de prosperidade.

A escuta pedagógica vai muito além do ato simples de ouvir os alunos; trata-se de assumir uma postura ativa de abertura, empatia e um interesse genuíno pelo ponto de vista e pelas experiências que eles compartilham. Essa prática essencial resulta no fortalecimento do vínculo entre professor e aluno, criando um ambiente repleto de confiança e respeito mútuo. Essa relação, por sua vez, contribui para o aumento do engajamento e da motivação dos alunos, fatores cruciais para um aprendizado significativo.

Quando os educadores praticam a escuta atenta, eles não apenas atendem às necessidades individuais de cada aluno, mas também têm a capacidade de criar estratégias pedagógicas que atendam a um grupo diversificado. Esse estilo de ensino promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde as particularidades de cada estudante são respeitadas e valorizadas. Além disso, a escuta pedagógica permite a

identificação precoce de problemas emocionais, sociais ou acadêmicos, o que facilita intervenções rápidas e eficazes, ajudando os alunos a superarem obstáculos antes que se tornem barreiras definitivas.

Ao encorajar os alunos a expressarem suas opiniões e a compartilharem suas vivências, a escuta pedagógica não só contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, mas também promove um ambiente no qual todos se sentem valorizados e ouvidos. Isso transforma o processo educativo em uma experiência mais dinâmica, relevante e enriquecedora.

Em um contexto mais amplo, em maio de 2024, o Governo Federal, buscando cumprir as Metas 2 e 7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, lançou a Semana da Escuta, que ocorreu entre 13 e 27 de maio, por meio do Programa Escola das Adolescências. Este evento, realizado em parceria com as redes municipais e estaduais, teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre os alunos dos anos finais do ensino fundamental, a qualidade das interações entre colegas e a influência do ambiente escolar. Os dados coletados durante essa semana são fundamentais para a formulação de políticas educacionais que visem à melhoria do ensino antes da transição para o ensino médio, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos estudantes (Brasil, 2024).

A iniciativa do Governo Federal destaca a relevância da pesquisa no contexto da escuta docente, enfatizando a necessidade de compreender melhor os alunos e seu ambiente de aprendizagem. A Semana da Escuta abordou temas cruciais, como a aprendizagem em si, a influência do ambiente escolar nas experiências dos estudantes, a qualidade das interações entre colegas, a inovação nas práticas educativas e o nível de participação dos alunos nas atividades escolares.

A busca por dados detalhados sobre esses aspectos evidencia lacunas na compreensão do ambiente educacional e das necessidades dos estudantes. O Ministério da Educação (MEC) reconhece que essas abordagens são promissoras para informar a formulação de políticas educacionais que fortaleçam a fase final da formação escolar. O objetivo é não apenas alcançar altos índices de conclusão na idade estimada, mas também melhorar a qualidade da educação básica como um todo.

Portanto, embora iniciativas como a Semana da Escuta representem avanços inovadores, a pesquisa sobre a prática da escuta pelos professores nos Anos Finais, é fundamental para aprimorar a prática pedagógica. Esse aprendizado permitirá aos educadores entenderem melhor seus alunos, ajustar suas abordagens de ensino e promover mudanças reais e desafios no ambiente escolar, criando um espaço onde todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolverem plenamente. Assim, a escuta pedagógica se estabelece como um elemento vital na construção de um ambiente educativo positivo, inclusivo e eficaz.

A prática da escuta ativa é fundamental no contexto educacional, pois permite que os professores se identifiquem como características individuais de cada estudante. Essa abordagem enriquece a experiência de aprendizagem e possibilita a criação de estratégias pedagógicas específicas que atendem às diversas necessidades dos alunos. Ao cultivar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, a escuta promove o desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos, favorecendo tanto seu crescimento acadêmico quanto seu desenvolvimento pessoal e social.

Para implementar essa abordagem, os educadores precisam se comprometer a ouvir atentamente seus alunos. Esse processo de escuta deve ser genuíno e reflexivo, considerando as experiências, emoções e desafios enfrentados pelos estudantes. Como destaca Freire (1987) a dialogicidade, que é a essência da educação enquanto prática libertadora, tem como base a conexão entre o discurso e a experiência vivida. Nessa perspectiva, enfatiza que a aprendizagem deve ser uma construção conjunta e colaborativa, onde as vozes dos alunos sejam valorizadas e respeitadas.

A escuta ativa também contribui para criar um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os alunos se sintam valorizados e motivados a participar. Freire afirma que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para a geração da palavra” (Freire, 1987, p. 39). Esse ambiente colaborativo melhora a dinâmica da sala de aula e favorece a construção de relacionamentos saudáveis entre alunos e educadores. A interação positiva resultante desse processo pode aumentar o engajamento e a oferta dos alunos para aprender.

Além disso, a integração de dados e estudos relevantes na pesquisa educacional é crucial para que a escuta eficaz tenha um impacto significativo. As

informações coletadas devem ser autênticas e certificadas com outros estudos acadêmicos. Essa sinergia entre pesquisa e prática educativa fortalece a conexão entre a Universidade e os envolvidos, fornecendo uma base sólida para a formação contínua de educadores e para o aprimoramento das estratégias pedagógicas.

A escuta ativa não é apenas uma ferramenta, mas um princípio fundamental que, quando implementada de maneira eficaz, pode transformar a educação. Ao considerar e respeitar as individualidades dos alunos, os educadores podem não apenas facilitar o aprendizado, mas também contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos e engajados.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Os Anos Finais representam uma fase crítica no processo educacional dos alunos, o que ressoa como desafios multifacetados para os professores. Esses desafios abrangem desde a diversidade de habilidades e necessidades de aprendizagem até questões comportamentais, realização de avaliações, inclusão de alunos com necessidades especiais, engajamento dos alunos e colaboração com os pais ou responsáveis.

A experiência escolar possibilita observar como essas questões afetam o ambiente educacional. A diversidade de habilidades entre os alunos é evidente, pois cada estudante possui competências e ritmos de aprendizagem distintos, exigindo que os educadores adaptem suas abordagens pedagógicas. Questões comportamentais também devem ser consideradas, já que comportamentos desafiadores podem impactar o ambiente da sala de aula e a aprendizagem dos demais alunos, tornando essenciais estratégias eficazes de gerenciamento. A realização de avaliações muitas vezes revela fragilidades, não captando adequadamente o verdadeiro entendimento e as habilidades dos alunos.

A inclusão de alunos com necessidades especiais destaca a necessidade de acomodações e recursos humanos e físicos para garantir que se sintam incluídos e promovam a equidade na educação, pois como Freire (1989) afirmou, ninguém é completamente ignorante, assim como ninguém detém todo o conhecimento. Cada um de nós possui algum saber e alguma falta de saber. É por isso que estamos constantemente aprendendo. Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer

e valorizar a diversidade e a colaboração no processo educativo, fundamentais para superar esses desafios.

Além disso, o engajamento dos alunos é um desafio significativo, exigindo técnicas e recursos didáticos que despertem seu interesse e participação. A comunicação e a parceria entre escola e família são essenciais para apoiar o desenvolvimento acadêmico e comportamental dos alunos.

Diante dessa complexidade, é necessário investigar como a escuta pedagógica por parte dos professores pode influenciar positivamente a prática, promovendo uma experiência educacional enriquecedora para todos. Assim, o problema da pesquisa é: como ocorrem os processos de escuta por parte dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em suas práticas pedagógicas?

A escolha do referencial teórico de Ana Maria Soek, com sua obra *“Escutar é Preciso”* (2023), mostra-se especialmente relevante para a compreensão das práticas pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa marcada por grandes transformações cognitivas, emocionais e sociais nos estudantes. Nesse contexto, a escuta ativa ganha ainda mais importância, pois permite que o professor não apenas compreenda conteúdos explícitos nas falas e comportamentos dos alunos, mas também perceba sinais subjetivos e silenciosos que indicam necessidades, dificuldades ou potencialidades.

Soek (2023) contribui significativamente ao trazer a escuta como uma ação consciente e intencional, destacando seu papel fundamental para a construção de vínculos e para o processo de ensino-aprendizagem. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, onde os estudantes passam a ter diferentes professores por disciplina e enfrentam o desafio de se posicionar no mundo, o ato de escutar com empatia e profundidade possibilita um espaço mais acolhedor e humanizado. A escuta, como propõe a autora, torna-se ferramenta de aproximação, compreensão e mediação — elementos fundamentais para o trabalho docente nessa fase escolar.

Dessa forma, o referencial teórico de Soek valida e fortalece os achados desta pesquisa ao iluminar a escuta como um eixo estruturante da prática pedagógica. Sua abordagem dialoga diretamente com os relatos dos professores participantes, que revelam a importância de perceber o outro para além do conteúdo curricular, mostrando que escutar é também educar. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental,

onde muitas vezes a escuta é substituída pela urgência do conteúdo e das avaliações, esse olhar se mostra transformador e necessário.

Para Malaguzzi (1999), escutar vai além de apenas ouvir; envolve um compromisso profundo com a compreensão e respeito pelos pensamentos, sentimentos e perspectivas das crianças. Nesse sentido, a pesquisa sobre a escuta pedagógica, especialmente para os professores dos Anos Finais pode fornecer elucidações sobre a práxis pedagógica e as relações de ensino e aprendizagem com adolescentes. Além disso, uma compreensão aprofundada da escuta pedagógica pode auxiliar os professores a desenvolverem ambientes educacionais mais inclusivos, colaborativos e eficazes.

1.2.1 Delimitação do problema

Como ocorrem os processos de escuta por parte dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em suas práticas pedagógicas?

1.2.2 Perguntas norteadoras

- »O que é a escuta para o docente no contexto educacional dos Anos Finais?
- »Como a escuta pode influenciar o trabalho do docente?
- »Como escutar os alunos pode influenciar a dinâmica da sala de aula?
- »Quais são os desafios que os professores enfrentam ao tentar praticar a escuta em suas práticas pedagógicas?
- »De que modo a escuta pode contribuir para a identificação das necessidades individuais dos alunos?

1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender os processos de escuta por parte dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Curitiba, frente as suas práticas pedagógicas.

1.3.1 Objetivos específicos

- »Caracterizar os processos de escuta no contexto de ensino-aprendizagem da sala de aula;
- »Descrever como ocorrem os processos escuta pedagógica por parte do docente;
- »Analisar como a escuta influencia a prática pedagógica.

2 O QUE É A ESCUTA NA EDUCAÇÃO?

A escuta na educação é um conceito que se refere ao processo de ouvir e compreender as perspectivas, necessidades e experiências dos alunos. Envolve mais do que simplesmente ouvir as palavras; requer uma atenção plena ao conteúdo, contexto e emoção expressa pelos alunos. A escuta ativa na educação pode ser compreendida por meio das contribuições de diversos autores.

Freire (1987) destaca a importância do diálogo e da escuta no processo educacional. Ele argumenta que a educação deve ser um ato de comunicação bidirecional, onde a escuta ativa dos alunos permite que a educação seja mais inclusiva e respeitosa. Para Freire (1987), a escuta é essencial para promover a conscientização e a transformação social, permitindo que os alunos se sintam valorizados e envolvidos no processo de aprendizagem.

Kolb (1984) explora como a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento por meio da experiência. A escuta ativa é fundamental nesse processo, pois permite que educadores e alunos reflitam sobre as experiências vividas e ajustem suas abordagens de aprendizagem com base no *feedback* e nas necessidades específicas.

Embora Vygotsky (1993) não tenha discutido a escuta diretamente, suas teorias sobre a zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem social implicam a importância da comunicação e do diálogo. O autor sugere que a aprendizagem ocorra através da interação social e do apoio dos outros, o que inclui a escuta atenta das necessidades e perspectivas dos alunos para promover seu desenvolvimento cognitivo.

Gardner (1994) aborda a importância das diferentes formas de inteligência dos alunos. A escuta ativa é essencial para identificar e compreender essas diversas formas de inteligência, permitindo que os educadores adaptem suas estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e maximizar seu potencial de aprendizagem.

Hannaford (1995) discute a integração do corpo e das emoções no processo de aprendizagem. Ela sugere que a escuta dos estados emocionais e físicos dos alunos é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que apoie o

desenvolvimento holístico dos alunos. A escuta atenta das experiências e sentimentos dos alunos ajuda a adaptar o ensino para um aprendizado mais eficaz e equilibrado.

Rogers (1997) argumenta que o ensino deve ser baseado em uma abordagem humanista, onde o professor atua como facilitador, escutando e compreendendo os sentimentos e as experiências dos alunos. Ele acredita que esse ambiente de empatia e compreensão cria uma atmosfera propícia para a aprendizagem significativa e autêntica, onde os alunos se sentem seguros para explorar e desenvolver seu potencial.

2.1 ESCUTA: DIÁLOGO E COMPREENSÃO

No contexto educacional, o ato de escutar é frequentemente subestimado, enquanto o foco geralmente se concentra na fala, no ensino e na transmissão de conteúdo. No entanto, Soek (2023, p. 52) nos convida a refletir sobre um aspecto pouco explorado, mas de enorme importância: “o poder da escuta ativa no processo de aprendizagem e na construção de relações pedagógicas. Em tempos marcados pela hiperconexão e pela cultura digital, é comum que tanto educadores quanto alunos se deixem influenciar por um ambiente de exposição constante, em que todos buscam ser ouvidos, mas poucos se dispõem a ouvir. Às redes sociais, por exemplo, muitas vezes incentivam a busca incessante por validação e reconhecimento, alimentando o desejo de manifestar opiniões e ocupar espaços de fala. Isso reflete diretamente na educação, em que os alunos, cada vez mais, desejam ser vistos e reconhecidos, mas não são necessariamente ensinados a escutar o outro. Diante disso, segundo Soek (2023, p. 52), “a escuta deve ocorrer nesse processo de ensino-aprendizagem, desde o acolhimento até o pertencimento”. O espaço para a escuta profunda e sincera é reduzido, o que empobrece a troca de ideias e a qualidade das interações dentro e fora da escola.

No entanto, a escuta ativa deve ser vista como uma habilidade essencial para o desenvolvimento de uma educação mais humana, inclusiva e transformadora, portanto, segundo Soek (2023, p. 55), a “escuta ativa é muito mais que técnicas de comunicação para um diálogo eficiente. É um jeito de aguçar seus sentidos e perceber o mundo de forma mais profunda e sintonizada”. Escutar não é apenas uma habilidade comunicativa, mas um ato de respeito e empatia que fortalece os vínculos entre

educadores e alunos. Quando o professor ouve atentamente seus alunos, ele não apenas compreende melhores suas necessidades e dificuldades, mas também cria um ambiente mais acolhedor e participativo, onde os estudantes sentem-se valorizados e encorajados a expressar suas opiniões e dúvidas. Isso fortalece a relação entre professor e alunos, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo, além de estimular a colaboração e a construção conjunta do conhecimento. Em um espaço assim, os estudantes podem se tornar protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências sociais e humanas.

Essa prática não beneficia apenas o aluno. Ao ouvir seus alunos de maneira ativa, o professor também se torna um aprendiz, aberto a diferentes perspectivas e experiências. Ele desenvolve uma percepção mais ampla de sua prática pedagógica e é capaz de ajustar suas abordagens de acordo com o que seus alunos realmente precisam. A escuta ativa possibilita uma relação pedagógica mais dialógica e menos hierárquica, onde o conhecimento é construído.

Para os alunos, desenvolver a habilidade de escuta é igualmente fundamental. Na educação contemporânea, a ênfase muitas vezes recai na capacidade de argumentar, debater e defender pontos de vista. No entanto, é a escuta ativa que permite que esses diálogos aconteçam de forma construtiva. Um aluno que sabe ouvir é capaz de entender o ponto de vista do outro, respeitar diferentes opiniões e construir conhecimento de forma colaborativa. Além disso, a escuta aprimora a capacidade de atenção, concentração e empatia – habilidades essenciais não só para a vida acadêmica, mas também para a vida. A prática da escuta ativa na educação não se limita apenas às relações interpessoais, mas também promove o autoconhecimento. Quando os alunos são ensinados a escutar ativamente, eles desenvolvem uma maior consciência de si mesmo.

Soek (2023, p. 55) ressalta que “escutar para dialogar, não para comandar, mas para compreender em profundidade, é uma atividade que exige esforço para se fazer presente, é uma ação consciente”. Escutar o outro desperta a necessidade de reflexão sobre suas próprias ideias, sentimentos e atitudes, contribuindo para uma aprendizagem mais profunda e significativa, que vai além da simples memorização de conteúdos, logo a:

escuta ativa é muito mais que técnicas de comunicação para um diálogo eficiente. É um jeito de aguçar seus sentidos e perceber o mundo de forma mais profunda e sintonizada. É dirigir sua atenção para o que você quer ouvir para entender, escutar para estabelecer uma conexão, sintonizar para receber. Escutar para dialogar, não para comandar, mas compreender em profundidade, é uma atividade no sentido que exige esforço para se fazer presente, é uma ação consciente, é uma ação de momento presente (Soek, 2023, p. 55).

Portanto, é urgente que as instituições de ensino valorizem e incentivem a escuta ativa como parte essencial da formação integral dos alunos. A escuta não deve ser vista apenas como uma habilidade comunicativa, mas como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de transformar a forma como os alunos aprendem, se relacionam e enxergam o mundo. Se educar é formar cidadãos críticos, empáticos e conscientes, então ensinar a ouvir deve ser um dos pilares de uma educação eficaz.

Freire (1987) e Malaguzzi (2011) destacam a escuta como ação fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente transformador. Por meio da perspectiva freiriana, a escuta é vista como um elemento essencial para o diálogo e a compreensão mútua, enquanto Malaguzzi (2011), com sua abordagem centrada na criança, enfatiza a escuta como uma ferramenta para reconhecer e valorizar as vozes e experiências dos alunos. Exploraremos como essas visões complementares podem enriquecer a prática pedagógica e promover uma educação mais inclusiva e significativa.

Freire (1987) coloca a escuta como um elemento essencial no processo educativo. O diálogo é a base de sua pedagogia, e a escuta ativa é o primeiro passo para estabelecer um diálogo verdadeiro. Freire (1996) defende que o diálogo não é um mero intercâmbio de palavras, mas um processo profundo de compreensão mútua. Para ele “o diálogo não é um simples ato de comunicação, mas um processo contínuo de escuta e reflexão. O educador deve estar disposto a ouvir o que o educando tem a dizer, e esse ouvir não é passivo, mas uma abertura para aprender e refletir juntos” (Freire, 1996, p. 47).

A escuta é um meio pelo qual o educador pode reconhecer e compreender as realidades vivenciais dos alunos. Freire (1996) afirma que a educação deve partir da realidade dos educandos e não de um currículo preestabelecido e descontextualizado. Ao ouvir atentamente as experiências e perspectivas dos alunos, o educador pode ajustar a sua prática pedagógica para torná-la mais relevante e significativa. Freire (1996, p. 75) enfatiza que “o educador deve começar com a realidade dos educandos,

ouvindo-os para compreender suas experiências e necessidades. É na realidade dos alunos que se encontram as bases para um ensino que seja verdadeiramente transformador”. Essa compreensão é fundamental para a criação de um currículo que não seja apenas teórico, mas que se conecte com as experiências e desafios reais enfrentados pelos alunos.

Para Freire (1996), o conhecimento não é um depósito que o educador insere nos alunos, mas algo que é construído coletivamente. A escuta desempenha um papel nesse processo, pois permite que o educador e os alunos compartilhem e construam conhecimento de forma colaborativa. Nesse sentido, “o conhecimento é construído na relação entre educador e educando, e a escuta ativa do educador permite uma construção conjunta, onde as ideias e experiências dos alunos contribuem para o processo de aprendizagem” (Freire, 1996, p. 80).

Nesse processo, a escuta não é apenas uma técnica, mas um meio de reconhecimento das contribuições dos alunos e de validação de suas perspectivas, que são integradas na construção do conhecimento. A prática da escuta também está diretamente ligada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Freire (1996) acredita que a educação deve instigar os alunos a pensarem criticamente e agir de forma independente, pois “quando o educador escuta seus alunos, ele contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. Ao reconhecer e valorizar suas ideias, o educador ajuda os alunos a se tornarem mais seguros e independentes em seu processo de aprendizagem” (Freire, 1996, p. 102).

A escuta como prática pedagógica favorece a expressão de opiniões, o questionamento e a reflexão por parte dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais autônoma e crítica. Em consonância com Freire (1996), a promoção de uma educação democrática e solidária exige o abandono de posturas autoritárias e verticalizadas, marcadas pela ideia de posse exclusiva do saber. O aprendizado genuíno se fortalece na escuta atenta e crítica do outro. O diálogo verdadeiro só se estabelece mediante uma escuta paciente, capaz de reconhecer o interlocutor como sujeito de sua própria fala crítica. Mesmo diante da necessidade de contraposição de ideias, o respeito ao outro como sujeito do discurso deve prevalecer. A escuta, nesse contexto, transforma o discurso do educador em espaço de diálogo com o aluno (Freire, 1996).

No processo de comunicação, a prática do silêncio deve ser rigorosamente adotada no momento apropriado por ambas as partes para uma troca dialógica efetiva. A primeira prova de que alguém que fala sabe ouvir é sua habilidade de controlar não apenas o desejo de expressar sua opinião, um direito legítimo, mas também o prazer pessoal e respeitável de se expressar. Quem tem algo a dizer tem igualmente o direito e a obrigação de fazê-lo. No entanto, é necessário que a pessoa que fala compreenda, sem dúvidas, que não é a única com algo a dizer. Além disso, o que se diz não é necessariamente a verdade que todos esperam. Quem fala deve entender que, sem ouvir o que o outro tem a dizer, acaba limitando sua própria capacidade de se expressar, falando demais e ouvindo pouco (Freire, 1996).

Aqueles que se propõem a comunicar algo devem, eticamente, assumir o compromisso de não apenas transmitir suas ideias, mas também de incentivar e provocar a participação ativa do interlocutor, promovendo o diálogo e a resposta. É inaceitável a postura do educador autoritário que se arroga o direito de se posicionar como detentor exclusivo da verdade e do tempo necessário para enunciá-la. Nesse modelo, o ouvinte é privado de seu próprio tempo e de sua voz, uma vez que o discurso do educador monopoliza o espaço e impõe um silêncio compulsório. Trata-se, portanto, de uma fala que se estabelece em um espaço silenciado, e não em um espaço de silêncio partilhado e reflexivo. Em oposição a essa lógica verticalizada, o educador democrático se caracteriza por sua abertura ao diálogo, por aprender a falar ouvindo, e por reconhecer o silêncio como um momento legítimo de escuta e elaboração. Nesse contexto, o ambiente educativo se configura como um espaço de escuta ativa, onde o silêncio é intermitente e necessário, pois marca o momento em que aquele que fala se recolhe para ouvir o outro, que, antes silenciado, agora encontra a possibilidade de se expressar com autonomia (Freire, 1996, p. 44).

O silêncio na comunicação é fundamental. Por um lado, permite que, ao escutar como sujeito e não como objeto, busque-se compreender, na fala de alguém, o movimento interno do seu pensamento, que se transforma em linguagem; por outro, possibilita que quem fala, verdadeiramente comprometido com a comunicação e não apenas com a transmissão de mensagens, ouça as perguntas, dúvidas e criações de quem ouviu. Fora disso, a comunicação perece (Freire, 1996).

Malaguzzi (2011), ao criar a abordagem Reggio Emilia, fez da escuta um elemento fundamental em sua prática educativa. Para ele, escutar significava mais do

que simplesmente ouvir palavras; é um processo dinâmico que requer a interpretação das diferentes formas de expressão das crianças, englobando também suas emoções e pensamentos. Malaguzzi (2011) via a escuta como uma maneira de reconhecer e respeitar a individualidade de cada criança. Para ele, “a escuta é uma atitude fundamental no trabalho com as crianças, pois é através dela que conseguimos compreender verdadeiramente o que elas estão pensando e sentindo. A escuta ativa cria um espaço onde a voz da criança é respeitada e valorizada”, escreveu (Malaguzzi, 1999, p. 25).

Esse pensador defendia que as crianças devem ter a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, sendo ouvidas com respeito. Malaguzzi (1999, p. 33) sustentava que as crianças são competentes e possuem um papel ativo na construção do conhecimento, afirmando que “as crianças têm cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de jogar, de falar”.

A prática pedagógica de Malaguzzi (1999) incorpora a escuta como um componente essencial. Ouvir as crianças, para ele, implica uma interação contínua e responsiva, em que os educadores devem observar atentamente as ações e palavras das crianças, refletir sobre o que elas comunicam e ajustar suas práticas pedagógicas conforme necessário; assim, segundo Malaguzzi (1999, p. 12), “ouvir não é fácil. Requer uma atitude de atenção e abertura, de aceitação, de empatia”.

A escuta promove uma série de benefícios no desenvolvimento das crianças, porque quando as crianças sentem que suas vozes são valorizadas, elas se tornam mais engajadas e motivadas no processo de aprendizagem. Esse engajamento resulta em maior autoestima e confiança, pois as crianças desenvolvem uma sensação de autoeficácia e valorização pessoal ao perceberem que suas opiniões são respeitadas. Além disso, participar ativamente de diálogos e discussões ajuda no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, como o pensamento crítico e a empatia. Malaguzzi (1999, p. 38) destacou que “as crianças são construtoras ativas de seu próprio conhecimento” e a escuta atenta pode estimular o interesse das crianças pelos temas abordados, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

As ideias de Freire (1987) e Malaguzzi (2011) se associam na medida em que ambos acreditam que a educação deve partir das realidades e experiências dos alunos. Freire (1996, p. 75) argumenta que “o educador deve começar com a realidade

dos educandos, ouvindo-os para compreender suas experiências e necessidades”. Ambos os educadores também veem a escuta como um meio de promover a autonomia dos alunos. Freire (1996) destaca que quando o educador escuta seus alunos, ele contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. Malaguzzi (1999) complementa essa visão ao afirmar que a escuta fortalece a autoestima e a confiança das crianças, incentivando um aprendizado significativo.

Assim, a ligação entre as ideias de Freire (1987) e Malaguzzi (2011) reside na compreensão compartilhada de que a escuta é fundamental para uma educação transformadora e democrática. Ambos acreditam que a escuta valida as contribuições dos alunos e integra suas perspectivas na construção do conhecimento, promovendo um ambiente educativo colaborativo e significativo. Através da escuta, os educadores podem reconhecer e valorizar as vozes dos alunos, facilitando um processo de aprendizagem que é verdadeiramente participativo e emancipador.

Segundo Diaz (2022), a discussão sobre a escuta implica reconhecer o sujeito inconsciente e manter uma postura aberta e receptiva para novas experiências. No contexto escolar, isso está relacionado ao acolhimento e ao reconhecimento das experiências de vida diversas dos alunos. Não existe um ambiente escolar perfeito, mas a perspectiva da escola significativa visa focar no desenvolvimento da criança e na superação de dificuldades. A escuta significativa exige acolhimento, reconhecimento e pertencimento, estabelecendo uma relação de confiança entre professor e aluno, receptiva às especificidades e diferenças de cada indivíduo.

O docente pode ao explorar o método de escutar refletir e meditar na educação, segundo Assumpção (2024). Ela esclarece que seu objetivo não é abordar questões patológicas relacionadas ao comportamento que provoca sintomas como a agitação mental. Em vez disso, seu foco está em analisar como esses sinais comportamentais afetaram a vida escolar dos estudantes durante o isolamento social e no período imediatamente posterior à pandemia. Assumpção (2024) argumenta que o método de escutar, refletir e meditar pode contribuir significativamente para mitigar essas ocorrências.

Nesse sentido, Ribeiro (2023) concluiu em sua pesquisa que práticas de escuta ativa têm o potencial de promover transformações significativas no ambiente escolar, ao fomentar a colaboração entre os envolvidos e permitir uma comunicação mais eficaz, apreendendo princípios teóricos e metodológicos da pedagogia de Freire

(1996), que coloca em relevo a escuta para o objetivo do ensino transformador, afirmando que ensinar é também saber ouvir.

Compreendemos com Larrosa (2020) que o afeto e a experiência desempenham papéis fundamentais na educação, influenciando significativamente o processo educativo. O afeto, por exemplo, impacta a motivação e o engajamento dos alunos. Relações afetuosas e positivas entre professores e alunos podem aumentar a motivação dos alunos, levando-os a se esforçar mais e a se envolver mais nas atividades escolares. Além disso, um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor favorece a aprendizagem, pois os alunos são mais propensos a participar ativamente e a se arriscar quando se sentem emocionalmente seguros. Por outro lado, as interações diárias influenciam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ajudando a construir uma base sólida para a aprendizagem.

Experiências variadas proporcionam contextos ricos e diversificados para a construção de conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo. Quando os alunos podem relacionar o que estão aprendendo com suas próprias experiências, é mais provável que entendam e retenham as informações. Além disso, as experiências anteriores moldam a maneira como os alunos abordam novos desafios, promovendo habilidades de pensamento crítico e flexibilidade cognitiva, através da resolução de problemas e adaptação a diferentes situações.

A escuta emerge como um elemento central nas práticas educativas propostas tanto por Freire quanto por Malaguzzi, revelando-se essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem transformador e democrático. Freire sublinha que a escuta permite ao educador compreender as realidades e experiências dos alunos, promovendo a autonomia e o desenvolvimento crítico. Malaguzzi (2011), por sua vez, enfatiza a importância de uma escuta que vai além das palavras, reconhecendo e valorizando as múltiplas formas de expressão das crianças. Ambos os educadores concordam que a escuta fortalece a autoestima e a confiança dos alunos, criando um espaço educativo onde suas vozes são respeitadas e integradas na construção do conhecimento. Essa abordagem não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também fomenta um ambiente escolar colaborativo e significativo, onde todos os envolvidos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente. A escuta, portanto, não é um protocolo, mas uma prática fundamental que valida e potencializa

as contribuições de cada aluno, promovendo uma educação verdadeiramente participativa e emancipadora.

Malaguzzi (2011) e Freire (1987) convergem na ideia de uma educação colaborativa e investigativa, em que o aluno é protagonista de sua própria aprendizagem. Ambos defendem a construção do conhecimento através da interação com o mundo e com o outro, promovendo a autonomia e o pensamento crítico. Freire (1996), com sua pedagogia crítica, enfatiza o diálogo como ferramenta de transformação social, enquanto Malaguzzi (2011) ressalta o ambiente como um terceiro educador, que estimula a curiosidade e a exploração.

Barbier (1994) e Rogers (1997), por sua vez, reforçam a importância da escuta ativa e empática. Barbier (1994), com sua abordagem fenomenológica, vê a escuta profunda como essencial para compreender a subjetividade do outro, enquanto Rogers, da psicologia humanista, propõe uma educação baseada na aceitação incondicional das emoções e experiências dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor.

Dessa forma, esses teóricos se encontram em uma perspectiva educativa que promove o respeito, o diálogo e a construção coletiva, sugerindo práticas pedagógicas que humanizam e transformam tanto o indivíduo quanto o meio social em que ele está inserido.

Freire (1996, p. 135) afirma que “escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Essa reflexão nos conduz a uma compreensão mais profunda sobre o verdadeiro papel da escuta na educação. Historicamente, o professor foi concebido como um transmissor de conhecimento, e o processo educativo como um movimento de mão única: o educador fala, e o aluno escuta passivamente. O foco era, portanto, na transferência de conteúdos, e não na construção conjunta do saber.

A educação atual exige um novo posicionamento, no qual o professor não é apenas uma fonte de informação, mas sim um facilitador de diálogos, um mediador de experiências e um promotor de interações significativas. Essa postura exige, naturalmente, uma prática pedagógica baseada na escuta ativa, na abertura para o outro e em um respeito profundo pelas diferentes formas de ser e pensar.

Vivemos tempos de intensas divisões sociais, políticas e culturais. A intolerância ao diálogo tem se tornado uma marca desses tempos, em que a escuta — no sentido pleno que Freire nos propõe — é muitas vezes resultante pelo ruído de monólogos que não se encontram. Em uma sociedade fragmentada, onde prevalece a dificuldade em aceitar o diferente, o diálogo genuíno, que pressupõe interesse, empatia e abertura para o outro, se torna cada vez mais raro. E como construir um diálogo verdadeiro se não somos capazes de escutar?

Escutar, nesse contexto, é um ato de acolhimento, de estar plenamente presente para a fala e para a experiência do outro. Escutar é um exercício de alteridade, uma prática que nos coloca diante de nossas próprias limitações e preconceitos, e nos convida a transcender o ego para enxergar o mundo sob outras perspectivas.

No ambiente escolar, esse ato de escuta torna-se ainda mais fundamental. Quando o educador escuta, pois ele valida a experiência e a voz do aluno, criando um espaço onde o saber é construído de forma dialógica e respeitosa. Isso não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Em tempos marcados pela intolerância, a escuta adquire centralidade nas relações humanas e educativas. Ao possibilitar o entendimento mútuo, favorece a resolução de conflitos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Por meio da escuta, tornam-se possíveis o desmonte dos muros da incompreensão e a edificação de pontes voltadas ao diálogo e à cooperação. Nesse sentido, a escuta autêntica consolida-se como um dos pilares fundamentais da prática educativa, constituindo o alicerce de uma educação comprometida com a transformação social, a criticidade e a valorização da dignidade humana.

Na educação, a escuta sensível proposta por Rogers (1997) pode transformar a dinâmica entre educadores e alunos. Educadores que praticam essa forma de escuta conseguem perceber e atender melhor às necessidades e perspectivas de seus alunos, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo. A prática da escuta sensível permite que os alunos se sintam verdadeiramente valorizados e compreendidos, promovendo maior abertura e engajamento no processo de aprendizagem. Rogers acreditava que, ao ouvir com empatia e sem julgamento, os educadores não só ajudam os alunos a se sentirem apoiados, mas

também incentivam o desenvolvimento da autoconsciência e a resolução de questões pessoais. Esse tipo de escuta constrói um ambiente onde os alunos se sentem seguros para se expressar livremente e se envolver de maneira mais profunda com seu aprendizado.

Barbier (1994) aborda a importância da escuta em processos pedagógicos e educativos, inserindo-a em uma perspectiva mais ampla de comunicação e de relação com o outro. Para o autor, a escuta não é apenas uma atividade mecânica de captar sons, mas um processo profundo de abertura e de receptividade ao imaginário do outro (Barbier, 1994, p. 17). Ele descreve a escuta como uma atitude que envolve a totalidade do ser, um exercício de atenção plena que permite ao sujeito se conectar com o outro de maneira significativa.

Barbier (1997) destaca que a escuta é uma prática ativa, que exige disposição para acolher o que é diferente e novo, possibilitando a criação de um espaço de diálogo e de intercâmbio (Barbier, 1994). Nesse sentido, a escuta é vista como fundamental para a construção de conhecimento e de compreensão mútua, especialmente no campo educacional, onde o encontro com o outro – seja o aluno, o professor ou os saberes – exige uma atitude de abertura e sensibilidade.

Além disso, Barbier (1994) propõe que a escuta é também um ato de respeito ao outro, uma forma de reconhecer a alteridade e a subjetividade de cada indivíduo. Ao escutar, o educador não impõe sua própria visão de mundo, mas permite que o imaginário do outro se expresse, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem (Barbier, 1994).

Segundo Barbier (1994, p. 20), “a escuta autêntica é aquela que acolhe o outro em sua totalidade, sem julgamento ou preconceito, permitindo que ele se revele em sua singularidade e verdade”, nesse sentido a escuta transcende o simples ouvir; ela é uma prática essencial para o encontro humano, a comunicação verdadeira e a construção de saberes em contextos pedagógicos desempenhando um papel central.

A Escola Nova surgiu como um movimento pedagógico inovador entre o final do século XIX e início do século XX, rompendo com o modelo tradicional de ensino que prevalecia nas escolas. Seu foco passou a ser a criança, seu desenvolvimento integral e sua relação com o meio. Um dos maiores expoentes desse movimento foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, cuja obra influenciou profundamente a educação moderna. A partir de seus princípios, é possível

estabelecer um importante diálogo com o conceito de escuta autêntica, fundamental para as práticas pedagógicas mais humanizadas e democráticas.

Dewey (1938) destaca a experiência como centro do processo educativo. Para ele, “a educação deve ser considerada como um processo contínuo de reconstrução da experiência” (Dewey, 1938, p. 34). Esse processo exige do educador sensibilidade e disponibilidade para ouvir o estudante de forma ativa, compreendendo que cada expressão, pergunta ou silêncio carrega significados pedagógicos importantes. A escuta, portanto, não é passiva ou neutra, mas um ato de abertura ao outro, que permite construir aprendizagens significativas a partir da interação genuína entre professor e aluno.

A escuta autêntica se aproxima da ideia de ensino como um ato democrático. Na perspectiva de Dewey, a escola deve ser o reflexo de uma sociedade democrática e participativa, onde os indivíduos aprendem a conviver com as diferenças, a argumentar, a tomar decisões coletivas e a exercer sua cidadania desde os primeiros anos de vida. Esse ideal dialoga profundamente com os princípios defendidos por Freire (1996), que também reconhecia na escuta um elemento central do fazer pedagógico. Quando o professor escuta seu aluno com respeito e atenção, ele não apenas o reconhece como sujeito do processo, mas também fortalece os vínculos afetivos e a confiança mútua — elementos indispensáveis para uma educação emancipadora.

A escuta autêntica é uma ponte entre o pensamento de Dewey e as necessidades pedagógicas contemporâneas. Em tempos marcados pela fragmentação das relações, pelo excesso de informações e pela aceleração dos processos, escutar o outro se torna um gesto revolucionário. Escutar com presença e empatia, sem julgamentos prévios, é um dos maiores desafios e um dos maiores potenciais da prática docente.

É importante destacar que a escuta autêntica não se resume à escuta verbal. Ela envolve a leitura do corpo, dos gestos, das emoções e do contexto sociocultural de cada aluno. Requer do educador sensibilidade para perceber o que é dito e o que está nas entrelinhas. Nesse sentido, a escuta se converte em ferramenta diagnóstica e transformadora, permitindo ao professor adaptar suas práticas às reais necessidades da turma, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Por fim, retomar os princípios da Escola Nova e do pensamento de Dewey é reconhecer que a educação não se faz apenas com conteúdo, provas e currículos rígidos, mas com relações humanas pautadas pelo diálogo, pela empatia e pela escuta. A escuta autêntica se torna, nesse contexto, uma prática pedagógica essencial, pois cria espaços de confiança, respeito e construção conjunta de saberes. Como destaca Dewey (1938), “a comunicação é um processo social vital, e a educação é, em sua essência, o meio mais efetivo para promover a comunicação significativa entre os seres humanos” (p. 64).

Assim, promover a escuta autêntica na escola é dar continuidade à proposta de uma educação democrática e centrada no aluno. É seguir o legado da Escola Nova, reafirmando que educar é um ato de construção conjunta, onde todos, professores, alunos, comunidade — têm voz, vez e valor.

A filosofia de Lévinas (1906-1995) é marcada por uma profunda reflexão sobre a ética como a primeira filosofia. Diferentemente da tradição ocidental, que coloca o ser e a razão como fundamentos do pensamento, Lévinas propõe que é na relação com o outro que se dá o primeiro movimento filosófico. Para ele, o encontro com o rosto do outro é o que nos convoca à responsabilidade ética incondicional. Esse conceito se mostra extremamente potente quando transposto para o campo educacional, especialmente no que se refere à prática da escuta autêntica por parte dos docentes dos anos finais.

Os Anos finais constituem uma etapa marcada por intensas transformações nos estudantes, que atravessam o início da adolescência. Nesse período, questões de identidade, pertencimento, emoções e conflitos ganham intensidade. Nesse cenário, o papel do professor ultrapassa a transmissão de conteúdo. Torna-se fundamental o exercício de acolhimento, empatia e escuta verdadeira, a fim de criar um ambiente escolar seguro, democrático e formador de sujeitos críticos. No ambiente escolar, essa fala do outro está presente no olhar inquieto do aluno, nas perguntas silenciosas, nas expressões emocionais, nos gestos que muitas vezes pedem atenção, afeto ou simplesmente reconhecimento.

Lévinas nos mostra que o outro nunca é totalmente compreendido ou reduzido a uma definição. O outro é sempre mais do que podemos saber ou controlar. Essa ideia rompe com uma concepção tradicional de ensino em que o professor é aquele que detém o saber e o aluno é o que deve ser “formado”. Ao contrário, a filosofia da

alteridade nos orienta a ver o aluno como um sujeito pleno, cuja singularidade deve ser respeitada. Nesse sentido, a escuta autêntica é uma abertura radical ao outro, sem a intenção de dominá-lo, interpretá-lo ou corrigi-lo a partir de nossos próprios filtros.

Escutar autenticamente é resistir à pressa da rotina escolar, às respostas prontas e às soluções imediatistas. É criar espaços onde os alunos possam se expressar sem medo de julgamento, sabendo que serão ouvidos em sua inteireza. Isso não significa abdicar do papel de autoridade docente, mas sim exercer uma autoridade ética e sensível, que reconhece a vulnerabilidade do outro como condição para o vínculo pedagógico. “A proximidade do outro é a própria possibilidade da responsabilidade” (Lévinas, 1993, p. 122).

No contexto escolar, essa responsabilidade se traduz na capacidade de o docente de se comprometer com o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante. Escutar o aluno é assumir uma postura de cuidado e corresponsabilidade, que vai além das obrigações formais da profissão docente, como :planejar aulas, aplicar avaliações, registrar notas e cumprir carga horária.

Nos Anos finais do Ensino Fundamental, em especial, a escuta autêntica pode ser um fator decisivo na construção da autoestima dos estudantes, na prevenção de conflitos, na identificação precoce de situações de vulnerabilidade emocional e social, e no fortalecimento do senso de pertencimento à escola. Quando um aluno sente que sua voz é ouvida e respeitada, ele se sente parte do processo educativo e tende a se engajar de maneira mais profunda.

A escuta também é uma ferramenta potente para valorizar a diversidade presente nas salas de aula. Cada estudante carrega consigo uma história, uma cultura, uma vivência. Ao escutar com autenticidade, o professor reconhece essas singularidades e enriquece sua prática pedagógica, transformando o espaço da sala de aula em um lugar de encontro e aprendizado mútuo.

Sobre o papel do outro na constituição do sujeito ético, Lévinas afirma:

É através da face do outro que me descubro responsável e que essa responsabilidade por ele é maior do que qualquer liberdade que eu possa reivindicar. Sou responsável por ele antes mesmo de saber seu nome, de saber se ele é próximo ou estranho (Lévinas, 1980, p. 101).

Por fim, cabe destacar que a escuta, não é uma técnica que se aprende em manuais didáticos. É uma postura ética que se cultiva no cotidiano, na disposição em ser afetado pelo outro, em sair de si para acolher o inesperado da alteridade. No ambiente escolar, essa postura tem o potencial de transformar não apenas as relações interpessoais, mas também a própria concepção de educação — de um processo vertical e transmissivo para um processo horizontal e dialógico, onde o conhecimento é construído na relação viva entre sujeitos.

Portanto, ao trazermos a filosofia de Lévinas para o campo da educação, especialmente para o Ensino Fundamental II, podemos estabelecer uma relação, a de que escutar autenticamente é mais do que ouvir com atenção: é reconhecer o outro como sujeito ético, digno de presença, respeito e cuidado. Nesse gesto, aparentemente simples, reside uma das maiores potências da prática docente contemporânea.

No contexto da educação contemporânea, sobretudo Nos Anos finais do Ensino Fundamental, tem-se intensificado o debate sobre a importância de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo, a escuta e o diálogo como fundamentos para o desenvolvimento integral dos estudantes.

As reflexões de Hannah Arendt oferecem subsídios teóricos potentes para pensar a escuta como ato político e ético no ambiente escolar, especialmente por sua defesa da pluralidade e da responsabilidade no mundo compartilhado.

Arendt, ao refletir sobre a condição humana, enfatiza a pluralidade como uma das características fundamentais da vida pública: “A pluralidade é a lei da Terra, o fato de que somos todos iguais, isto é, humanos, mas ao mesmo tempo únicos, isto é, nunca repetíveis” (Arendt, 2007, p. 11). A escola, enquanto microcosmo da esfera pública, é o espaço privilegiado onde se encontram múltiplas vozes, experiências e perspectivas. A escuta, nesse contexto, emerge como condição essencial para que essas vozes se manifestem, sejam reconhecidas e dialoguem entre si. O ato de escutar não é, portanto, passivo ou submisso, mas uma forma ativa de participação no mundo comum, naquilo que Arendt chamaria de ação — categoria que implica revelação de si, construção conjunta e imprevisibilidade.

Ao tratar da educação, Arendt apresenta uma tensão fundamental entre a renovação e a conservação do mundo. Em seu ensaio “A Crise na Educação” (2009), ela argumenta que a função da educação é introduzir os mais jovens em um mundo

que é antigo, mas que precisa ser constantemente renovado: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (Arendt, 2009, p. 246). Nesse sentido, escutar os alunos é um gesto de responsabilidade ética com o futuro, pois é reconhecer neles a capacidade de renovar o mundo e participar de sua transformação. A escuta na escola, especialmente entre adolescentes em formação crítica, é também um ato de confiança na capacidade de cada um de intervir e agir.

Além disso, a escuta, enquanto prática educativa, implica reconhecer a singularidade de cada sujeito. Em um momento histórico marcado pela massificação, pela padronização e pelo silenciamento de diferenças, Arendt convida a pensar o valor político do aparecer — de tornar-se visível e audível no espaço público. Cada estudante traz consigo uma história, um modo único de ver e interpretar o mundo. Quando se abre espaço para escutá-lo, a escola deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos e se torna também um espaço de convivência plural, onde a experiência de cada um tem valor. A escuta, portanto, torna-se um modo de afirmar que “cada homem é único, distinto de qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (Arendt, 2007, p. 176).

A escola, muitas vezes atravessada por lógicas autoritárias e hierarquizadas, tende a silenciar vozes dissonantes, sobretudo aquelas que questionam normas, regras e estruturas.

A escuta nos Anos finais adquire uma importância ainda mais acentuada, pois trata-se de uma etapa em que os sujeitos começam a articular suas opiniões, identidades e conflitos com maior clareza e intensidade. Ao escutar, o educador se coloca na posição de quem reconhece e legitima o mundo vivido pelos estudantes. Ao mesmo tempo, cria-se um espaço de confiança mútua e de produção conjunta de sentido. Arendt (2007) nos lembra que o mundo é o lugar entre nós, aquilo que está *entre* os homens — e é nesse espaço “entre” que se dá a política, a convivência, o agir. Escutar é, assim, um gesto profundamente político, pois fortalece esse espaço, permitindo que ele seja habitado com dignidade, respeito e reconhecimento mútuo.

Por fim, pensar a escuta a partir de Arendt é entender que ela não se reduz a uma técnica pedagógica, mas diz respeito à própria concepção de mundo e de infância. A escuta afirma que a criança e o adolescente não são sujeitos inacabados que precisam ser moldados, mas são já, no presente, participantes do mundo comum,

capazes de dizer, criar e intervir. Ao escutá-los, afirmamos o valor da natalidade — outro conceito central em Arendt —, ou seja, a capacidade de iniciar algo novo, de romper com o dado e de reinventar o mundo.

2.2 REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA

Esta revisão sistemática tem a finalidade de situar e delinear as produções acadêmicas sobre a escuta na prática pedagógica, a fim de sintetizar evidências e oferecer uma visão abrangente sobre esta temática. No contexto da escuta no ambiente educacional, essa abordagem contribui para compreender a complexidade e a importância da dialogicidade na promoção de um processo educativo eficaz, por isso o enfoque deste estudo é a escuta Nos Anos finais do Ensino Fundamental, tornando-se relevante devido ao fato de que as pesquisas no Brasil têm, predominantemente, explorado a escuta em contextos como a Educação Infantil e os Anos Iniciais.

Através de uma revisão integrativa, é possível mapear e avaliar a literatura existente sobre a escuta e sua implementação nas práticas pedagógicas, proporcionando uma compreensão aprofundada das conexões entre diferentes abordagens educacionais e filosóficas.

A integração de diferentes perspectivas oferece uma visão rica e multifacetada da escuta no ambiente pedagógico. A escuta, vista como um elemento central tanto para o acolhimento e pertencimento (Soek), no diálogo crítico (Freire), na valorização da voz infantil (Malaguzzi), na empatia e relação humana (Rogers), quanto na sensibilidade e experiência fenomenológica (Barbier), permite que o professor desenvolva uma prática pedagógica mais participativa, acolhedora e transformadora. A revisão dessa literatura revela padrões e lacunas, apontando para a importância de práticas educativas que priorizam o envolvimento ativo dos alunos e a criação de um ambiente onde todos sejam escutados.

Essa abordagem pedagógica fortalece uma base de evidências que sustenta a integração da escuta e da dialogicidade, o que pode resultar em práticas mais eficazes, personalizadas e humanizadoras Nos Anos finais do Ensino Fundamental, promovendo um ensino que abarca ao cognitivo os aspectos emocionais, sociais e éticos.

Esta seção não apenas valida a importância da escuta no contexto educacional, mas também guia futuras pesquisas e práticas pedagógicas, assegurando que sejam fundamentadas em evidências robustas e relevantes. Conforme afirmam Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão integrativa de literatura implica em uma abordagem planejada para identificar, selecionar e avaliar criticamente estudos, além de coletar e analisar os dados desses estudos incorporados à revisão.

Isso permite que os pesquisadores abordem de forma abrangente a questão de interesse em sua pesquisa, oferecendo uma visão global da investigação científica realizada. Além disso, essa abordagem facilita a síntese de estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos com base nos resultados apresentados por pesquisas anteriores.

Para identificar as publicações relevantes (Quadro 1), foram realizadas buscas nas seguintes plataformas de pesquisa: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google Scholar* por meio do *software Publishor Perish 8* (*software* que coleta dados métricos de publicações, utilizado para analisar o impacto acadêmico de publicações e pesquisadores por meio de métricas bibliométricas). Escolhemos essa ferramenta por sua acessibilidade gratuita e capacidade de gerar métricas com estatísticas avançadas, para melhor avaliação da relevância das pesquisas. No *software*, escolhemos o *Google Scholar* como fonte, já que ele oferece uma ampla base de dados acadêmicos, proporcionando uma visão abrangente do impacto das publicações no campo científico. Utilizamos a palavra “escuta” como principal descritor de busca no título, associada a pedagogia ou pedagógica, para encontrar publicações.

QUADRO 1 – Principais publicações sobre escuta com pedagogia (2001-2023)

Descritores	Escuta (Pedagogia ou Pedagógica)					
	Base de Dados	Achadas	Retiradas as Duplicações	Selecionadas Por Títulos	Excluídos	Publicações Selecionadas
Últimos 22 anos	BDTD	15	15	5	13	2
	SCHOLAR	99	72	11	94	5
	TOTAL	114	87	16	107	7

FONTE: A autora (2024)

Os critérios de inclusão foram: artigos, monografias, dissertações e teses em Língua Portuguesa, acessíveis eletronicamente e gratuitos, publicados entre 2001 e 2023. Trabalhos duplicados, em outro formato ou que não abordavam diretamente o tema em questão foram excluídos.

O resultado inicial das buscas obteve 99 publicações da base *Google Scholar* e 15 da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Após o processo de filtragem por títulos, eliminação das duplicações e seleção criteriosa das publicações relacionadas à nossa temática de pesquisa, foram eleitas sete publicações para leitura integral e inclusão na presente revisão.

Das publicações encontradas, após a remoção das duplicatas, restaram 87 títulos que, de diferentes maneiras, relacionam a escuta com a pedagogia. A partir desses títulos, foram identificados os objetos de maior incidência; assim, foi possível reconhecer as principais temáticas abordadas no conjunto das publicações, listadas na Tabela 1.

TABELA 1 – As 20 temáticas mais frequentes nas publicações sobre escuta pedagógica

TEMA	QNT.	%	TEMA	QNT.	%
Educação	24	0,15	Ensino	5	0,03
Prática	18	0,12	Escola	5	0,03
Infantil	17	0,11	Hospitalar	5	0,03
Professores	10	0,06	Crianças	4	0,03
Formação	9	0,06	Coordenador	4	0,03
Sensível	8	0,05	Trabalho	4	0,03
Criança	8	0,05	Experiência	4	0,03
Musical	8	0,05	Planejamento	3	0,02
Estudantes	7	0,05	Diálogo	3	0,02
Escolar	6	0,04	Relação	3	0,02

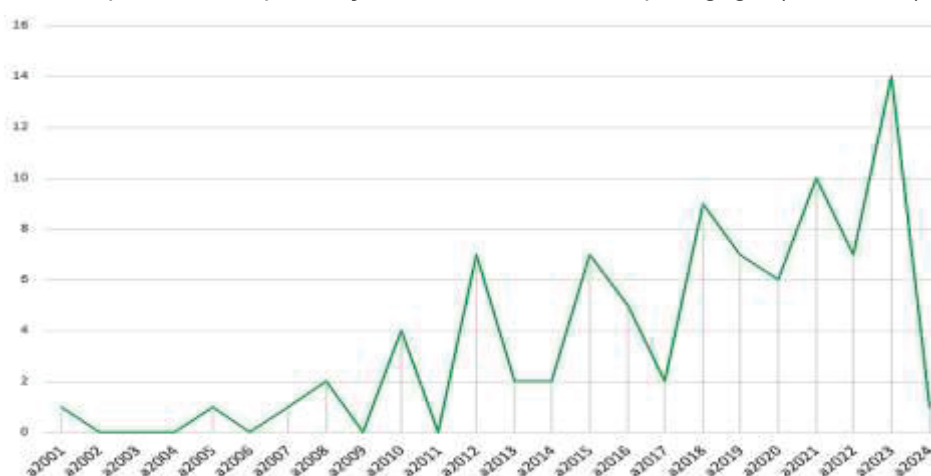
FONTE: A autora (2024)

A análise preliminar dos títulos revela que a maioria das publicações sobre essa temática se concentra na área da educação, com ênfase na prática pedagógica de professores no contexto da Educação Infantil e na formação docente relacionada ao tema. Além disso, foram identificados outros tópicos correlatos, como educação musical, educação hospitalar e coordenação pedagógica, que, embora não

constituam o foco principal desta pesquisa, estão inseridos no contexto da educação formal e podem representar um interesse complementar.

Ao longo dos anos, um acúmulo crescente de pesquisas sobre a temática da escuta pedagógica, evidenciado pela frequência contínua de publicações, conforme ilustrado no Gráfico 1. Essa tendência revela o interesse e a relevância crescentes do tema na área educacional, com significativa mobilização de pesquisadores na compreensão e no aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas à escuta.

GRÁFICO 1 – A frequências das publicações sobre escuta como pedagogia (2001-2023)



FONTE: A autora (2024)

A análise da frequência das publicações indica uma possível tendência de crescimento, com o número de publicações atingindo seu pico em 2023, totalizando 14 trabalhos. Contudo, observa-se uma variação significativa na constância das publicações ao longo dos anos, evidenciando uma oscilação na periodicidade, sem uma trajetória contínua de crescimento.

Os títulos selecionados somam 16 e descrevem previamente os seguintes enfoques, de acordo com a incidência temática:

1. Escuta Sensível e Pedagogia: Referem-se à escuta sensível como uma prática pedagógica que busca compreender e valorizar as experiências e perspectivas dos alunos.

2. Pedagogia Dialógica e Escuta: Apontam à intersecção entre a pedagogia dialógica e a escuta, que busca estabelecer um diálogo entre os educadores e os alunos.

3. Inovação e Desenvolvimento Pedagógico: assinalam a inovação e o desenvolvimento pedagógico, que busca criar novas práticas e abordagens que valorizem a escuta.

4. Educação Infantil e Escuta: Esses títulos se referem à escuta na Educação Infantil, que busca criar um ambiente que valorize a participação e a colaboração das crianças.

5. Teoria e Prática Pedagógica: Esses títulos se referem à reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica, que busca compreender a escuta como um método e um critério para a prática educativa.

Há uma variedade considerável de trabalhos que se afastam da delimitação da nossa pesquisa. No entanto, os estudos que mais se alinham à temática da escuta como prática pedagógica foram identificados e organizados no Quadro 2, onde estão destacados os sete trabalhos mais relevantes para a presente investigação.

QUADRO 2 – Publicações selecionadas para esta revisão sistemática

Base de Dados	Autores	Títulos	Ano	Vínculo Institucional dos Autores
Scholar	Wiviane Lopes Venancio	Pedagogia dialógica e pedagogia da escuta: pressupostos e convergências formativas	2023	IFG
Scholar	Tatiani Ribeiro	A pedagogia da escuta como prática educativa na educação básica: elementos revelados em pesquisas brasileiras sobre a escola pública	2023	UFPR
Scholar	Simone do N. Nogueira	Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na Educação Infantil	2021	UNISANTOS
BDTD	Mônica Brandão de Miranda Damaso	A pedagogia da escuta: buscando novas práticas	2019	UFMG
Scholar	Maria Verónica Pascucci	A escuta na prática pedagógica: algumas considerações	2017	UFM
Scholar	Blenda Amorim Soares Macêdo	A escuta sensível na coordenação pedagógica	2015	UnB
BDTD	Ivan Fortunato	Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emilia	2010	UNESP

FONTE: A autora (2024).

A partir dessa sistematização, procedeu-se com a leitura analítica para uma análise integrativa dentre os estudos selecionados.

2.3 SÍNTESE DESCRITIVA DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Ao refinar a seleção pelo enfoque na prática pedagógica, obtivemos sete publicações que, em uma síntese inicial, trazem a seguinte compreensão: a escuta pedagógica é um tema que tem sido objeto de estudo em diversas áreas da educação, incluindo a formação docente, a Educação Infantil e a pedagogia dialógica. A escuta é considerada um processo fundamental para a construção da subjetividade docente, pois permite ao professor compreender as necessidades e desejos dos alunos, tornando-se mais eficaz em sua prática educativa.

A pesquisa apresentada destaca a importância da escuta pedagógica na construção da subjetividade docente, especialmente no contexto da Educação Infantil. A escuta é considerada um processo que permite ao professor compreender as necessidades e desejos dos alunos, tornando-se mais eficaz na sua prática educativa.

As publicações também destacam a importância da escuta pedagógica na formação docente, pois permite ao professor compreender as necessidades e desejos dos alunos, tornando-se mais eficaz na sua prática educativa. Além disso, a escuta pedagógica é considerada um processo que permite ao professor construir uma relação mais próxima com os alunos, tornando-se mais eficaz na sua prática educativa.

A pesquisa também destaca a importância da escuta pedagógica na pedagogia dialógica, pois permite ao professor compreender as necessidades e desejos dos alunos, tornando-se mais eficaz na sua prática educativa. Ainda, a escuta pedagógica é considerada um processo que permite ao professor construir uma relação mais próxima com os alunos, tornando-se mais eficaz na sua prática educativa.

Além deste panorama descritivo, importa para esta revisão o modo como cada trabalho articula as suas compreensões a fim de relacioná-las com as compreensões deste nosso trabalho.

O texto de Venancio (2023) analisa as semelhanças entre a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e a Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi, ambas centradas no sujeito e no diálogo. As duas pedagogias veem a educação como uma ferramenta de transformação social, voltada para a criação de sujeitos críticos e autônomos.

A autora distingue que Freire destaca o diálogo, enquanto Malaguzzi valoriza a escuta ativa, ambos defendendo a participação dos educandos e o reconhecimento de seus saberes. A educação é vista como um ato político, capaz de construir uma sociedade mais inclusiva e democrática. Assim:

A relação entre escuta e diálogo na educação tem o papel de romper com a prática tradicional bancária, na qual a professora e o professor são os detentores do saber e a aluna e o aluno, um simples receptor deste conhecimento. Aprendi, durante o meu processo formativo no curso, nestas disciplinas e em outras que a escuta e o diálogo, como prática, promovem a afirmação do sujeito, sua autonomia, o respeito ao seu espaço, a consideração de saberes prévios, dentre outros (Venâncio, 2023, p. 16).

O objetivo principal foi analisar as suposições teóricas e as semelhanças entre essas duas abordagens. Uma questão central abordada foi: quais eram as convergências teórico-formativas entre essas pedagogias? Para responder a essa pergunta, foi necessário, por parte da autora, explorar os fundamentos filosóficos de ambas. A pesquisa, realizada no âmbito qualitativo, baseou-se em uma extensa revisão bibliográfica. A autora examinou obras tanto clássicas quanto contemporâneas, abordando as teorias de Paulo Freire e Loris Malaguzzi. O trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro focou na vida e nos escritos de Freire, com destaque para obras como *“Pedagogia da Esperança”* e *“Pedagogia do Oprimido”*; o segundo capítulo se aprofundou na *“Pedagogia da Escuta”* de Malaguzzi, incluindo a contribuição de diversos autores que analisaram sua obra.

No terceiro capítulo, as convergências entre as duas pedagogias foram desenvolvidas, evidenciando categorias como pressupostos filosóficos, diálogo e escuta, autonomia e educação. A autora concluiu que há uma convergência significativa entre a Pedagogia Dialógica e a Pedagogia da Escuta, demonstrada nas concepções abordadas ao longo do estudo.

O diálogo e a escuta são essenciais para a formação dos sujeitos, e ambos teóricos destacam a importância de ouvir e valorizar as experiências dos educandos. Assim, as pedagogias promovem uma relação horizontal e libertadora entre educador e educando.

A pesquisa de Ribeiro (2023) está inserida na linha de pesquisa sobre Teoria e Práticas de Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Seu principal objetivo foi realizar uma

revisão bibliográfica sobre a importância da escuta por parte dos educadores, com ênfase nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A autora examinou conceitos fundamentais para o tema, levando em consideração experiências individuais e coletivas presentes em estudos anteriores. Essa análise foi realizada à luz de teorias pedagógicas, demonstrando como a prática da escuta ativa pode ter impactos positivos tanto na área educacional quanto na sociedade, promovendo uma colaboração mais ampla entre os diversos agentes envolvidos.

Utilizando o método bibliográfico, foi possível analisar o papel das narrativas dos professores no ambiente escolar. A autora destaca a necessidade de ouvir os professores para promover reflexão e aprimorar a prática pedagógica. A sua reflexão salienta que:

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! (Ribeiro, 2023, p. 14).

Fundamentada na Pedagogia de Paulo Freire, a pesquisa mostra que a escuta ativa facilita a transformação educacional e social, criando um espaço de diálogo participativo. A autora salienta que tanto Freire quanto Malaguzzi defendem que o professor deve facilitar um ambiente de escuta e reflexão para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, destaca os desafios contemporâneos enfrentados pelos educadores e como a escuta pode ser uma estratégia para lidar com esses obstáculos, promovendo um ambiente mais acolhedor.

Nogueira (2021) argumenta que a Educação Infantil tem sido caracterizada pelo silenciamento das crianças, o que se manifesta na falta de diálogo e na implementação de práticas autoritárias. Essa situação compromete a qualidade da educação, uma vez que as crianças não têm a oportunidade de participar ativamente do processo educativo.

A escuta das crianças é considerada um ato de extrema afetividade, que vai além do simples olhar; é um encontro que envolve contato visual direto. Esse processo abrange todos os sentidos de quem escuta e exige cuidado, assim como respeito pela criança que se expressa. Assim:

A escuta pedagógica é uma escuta amorosa, que precisa se dar a partir de um diálogo verdadeiro, de uma situação dialógica; também carece de ser

realizada com empatia, ou seja, aquele que escuta a criança/aluno precisa estar aberto para a fala do outro, e no conjunto do ato de escutar, precisa ser uma escuta que enxerga, percebe e sente o outro/a criança na sua integralidade, com a intencionalidade de que sua fala seja considerada na tomada de decisão docente quanto aos percursos do processo ensino e aprendizagem (Nogueira, 2021, p. 97).

Nogueira (2021) propõe que a escuta pedagógica pode transformar a prática docente ao incluir as crianças como colaboradoras no processo de aprendizagem. Essa abordagem não apenas fomenta a participação infantil, mas também possibilita a resignificação da prática pedagógica.

A pesquisa da autora propôs a metodologia da pesquisa-ação pedagógica, baseada na pedagogia crítica freiriana, o objetivo era entender como a escuta pedagógica poderia contribuir para a resignificação da prática docente na Educação Infantil. O estudo envolveu encontros investigativos-formativos em uma escola pública, onde docentes e pesquisadora escutaram as crianças, refletindo sobre suas percepções e seus sentimentos em relação ao ambiente escolar. Na segunda etapa, os participantes reinterpretaram as análises da pesquisadora, com base nos conhecimentos construídos na pesquisa.

Além disso, a sua pesquisa enfatiza a necessidade de reformulação das políticas públicas voltadas para a formação de professores. A autora defende um investimento robusto em formação continuada, com ênfase em processos investigativo-formativos que aprimorem as práticas de escuta das crianças.

Damaso (2019) argumenta que a escuta ativa das crianças é importante para direcionar o planejamento educacional. Compreender a vida e os interesses das crianças fora do ambiente escolar possibilita o desenvolvimento de um planejamento mais personalizado e eficaz, que estimula o engajamento dos alunos.

As crianças são reconhecidas como protagonistas do aprendizado em sala de aula, o que valoriza seu papel na construção e na diversificação de saberes, enriquecendo sua compreensão do mundo físico e social e promovendo seu crescimento pessoal.

A autora refere-se à busca por práticas inovadoras como um esforço para integrar a escuta ativa no ensino, permitindo que as crianças participem efetivamente do processo de aprendizagem. Isso envolve criar um ambiente alegre e descontraído, onde a troca de experiências é incentivada, oferecendo às crianças a chance de expressar suas ideias e interesses, como na escolha de brincadeiras ou na recitação

de poesias. Essas abordagens têm o objetivo de tornar o aprendizado mais agradável e significativo. Para ela, esse modo de trabalho:

contribuiu também para um melhor entendimento de como o planejamento pedagógico com sugestões dos próprios alunos auxilia na participação em conjunto e com a prática educativa infantil de forma mais efetiva e eficiente. Isso possibilita um agir pensante e questionador, pois as crianças são os principais autores dos saberes em sala de aula (Damaso, 2019, p. 39).

Este estudo teve como objetivo analisar a importância da pedagogia da escuta no envolvimento das crianças de 4 e 5 anos no planejamento de atividades artísticas e lúdicas em diferentes espaços de uma Escola Municipal de Educação Infantil. A autora explorou conceitos da Pedagogia da Escuta Malaguzziana e das diversas linguagens infantis. Utilizando a abordagem qualitativa, a pesquisa incluiu uma revisão bibliográfica e entrevistas com professores e alunos. Um plano de intervenção foi implementado com a turma de 4 e 5 anos, onde as crianças desempenharam um papel ativo no processo educativo. Os resultados destacaram a importância da pedagogia da escuta para o desenvolvimento das crianças e o planejamento das atividades dos professores. Embora os desafios tenham sido reconhecidos, os profissionais demonstraram apoio e compromisso em promover ainda mais a escuta e observação, reconhecendo seu impacto emocional.

Ao relacionar a temática com a prática pedagógica, Pascucci (2017) destaca que a escuta ativa é essencial, permitindo uma conexão profunda com as imagens e experiências que nos cercam. Ela enfatiza que “[...] não há escuta do outro se não houver escuta de si” (Pascucci, 2017, p. 72), ressaltando a importância da perspectiva subjetiva nesse processo.

As reflexões expostas neste artigo nasceram da análise da obra de Barlach, “*O Friso dos Espreitantes*”. A autora utilizou essa obra como ponto de partida para uma pesquisa ativa, dedicando-se a ouvir cada imagem e interpretar seu significado, com o objetivo de satisfazer as dúvidas que surgiam durante o processo. Ela partiu do pressuposto de que a interpretação das imagens dependia da forma única de escuta de cada pessoa. As diferentes formas de escuta identificadas e as reflexões resultantes foram diretamente influenciadas pela singular experiência de vida do autor, incluindo seu percurso como educadora. Ao implementar essas reflexões à prática pedagógica, especialmente à escuta, a autora concluiu que é impossível ouvir os

outros sem primeiro se ouvir a si mesmo. De acordo com a autora, a capacidade de se ouvir está sujeita ao desenvolvimento ao longo da vida, sendo uma escolha individual e pessoal assumir a responsabilidade pela própria existência.

A escuta de si envolve uma abertura ao ser, revelando-se quando estamos dispostos a ouvir seu apelo. A prática pedagógica deve integrar essa escuta interior, promovendo uma experiência significativa que una o indivíduo ao mundo e aos outros. Assim, a escuta é vista como um ato de cuidado e amor, essencial ao ensino-aprendizagem, permitindo que o professor atenda às necessidades dos alunos com sensibilidade. Essa prática requer disposição para compreender os significados de si, do outro e do mundo, promovendo uma experiência educativa enriquecedora.

Desse modo, Pascucci (2017) entende que a escuta é fundamental para a prática pedagógica, pois permite uma conexão profunda entre o professor e os alunos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. A escuta ativa não apenas facilita a compreensão mútua, mas também promove um ambiente de aprendizado mais significativo e harmonioso.

No trabalho de Macêdo (2014), a análise dos dados integra a subjetividade e o afeto do coordenador pedagógico como eixos centrais para compreender sua identidade e atuação. A prática da escuta sensível é fundamental para o coordenador, pois promove uma relação interpessoal mais harmoniosa e uma melhor compreensão do ambiente escolar. A capacitação e a formação contínua do coordenador pedagógico são essenciais para desenvolver habilidades que fomentem laços de fraternidade e colaboração na equipe escolar.

Segundo Macêdo (2014, p. 23), “a escuta sensível pressupõe uma inversão da atenção: o importante é conhecer o ser dentro da qualidade de pessoa complexa, com toda a liberdade de imaginação criadora”. Essa abordagem requer interação efetiva, nessa demanda é que os resultados da pesquisa destacam a importância da interação entre o coordenador pedagógico e a comunidade escolar, evidenciando como essas relações impactam a eficácia do trabalho educacional.

A pesquisa foi elaborada em torno da escuta sensível como espaço para ressignificar o papel do coordenador pedagógico. O estudo focou na função desse profissional, visando compreender de que forma a escuta sensível do coordenador pedagógico contribui para a construção da subjetividade dos docentes. Destacaram-se as habilidades e competências necessárias para o coordenador pedagógico,

enfatizando a importância da fraternidade no ambiente de trabalho, a utilização da escuta sensível para compreender esse ambiente, e a capacidade de se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais, através do sentimento de alteridade. A base legal do estudo foi composta por uma variedade de leis e regimentos que regulam a função do coordenador pedagógico, incluindo a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal, o Projeto Político Pedagógico e Currículo em Movimento. Para validar as fontes teóricas e documentais, foi empregado o método de observação e a elaboração de um diário de campo para embasar as conclusões do estudo. Após observações em duas unidades escolares consecutivas, notou-se que a ocupação do cargo de coordenador pedagógico não se dá através de concurso público, e que não há uma formação específica ou disciplinas dedicadas a essa função nos cursos de graduação. Diante desse cenário, concluiu-se que é necessário oferecer uma formação contínua e especializada para os aspirantes ao cargo de coordenador pedagógico. Além disso, ressalta-se a importância de um processo eletivo ou de seleção criteriosa para ocupar essa posição, dada a relevância desse profissional na escola. Essa é uma expectativa dos profissionais da área, pois um processo assim proporciona melhores condições de trabalho, um ambiente de colaboração, o fortalecimento de vínculos fraternos e uma convivência mais humana, visando promover a melhor formação de indivíduos e, consequentemente, da própria sociedade.

A pesquisa de Fortunato (2010) contribui para a compreensão de que a educação deve focar no desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para ser um cidadão ativo e qualificado para o mercado de trabalho. O modelo educacional atual, que prioriza a padronização e a aplicação de provas, limita a individualidade e a criatividade dos estudantes. A Pedagogia da Escuta valoriza a comunicação e a liberdade de expressão, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso.

O uso excessivo de tecnologias e métodos educativos padronizados pode alienar os alunos, desumanizando o processo de aprendizagem e reduzindo a autonomia dos educadores. Fortunato relaciona a escuta com o currículo ao afirmar que a Pedagogia da Escuta prioriza as inquietações e anseios dos alunos, em vez de conteúdos programáticos rígidos. Essa abordagem permite que as falas e expressões

das crianças sejam registradas e integradas à documentação dos projetos, enriquecendo o currículo com experiências significativas. Assim, o currículo se torna mais flexível e adaptável, promovendo um aprendizado que respeita a pluralidade e a identidade dos alunos.

Dessa forma, enquanto o modelo educacional baseado na padronização limita a criação e a fantasia, exigindo que se avalie tudo pela mesma régua, na Pedagogia da Escuta tais atos são não apenas permitidos, mas encorajados nos projetos. As crianças em Reggio Emilia têm a oportunidade de experimentar, imaginar e dar “voz” às suas criações por meio de diversas linguagens, que não servem apenas para enriquecer um portfólio ou serem exibidas em reuniões de pais, mas são analisadas e observadas por professores, alunos e a comunidade, com o objetivo de retroalimentar a aprendizagem e indicar os próximos passos para a progressão do aluno (Fortunato, 2010, p. 165).

O estudo em questão abordou a proposta pedagógica de Reggio Emilia, uma abordagem educacional originária da Itália, com foco especial na elaboração de projetos dessa pedagogia. A pesquisa, sob uma perspectiva complexa, investigou as diferenças entre essa abordagem e os métodos tradicionais, destacando principalmente a importância da comunicação e do envolvimento dos alunos. Enquanto o método tradicional se baseia na padronização e na transmissão de informações, a pedagogia de Reggio Emilia valoriza a comunicação autêntica, em que os alunos têm voz ativa e participativa. É essencial compreender que a pedagogia de Reggio Emilia não é perfeita, mas apresenta vantagens como a flexibilidade curricular, a liberdade criativa e o estímulo ao aprendizado por meio de diversas linguagens. O autor do estudo evitou conclusões definitivas, buscando, em vez disso, promover questionamentos e reflexões sobre paradigmas educacionais estabelecidos, visando, assim, uma renovação do conceito de educação escolar. O contexto socioeconômico e cultural no qual a Pedagogia da Escuta de Reggio Emilia surgiu também foi enfatizado como parte fundamental para compreender sua relevância e eficácia na prática educacional contemporânea.

A escuta pedagógica se destaca nas discussões sobre formação docente e Educação Infantil, alinhando-se aos princípios da pedagogia dialógica de Freire e à pedagogia da escuta de Malaguzzi. Ambas as abordagens valorizam o diálogo e a escuta ativa, defendendo a construção de um espaço onde as vozes dos alunos são

reconhecidas. Nogueira (2021) ressalta que o silenciamento das crianças compromete a qualidade da educação, sugerindo que a escuta pedagógica pode ressignificar a prática docente ao incluir as crianças como colaboradoras ativas no processo de aprendizagem.

Freire (1996) enfatiza a educação como um ato político voltado para a transformação social, enquanto Malaguzzi destaca a escuta ativa como meio de compreender as necessidades das crianças. Ambas as pedagogias promovem uma relação horizontal entre educador e educando, rompendo com o modelo tradicional em que o professor é o único detentor do saber. A escuta, como prática afetiva, exige do educador a disposição para reconhecer e respeitar a integralidade da criança, valorizando suas experiências e saberes.

A pesquisa evidencia a necessidade de reformular as políticas públicas de formação de professores, priorizando uma formação continuada que promova processos investigativo-formativos. Como apontam Ribeiro (2023) e Damaso (2019), a escuta ativa melhora as relações na sala de aula e permite personalizar o planejamento educacional. Assim, a integração da escuta nas práticas pedagógicas pode enriquecer o currículo, promovendo uma educação mais inclusiva e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos como cidadãos críticos e autônomos.

A escuta pedagógica emerge como eixo central na prática docente, especialmente na Educação Infantil, sendo associada à construção da subjetividade do professor e ao fortalecimento do vínculo com os alunos. As publicações analisadas apontam para a escuta como instrumento de transformação das relações educativas, promovendo diálogo, empatia e reconhecimento dos saberes e experiências dos educandos. Essa perspectiva é sustentada por autores como Paulo Freire e Loris Malaguzzi, cujas pedagogias enfatizam a escuta ativa e o diálogo como fundamentos de uma educação democrática e participativa.

A relação entre escuta e prática docente aparece articulada em diferentes contextos e abordagens: na formação inicial e continuada, nas ações do coordenador pedagógico, no currículo e no planejamento escolar. As pesquisas revisadas destacam a importância de incluir as vozes das crianças e dos professores como estratégia para ressignificar o cotidiano educacional. A escuta é compreendida como prática afetiva, reflexiva e crítica, que valoriza a pluralidade e promove a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Os estudos reforçam a urgência de

repensar políticas públicas de formação docente e de promover ambientes educativos mais sensíveis e abertos à escuta. A escuta, ao ser integrada ao fazer pedagógico, contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Encerrada esta etapa da revisão, o capítulo seguinte apresenta a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza descritiva compõe a estratégia que busca compreender fenômenos em seus contextos naturais, enfatizando o significado que as pessoas atribuem a eles – esse é o modo que Creswell (2007) discute os princípios da pesquisa qualitativa, ressaltando as suas características e propósitos.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, sob o número 7.059.175 e pelo Comitê de Ética da Prefeitura Municipal de Curitiba sob o número 7.231.883 e CAAE 80847124.0.3001.0101.

Na abordagem qualitativa, a ênfase é uma exploração profunda de questões complexas, considerando a subjetividade dos participantes e o contexto em que estão inseridos; assim, Creswell (2007) entende que uma pesquisa qualitativa se preocupa em capturar a complexidade das interações sociais e em entender as perspectivas das pessoas sobre suas próprias experiências e realidades.

A pesquisa de natureza descritiva tem o objetivo de descrever as características de uma população ou especificações de forma específica e detalhada, ao que Creswell (2007) implica que o pesquisador não apenas coleta dados, mas busca descrever minuciosamente como os acontecimentos ocorrem, quais são suas particularidades e como os envolvidos os percebem. Assim:

A pesquisa qualitativa é um meio de explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve questões e procedimentos emergentes, dados coletados no ambiente do participante, análise indutiva dos dados e interpretação do significado dos dados pelos pesquisadores (Creswell, 2007).

Isso coloca ênfase na atividade dos participantes e no significado que atribuem a isso. A pesquisa descritiva, portanto, visa apresentar uma imagem detalhada de um determinado aspecto, proporcionando ao leitor uma compreensão clara do que está sendo investigado. Seu objetivo é descrever o que está presente, ao contrário de explorar relações ou prever resultados, conforme assinala Creswell (2007), possibilitando uma melhor caracterização daquilo que se investiga.

Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa de natureza descritiva explorou as percepções de professores dos Anos finais. O estudo foi realizado em uma escola pública localizada no Núcleo Boa Vista, na cidade de Curitiba. A escolha pela

abordagem qualitativa justificou a necessidade de obter uma compreensão profunda e detalhada das experiências, percepções e práticas pedagógicas dos professores, bem como das dinâmicas que influenciaram o contexto escolar.

A metodologia qualitativa é particularmente adequada para esse tipo de investigação, uma vez que buscou interpretações a partir das perspectivas dos participantes, pois “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 12), destacando a importância do diálogo e da escuta ativa no processo educativo, o que está diretamente relacionado à essência da abordagem qualitativa. Assim, para a coleta de dados, foi utilizada a técnica do Grupo Focal, reunindo professores da escola para discutir temas relacionados ao objeto da pesquisa. O Grupo Focal promoveu um espaço de interação colaborativa, onde os professores puderam compartilhar suas experiências, opiniões e reflexões de maneira coletiva, fomentando o diálogo e a construção de novos entendimentos.

A análise dos dados foi conduzida pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas externas para a interpretação de conteúdos comunicativos. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma metodologia que visa “inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens” (Bardin, 2011, p. 42), permitindo que se identifiquem padrões, temas e categorias relevantes nas falas dos participantes.

Esse tipo de análise foi essencial para organizar, categorizar e interpretar os dados encontrados nos Grupos Focais, buscando informações latentes que proporcionaram uma visão mais ampla e profunda sobre as práticas docentes, os desafios enfrentados e as percepções dos professores sobre o contexto escolar.

Além disso, a perspectiva freiriana de “educação problematizadora”, em que o diálogo e a reflexão sobre a realidade são centrais, dialoga diretamente com a proposta de Bardin (2011), pois ambos os enfoques buscam revelar camadas mais profundas de significado e promover uma compreensão crítica das experiências humanas. Como Freire afirma (2005, p. 121), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reforçando a importância de compreender o contexto e a experiência do educador antes de qualquer análise pedagógica.

Portanto, a aplicação da análise de conteúdo de Bardin (2011) forneceu uma estrutura metodológica sólida para identificar e interpretar os padrões que emergem das discussões, garantindo uma análise rica e reflexiva sobre as questões abordadas

pelos professores. Dessa forma, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e contextualizada das práticas educativas, valorizando as vozes dos educadores e fomentando a reflexão sobre as suas realidades cotidianas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa, com o propósito de compreender as nuances e características científicas do estudo. A pesquisa qualitativa se destaca por sua capacidade de explorar e descrever as experiências, percepções e comportamentos dos participantes em contextos específicos. Bardin (2011, p.37) afirma que “a pesquisa qualitativa é uma forma de compreender o sentido que as pessoas atribuem a suas vivências”, sublinhando a importância de captar a subjetividade dos indivíduos envolvidos.

Em vez de focar exclusivamente em dados numéricos, a pesquisa qualitativa utiliza dados textuais ou visuais, obtidos através de métodos como entrevistas, observações e grupos focais. A escolha do grupo focal é especialmente relevante para esta investigação, pois permite a geração de dados a partir da interação e diálogo entre os participantes. Bardin (2011, p.48) enfatiza que “os grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa que estimula a troca de opiniões e experiências, favorecendo a construção coletiva de significados”.

Nos grupos focais, um pequeno grupo de professores é reunido para discutir detalhes específicos sob a orientação de um moderador. Essa dinâmica promove uma troca ativa de ideias e experiências, alinhando-se à temática da escuta. A pesquisa é descritiva, e seu objetivo principal é caracterizar a prática pedagógica da escuta, fundamentando-se nas experiências e percepções dos professores. Bardin (2011, p.15) ressalta que “a descrição é um passo essencial para a análise, pois fornece uma base sobre a qual as interpretações mais profundas podem ser construídas”. Essa abordagem ajuda a revelar a complexidade das interações educativas.

No contexto da pesquisa, o termo “descritiva” refere-se a um tipo de estudo que visa caracterizar um grupo específico, buscando descrever suas propriedades, características e variações, sem necessariamente investigar relações de causa e efeito. Uma pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever as características de uma população ou preferências, sem manipulação de variáveis.

Bardin (2011) enfatiza que “uma pesquisa descritiva deve ser estruturada de forma a fornecer uma compreensão clara do objeto de estudo” (p. 65). Ela pode utilizar métodos qualitativos e quantitativos, dependendo do foco da pesquisa, e Bardin (2011) aponta que “a escolha do método deve ser consistente com os objetivos e o tipo de dados que se pretende coletar” (p. 72). O processo de coleta de dados em uma pesquisa descritiva deve ser rigoroso, utilizando instrumentos como questionários, entrevistas ou observações, sendo “fundamental garantir a validade das informações encontradas” (Bardin, 2011, p. 80).

A análise dos dados deve ser cuidadosa e sistemática, e Bardin (2011) ressalta que é importante “não apenas descrever os dados, mas também interpretá-los, buscando padrões e significados que possam ser extraídos” (p. 90). Os resultados de uma pesquisa descritiva devem fornecer uma visão abrangente das especificações treinadas, permitindo uma compreensão mais profunda e uma base sólida para futuras investigações.

Segundo Bardin (2011, p. 100), “uma boa pesquisa descritiva é essencial para mapear o conhecimento existente e pode gerar hipóteses que serão exploradas em estudos mais aprofundados”. Bardin considera a pesquisa descritiva uma etapa fundamental na pesquisa científica, pois ela ajuda a mapear o conhecimento existente e pode gerar hipóteses que serão exploradas em estudos mais aprofundados.

Nesse contexto, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba propõe a criação de condições e estratégias que contribuam para consolidar a cidade como uma Curitiba educadora. A escola é reconhecida como um espaço privilegiado para o acesso e a fruição dos saberes, que devem ser construídos a partir da perspectiva da emancipação social dos indivíduos. Essa concepção visa à ampliação da cidadania, entendida como um processo de democracia participativa, que assegura a todos os cidadãos – independentemente de suas experiências – iguais oportunidades de participação na gestão da vida pública, por meio de ações políticas, sociais, econômicas e culturais (Curitiba, 2020).

Assim, não podemos falar de cidadania sem democracia. A democracia, por sua vez, pressupõe diálogos ricos entre diferentes saberes, práticas e experiências. Esses diálogos não buscam apenas concordâncias, mas sim a construção de consensos possíveis. Nesse sentido, como destaca Gadotti (2008), a escola deve ser vista como um espaço de construção da cidadania, em que os cidadãos da cidade

podem compartilhar seus interesses e necessidades. Além disso, ao interagir com saberes sistematizados historicamente, esses indivíduos encontram novas possibilidades de ação e transformação em relação à sua cidade.

A educação baseada na escuta e no diálogo contribui para que os alunos se reconheçam como indivíduos ativos na sociedade e na história, capazes de transformar e realizar seus sonhos, conforme argumenta Freire (1996). A escola deve promover o reconhecimento de cada aluno como um cidadão participativo e corresponsável pela comunidade, escola e planeta, em colaboração com o Estado. Para isso, o papel do professor vai além da mera transmissão de conhecimento, envolvendo uma escuta ativa e acolhedora, que permite compreender os desafios individuais e coletivos dos alunos e formar cidadãos conscientes. A escuta empática valoriza as histórias, identidades e culturas dos estudantes, criando um ambiente de diálogo e transformação.

A construção de uma cidade educadora, centrada na educação em direitos humanos, exige que a escola atue como um espaço que promova dignidade, igualdade, diversidade, laicidade e equidade, conforme estabelecido nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. O professor pode incorporar esses princípios em suas práticas pedagógicas diárias, combatendo preconceitos. As legislações reforçam a importância da educação em direitos humanos.

A educação em direitos humanos pode ser uma prática cotidiana, permeando todas as atividades escolares. Isso só é possível com uma escuta constante e sensível do professor, que compreenda as singularidades de cada aluno e valorize suas trajetórias. Ao escutar ativamente, o professor cria um ambiente de inclusão e respeito, combatendo preconceitos e discriminações e promovendo equidade na aprendizagem. Assim, a escola se torna um espaço de acolhimento, onde a identidade e autoestima dos alunos são valorizadas, garantindo o direito de todos à convivência e à educação de qualidade.

A escuta ativa por parte do professor é uma ação fundamental nas relações pedagógicas, alinhando-se às Diretrizes da Educação do município de Curitiba. Essas diretrizes enfatizam a importância de práticas educativas que promovam um ambiente de diálogo e escuta, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Paulo Freire, em suas obras, reforça a relevância desse tipo de interação na educação, pois nenhuma pessoa educa outra, nem se educa isoladamente: a educação ocorre

através da interação entre as pessoas (Freire, 2005). Essa citação destaca que a educação é um processo coletivo, em que a escuta se torna uma prática indispensável. Ao ouvir atentamente os alunos, o professor não só valida suas experiências e sentimentos, mas também cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso.

As Diretrizes da Educação de Curitiba (2020) também ressaltam que as relações pedagógicas devem ser fundamentadas na escuta e na valorização das experiências dos estudantes, promovendo a construção conjunta do conhecimento. A escuta permite que o educador compreenda as necessidades e realidades de seus alunos, possibilitando uma abordagem mais contextualizada e significativa.

Além disso, a escuta está intimamente relacionada ao conceito de problematização, tão caro a Freire (1996). Ao ouvir os alunos, o professor pode identificar as questões que eles trazem e usar essas questões como ponto de partida para discussões mais profundas, dado que para o autor o diálogo é um modo de liberdade e ao estabelecer um diálogo genuíno por meio da escuta, o professor contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Portanto, as ações de escuta, conforme previstas nas Diretrizes da cidade de Curitiba, são essenciais para construir relações pedagógicas significativas. Ao abraçar os princípios de Freire, o professor se torna um facilitador do aprendizado, um parceiro na construção do saber e um defensor de um espaço educacional mais justo e democrático. O ato de ouvir transforma a relação entre educador e educando, tornando-a mais humana e significativa.

A Escola onde foi realizada a pesquisa tem como prioridade a efetivação de uma proposta de educação de qualidade, comprometida com a formação integral do ser humano. Essa formação visa garantir ao estudante as condições necessárias para seu desenvolvimento como sujeito crítico, criativo, participativo, ético, autônomo e responsável, capaz de enfrentar os desafios e incertezas do mundo em que vive, e contribuir ativamente na construção desse mundo. A escola busca promover uma educação de qualidade social, que impulse o crescimento intelectual, afetivo, político e social de todos os envolvidos.

Nesse contexto, o papel do pedagogo é importante, tanto na articulação quanto na condução de práticas educativas. O pedagogo participa ativamente do

planejamento, orientando a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que foi reescrito em 2023 e serve como documento norteador de todo o processo educativo da escola. Com base no PPP atualizado e nas Diretrizes Curriculares Municipais de 2020, o pedagogo auxilia na definição do Plano de Ação da Escola e no Planejamento do Ensino, realizado trimestralmente e revisitado sempre que necessário. Além disso, o pedagogo também exerce seu papel na escuta pedagógica, procurando identificar as necessidades individuais dos alunos e garantir que estratégias de apoio pedagógico individualizado sejam planejadas e implementadas. A escuta possibilita ao pedagogo compreender as dificuldades, potencialidades e expectativas dos alunos, promovendo um acompanhamento mais eficaz.

Contudo, a prática da escuta pedagógica ainda está em desenvolvimento dentro da escola. Embora já se reconheça a importância dessa escuta para a construção de uma educação inclusiva e participativa, é necessário aprimorá-la constantemente. Isso implica fortalecer a escuta ativa e sensível, com um olhar mais atento às demandas dos alunos, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional e social. Assim, ao aprimorar essa prática, o pedagogo poderá contribuir de forma mais efetiva para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, alinhando as estratégias pedagógicas às reais necessidades de cada estudante. Esse aprimoramento contínuo da escuta pedagógica importa para que a escola avance em direção a uma educação cada vez mais democrática e de qualidade, onde todos os estudantes se sintam ouvidos, acolhidos e respeitados em suas singularidades.

A necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a escuta sensível, especialmente no contexto dos docentes dos Anos finais, foi necessária, emergiu como um desafio significativo a ser enfrentado. Esse ponto motivou a pesquisa, visto que se identificou a necessidade de incorporar a prática da escuta sensível nas estratégias pedagógicas. Isso porque a escuta atenta e acolhedora é fundamental para compreender as reais necessidades dos estudantes e, conseqüentemente, aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

O Plano de Ação da escola é elaborado anualmente com a participação de todo o colegiado no início de cada ano. Desde o princípio, a tríade formada por currículo, planejamento e avaliação está interligada, pois o planejamento dos professores requer conhecimento do currículo da rede municipal de Curitiba. Para avaliar, é necessário

retomar o planejamento, revisando o que os estudantes aprenderam e identificando o que ainda precisa ser retomado, reforçando a importância da escuta no acompanhamento do progresso educacional.

A Unidade Escolar orienta seu trabalho com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e no Currículo do Ensino Fundamental – Diálogos com a BNCC – 2020, respeitando os princípios e diretrizes desses documentos. A proposta pedagógica da escola fundamenta-se em sua função social de promover a aquisição e produção do conhecimento, essencial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse cenário, a escuta sensível torna-se ferramenta importante para captar os saberes prévios dos alunos e as dificuldades a serem superadas, além de favorecer o desenvolvimento das competências socioemocionais previstas na BNCC.

Essas competências estão integradas às 10 competências gerais e organizadas em cinco eixos principais: autoconsciência, que envolve o reconhecimento das próprias emoções e limites; autogestão, que diz respeito ao controle das emoções e estabelecimento de metas pessoais; consciência social, que abrange a empatia e o respeito às diferenças; habilidades de relacionamento, que incluem a comunicação eficaz e a cooperação; e tomada de decisão responsável, que envolve escolhas éticas e conscientes. O desenvolvimento dessas competências contribui para a formação integral do aluno, preparando-o para os desafios acadêmicos e sociais.

O direito à aprendizagem norteia as ações e decisões da escola, com ênfase na equidade e inclusão como princípios fundamentais, defendidos por todos os envolvidos no processo educativo. Esses direitos são garantidos por meio de um currículo em ação, que articula o conhecimento científico e histórico com os saberes que os estudantes trazem de seu cotidiano, o que os ajuda a continuar aprendendo ao longo da vida e a entender melhor a realidade para colaborar na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2001). A prática da escuta sensível aqui se revela imprescindível para promover um diálogo constante entre o conhecimento escolar e a realidade do aluno, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e consideradas no processo educativo.

Portanto, a escuta sensível aparece como um elemento central na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas. Ela é uma competência essencial a ser aprimorada pelos docentes, especialmente nos Anos finais do Ensino

Fundamental, considerando os desafios da atual conjuntura educacional e a necessidade de adaptar o ensino às realidades dos estudantes, tornando o processo mais significativo e humanizado.

A escuta do outro, como forma de encontro e comprometimento com a alteridade, é um componente vital para a criação de um cotidiano democrático, participativo e repleto de aprendizagens. No entanto, é significativo que esse processo leve em consideração possíveis dificuldades de percepção e compreensão, que se mostram como pontos de atenção em nossa prática educativa. Essas dificuldades geram curiosidades, dúvidas, interesses e sentimentos que, se bem acolhidos, enriquecem o ambiente de aprendizagem. Com Freire (1996), entendemos que os seres humanos se educam mutuamente, mediatizados pelo mundo. Isso ressalta a importância de uma prática pedagógica que se baseie na troca, no diálogo e na superação conjunta dos desafios da escuta.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2020), e considerando que os estudantes são o centro do processo pedagógico, torna-se essencial integrar os seus saberes, valores e experiências, enquanto identificamos e estudamos as dificuldades de percepção que possam influenciar a compreensão e o engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Freire (1996) nos lembra que a transformação qual a educação almeja é das pessoas, elas é que mudam o mundo, o que reforça o papel transformador da escola na superação das barreiras educacionais.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos. Para Curitiba (2016), o desenvolvimento é o processo de transformações nas manifestações comportamentais dos seres humanos ao longo da vida, influenciado por fatores internos e externos. Por outro lado, a aprendizagem consiste em modificações no comportamento que ocorrem em um período relativamente curto, mediadas pela intervenção de algo ou de alguém.

Portanto, a escola deve estar atenta às dificuldades de percepção e escuta que possam afetar esse processo, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de construir conceitos e desenvolver competências por meio de interações sociais significativas. Como Freire (1996) nos convida a refletir que o diálogo não se esgota em uma relação entre Eu e Você, a escuta ativa e consciente torna-se, assim, um caminho para a verdadeira transformação educacional, mediatizada pelo mundo.

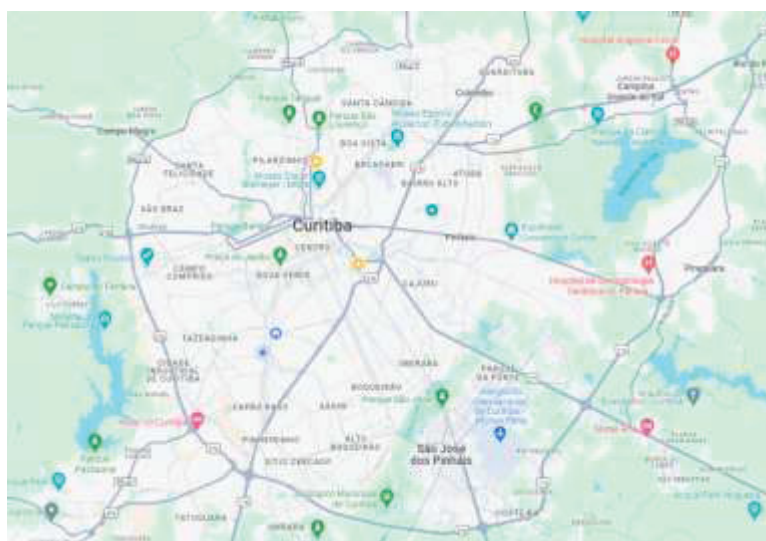
3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES

O local de pesquisa foi escolhido por ser o local onde a pesquisadora trabalha: uma escola pública situada na região do bairro Boa Vista, no município de Curitiba, conforme mostrado na Figura 1. A escola atende majoritariamente estudantes oriundos de famílias de classe média baixa, refletindo o perfil socioeconômico da comunidade em seu entorno. Situada em uma região limítrofe entre os municípios de Curitiba e Almirante Tamandaré, a escola possui uma localização estratégica que permite o atendimento de alunos provenientes de ambos os municípios. Essa diversidade territorial contribui para a formação de um ambiente escolar plural, com diferentes vivências e contextos sociais.

Grande parte dos responsáveis pelos estudantes são trabalhadores autônomos, como prestadores de serviços, pequenos comerciantes, motoristas de aplicativo, diaristas, entre outros. Essa realidade influencia diretamente na dinâmica familiar e no cotidiano dos alunos, exigindo da escola um olhar atento e sensível às condições sociais que impactam o processo de aprendizagem e a participação da comunidade escolar.

A instituição busca, por meio de suas ações pedagógicas e projetos integradores, oferecer um espaço acolhedor e inclusivo, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e o fortalecimento dos vínculos com as famílias.

FIGURA 1 – Localização da escola no mapa de Curitiba



FONTE: Google Maps (2024).

O estudo em questão contou com a participação integral de 30 professores dos Anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Arte e Educação Física. Todos os docentes convidados estiveram envolvidos em todas as etapas da pesquisa que exigiam a colaboração dos participantes, desde a apresentação inicial do estudo até a participação nas sessões de grupo focal, contribuindo de forma significativa para a produção dos dados.

Do total de participantes, dois são do gênero masculino e os demais do gênero feminino. Em relação à formação acadêmica, seis professores possuem título de mestre, cinco são doutores e os demais têm cursos de especialização em suas respectivas áreas de atuação. A diversidade de áreas do conhecimento e de formações representadas permitiu uma compreensão mais ampla e aprofundada das especificidades pedagógicas, metodológicas e contextuais enfrentadas pelos docentes. Essa pluralidade contribuiu para a identificação de demandas distintas e recorrentes, enriquecendo a análise e fortalecendo a relevância dos achados da investigação.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, utilizou-se o instrumento do Grupo Focal (GF), uma abordagem qualitativa que facilita uma exploração profunda das percepções dos participantes. Neste caso, o método foi implementado com professores dos Anos finais, com o intuito de investigar suas práticas pedagógicas, especialmente em relação à escuta ativa.

Trad (2005) destaca que essa metodologia “permite captar aspectos sutis das representações sociais dos participantes, já que a interação entre eles pode suscitar comentários e reflexões que não surgiriam em entrevistas individuais” (p. 49). A capacidade de promover um diálogo dinâmico entre os participantes torna o GF uma ferramenta eficaz para explorar temas complexos e socialmente construídos, permitindo que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas e analisadas.

Para Wenzel (2012), o termo “focal” é de extrema importância, pois não se refere simplesmente a uma técnica de coleta de dados, mas a uma atividade coletiva.

Ele observa que, no GF, “a interação e a troca de ideias entre os participantes são fundamentais para a produção de conhecimento coletivo” (p. 55). Nesse sentido, a técnica se destaca por criar um espaço onde os participantes podem debater sobre um tema preestabelecido, refletindo e reconstruindo suas percepções à medida que a discussão se desenrola.

Uma característica essencial do Grupo Focal, segundo Krueger e Casey (2015), é a flexibilidade na condução das discussões. Eles argumentam que “a estrutura aberta dos grupos focais permite que os participantes moldem a discussão, o que pode levar a descobertas inesperadas e a uma compreensão mais profunda dos temas” (p. 7). O GF, portanto, não é apenas um método de coleta de dados, mas também uma ferramenta de construção de conhecimento que emerge da interação entre os participantes.

Para Trad (2009), o GF é especialmente valioso em contextos em que a interação social é um elemento central da investigação. Ela destaca que “a riqueza do grupo focal reside na capacidade de captar diferentes pontos de vista, o que é fundamental em pesquisas sobre representações sociais, práticas de saúde e educação” (p. 53). O formato de discussão em grupo permite que os participantes se influenciem mutuamente, gerando uma dinâmica que pode revelar aspectos culturais, emocionais e cognitivos que talvez não fossem identificados em entrevistas individuais.

Gibbs (1997) também ressalta o valor do GF em pesquisas sociais, apontando que “o Grupo Focal é um método eficaz para explorar como as pessoas pensam e falam sobre certos temas, especialmente quando as questões abordadas são complexas ou sensíveis” (p. 3). Para ele, o processo de discussão coletiva permite que os participantes revelem não apenas suas opiniões pessoais, mas também as influências sociais que moldam essas opiniões.

Na pesquisa, o uso do Grupo Focal foi essencial para captar as percepções e experiências de professores dos Anos finais sobre suas práticas pedagógicas. A divisão dos professores em grupos específicos, aconteceu após convite para este momento e estes foram organizados da seguinte maneira: Docentes de: Arte/Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia e Ciências/Inglês o que permitiu uma análise mais detalhada e contextualizada. Krueger e Casey (2015) sugerem que “a segmentação dos participantes por características

compartilhadas facilita a obtenção de informações mais ricas e precisas, uma vez que eles se sentem mais à vontade para discutir temas diretamente relacionados ao seu campo de atuação” (p. 28), porém não foi possível reunir os docentes em grupos específicos por áreas, mas sim, conforme a disponibilidade de tempo dos docentes, visto que o mesmo ocorreu em contraturno.

O uso de um roteiro estruturado de perguntas, como apontado por Minayo (2010), é uma estratégia eficaz para garantir que as discussões se mantenham focadas. Ela observa que “é importante equilibrar a flexibilidade e a estrutura no Grupo Focal; o roteiro de perguntas deve ser claro e bem definido, mas os facilitadores precisam estar abertos a seguir o fluxo da conversa, permitindo que os participantes explorem questões emergentes” (p. 134). Na pesquisa em questão, essa flexibilidade foi garantida.

Além disso, Minayo (2010) ressalta a importância de proporcionar um ambiente confortável e de confiança para os participantes, já que “a qualidade dos dados coletados depende em grande parte da capacidade do moderador de criar um espaço seguro, onde todos se sintam à vontade para expressar suas opiniões, sem medo de julgamento” (p. 141). Isso será especialmente importante no contexto deste projeto, considerando a diversidade de disciplinas e experiências entre os professores participantes.

O Grupo Focal oferece uma oportunidade valiosa para a obtenção de dados ricos e detalhados, com base na interação entre os participantes e na troca de ideias. Conforme apontam Trad (2005), Wenetz (2012) e Krueger e Casey (2015), a flexibilidade, o caráter coletivo e a profundidade das discussões tornam o GF uma ferramenta essencial para a investigação qualitativa, especialmente em contextos em que é necessário captar múltiplas perspectivas e experiências.

As sessões do Grupo Focal aconteceram na sala de informática da escola, um ambiente estrategicamente escolhido para facilitar a interação entre os participantes. Este espaço não ofereceu apenas um ambiente acolhedor, mas também recursos tecnológicos que permitiram a tranquilidade para o registro eficaz das investigações.

O foco central das discussões foi a temática da escuta na prática pedagógica. Buscou-se caracterizar como essa habilidade é percebida pelos professores em seu cotidiano. A partir das conversas, o objetivo foi identificar as principais estratégias associadas à escuta ativa dentro das salas.

Os passos que geraram as discussões e fomentaram a coleta de dados estão delineados no Quadro 3 do Anexo A. Esse quadro apresenta as etapas que foram seguidas, garantindo que a divulgação fosse produtiva e envolvente. As perguntas mobilizadoras da discussão, foram elaboradas para estimular reflexões profundas, estão apresentadas no Quadro 4 do Anexo B. Essas questões serviram como disparadores, orientando as conversas e garantindo que todos os aspectos da escuta na prática pedagógica fossem abordados de maneira abrangente e significativa. Os áudios obtidos durante a realização dos grupos focais foram transcritos com o auxílio da ferramenta TurboScribe.ai, uma plataforma que emprega tecnologia de reconhecimento automático de fala para converter conteúdo oral em texto escrito. A utilização dessa ferramenta permitiu uma transcrição ágil e precisa dos diálogos, contribuindo para a fidedignidade do material analisado nas etapas subsequentes da pesquisa.

Ao final, as contribuições dos professores revelaram *resultados* importantes sobre futuras práticas educacionais e formação docente, contribuindo assim para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa qualitativa amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, como ciências sociais, comunicação e psicologia. Ela consiste em um conjunto de técnicas destinadas à análise de diálogos, textos e outros meios de comunicação, com o objetivo de compreender os significados, padrões e estruturas presentes nas mensagens. Uma das principais referências na área é Bardin (2011), cujas contribuições são fundamentais para o desenvolvimento desta técnica.

O diálogo com os docentes, no contexto do Grupo Focal, gerou um grande volume de material detalhado, que foi transcrito de forma minuciosa para garantir a precisão e fidelidade das informações coletadas. Esse processo de transcrição representa a etapa inicial de qualquer análise qualitativa e, segundo Bardin (2011), é fundamental para transformar o discurso oral em dados textuais, que podem ser explorados de maneira sistemática. A transcrição não apenas preserva as nuances da fala, mas também possibilita uma análise criteriosa e detalhada. A “transcrição é

uma operação fundamental na análise de conteúdo, pois converte a oralidade em texto, transformando a mensagem em um objeto de análise” (Bardin, 2011, p. 119), e também fixa os enunciados para que possam ser manipulados para a sua compreensão.

Para a análise dos dados obtidos foi utilizada a análise de conteúdo temático, uma técnica que permite identificar, categorizar e interpretar padrões e temas emergentes do conteúdo. Bardin (2011) caracteriza a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que possibilita o exame da comunicação de maneira sistemática e objetiva. Essa análise é fundamental para organizar as informações em categorias temáticas, o que se revela essencial para a compreensão do conhecimento pesquisado. A categorização é um dos momentos mais significativos da análise, pois é por meio dela que se cria a ligação entre os dados e a interpretação. Essa abordagem destaca a relevância de uma metodologia bem estruturada pois, em última análise, uma análise metódica nos leva à verdadeira compreensão dos fenômenos em estudo.

O primeiro passo da análise foi uma pré-análise, conforme descrito por Bardin (2011), na qual todo o material coletado foi revisitado, organizado e categorizado para permitir uma visão geral do conteúdo. Essa fase foi essencial para a familiarização com o *corpus* de dados e para a identificação preliminar de temas e tendências relevantes – “a pré-análise é o momento de sistematizar as informações e formular hipóteses provisórias” (Bardin, 2011, p. 121), sendo um processo de preparação que facilita a delimitação dos dados que serão aprofundados na próxima fase. Aqui, identificamos as primeiras faixas e categorias temáticas que emergem dos discursos.

Em seguida, passamos para a fase de exploração do material, conforme detalhado por Bardin (2011). Nessa etapa, o texto transcrito foi fragmentado em unidades de registro, conforme a relevância para a questão investigada, entendendo que “a unidade de registro é o menor fragmento de conteúdo que carrega significado” (Bardin, 2011, p. 123), sendo fundamental para a categorização do material. Essas unidades de registro foram definidas em categorias temáticas.

A conclusão foi um processo estruturante na análise de conteúdo e essencial para a organização lógica do material, assim como para a identificação de padrões e significados implícitos no discurso dos docentes. No trabalho analítico, “a coincidência permitiu o tratamento sistemático do material bruto, transformando-o em dados

organizados prontos para serem aplicados” (Bardin, 2011, p. 129). Esse processo possibilitou que temas emergentes fossem destacados, facilitando a compreensão aprofundada de como os docentes percebem e utilizam a escuta na prática pedagógica. A categorização permitiu uma análise em termos de frequência, intensidade e inter-relações entre as categorias identificadas

Após a categorização temática, iniciou-se uma etapa de interpretação dos resultados. Segundo Bardin (2011), essa fase vai além da simples descrição dos dados, sendo necessário entender significados aos temas identificados, interpretando-os em relação ao objeto de estudo. A autora explica que “a interpretação é o momento em que se dá sentido aos dados, estabelecendo relações entre as categorias e revelando suas implicações no contexto investigado” (Bardin, 2011, p. 131). A análise dos resultados foi pautada por uma interpretação criteriosa dos temas, levando em consideração o contexto pedagógico e as implicações para a prática docente.

Por fim, uma análise foi complementada pela comparação dos resultados com outros estudos da área, o que permitiu avaliar a consistência e relevância dos resultados, nisso, a importância do diálogo com a literatura científica, afirmando que “a comparação com outros estudos é fundamental para validar as lições e situá-las dentro do campo de pesquisa” (Bardin, 2011, p. 133). Esse confronto com a literatura nos permitiu verificar que os dados encontrados corroboram e por vezes divergem de outras pesquisas, identificando novas descobertas ou confirmando descobertas já existentes. Esse processo de interpretação e contextualização foi indispensável para a construção de um conhecimento mais sólido e para contribuir com o avanço.

3.5 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa consistiu em selecionar os participantes do estudo, que são professores dos Anos finais. Esses docentes foram convidados a participar de Grupos Focais, cuja pesquisa foi explicada detalhadamente, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os encontros dos Grupos Focais ocorreram na sala de informática da escola, um ambiente amplo e climatizado.

Ao iniciar os Grupos Focais, foi realizada uma breve introdução, onde os objetivos da pesquisa foram explicados mais uma vez. Neste momento, foram

fornecidos detalhes sobre o formato das sessões, incluindo a duração prevista, o roteiro de discussão, e a possibilidade de gravação em áudio, garantindo transparência e conforto para os participantes.

A discussão foi guiada por um roteiro de perguntas, com duração inicial prevista de 2 horas. Durante a discussão, os participantes tiveram liberdade para debater os tópicos relacionados à escuta pedagógica. O mediador entrevistou apenas para garantir que todos tivessem a oportunidade de expressar suas ideias, assegurando uma troca equilibrada de experiências e pontos de vista. Para garantir a captura completa dos *insights*, um observador extra estava presente em cada sessão. Além disso, a discussão foi gravada em áudio, mediante consentimento prévio dos participantes, para facilitar uma análise posterior.

A pesquisa foi realizada em várias etapas, iniciando pela apresentação do projeto à equipe docente e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, foram realizados os Grupos Focais com os docentes de diversas disciplinas, tais como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Inglês, Educação Física e Ciências. Após a conclusão dos Grupos Focais, foi feita a análise e interpretação dos dados coletados.

Os resultados foram apresentados por grupos de disciplinas, seguindo a organização que foi possível estabelecer a partir da participação dos docentes nos encontros dos Grupos Focais. Essa estrutura nos permitiu visualizar de forma mais clara as percepções e padrões emergentes dentro de cada área, facilitando a compreensão das principais categorias temáticas identificadas.

4 DO ACOLHER AO PERTENCER: A ESCUTA COMO ESSÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados foram analisados à luz do referencial teórico, possibilitando a identificação de padrões, contradições e reflexões significativas sobre a prática da escuta no contexto escolar. O resultado desse processo culminou na definição das categorias que representam a percepção coletiva da escola sobre a escuta autêntica. Essas categorias refletem os principais aspectos discutidos pelos professores, os desafios enfrentados e as possibilidades identificadas para o aprimoramento da escuta no contexto educacional. A partir dessa análise, foi possível organizar os resultados em sete categorias principais, que expressaram a percepção coletiva dos docentes sobre o tema. São elas: Escuta como prática educativa, Desafios da escuta no contexto escolar, Estratégias pedagógicas para fortalecer a escuta e a participação dos alunos, Relação entre professores e alunos e o impacto no aprendizado, Papel da escola como espaço de acolhimento e mediação, Influências externas e desafios estruturais e Impacto emocional da escuta para professores e alunos.

Cada uma dessas categorias foi apresentada em subtítulo próprio, com o objetivo de proporcionar clareza e profundidade à exposição dos resultados. A construção das categorias teve como base os discursos produzidos nas sessões de Grupo Focal, cujas transcrições foram examinadas de forma criteriosa, respeitando tanto as singularidades de cada grupo quanto os sentidos compartilhados coletivamente.

Para cada categoria, foram destacados excertos das falas dos professores, que serviram como evidência empírica para sustentar a análise. Esses trechos foram selecionados por sua relevância no contexto da discussão e por expressarem com nitidez os significados atribuídos à escuta pelos participantes. A partir desses excertos, buscou-se interpretar os dados em diálogo com o referencial teórico, estabelecendo articulações com autores que discutem a escuta como prática pedagógica, relacional e ética.

Essa forma de apresentação permitiu uma análise densa e interpretativa, conectando os relatos docentes com conceitos fundamentais sobre escuta, participação, acolhimento, diálogo e formação humana. A abordagem adotada

possibilitou compreender como a escuta autêntica é vivenciada, percebida e desafiada no cotidiano escolar, revelando tanto os entraves quanto as potências dessa prática.

Para preservar o anonimato e garantir o sigilo ético dos participantes, todas as falas dos professores foram codificadas com uma nomenclatura padronizada ao longo da pesquisa, no formato “PROF.” seguido da área de atuação e de um número sequencial (ex.: PROF. MT.1 para professor(a) de Matemática; PROF. ART.3 para professor(a) de Arte, e assim por diante). Essa estratégia foi adotada para manter a confidencialidade dos docentes sem comprometer a representatividade e a autenticidade de suas contribuições.

Participaram da pesquisa professores e professoras de diferentes componentes curriculares, incluindo Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física, Inglês e Corregência. Essa diversidade de áreas possibilitou um olhar abrangente sobre as práticas pedagógicas, os desafios cotidianos e, especialmente, sobre os aspectos emocionais e afetivos envolvidos na relação com os estudantes.

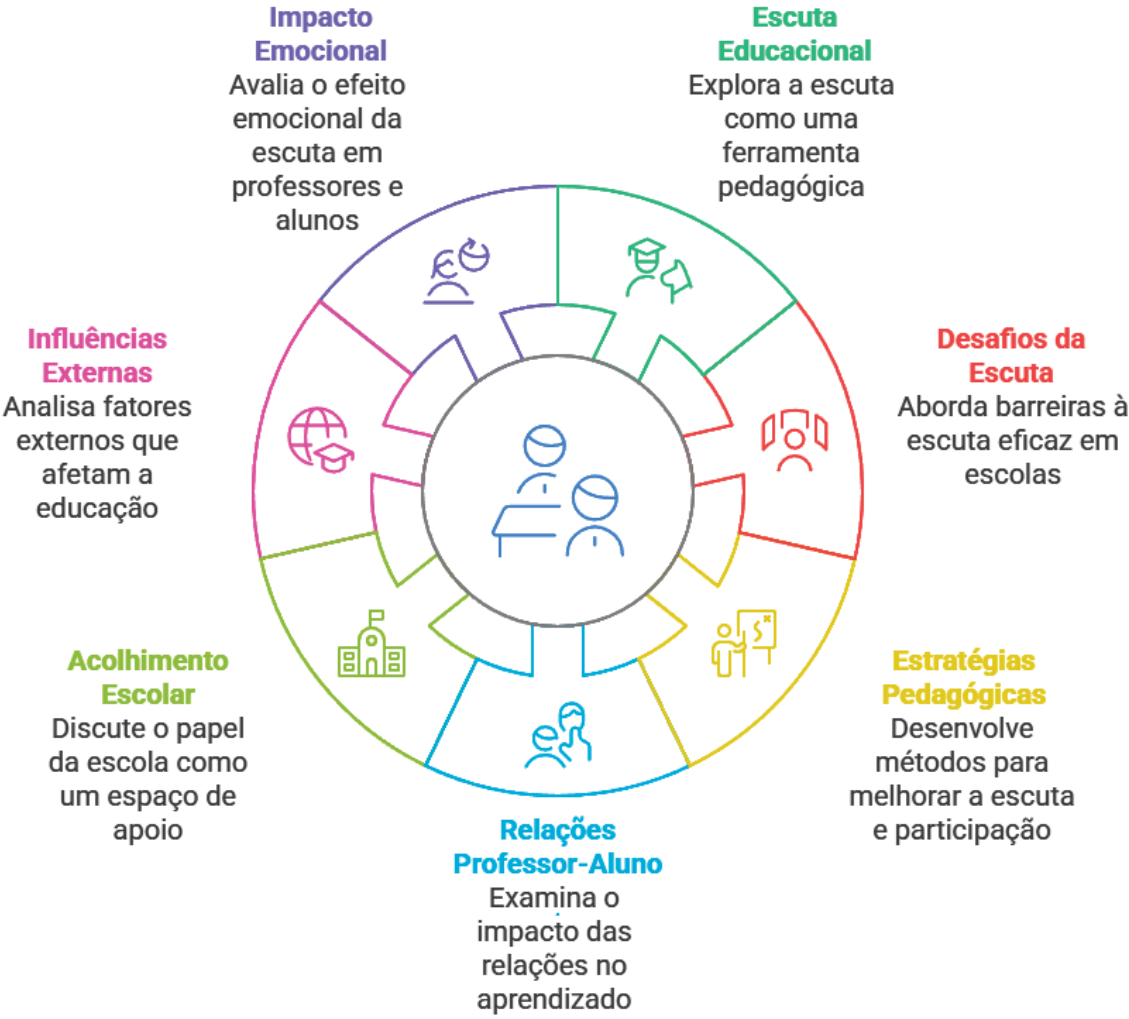
As falas registradas representam um recorte significativo das experiências docentes em suas múltiplas dimensões. Elas revelam não apenas o esforço técnico-pedagógico dos educadores, mas também o impacto subjetivo da prática docente — marcada por vínculos, escuta sensível, implicações emocionais e, muitas vezes, sobrecarga afetiva. Assim, o conjunto dessas vozes constitui um retrato legítimo das complexidades enfrentadas por esses profissionais no ambiente escolar, destacando a urgência de escutas institucionais mais efetivas e políticas de cuidado voltadas também aos educadores.

As sete categorias identificadas na análise serão detalhadas a seguir, apresentando as percepções dos docentes sobre a escuta autêntica, os principais desafios enfrentados na sua efetivação e as possibilidades apontadas para o aprimoramento dessa prática no ambiente educacional. Cada seção apresentará inicialmente os aspectos centrais da categoria, seguidos dos excertos das transcrições que justificam sua construção e, por fim, a discussão à luz do referencial teórico.

Essa estrutura buscou garantir uma apresentação coerente, sensível e fundamentada dos resultados, permitindo evidenciar as contribuições dos sujeitos da pesquisa e valorizar suas experiências como elementos centrais na construção do

conhecimento sobre a escuta autêntica no contexto escolar. Na Figura 2, apresento uma síntese das dimensões da escuta.

FIGURA 2 – Síntese das dimensões da escuta.



FONTE: a autora (2025).

4.1 ESCUTA NA PRÁTICA EDUCATIVA: VOZES DOCENTES EM DIÁLOGO COM A TEORIA

A escuta, enquanto prática educativa, aparece como um elemento fundamental na construção de vínculos entre professores e estudantes, especialmente em contextos que demandam acolhimento, atenção e sensibilidade por parte do educador. A tabela apresentada a seguir reúne falas de 30 docentes de diferentes áreas, revelando experiências e percepções diversas — mas que se articulam em torno de uma mesma compreensão: escutar é mais do que ouvir palavras, é reconhecer o outro em sua totalidade.

Os excertos mostram que a escuta se dá de diferentes formas — por meio da fala, da observação de gestos, da leitura de olhares, do silêncio e da atenção às emoções dos alunos. Muitos professores destacam a importância de criar momentos de pausa na rotina escolar para perceber o que o estudante realmente sente ou precisa, demonstrando preocupação não apenas com o desempenho acadêmico, mas com o bem-estar emocional e social de cada um.

A escuta pode ser entendida para esses professores como uma atitude ativa, empática e intencional. Ela aparece como caminho para a criação de confiança, para o acolhimento genuíno, para o resgate de estudantes em situações de vulnerabilidade e para o fortalecimento de uma prática pedagógica mais humanizada. Essa abordagem revela um compromisso ético do educador com a escuta sensível e com a construção de um espaço de aprendizagem baseado no respeito e na colaboração mútua.

A análise a seguir se propõe a aprofundar essas percepções, à luz da teoria e das práticas docentes, destacando como a escuta pode ser um recurso potente na transformação das relações educativas e no fortalecimento da presença do professor como mediador do desenvolvimento humano.

CATEGORIA 1 – ESCUTA COMO PRÁTICA EDUCATIVA	
Professores	Excertos
1 - PROF. MT. 1	“É escutar mesmo, saber das suas reais necessidades.”
2 - PROF. MT. 2	“Muitas vezes em sala de aula a gente não consegue parar e ouvir o que o aluno quer falar.”
3 - PROF. MT. 3	“Você ter esse tempo com o aluno e conseguir ouvir o que ele precisa falar.”
4 - PROF. MT. 4	“Aquele acolhimento, você dar atenção e ver o que ele está precisando.”
5 - PROF. LP .1	“Daí eu chego perto e pergunto, está tudo bem? Você quer falar alguma coisa?”
6 - PROF. LP. 2	“Pela expressão corporal, não necessariamente a palavra.”
7 - PROF. LP. 3	“A escuta é parar e observar a situação daquela criança que está enfrentando dificuldades, buscando compreender suas necessidades e acolhê-la com empatia e atenção.”
8 - PROF. LP. 4	“Eles pedem. Eles pedem... Eles precisam de um colo, de um acolhimento mais assim, profundo.”
9 - PROF. HT. 1	“Escutar é também ver o olhar da criança, o olhar do estudante, que é muito importante.”
10 - PROF. HT. 2	“Então foram situações de um contexto muito grande... ativei esse momento de escutá-la.”
11-PROF. HT. 3	“Nesse momento, só de escuta, mas enquanto professora, eu não tenho o poder de ajudar ali.”
12-PROF. G. 1	“A escuta no contexto do Ensino Fundamental II é diferente... pela afinidade que vamos criando.”
13-PROF. G.2	“Ano passado, ano retrasado, eu segui turma de sétimo e de oitavo ano... houve essa aproximação maior.”
14 – PROF. G. 3	“A questão dessa confiança desse estudante. Quem que é esse professor que eu posso falar realmente?”
15-PROF. C.1	“A conquista junta com a adolescência, que é um momento mais de rebeldia.”
16-PROF.C. 2	“No outro ano, eu tive um ganho muito grande com esses estudantes... mostrando que com a dificuldade eles conseguiam avançar.”
17-PROF. C.3	“Foram estudantes do nono ano que citaram você... pela questão da escuta, de ser atenciosa com eles.”
18-PROF. C.4	“Tentar resgatar esse estudante pelo positivo.”
19-PROF. ART. 1	“Quando você acolhe, querendo ou não, tenta aproximar, eles têm uma confiança maior.”
20-PROF. ART. 2	“Posso sentar com você? Posso fazer com você aqui? Por causa do vínculo.”
21-PROF. ART. 3	“Eu olhei e falei: nossa, você não tá muito bem hoje, né? Tá acontecendo alguma coisa?”

22-PROF. ART. 4	“Ele falou que estava tendo crise de ansiedade direto e que nunca ninguém percebia isso.”
23-PROF. EDF. 1	“Então, vou tentando fazer de outras formas... percebi o quanto ele evoluiu.”
24-PROF. EDF. 2	“Hoje ele produz, ele consegue registrar também, porque ele quer me agradar.”
25-PROF. EDF. 3	“Ficar bem com os do Fundamental 1, você consegue mais retirar da criança o que está acontecendo.”
26-PROF. IG. 1	“Eles ficam calados, fechados dentro, mas a gente sente... Eu sinto quando o estudante não está bem.”
27-PROF. IG. 2	“Um conversou comigo, outro com a corregente... daí você consegue ter uma grande resposta.”
28-PROF. COR. 1	“Foi um vínculo muito grande, sabe? Devido ao crescimento deles ali.”
29- PROF. COR. 2	“E eu escutar, que é muito importante. Porque daí, ele está me ouvindo e também está me escutando.”
30-PROF. LAB. 1	1. “Assim, é a permissão que ele me deu.”

FONTE: A autora (2025)

A escuta, enquanto prática educativa, revela-se como um dos fundamentos mais potentes do processo formativo. Ela vai além da simples ação auditiva e emerge como uma postura ética, relacional e dialógica, que acolhe o outro em sua inteireza. A escuta ativa, nesse sentido, se configura como um exercício de presença e atenção sensível às necessidades dos sujeitos — sobretudo no ambiente escolar, onde o tempo, o afeto e a disponibilidade impactam profundamente as relações de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos os relatos docentes, percebemos que a escuta é descrita como algo que exige sensibilidade e disponibilidade. Como aponta a PROFESSORA MT. 1: “*É escutar mesmo, saber das suas reais necessidades*”. Essa fala ressoa diretamente com as proposições de Rogers (1997), ao afirmar que o educador precisa criar um clima de aceitação e empatia para que o outro se sinta genuinamente compreendido. Escutar, assim, é uma forma de validar o sujeito em sua humanidade.

A PROFESSORA MT. 2 comenta que a falta de tempo é um dos principais desafios no dia a dia da sala de aula. Ela diz: “*Muitas vezes em sala de aula a gente não consegue parar e ouvir o que o aluno quer falar*”. Essa fala mostra como é difícil para os professores atenderem a todas as exigências de a escola como seguir o conteúdo programado e cumprir horários e, ao mesmo tempo, dedicar atenção real aos alunos.

Essa situação reflete uma tensão entre as obrigações institucionais e o cuidado com o estudante. Freire, em sua obra *“Pedagogia da Autonomia”* (1996), já criticava esse modelo de ensino muito técnico, que trata a educação apenas como uma transferência de informações e acaba desumanizando o processo de ensinar e aprender. Para ele, ensinar exige que o professor saiba ouvir com atenção, mantenha coerência entre o que diz e o que faz, e assuma com responsabilidade o processo educativo. Ou seja, dar aula não é só transmitir conteúdo — é também estar aberto ao diálogo e construir uma relação verdadeira com os alunos.

A escuta também é acolhimento, como mostra a PROFESSORA MT. 4: *“Aquele acolhimento, você dar atenção e ver o que ele está precisando”*. Essa dimensão afetiva do cuidado educacional é igualmente enfatizada por Larrosa (2021), ao propor que a escuta é uma experiência que nos transforma — tanto quem escuta quanto quem é escutado. Nesse sentido, a escuta é experiência viva e constituinte do ser.

Falas como a da PROFESSORA LP. 2, que aponta: *“Pela expressão corporal, não necessariamente a palavra”*, ampliam o conceito de escuta para além da oralidade, incorporando uma dimensão não verbal. Essa concepção é reforçada por Malaguzzi (1999), ao falar das “cem linguagens da criança”, ressaltando que a escuta também se dá por meio de gestos, olhares, silêncios, desenhos e movimentos.

De modo semelhante, a PROFESSORA HT. 1 afirma: *“Escutar é também ver o olhar da criança”*, evocando a ideia de uma escuta sensível, que percebe nas sutilezas dos comportamentos infantis indícios de seus mundos internos. Essa atenção ao outro como um ser que fala, mesmo no silêncio, é fortemente inspirada na ética da alteridade de Lévinas (1993), para quem escutar é abrir-se à presença do outro em sua radical diferença.

Os relatos também mostram que a escuta cria vínculos, condição essencial para o processo formativo. A PROFESSORA G.3 destaca: *“A questão dessa confiança desse estudante. Quem que é esse professor que eu posso falar realmente?”*. Tal confiança é elemento essencial para que o estudante se perceba sujeito no processo educativo. Freire (2005, p.79) já dizia: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. A escuta, portanto, é fundadora de uma relação horizontal, baseada na confiança e na reciprocidade. Essa reciprocidade é visível nas falas como a da PROFESSORA COR. 2: *“Porque daí, ele está me ouvindo e também está me escutando”*.

A PROFESSORA ART. 4 compartilha um episódio revelador: *“Ele falou que estava tendo crise de ansiedade direto e que nunca ninguém percebia isso”*. Essa escuta, capaz de reconhecer o invisível, o que está para além do conteúdo programático, é uma escuta que cuida. Harper (1986) já alertavam que a escola pode tanto domesticar quanto cuidar — e esse cuidado passa, necessariamente, pela escuta atenta e compassiva.

Ainda dentro dessa linha, a PROFESSORA EDF. 3 afirma: *“Ficar bem com os do Fundamental 1, você consegue mais retirar da criança o que está acontecendo”*. Aqui, temos uma concepção que se aproxima da proposta de Kolb (1984) sobre aprendizagem experiencial, onde o conhecimento é fruto da interação significativa com o outro e com o ambiente.

O que se observa nas falas dos professores é que a escuta precisa ser compreendida como dimensão central do trabalho pedagógico, e não como algo acessório ou ocasional. Ela é mediação, relação e formação. Dewey (2011), ao tratar da experiência como base para a educação, afirma que o educador deve compreender os interesses e experiências prévias dos estudantes, o que só é possível por meio da escuta atenta. Sem escutar, não se produz experiência educativa significativa. Ao escutar, o educador se afasta da lógica da padronização e se aproxima de uma prática inclusiva, humanizadora e sensível às diferenças.

A escuta na prática educativa é, portanto, um ato político, ético e afetivo. Segundo Freire (2008), o mundo não é algo fixo ou definitivo, mas está em constante transformação e construção. A escuta é o que permite ao educador perceber esse devir, esse movimento dos sujeitos em sua trajetória. Escutar é estar aberto ao outro, ao imprevisto, às possibilidades do aprender.

Assim, a escuta como prática educativa precisa ser cultivada, refletida e sistematizada nas formações docentes. Ela é fundamento de uma educação que deseja formar sujeitos conscientes, participativos e afetivamente integrados ao processo escolar. Como conclui Gadotti (2008), educar é também um ato de cuidar, e esse cuidado passa, necessariamente, por escutar com o coração.

Nesse contexto, vale destacar que a escuta não deve ser um ato isolado ou pontual, mas uma postura constante de abertura e respeito. Isso implica criar espaços institucionais que favoreçam o diálogo, garantir tempos pedagógicos para conversas significativas e promover a escuta também entre os pares docentes. Como aponta

Gardner (1994), ao valorizar diferentes formas de inteligência, ampliamos também as formas de escuta possíveis no processo educativo.

Optar por enxergar no estudante mais do que um receptor de conteúdos: é reconhecê-lo como sujeito de direitos, de histórias e de afetos. É tornar a sala de aula um território de encontros e não apenas de instrução. Como aponta Soek (2023), escutar é uma ferramenta de transformação pessoal da percepção do mundo e do outro. Portanto, ao integrarmos a escuta como prática educativa, caminhamos em direção a uma escola mais humana, mais justa e mais sensível às complexidades da existência de cada um dos seus sujeitos.

Cada fala traduz uma experiência vivida e sentida, revelando o quanto a escuta está presente, ainda que silenciosamente, na prática cotidiana da educação. O gesto de escutar os professores, de acolher suas inquietações, suas potências e suas limitações, também ensina a importância de construir uma pesquisa que não silencia, mas que amplifica. É um movimento que exige tempo, afeto e disposição para o encontro com o outro. A escuta é o que sustenta a possibilidade de uma educação verdadeiramente humanizadora.

4.2 ESCUTAR É MAIS QUE OUVIR: OS DESAFIOS DA ESCUTA NO AMBIENTE ESCOLAR

A escuta, embora reconhecida como essencial no processo educativo, apresenta inúmeros desafios quando transposta para o cotidiano das escolas. A categoria que segue, intitulada Desafios da Escuta no Contexto Escolar, reúne depoimentos de 30 professores de diferentes componentes curriculares, que revelam as múltiplas barreiras enfrentadas na prática da escuta sensível e atenta. Os excertos revelam que fatores como a sobrecarga de trabalho, a pressão por cumprimento de conteúdos, o tempo escasso, as demandas emocionais dos próprios docentes e o esvaziamento das relações interpessoais dificultam a criação de espaços reais de escuta.

Os relatos indicam que a escuta exige mais do que disponibilidade auditiva, ela requer presença, empatia e um olhar atento às expressões não verbais, aos comportamentos e aos silêncios dos estudantes. Muitos professores mencionam a dificuldade em separar o pedagógico do emocional, apontando que, na prática, essas

dimensões estão profundamente entrelaçadas. Além disso, destacam a fragilidade dos vínculos familiares e o papel da escola como espaço privilegiado, e por vezes único, de acolhimento das angústias e necessidades emocionais dos alunos.

A partir da análise desta categoria, pretende-se refletir sobre como os limites estruturais e emocionais impactam a escuta no ambiente escolar, e como os professores, mesmo diante dessas dificuldades, buscam desenvolver formas mais humanas e sensíveis de se conectar com seus estudantes. As falas, apesar das tensões que carregam, também revelam a potência da escuta como ferramenta de cuidado e transformação, mesmo quando exercida em contextos adversos.

CATEGORIA 2 – DESAFIOS DA ESCUTA NO CONTEXTO ESCOLAR	
Professores	Excertos
1 - PROF. MT. 1	"Muitas vezes na correria do dia a dia, algumas atitudes a gente acaba não compreendendo por não ter tempo de escutar."
2 - PROF. MT. 2	"Muitas vezes o que ele passa fora reflete na sala de aula e a gente não tendo essa escuta..."
3 - PROF. MT. 3	"As atitudes deles é para que a gente possa escutar o que eles querem dizer."
4 - PROF. MT. 4	"Às vezes o estudante tem dificuldade em matemática porque não está com a cabeça para isso."
5 - PROF. LP. 1	"Foi um colega de trabalho que se aproximou de nós e sinalizou: é preciso escutá-lo."
6 - PROF. LP. 2	"Prestar atenção em qualquer momento no que ele está expressando, de qualquer forma."
7 - PROF. LP. 3	"A gente também não pode simplesmente escutar e não passar adiante."
8 - PROF. LP. 4	"Ela estava gritando, estava pedindo socorro... aquilo foi uma forma dela pedir socorro."
9-PROF.HT. 1	"Então ela precisava de uma escuta... fez uma expressão daquele jeito para que eu parasse para ouvir."
10-PROF. HT. 2	"É uma habilidade difícil para a gente desenvolver... escutar é deixar o outro falar."
11-PROF. HT. 3	"Estamos envolvidos nos nossos problemas... muitas vezes não conseguimos desenvolver essa percepção."
12-PROF.G. 1	"A preocupação é o conteúdo... passar o conteúdo... e na sequência acaba."
13-PROF. G.2	"Existe a escuta terapêutica e aquela mais focada na pedagógica... é difícil separar isso."
14-PROF.G.3	"Às vezes eles estão silenciosos... algum problema."
15-PROF. C. 1	"Será que tem como a gente separar isso? Escuta? Claro que não."
16-PROF.C. 2	"A escuta é muito mais do que ouvir... é tentar entender o contexto do fulano."
17-PROF. C.3	"Não dá para separar meus sentimentos das minhas vivências, nem as dele."
18-PROF. C.4	"Às vezes ele está retraído por algum motivo e precisa de uma escuta nesse momento."
19-PROF. ART. 1	"Eles não expressam com palavras, mas com atitudes."
20 - PROF. ART. 2	"São essas maneiras que eles se comunicam... que a gente precisa ter um olhar mais sensível."
21-PROF. ART. 3	"O problema vem primeiro para o professor... que passa para as pedagogas."
22-PROF.ART. 4	"É o professor que percebe coisas que ninguém sabe."
23-PROF. EDF. 1	"A correria das demandas do dia a dia... a gente acaba não parando para prestar atenção."
24-PROF.EDF. 2	"A família não percebe, e a gente às vezes também não percebe."
25-PROF. EDF. 3	"É o nosso olhar que ativa... que consegue perceber doenças que as famílias não percebem."
26-PROF. IG.1	"Eles às vezes só têm a gente para falar, porque em casa têm vergonha ou medo."
27-PROF.IG. 2	"No oitavo, no nono ano... eles se retraem. Eu sinto isso."
28-PROF. COR. 1	"Ficam calados, têm atitudes diferentes, não se abrem."
29- PROF.COR. 2	"A criança fala, não tem vergonha..., mas os adolescentes têm vergonha de falar certos assuntos."

30-PROF. LAB. 1	“É difícil separar emoção de praticidade. Nós somos seres humanos.”
-----------------	---

FONTE: A autora (2025)

A escuta ativa é essencial para uma educação significativa e humanizadora, mas seu exercício pleno esbarra em inúmeros desafios do cotidiano escolar. A partir dos relatos dos professores entrevistados, é possível compreender os obstáculos enfrentados no exercício da escuta pedagógica — que vão desde a sobrecarga de trabalho até as limitações estruturais do ambiente educacional.

A fala da PROFESSORA MT. 1 traz à tona uma realidade marcante: *“Muitas vezes na correria do dia a dia, algumas atitudes a gente acaba não compreendendo por não ter tempo de escutar”*. Essa declaração sintetiza um dilema recorrente entre os profissionais da educação. O tempo, sempre escasso, muitas vezes impede o aprofundamento da escuta, que demanda disponibilidade emocional, sensibilidade e atenção ao outro.

Para Freire (1996), a escuta é uma atitude ética, de compromisso com o outro, que precisa ser desenvolvida no cotidiano da prática docente. O autor lembra que “ensinar exige escuta” e que é ouvindo o estudante em sua inteireza que se constrói uma pedagogia verdadeiramente libertadora.

A escuta também exige compreender que o comportamento dos estudantes pode ser um pedido de ajuda não verbalizado, como revela a fala da PROFESSORA MT. 3: *“As atitudes deles é para que a gente possa escutar o que eles querem dizer”*. O que está por trás de uma inquietação ou de um silêncio pode ser uma demanda emocional urgente. Essa sensibilidade, muitas vezes, se desenvolve com o tempo e a experiência, mas também demanda formação contínua e apoio institucional.

No relato da PROFESSORA LP. 4, por exemplo, vemos o quanto a escuta exige sensibilidade: *“Ela estava gritando, estava pedindo socorro... aquilo foi uma forma dela pedir socorro”*. Nesse contexto, a escuta torna-se uma ferramenta de acolhimento e proteção. Gadotti (2008) afirma que educar é também cuidar, e que o cuidado passa pela escuta atenta e pela construção de vínculos afetivos com os estudantes.

Contudo, escutar é, como afirma a PROFESSORA HT. 2, *“uma habilidade difícil para a gente desenvolver... escutar é deixar o outro falar”*. Esta habilidade, apesar de essencial, nem sempre é valorizada nos processos formativos docentes, tampouco

nas exigências burocráticas da profissão. Assim, o desenvolvimento da escuta requer intencionalidade pedagógica e revisão constante das práticas escolares.

O desafio também está na sobreposição de papéis exigidos ao professor. A fala da PROFESSORA G. 2 sinaliza essa tensão: *“Existe a escuta terapêutica e aquela mais focada na pedagógica... é difícil separar isso”*. Essa sobrecarga compromete a profundidade e a qualidade da escuta, revelando a necessidade de equipes multidisciplinares e de uma rede de apoio escolar efetiva.

Lévinas (1980) propõe uma ética da alteridade em que o outro deve ser ouvido não como um objeto de intervenção, mas como sujeito de sua própria história. A escuta, nesse sentido, é um ato de responsabilidade e reconhecimento do outro. Essa ética aparece de forma potente nas falas que reconhecem o silêncio como linguagem, como na fala da PROFESSORA ART. 1: *“Eles não expressam com palavras, mas com atitudes”*.

De acordo com Kolb (1984), a aprendizagem experiencial parte da observação e da reflexão sobre a experiência concreta. O professor, nesse processo, torna-se um mediador atento, que escuta para compreender e, a partir daí, intervir de forma mais sensível e contextualizada.

No contexto escolar, a escuta é ainda mais desafiadora na adolescência. Os relatos da PROFESSORA COR. 2 e do PROFESSOR IG. 2 destacam essa questão: *“A criança fala, não tem vergonha..., mas os adolescentes têm vergonha de falar certos assuntos”* e *“No oitavo, no nono ano... eles se retraem. Eu sinto isso”*. Tais falas reforçam a necessidade de uma escuta sensível e adaptada à fase de desenvolvimento dos estudantes, conforme aponta Wallon (1995), ao considerar as emoções como fator determinante no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Outro ponto que se destaca nas falas dos professores é a dificuldade em perceber os sinais de que algo não vai bem, como lembra a PROFESSORA EDF. 2: *“A família não percebe, e a gente às vezes também não percebe”*. Nogueira (2021) ressalta que a escuta pedagógica não se dá apenas na fala verbal, mas também na escuta dos gestos, do olhar, do silêncio — elementos que muitas vezes escapam à rotina acelerada do ambiente escolar.

A escuta precisa ser cultivada em um ambiente que favoreça o diálogo, a construção de vínculos e o respeito mútuo. Para Dewey (2011), a escola deve ser um espaço democrático de experiências compartilhadas. No entanto, a burocratização do

ensino, a pressão por resultados e a ausência de espaços de escuta institucional dificultam esse ideal.

Entender os desafios da escuta no contexto escolar é, portanto, reconhecer que ela está entrelaçada às dimensões humanas da docência, à estrutura da escola e à formação dos professores. Como afirma Larrosa (2021), a escuta exige presença, exige tempo, exige silêncio interior. Ao longo dos encontros, os professores deixam claro que escutar é parte constitutiva do educar. Mas para que essa escuta aconteça de forma genuína, é preciso que a escola se torne também um espaço de escuta para os professores. Afinal, quem escuta o educador? Quem acolhe o profissional que carrega tantas demandas afetivas, emocionais e pedagógicas? As vozes dos professores revelam a urgência de repensarmos as rotinas escolares, abrindo espaço para o acolhimento e para uma escuta qualificada. O estudante precisa ser percebido em sua inteireza — seus silêncios, suas expressões, seus gestos e emoções. Reafirmo, assim, que a escuta não pode ser vista como algo acessório, mas sim como parte integrante de uma pedagogia comprometida com a transformação social, com a ética do cuidado e com o reconhecimento do outro em sua alteridade.

A escuta, como prática política e formativa, deve estar no centro da ação pedagógica. Como nos inspira Freire (1996), não há ensino sem escuta. Assim, nossa missão como educadores é criar espaços onde essa escuta possa florescer e produzir sentidos para a aprendizagem, para o vínculo e para a vida.

4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER A ESCUTA E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

No contexto escolar, promover a escuta e a participação dos estudantes não é apenas um gesto de acolhimento, mas uma prática pedagógica intencional que reconhece o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A categoria apresentada a seguir reúne relatos de professores que, por meio de diferentes estratégias, buscam criar espaços em que os estudantes se sintam vistos, ouvidos e respeitados em suas singularidades.

As falas evidenciam ações que vão desde pequenas adaptações nas atividades escolares, passando por abordagens afetivas, até o estímulo à autoria e à escuta ativa nas interações cotidianas. Há um reconhecimento claro de que a escuta acontece não

apenas na verbalização explícita, mas também nas expressões corporais, nos gestos, nos silêncios e nas atitudes. Muitos docentes relatam mudanças significativas no comportamento e no engajamento dos alunos quando se sentem acolhidos e têm suas vozes legitimadas.

Outro aspecto recorrente é o fortalecimento do vínculo afetivo como condição para a escuta verdadeira. Professores relatam como o simples ato de perguntar sobre o dia do aluno, oferecer um espaço de fala ou permitir escolhas dentro do processo de aprendizagem pode gerar aproximações potentes e, conseqüentemente, uma participação mais ativa e significativa.

Ao analisar os excertos dessa categoria, observa-se que as estratégias pedagógicas adotadas estão profundamente conectadas com uma postura ética e humana do educador. Elas revelam a consciência de que ensinar também é escutar, e que uma escuta sensível é capaz de transformar não só a prática pedagógica, mas também a forma como o estudante se percebe dentro da escola. Essa perspectiva reafirma o papel do professor como mediador de experiências, que valoriza o diálogo como eixo central do processo educativo.

CATEGORIA 3 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER A ESCUTA E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	
Professores	Excertos
1 - PROF. MT. 1	“atividade em dupla, ele não gosta de sentar com ninguém, então ele me falou isso uma vez, eu já entendi.”
2 - PROF. MT. 2	“hoje, ela já está fazendo as atividades comigo.”
3 - PROF. MT. 3	“e agora, eu estou ouvindo a voz dele. Nem a voz eu ouvia.”
4 - PROF. MT. 4	“foi não necessariamente a oralidade dele, mas uma expressão.”
5 - PROF. LP. 1	“já consegui conquistar esse menino.”
6 - PROF. LP. 2	“a gente precisa entender que o avanço dele será bem diferente dos outros.”
7 - PROF. LP. 3	“tem outros ali que precisam de atenção um pouquinho a mais.”
8 - PROF. LP. 4	“as atividades adaptadas. E a coisa com esses meninos. Então, escuta assim, é necessário.”
9 - PROF. HT. 1	“ouvindo esses alunos, escutando esses alunos, a gente acaba entrando de uma forma mais afetiva com eles.”
10 - PROF. HT. 2	“um olhar diferenciado. Eles se achegam a gente.”
11 - PROF. HT. 3	“nesse momento, eles conseguem aprender alguma coisa. Começam a produzir.”
12 - PROF. G. 1	“eles produzem para mostrar para a gente, para nos satisfazer.”
13 - PROF. G. 2	“uma sementinha plantada. Vai germinar lá na frente.”
14 - PROF. G. 3	“É o vínculo, sabe? Quando a gente cria esse laço com os alunos, fica muito mais fácil escutar de verdade.”
15 - PROF. C. 1	“é um carimbo, uma figurinha que você coloca no caderno. Um toque.”
16 - PROF. C. 2	“como é que foi seu dia hoje?”
17 - PROF. C. 3	“A professora me percebeu, tipo, realmente me viu.”
18 - PROF. C. 4	“você não fez a minha tarefa? Ai, prof., me machuquei. Mas, você está bem agora?”
19 - PROF. ART. 1	“informalmente, nós já fazemos isso. Só que não são com todos os alunos.”
20 - PROF. ART. 2	“a gente enfrenta algumas barreiras ali. Do próprio aluno permitir que a gente chegue nele.”
21-PROF. ART. 3	“a gente tem que quebrar essas barreiras com esses alunos que são os mais problemáticos.”
22-PROF. ART. 4	“muitos procuram, tem coisa que a gente conversa, que a gente escuta.”
23-PROF. EDF. 1	“A gente está dizendo para essa criança: ‘Eu estou aqui, eu estou te escutando, eu estou te vendo, e você é importante’.”
24-PROF. EDF. 2	“É uma escuta de movimento, de gesto, de comportamento.”
25-PROF. EDF. 3	“O educador precisa estar atento aos pequenos sinais.”
26-PROF. IG. 1	“O educador precisa estar atento aos pequenos sinais.”
27-PROF. IG. 2	“Durante as correções coletivas, escutamos os argumentos dos alunos antes de apontar o erro. Às vezes, a justificativa deles revela um raciocínio coerente que vale ser valorizado.”
28-PROF.COR.1	“Nas aulas de leitura, propomos que os estudantes tragam temas ou gêneros que gostariam de explorar. Isso aproxima a prática pedagógica de seus universos culturais.”
29-PROF. COR.2	“Durante as correções coletivas, escutamos os argumentos dos alunos antes de apontar o erro.”

30-PROF. LAB. 1	“Percebemos que, quando damos espaço para os alunos escolherem como apresentar um conteúdo, há mais envolvimento.”
-----------------	--

FONTE: A autora (2025).

A escuta no ambiente escolar é um dos principais pilares para promover uma educação democrática, afetiva e significativa. Compreendida como um ato pedagógico, a escuta transcende a simples atenção à fala do outro. Ela envolve presença, sensibilidade, abertura e disposição ética para acolher o estudante em sua totalidade. Esta categoria revela, por meio das falas dos professores, a riqueza e a profundidade das estratégias pedagógicas que buscam fortalecer essa escuta e, com ela, a participação dos alunos no processo educativo.

Dewey (2011) já nos alertava para a importância de uma escola centrada na experiência do estudante, onde o diálogo e a participação são indispensáveis. Essa ideia se manifesta de forma clara no relato da PROFESSORA MT. 1, que descreveu uma atividade em dupla com um aluno que não gostava de sentar com ninguém. Ao ouvir esse relato do próprio estudante, ela compreendeu e respeitou sua necessidade, adaptando a proposta pedagógica.

Na mesma direção, Montessori (2004) destaca que o papel do educador é o de observador atento, alguém que acompanha o ritmo da criança, respeita seus interesses e oferece ambientes preparados para que ela possa se desenvolver. Essa perspectiva se concretiza na fala da PROFESSORA MT. 2, ao relatar que a aluna já estava realizando as atividades com ela, evidenciando o poder de uma escuta que constrói confiança e promove avanços. A transformação acontece no vínculo silencioso, como ilustra a reflexão da PROFESSORA MT. 4, ao afirmar que não se tratava necessariamente da oralidade do aluno, mas de uma expressão. Aqui, o gesto, o olhar, a atitude são ouvidos — é a escuta que ultrapassa a linguagem verbal.

Esse tipo de escuta que acolhe múltiplas formas de expressão está em consonância com as ideias de Malaguzzi (1999), criador da abordagem de Reggio Emilia, ao afirmar que “a criança tem cem linguagens”, e a escola precisa valorizá-las todas. A fala da PROFESSORA MT. 3 reforça isso: ela relata que agora está ouvindo a voz de um aluno que antes sequer se manifestava. Essa é uma conquista afetiva e pedagógica significativa, que demonstra como a escuta ativa e constante pode transformar o silêncio em participação.

As adaptações pedagógicas mencionadas nos excertos revelam também o compromisso com a equidade. A PROFESSORA LP. 3 pontua que há alunos que

precisam de atenção um pouco maior, reconhecendo que a escuta exige um olhar individualizado.

Pestalozzi (2001) já alertava para a importância de uma educação que envolva cabeça, coração e mãos, ou seja, que considere o sujeito como um todo, com suas emoções, razão e práticas. Adaptar atividades, como exemplificado pela PROFESSORA LP. 4, que aponta a importância das atividades adaptadas, é escutar com empatia e agir pedagogicamente com justiça.

Freire (1996) ressalta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e isso implica reconhecer os ritmos e as realidades distintas de cada aluno. Esse pensamento está presente na fala da PROFESSORA LP. 2, que considera que o avanço de um determinado estudante será bem diferente dos outros. A escuta, neste contexto, é condição para a construção de estratégias que façam sentido para o aluno, respeitando sua singularidade.

A afetividade como elemento pedagógico essencial é reforçada quando o PROFESSOR HT. 1 destaca que ouvir os alunos permite uma aproximação mais afetiva com eles. Lévinas afirma que a escuta é um ato ético, pois é abertura ao outro, é o reconhecimento da alteridade. O ato de escutar transforma o vínculo professor-aluno em uma relação de confiança. Isso é visível na fala do PROFESSOR G. 3, ao afirmar que é o vínculo que sustenta a relação com os estudantes.

O impacto dessa escuta afetiva aparece também em falas como a do PROFESSOR HT. 3, que relata que nesse momento, os alunos conseguem aprender alguma coisa e começam a produzir. Rogers descreve esse processo como escuta empática, capaz de criar um ambiente de aceitação incondicional e liberdade para o crescimento pessoal.

Na prática cotidiana, a escuta se manifesta como reconhecimento e afeto. A PROFESSORA C. 1 menciona a importância de pequenos gestos como um carimbo, uma figurinha no caderno, um toque, como forma de dizer ao aluno que ele está sendo visto. Em outro exemplo, a PROFESSORA C. 2 mostra como perguntar “*como foi seu dia hoje?*” se torna uma estratégia poderosa de escuta e aproximação. Larrosa (2021) ressalta que a educação acontece na experiência e que o afeto é constitutivo dessa experiência. Quando um aluno reconhece que foi enxergado, como relata a PROFESSORA C. 3, compreendemos a dimensão transformadora da escuta.

Outro aspecto abordado é a escuta como ferramenta para lidar com conflitos ou barreiras emocionais. A PROFESSORA ART. 2 diz que muitas vezes enfrentam barreiras do próprio aluno em permitir a aproximação. Essa fala revela que a escuta não é passiva; ela requer intencionalidade, paciência e coragem. É o que também defende Paulo Freire ao propor uma pedagogia do oprimido que nasce do diálogo e da escuta como instrumentos de libertação.

Além disso, os professores demonstram estratégias concretas que fortalecem a participação dos alunos. O relato do PROFESSOR LAB. 1 reforça essa ideia ao destacar que, quando os alunos têm espaço para escolher como apresentar um conteúdo, há maior envolvimento. Dewey afirma que o conhecimento se constrói na ação, na problematização da realidade e na escolha consciente do sujeito. Essa escuta ativa da vontade do estudante é uma abertura democrática para que ele se torne agente do seu aprendizado.

Gardner (1994), com sua teoria das inteligências múltiplas, nos lembra da importância de oferecer diferentes formas de expressão e aprendizagem. A escuta, nesse contexto, é essencial para que o educador perceba e reconheça as inteligências dos seus alunos, oferecendo oportunidades que estejam em sintonia com seus modos de aprender.

No contexto escolar, a escuta é ainda mais desafiadora na adolescência. Os relatos da PROFESSORA COR. 2 e do PROFESSOR IG. 2 mostram que escutar os argumentos dos alunos durante correções coletivas pode revelar raciocínios coerentes, que merecem ser valorizados antes mesmo de se apontar os erros. Essa prática pedagógica revela não apenas a valorização do estudante como sujeito pensante, mas também uma metodologia baseada no diálogo e no respeito mútuo.

A escuta também se revela nas pequenas observações e percepções do cotidiano. A PROFESSORA EDF. 3 e o PROFESSOR IG. 1 enfatizam que o educador precisa estar atento aos pequenos sinais. Trata-se da escuta do corpo, do gesto, da ausência, da presença. Essa sensibilidade está presente em Vygotsky (1993), ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá na interação social. O professor que escuta está, na prática, potencializando zonas de desenvolvimento proximal.

Ao permitir que os estudantes escolham os gêneros textuais ou temas a serem abordados nas aulas de leitura, como relatado pela PROFESSORA COR. 1, que

propõe aos estudantes que tragam temas que gostariam de explorar, os professores mostram o quanto a escuta ativa pode aproximar os conteúdos escolares dos interesses e repertórios culturais dos alunos. Isso ressoa nas palavras de Paulo Freire, ao dizer que o educador deve partir do universo vocabular dos estudantes para construir o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os excertos demonstram que as estratégias pedagógicas voltadas à escuta não apenas promovem o engajamento dos estudantes, mas também geram vínculos, afeto, motivação e aprendizado significativo. Trata-se de uma escuta ética, afetiva e democrática, que transforma a sala de aula em um espaço de acolhimento e formação integral.

4.4 RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E O IMPACTO NO APRENDIZADO: VÍNCULOS ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

A qualidade da relação entre professores e alunos é um fator determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A escuta sensível, a mediação atenta e a capacidade de acolher subjetividades são elementos que emergem fortemente nos relatos desta categoria.

A análise dos excertos revela que a construção de vínculos genuínos entre educadores e estudantes influencia diretamente o engajamento, o comportamento e o desempenho escolar, demonstrando que ensinar é, acima de tudo, um exercício de empatia e presença.

As falas dos professores apontam que a escuta não se restringe a um momento isolado, mas se configura como uma postura constante que atravessa a prática pedagógica.

Quando o educador está atento às expressões verbais e não verbais dos estudantes, ele é capaz de identificar obstáculos que interferem na aprendizagem, reformular estratégias didáticas e acolher contextos que vão além do conteúdo curricular. Essa escuta ativa permite a criação de um ambiente de confiança, no qual o aluno se sente legitimado e, assim, mais propenso a participar e aprender.

Além disso, os depoimentos indicam que o professor atua muitas vezes como o principal ponto de apoio emocional do aluno, especialmente em contextos nos quais o suporte familiar é limitado. O reconhecimento da escuta como parte da função

docente amplia a compreensão sobre o papel da escola enquanto espaço de formação humana, onde o aprender está profundamente entrelaçado com o sentir, o pertencer e o ser reconhecido.

Portanto, esta categoria evidencia que a relação pedagógica eficaz não se estabelece apenas pela transmissão de saberes, mas principalmente pelo cuidado com o outro, pelo olhar atento e pela disposição para compreender o aluno em sua integralidade.

Ensinar, nesse sentido, é criar condições para que o vínculo humano seja o alicerce do processo educativo, e a escuta, o fio condutor das transformações possíveis.

CATEGORIA 4 – RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E O IMPACTO NO APRENDIZADO	
Professores	Excertos
1 - PROF. MT. 1	"Não tinha como eu não conversar, mediar, escutar."
2 - PROF. MT. 2	"A ação tem que ser rápida, né?"
3 - PROF. MT. 3	"Quando vocês observam que não está fluindo, a ação tem que ser muito rápida."
4 - PROF. MT. 4	"A conversa individual fora da sala. Para poder entender o porquê não."
5 - PROF. LP. 1	"Eu tive que abrir um espaço para falar a questão religiosa."
6 - PROF. LP. 2	"Eu faço essa conversa e, depois, se eu não conseguir, eu mando para a pedagoga."
7 - PROF. LP. 3	"Eu entendi o motivo e fiz a adaptação."
8 - PROF. LP. 4	"A escuta interfere de uma maneira positiva."
9 - PROF. HT .1	"Eu observei, porque eu escutei e eu mudei a minha estratégia."
10 - PROF. HT. 2	"É sentir que o estudante é uma pessoa."
11 - PROF. HT. 3	"É perceber o outro como um ser completo, um ser social."
12-PROF. G. 1	"Às vezes, a gente falando é meio difícil... Às vezes é um outro processo, um outro movimento que necessita ali."
13-PROF. G.2	"Eu só encaminho para o setor pedagógico aquele que tenha a repetição do comportamento."
14-PROF.G.3	"O primeiro tem que entender o que está acontecendo ali."
15 – PROF. C. 1	"Então existem momentos que a gente nem vai dar esse espaço de escuta, porque não é o caso."
16-PROF. C. 2	"A gente também tem que ter essa percepção do que está acontecendo."
17-PROF. C.3	"A gente tenta minimizar as coisas. Mas o que você está trabalhando não é o assunto que está provocando a agitação."
18-PROF. C.4	"Você entra e sente que está fervendo. Você não entende porque está fervendo."
19-PROF.ART 1	"E você tenta tocar o barco dentro do que diz respeito ao nosso conteúdo."
20-PROF. ART. 2	"Eu vejo que eles estão muito carentes. Eles não conversam com a família."
21-PROF. ART. 3	"Então, assim, eu escuto eles bastante."
22-PROF.ART. 4	"Eu escuto. Eu acolho. Eu converso."
23-PROF. EDF. 1	"Às vezes eu até choro. Quietinha, mas choro."
24-PROF. EDF. 2	"Porque o aluno está se permitindo a isso."

25-PROF. EDF. 3	"Quando acontecem algumas conversas, são no todo, no coletivo, diante da turma."
26-PROF. IG. 1	"A escuta é sempre uma surpresa, na minha opinião."
27 - PROF. IG. 2	"Você não sabe do que vai se deparar. E como você vai agir para incentivar que eles se expressem?"
28-PROF. COR. 1	"Eu faço a conversa individual fora da sala, para poder entender o porquê não participa."
29-PROF. COR. 2	"Eu observei, eu escutei e eu mudei a minha estratégia."
30-PROF. LAB. 1	"Muitos alunos chegam na escola sem apoio familiar. Nesses casos, o professor acaba sendo uma das poucas figuras que escutam, acolhem e orientam. Isso interfere diretamente em tudo."

FONTE: A autora (2025).

A relação entre professores e alunos é um dos principais pilares do processo educativo. Os excertos analisados nesta categoria revelam como esse vínculo é construído, mantido e transformado nas práticas docentes cotidianas, afetando diretamente a aprendizagem dos estudantes. Ao longo das falas, percebe-se a importância da escuta da empatia, do acolhimento e da adaptação das estratégias pedagógicas, com base em uma relação afetiva e respeitosa. Essa compreensão está profundamente relacionada com contribuições de autores como Pestalozzi (2019), Montessori (2004), Malaguzzi (1999), Freire (2008), Arendt (2007) e Soek (2023).

A escuta aparece de forma recorrente nas falas dos professores. A PROFESSORA ART. 3 afirma: *"Eu escuto eles bastante"*, enquanto a PROFESSORA ART. 4 completa: *"Eu escuto. Eu acolho. Eu converso"*. Esses relatos refletem a prática da escuta ativa como uma ferramenta fundamental para estabelecer relações significativas. Parafraseando Freire (1996), onde diz que ensinar exige escuta sensível, e é através do diálogo que se constroem relações pedagógicas transformadoras. Do mesmo modo, Malaguzzi (1999) defendia a pedagogia da escuta como eixo central da sua proposta, reconhecendo a pluralidade de formas com que as crianças se expressam e interagem com o mundo. A escuta ativa, para esses autores, é mais do que ouvir: é compreender, é estar disponível, é construir junto com o outro.

A PROFESSORA IG. 1 destaca que *"a escuta é sempre uma surpresa"*, reconhecendo o caráter imprevisível do sujeito. Essa perspectiva dialoga com Hannah Arendt (2000), ao afirmar que a educação é um encontro com o novo, com o inédito, e que cabe ao professor assumir a responsabilidade de acolher esse novo sem se omitir. Para Arendt, educar é também proteger o mundo e, ao mesmo tempo,

apresentar o mundo novo aos que chegam. Quando a PROFESSORA IG. 2 se questiona sobre como agir para incentivar que os alunos se expressem, está mobilizando uma prática de abertura, disposição e humildade diante do desconhecido.

Para Pestalozzi (2019), a educação deve unir coração, cabeça e mãos. Esse ideal aparece nas práticas dos docentes ao colocarem o afeto no centro das relações com os alunos. A PROFESSORA HT. 2 afirma: *“É sentir que o estudante é uma pessoa”*, e a PROFESSORA HT. 3 complementa: *“É perceber o outro como um ser completo, um ser social”*. Tais afirmações remetem diretamente à visão freiriana do aluno como sujeito histórico e às proposições de Montessori, que via a criança como um ser ativo e digno de respeito integral. Montessori (2004) acreditava que o professor deveria observar a criança com cuidado e intervir apenas quando necessário, respeitando seu tempo e sua autonomia. Essa visão é incorporada quando a PROFESSORA LP. 3 diz: *“Eu entendi o motivo e fiz a adaptação”*, mostrando sensibilidade e capacidade de resposta às necessidades dos estudantes.

A importância do vínculo afetivo com o aluno aparece em diversos excertos. A PROFESSORA LAB. 1 afirma: *“Muitos alunos chegam na escola sem apoio familiar. Nesses casos, o professor acaba sendo uma das poucas figuras que escutam, acolhem e orientam. Isso interfere diretamente em tudo”*. Esse depoimento reforça o papel afetivo e social do professor, como também indicado por Soek (2023), que considera a relação educativa como um espaço de presença afetiva e responsiva. Essa escuta e esse acolhimento se transformam em apoio e referência emocional para os alunos, o que impacta diretamente sua disposição para o aprendizado.

O vínculo afetivo também é o que permite ao professor reconhecer a necessidade de adaptação de suas práticas pedagógicas. A PROFESSORA HT. 1 diz: *“Eu observei, porque eu escutei, e eu mudei a minha estratégia”*. Esse movimento está alinhado com a ideia de Freire (1996) de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção. Malaguzzi (1999) complementa essa visão ao afirmar que o professor é um pesquisador permanente da relação com o aluno, sendo necessário ajustar suas ações conforme o contexto e as necessidades da criança. O professor, então, atua como um facilitador, alguém que media, interpreta e recria o ambiente de aprendizagem.

Nem sempre o vínculo afetivo ocorre de forma harmônica ou previsível. A PROFESSORA C. 4 relata: *“Você entra e sente que está fervendo. Você não entende*

porque está fervendo". A PROFESSORA C. 1 reconhece: *"Existem momentos que a gente nem vai dar esse espaço de escuta, porque não é o caso"*. Essas falas revelam a complexidade da relação pedagógica e a necessidade de discernimento. Arendt (2000) considera que o educador está diante da tensão entre o mundo adulto e o mundo novo que a criança representa. Nessa mediação, é preciso agir com responsabilidade, mesmo diante de situações conflituosas. O professor precisa ser firme, mas não autoritário; acolhedor, mas não permissivo. Esse equilíbrio exige sensibilidade e reflexão constante.

A emoção também se faz presente de maneira intensa na experiência docente. A PROFESSORA EDF. 1 expressa a carga emocional desse cotidiano ao dizer: *"Às vezes eu até choro. Quietinha, mas choro"*. Esse desabafo traduz o envolvimento profundo do professor com seus alunos e remete à ideia de Soek (2023) sobre a vulnerabilidade compartilhada na relação educativa. O professor, ao se permitir ser tocado pelas histórias e vivências dos alunos, humaniza ainda mais sua prática e constrói vínculos que ultrapassam a função instrucional.

A capacidade de resposta rápida também é um elemento recorrente nos depoimentos. A PROFESSORA MT. 3 afirma: *"Quando vocês observam que não está fluindo, a ação tem que ser muito rápida"*. A PROFESSORA MT. 2 reforça: *"A ação tem que ser rápida, né?"*. Esses excertos indicam uma pedagogia responsiva, que não espera a situação se agravar para intervir. Essa prática dialoga com Montessori, que defende a observação constante como chave para intervir no momento certo e na medida certa, respeitando o tempo e o processo de cada estudante. A PROFESSORA COR. 1 complementa essa visão ao dizer: *"Eu faço a conversa individual fora da sala, para poder entender o porquê não participa"*. O cuidado com o tempo da escuta e da intervenção revela a intencionalidade do professor como mediador sensível.

Embora a escuta individual seja essencial, os professores também apontam para momentos de escuta coletiva. A PROFESSORA EDF. 3 diz: *"Quando acontecem algumas conversas, são no todo, no coletivo, diante da turma"*. A PROFESSORA LP. 2 complementa: *"Eu faço essa conversa e, depois, se eu não conseguir, eu mando para a pedagoga"*. Essas falas indicam a existência de uma rede de apoio e a compreensão de que a relação professor-aluno é também um processo compartilhado com a comunidade escolar. O professor não está sozinho nesse processo, e o reconhecimento dessa coletividade fortalece as ações pedagógicas.

O papel da mediação aparece com força nas falas da PROFESSORA MT. 1: *“Não tinha como eu não conversar, mediar, escutar”*. Essa tríade – conversar, mediar, escutar – sintetiza uma prática pedagógica que se baseia no diálogo, na negociação e na escuta. Além disso, a necessidade de percepção aguçada do professor é destacada pela PROFESSORA C. 2: *“A gente também tem que ter essa percepção do que está acontecendo”*. E pela PROFESSORA C. 3: *“A gente tenta minimizar as coisas. Mas o que você está trabalhando não é o assunto que está provocando a agitação”*. Essas falas revelam a importância do professor enquanto observador e analista da realidade da sala de aula. Freire (1996) defende a curiosidade epistemológica como essencial para o educador. O professor precisa perguntar-se constantemente sobre o que está por trás dos comportamentos, das ausências, das resistências. É nesse movimento que o ensino se torna mais humano e eficaz.

Em síntese, os excertos demonstram que o vínculo professor-aluno não é um acessório do processo de ensino, mas seu eixo estruturante. Os professores se colocam como mediadores sensíveis, atentos, presentes e responsivos. Essa postura está em consonância com os princípios de Freire (1996), Montessori (2004), Pestalozzi (2019), Malaguzzi (1999), Soek (2023) e Arendt (2007), que, embora com ênfases distintas, convergem na ideia de que a educação só é possível por meio de relações humanas significativas. É na construção de vínculos, na escuta atenta e na mediação sensível que se desenvolve um espaço educativo potente, onde o aprendizado se torna uma experiência compartilhada, significativa e transformadora.

O conjunto dos depoimentos revela uma prática docente comprometida com uma escuta autêntica, da observação e da ação sensível. O impacto desse vínculo no aprendizado é profundo, pois é nele que o aluno se sente visto, ouvido, respeitado e motivado a aprender. Portanto, a relação entre professor e aluno é, antes de tudo, um compromisso ético e afetivo com a formação humana. Essa relação é o que possibilita a aprendizagem como ato de liberdade e construção de sentido. Ao escutar e acolher, o professor afirma o lugar do aluno no mundo e o convida a participar ativamente da construção de conhecimento e de si mesmo.

4.5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

A análise dos excertos evidencia a percepção dos professores de que a diversidade do público escolar aumentou significativamente, trazendo à tona demandas que exigem sensibilidade, empatia e preparo para atuar em situações para além do pedagógico. Muitos apontam que os alunos veem a escola como um lugar de proteção, onde encontram alguma forma de escuta ou acolhimento que não existe em outros espaços. Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa os limites da sala de aula, sendo frequentemente confundido com o de psicólogo, assistente social ou conselheiro — uma sobreposição de funções que é, ao mesmo tempo, necessária e esgotante.

Outro aspecto relevante identificado nas falas é a sensação de desamparo dos próprios docentes diante das expectativas sociais. A cobrança da sociedade, que muitas vezes idealiza o professor como uma figura quase mitológica, contrasta com a falta de reconhecimento real de suas condições de trabalho, limites e necessidades. Há um forte sentimento de invisibilidade e de não escuta por parte das instituições e da sociedade, o que acentua o desgaste emocional desses profissionais.

Portanto, esta categoria revela a urgência de se repensar o papel da escola como um espaço que promova verdadeiramente uma educação humanizada, que acolha as diferenças, reconheça as vulnerabilidades e ofereça suporte não apenas aos alunos, mas também aos educadores. Caminhar para esse modelo implica valorizar a escuta, fortalecer o trabalho em rede e reconhecer a centralidade da relação humana no processo educativo. A escola, nesse sentido, não é apenas lugar de ensinar, mas também de cuidar e mediar, sendo ponte entre o conhecimento e o acolhimento.

CATEGORIA 5 – PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO	
Professores	Excertos
1 - PROF. MT. 1	“Quando é muito grave, é uma rede. Encaminhando para a pedagogia, porque nós temos algumas situações mais delicadas...”
2 - PROF. MT. 2	“Eu acredito que eu tenho mais facilidade, por ter contato maior com os alunos.”
3 - PROF. MT. 3	“Eu venho, converso. Sem ninguém interferir.”
4 - PROF. MT. 4	“Talvez a sensibilidade melhorou, a percepção melhorou...”
5 - PROF. LP. 1	“As famílias, juntas no mesmo espaço, mas ao mesmo tempo, distantes.”
6 - PROF. LP. 2	“Talvez por isso que essa demanda da escola também aumentou.”
7 - PROF. LP. 3	“As diferenças são mais gritantes.”
8 - PROF. LP. 4	“Os desafios vieram junto.”
9 - PROF. HT. 1	“Estou falando dessa parte mais sensível. Mais pessoal.”
10 - PROF. HT. 2	“O espaço para ouvir o aluno era na aula de religião.”
11 - PROF. HT. 3	“Parece que todo mundo precisa.”
12 - PROF. G. 1	“Hoje em dia, a necessidade de escutar o aluno aumentou.”
13 - PROF. G. 2	“O aluno está com medo de apresentar na frente.”
14 - PROF. G. 3	“Não tinha essa adaptação toda que tem hoje.”
15 - PROF. C. 1	“A diversidade de público é maior, tem inclusão.”
16 - PROF. C. 2	“Enxergam a escola como abrigo e conforto.”
17 - PROF. C. 3	“Eles não têm trabalhos nessa área Nos Anos finais do Ensino Fundamental.”
18 - PROF. C. 4	“Acho que vai piorando.”
19 - PROF. ART. 1	“As dificuldades são maiores, mais complexas.”
20 - PROF. ART. 2	“Essa demanda aumentou. Os desafios.”
21 - PROF. ART. 3	“Nós temos que dar conta disso tudo.”
22 - PROF. ART. 4	“A sociedade acha que o professor é um ser quase mitológico.”
23 - PROF. EDF. 1	“Parece que nós não somos nem humanos diante da visão social.”
24 - PROF. EDF. 2	“A sociedade não nos escuta.”
25 - PROF. EDF. 3	“Todo mundo sabe tudo sobre educação.”
26 - PROF. IG. 1	“Acho que nós não somos ouvidos na nossa realidade.”
27-PROF. IG. 2	“Se fôssemos ouvidos, nos trataríamos de forma diferente.”
28-PROF. COR.1	“Estou falando da sociedade, da cobrança, do que esperam de nós.”
29-PROF. COR. 2	“Eu até pergunto, você quer? Porque quando é uma necessidade de você...”
30-PROF. LAB. 1	“Hoje, eu entro na escola pública, a diversidade de público é maior...”

FONTE: A autora (2025).

A escola, historicamente, sempre foi compreendida como um local destinado à transmissão de conhecimento. Contudo, na contemporaneidade, sua função vai muito

além do ensino conteudista. Ela passa a ser reconhecida também como um espaço de acolhimento, escuta e mediação das diferenças, tensões e desafios sociais. Esse espaço simbólico e concreto de acolhida às múltiplas subjetividades encontra respaldo nas falas de professores que vivenciam no cotidiano escolar a crescente demanda por sensibilização, escuta ativa e atuação empática.

“Encaminhando para a pedagogia, porque nós temos algumas situações mais delicadas” (PROFESSORA MT. 1). Essa afirmativa mostra que a escola é convocada a agir não apenas como transmissora de saberes, mas como instituição mediadora e acolhedora. Como defende Paulo Freire (1996), ensinar exige escuta sensível e disponibilidade à realidade do outro. O ato de educar não se reduz ao ensino: é também um ato de amor, de cuidado e de esperança.

Autores como Rogers (1997) e Soek (2023) destacam a escuta como uma dimensão essencial na relação pedagógica. Escutar é mais que ouvir: é abrir espaço para que o outro se manifeste e seja compreendido em sua totalidade. Isso está em consonância com o que afirma a PROFESSORA G. 1: *“Hoje em dia, a necessidade de escutar o aluno aumentou”*. Tal afirmação revela uma sensibilidade crescente dos educadores em perceber a escuta como ferramenta pedagógica essencial.

Vygotski (1991) defende que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ocorre nas relações sociais. Dessa forma, o papel do educador é mediar essas interações e criar ambientes favoráveis à aprendizagem e à formação humana. Quando o PROFESSOR MT. 2 afirma: *“Eu acredito que eu tenho mais facilidade, por ter contato maior com os alunos”*, reforça a ideia de que a presença ativa e a proximidade são essenciais para uma escuta significativa e uma mediação efetiva.

A escola contemporânea é cada vez mais plural. PROFESSORA C. 1 observa: *“A diversidade de público é maior, tem inclusão”*. Essa diversidade exige dos profissionais da educação novas formas de compreender e agir diante das diferenças. Wallon (1995), ao tratar do desenvolvimento infantil, destaca a importância da afetividade como elemento estruturante da inteligência. Para ele, é na relação afetiva com o outro que a criança se constitui como sujeito. Na mesma linha, Malaguzzi (2003) ressalta que a escuta é um dos pilares da abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Para ele, a escuta é o que permite que professores compreendam as cem linguagens da criança, suas formas de expressar, sentir e pensar.

A perspectiva de educação como formação humana, defendida por Pestalozzi (2001), baseia-se na ideia de que ensinar é desenvolver o coração, a mente e a mão. Assim, a ação docente deve considerar não apenas o conteúdo cognitivo, mas também o cuidado com os aspectos emocionais e éticos do estudante.

A fala do PROFESSORHT. 1 reforça essa dimensão: *“Estou falando dessa parte mais sensível. Mais pessoal”*. O acolhimento das emoções e das subjetividades é parte do processo formativo, exigindo escuta empática e mediação cuidadosa. Gadotti (2008) completa essa visão ao afirmar que educar é um ato político e sensível, que deve considerar a formação integral do ser humano.

A prática docente, especialmente no contexto atual, vai muito além da simples transmissão de conteúdo. O professor é constantemente interpelado a atuar como mediador de conflitos, gestor de emoções, articulador de relações e construtor de pontes entre diferentes sujeitos. Como afirma uma docente no ART. 3: “Nós temos que dar conta disso tudo”, expressando de forma contundente a sobrecarga emocional e funcional a que muitos educadores estão submetidos.

No entanto, é preciso reconhecer que não cabe ao professor dar conta de tudo sozinho. A romantização da figura docente como herói solitário apenas reforça a precarização do seu trabalho e invisibiliza a urgência de políticas de apoio e valorização profissional. O educador também é um sujeito que sente, adocece e precisa de espaço para ser cuidado. Ele necessita de suporte institucional, formação continuada, equipes multidisciplinares e, sobretudo, de reconhecimento do seu papel fundamental na formação humana.

Nesse contexto, Gardner (1994), ao desenvolver a teoria das inteligências múltiplas, propõe que a escola valorize as diferentes formas de aprender e expressar-se. Isso demanda práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade dos estudantes — tarefa que não pode recair exclusivamente sobre o professor, mas requer uma construção coletiva entre todos os atores escolares.

Jaspers (1957), por sua vez, compreende a educação como um processo existencial, em que o educador não impõe verdades, mas contribui para que o educando descubra a si mesmo. Tal relação só é possível quando há escuta, diálogo e abertura — elementos que exigem tempo, presença e equilíbrio emocional. Para isso, é indispensável que o professor também seja escutado e acolhido.

Defender a educação é, portanto, defender também aqueles que a tornam possível. Cuidar da saúde, da autonomia e das condições de trabalho do professor é condição básica para uma escola que queira formar sujeitos críticos, éticos e íntegros.

Quando a PROFESSORA COR. 1 afirma: *“Estou falando da sociedade, da cobrança, do que esperam de nós”*, demonstra a necessidade de ampliar a escuta também em relação aos professores. Para que a escola seja um espaço acolhedor, é preciso cuidar de quem cuida. Dewey (1938) defende a educação como um processo social e interativo, em que a experiência é o centro do aprendizado. A escola, para ele, é uma miniatura da sociedade, onde a democracia deve ser vivida cotidianamente. Isso exige escuta, participação e mediação constante dos conflitos.

A frase do PROFESSOR LP. 1: *“As famílias, juntas no mesmo espaço, mas ao mesmo tempo, distantes”* evidencia os desafios da gestão escolar em articular os diferentes atores envolvidos no processo educativo. É nesse contexto que a mediação se torna essencial.

O papel da escola como espaço de acolhimento e mediação exige uma revisão das práticas educativas. A escuta sensível, a mediação dos conflitos e o cuidado com a formação humana passam a ser elementos centrais na atuação docente. Inspirados por autores como Freire (2008), Vygotsky (1993), Wallon (1995), Pestalozzi (2019), Malaguzzi (1999), Soek (2023), Gardner (1994), Gadotti (2008), Dewey (2011) e Jaspers (1957), os educadores são chamados a construir uma escola onde a formação do ser é prioridade, e onde a escuta é o alicerce do processo educativo.

Dessa forma, a escola se reafirma como espaço de humanização, onde cada sujeito, ao ser escutado, se reconhece, se transforma e transforma o mundo ao seu redor.

4.6 INFLUÊNCIAS EXTERNAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO E A ESCUTA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola contemporânea vem sendo desafiada a ir além do seu papel tradicional de transmissão de conteúdos, assumindo cada vez mais funções de acolhimento, mediação e cuidado com os sujeitos que a compõem. As falas dos professores reunidas nesta categoria revelam com intensidade o quanto a escola tem se tornado um espaço de escuta e suporte emocional diante de uma crescente

complexidade social, familiar e individual que atravessa a vida dos estudantes. Mais do que ensinar conteúdos, os educadores se veem convocados a lidar com questões sensíveis, que envolvem sofrimento psíquico, desigualdades sociais, inseguranças e desafios emocionais.

A escuta no ambiente escolar não ocorre de forma isolada, mas está profundamente condicionada por fatores externos e estruturais que impactam diretamente a relação entre educadores e estudantes. Questões como as mudanças comportamentais da adolescência, o silenciamento vivenciado no contexto familiar, os estigmas associados à autoridade docente e o modelo pedagógico excessivamente centrado em conteúdos tornam-se barreiras à escuta verdadeira e ao desenvolvimento da expressão estudantil.

Ao longo da trajetória escolar, percebe-se um movimento de retração da participação dos alunos, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, quando o medo do julgamento, a vergonha de se expor e a insegurança emocional tendem a se intensificar. Esses aspectos, somados à ausência de espaços de fala fora da escola, como no ambiente doméstico, reforçam um cenário em que o estudante pouco se sente encorajado a se manifestar, tanto em suas ideias quanto em seus sentimentos.

A escola, por sua vez, ainda enfrenta dificuldades para romper com práticas enraizadas em modelos conteudistas, que pouco valorizam a escuta ativa como dimensão essencial do processo educativo. Em muitos casos, os alunos estranham quando lhes é dado o direito à palavra, demonstrando o quanto foram habituados a uma educação que privilegia a entrega de respostas certas em detrimento do pensamento crítico e da escuta sensível.

Essa categoria, portanto, evidencia a urgência de repensar as estruturas escolares, reconhecendo a escuta como um ato político, relacional e formativo. Promover uma escuta que considere as condições socioculturais dos estudantes e os atravessamentos que os silenciam é fundamental para construir uma escola que seja, de fato, espaço de diálogo, pertencimento e emancipação.

CATEGORIA 6 – INFLUÊNCIAS EXTERNAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS	
Professores	Excertos
1 - PROF. MT. 1	“Porque eles não sabem se expressar também.”
2 - PROF. MT. 2	“Então, é um ajuste, na verdade, da abordagem.”
3 - PROF. MT. 3	“Atividade que eles próprios façam a atividade, não é aquela coisa, vem pronto, não.”
4 - PROF. MT. 4	“A maioria não quer falar, né? E daí eles são obrigados.”
5 - PROF. LP. 1	“Porque no sexto ano, a gente não precisa de muito para estimular eles a falarem, eles são mais abertos.”
6 - PROF. LP. 2	“No nono ano, é muito difícil a gente fazer com que eles falem.”
7 - PROF. LP. 3	“No sexto ano, a gente começa a falar, eles já trazem a vida deles ali nessa conversa.”
8 - PROF. LP. 4	“Será que eles começam a ter vergonha de se expor? É fase, é fase.”
9 - PROF. HT. 1	“Talvez porque a figura do professor é aquela figura que vai te corrigir.”
10-PROF. HT. 2	“Tem as vergonhas da adolescência.”
11-PROF.HT. 3	“Eles não têm muita certeza de como a pessoa vai julgar.”
12-PROF. G. 1	“Tem outros fatores, tantos outros fatores que influenciam na aprendizagem.”
13-PROF. G. 2	“É que eles não vão ver por conta própria.”
14-PROF.G.3	“Esse ano, por exemplo, eu tenho alunos que não expressam.”
15-PROF. C. 1	“Eu estava falando sobre evolução [...] Saiu? Não sai. Silêncio, silêncio total.”
16-PROF. C. 2	“Nem a visão... Nem essa parte religiosa? Não vem nada.”
17-PROF.C. 3	“Eles vão se soltando [...] o vídeo da USP [...] um da BBC.”
18-PROF. C. 4	“O sistema cultural insere a gente no sentido de pertencimento e identidade.”
19-PROF. ART. 1	“Enquanto eles fazem a atividade, cada grupo pode escolher uma música no YouTube.”
20-PROF. ART. 2	“Ah, um gosta de samba, outro gosta de pagode, outro gosta de sertanejo [...] botei funk.”
21-PROF. ART. 3	“Esse processo de escuta interfere no desempenho acadêmico deles? Eu acredito que sim.”
22-PROF. ART. 4	“É você sentir que você tem valor ali.”
23-PROF. EDF. 1	“Eu tô sendo enxergado como eu.”
24-PROF. EDF. 2	“Eu tenho representatividade.”
25-PROF. EDF. 3	“Tem outros fatores, tantos outros fatores que influenciam na aprendizagem.”
26-PROF. IG. 1	“Os adolescentes no Ensino Fundamental 2, eles vêm com uma demanda muito grande.”
27 - PROF. IG. 2	“Na minha casa ninguém me escuta, só escuta a minha irmã.”
28 - PROF. COR. 1	“Muitas vezes, o aluno não tem espaço de fala nem em casa, nem em outros espaços.”
29-PROF. COR.3	“A escola deveria ser esse lugar de escuta, mas muitas vezes não é.”
30-PROF. LAB. 2	“Eles estão acostumados a uma educação muito conteudista, então estranham quando pedimos opinião.”

FONTE: A autora (2025).

No cotidiano dos Anos finais, os desafios enfrentados por professores(as) vão muito além do conteúdo em sala. A escola se mostra atravessada por fatores externos e entraves estruturais que interferem diretamente nas relações pedagógicas e na escuta entre professores(as) e estudantes. A partir de relatos docentes, é possível perceber como essas influências reverberam no desempenho escolar, nas dinâmicas de convivência e na construção de um ambiente mais representativo e acolhedor. Reflexões inspiradas em pensadores como Freire (1996), Arendt (2007), Malaguzzi (1999) e Dewey (2011) ajudam a dar corpo às experiências narradas, ampliando o olhar sobre os sentidos e desafios da escuta significativa na escola.

A comunicação entre professor e aluno é atravessada por elementos culturais e sociais que, muitas vezes, limitam a expressão do estudante. Como relata a PROFESSORA MT. 1: *“porque eles não sabem se expressar também”*. Esse dado revela não apenas uma dificuldade linguística, mas uma ausência de repertório social construído pela escassez de espaços de fala na vida cotidiana.

Segundo Malaguzzi (1999), a criança possui cem linguagens, mas nem sempre a escola está disposta a escutá-las. O sistema cultural, como reforça a PROFESSORA C. 4, *“insere a gente no sentido de pertencimento e identidade”*, destacando que a escuta é também reconhecimento de um lugar no mundo.

Diversos fatores extraclasse afetam o rendimento escolar, como apontado pela PROFESSORA G. 1: *“tem outros fatores, tantos outros fatores que influenciam na aprendizagem”*. A vulnerabilidade socioeconômica, as experiências familiares e os modelos de ensino centrados na transmissão de conteúdo contribuem para uma aprendizagem fragmentada.

A PROFESSORA ART. 3 complementa: *“Esse processo de escuta interfere no desempenho acadêmico deles? Eu acredito que sim”*, sugerindo que escutar o aluno pode revelar barreiras invisíveis que impactam a *performance* escolar. Freire (1996) defende a escuta como ato político, no qual educar é um processo dialógico e libertador.

As relações de gênero também atravessam o campo educacional. A PROFESSORA LP. 4 questiona: *“Será que eles começam a ter vergonha de se expor? É fase, é fase”*. A adolescência é um momento em que questões identitárias e de autoimagem emergem, impactando diretamente a participação em sala de aula.

Wallon (1995) explica que a evolução psicológica da criança passa por fases em que o afeto e o corpo ganham centralidade.

A PROFESSORA HT. 2 afirma: *“tem as vergonhas da adolescência”*, e a PROFESSORA HT. 3 complementa: *“eles não têm muita certeza de como a pessoa vai julgar”*. Essas falas demonstram como o medo do julgamento e as inseguranças moldadas por padrões sociais e de gênero limitam a fala dos alunos, tornando essencial uma pedagogia que acolha as singularidades.

O uso intensivo da tecnologia e das redes sociais tem transformado os modos de comunicação dos jovens, gerando desafios para a escuta ativa em sala. Como aponta a PROFESSORA COR. 1, *“Muitas vezes, o aluno não tem espaço de fala nem em casa, nem em outros espaços”*. A presença constante de estímulos digitais fragiliza os vínculos presenciais e a construção de diálogos significativos.

Para Gardner (1994), a inteligência interpessoal é uma das múltiplas formas de cognição, e seu desenvolvimento depende de experiências relacionais. Portanto, práticas pedagógicas que integrem tecnologia de forma crítica e dialógica, como propõe Fortunato (2010), são estratégias necessárias para recuperar a escuta e o pertencimento.

A ausência de escuta significativa por parte das instituições é uma queixa recorrente. A PROFESSORA IG. 2 relata: *“na minha casa ninguém me escuta, só escuta a minha irmã”*, e a PROFESSORA COR. 3 ressalta: *“A escola deveria ser esse lugar de escuta, mas muitas vezes não é”*. Tais falas indicam a urgência de repensar a cultura escolar centrada no controle e na autoridade unidirecional.

Rogers (1997) defende que tornar-se pessoa é um processo que exige aceitação, empatia e escuta genuína. A escuta institucional, nesse sentido, é mais do que ouvir: é reconhecer o sujeito em sua totalidade. Assumpção (2024) destaca a importância do método “escutar, refletir e meditar” como prática transformadora na escola.

O sistema educacional brasileiro, muitas vezes marcado por práticas conteudistas e avaliações padronizadas, apresenta resistência a abordagens participativas. Como observa a PROFESSORA LAB. 2: *“Eles estão acostumados a uma educação muito conteudista, então estranham quando pedimos opinião”*. No entanto, essa resistência pode ser superada com metodologias ativas que priorizem a experiência e a autonomia do estudante, como defende Dewey (2011).

A PROFESSORA MT. 3 enfatiza: *“atividade que eles próprios façam a atividade, não é aquela coisa, vem pronto, não”*, revelando uma aposta em práticas que valorizam o protagonismo juvenil. Para tanto, é necessário um "ajuste da abordagem", como sugere a PROFESSORA MT. 2, refletindo o desafio constante de alinhar teoria e prática.

As falas docentes revelam um panorama complexo sobre os fatores externos e estruturais que afetam o ambiente escolar. A escuta, neste contexto, emerge como ferramenta de resistência, cuidado e transformação. É fundamental que as escolas reconheçam a diversidade cultural, afetiva e social de seus alunos, e que os professores sejam formados para exercer uma escuta sensível e propositiva.

Conforme Arendt (2007), a ação humana é plural e imprevisível, e somente por meio do discurso e da escuta compartilhada é possível construir um espaço público significativo. Retomar o valor da escuta, portanto, é resgatar a própria essência da educação como prática da liberdade, como nos ensinou Paulo Freire (2005).

4.7 IMPACTO EMOCIONAL DA ESCUTA PARA PROFESSORES E ALUNOS: DO ACOLHIMENTO AO PERTENCIMENTO VOZES QUE ACOLHEM, OUVIDOS QUE ABRAÇAM

As relações estabelecidas no ambiente escolar vão além dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas. A escuta emerge como uma experiência humana profunda, capaz de provocar transformações significativas tanto nos alunos quanto nos professores. Longe de ser uma ação neutra ou técnica, escutar no contexto educativo exige presença emocional, empatia e sensibilidade. Esta categoria, que constitui o eixo central desta pesquisa, evidencia como a prática da escuta afeta emocionalmente aqueles que a exercem e aqueles que dela necessitam, revelando as potências e os custos envolvidos nesse processo.

Para os estudantes, ser escutado representa mais do que ser compreendido: é um gesto de acolhimento que valida sua existência, dá sentido à presença na escola e reforça o sentimento de pertencimento. Muitos compartilham histórias de dor, fragilidade e insegurança, encontrando na escuta do professor o único espaço seguro para se expressar. Por outro lado, os docentes relatam impactos emocionais intensos: sentimentos de exaustão, sobrecarga afetiva e sofrimento silencioso, muitas vezes

invisibilizado pelas demandas institucionais e sociais que naturalizam sua disponibilidade emocional.

Esses relatos revelam a complexidade de um trabalho que ultrapassa o pedagógico, onde o professor, muitas vezes, torna-se referência emocional para seus alunos. O ato de escutar, quando constante e desamparado por políticas de cuidado institucional, transforma-se em desgaste silencioso, evidenciado em falas sobre choro contido, noites mal dormidas e desconfortos emocionais prolongados. Ainda assim, os educadores persistem, conscientes de que essa escuta não apenas contribui para o aprendizado, mas sustenta vínculos, humaniza relações e cria possibilidades de transformação.

Portanto, escutar, neste contexto, não é apenas ouvir; é acolher, sustentar e, muitas vezes, sofrer junto. É um gesto ético e político que resiste à frieza das estruturas e reafirma a potência da escola como espaço de cuidado. Esta categoria mostra que a escuta, apesar do seu custo emocional, é um caminho potente para a construção de vínculos significativos, de uma educação mais humana e de uma escola mais sensível às vozes que clamam por atenção e afeto.

CATEGORIA 7: IMPACTO EMOCIONAL DA ESCUTA PARA PROFESSORES E ALUNOS	
Professores	Excertos
1 - PROF. MT. 1	"Como isso mexeu comigo? Como é que pode?"
2 - PROF. MT. 2	"É bem isso, é meio emocional, que agora já não está mais preparado para isso..."
3 - PROF. MT. 3	"A gente precisava de umas férias antes de certas notícias."
4 - PROF. MT. 4	"Eu entrei desestruturado no sétimo A."
5 - PROF. LP. 1	"Falei..., fica aqui um pouquinho... fui, tomei uma água."
6 - PROF. LP. 2	"Eles já vieram aqui, já conversaram com a gente, e a gente soube ouvir."
7 - PROF. LP. 3	"Para ele, psicologicamente, é melhor ele fazer as provas aqui do que fazer toda uma adaptação escolar."
8 - PROF. LP. 4	"Às vezes, você consegue que eles te escutem, né? Porque eles só escutam você."
9 - PROF. HT. 1	"Eles tão em sala, mas eles não ouvem você."
10 - PROF. HT. 2	"A gente não tem uma troca recíproca muitas vezes."
11 - PROF. HT. 3	"Eu chego em casa absolutamente incomodada emocionalmente."
12 - PROF. G. 1	"Também tem que ser um vínculo, entendeu?"
13 - PROF. G. 2	"Às vezes a pessoa fica mais distante antes de conseguir se abrir melhor."
14 - PROF. G. 3	"Sem emocional disponível até para escutar em casa."
15 - PROF. C. 1	"Às vezes a pessoa fica mais distante antes de conseguir se abrir melhor."
16 - PROF. C. 2	"É uma questão da receptividade."
17 - PROF. C. 3	"Coloco grupos diferentes em cada mesa [...] porque daí eles são obrigados a falar."
18 - PROF. C. 4	"Essa escuta é muito importante, porque a gente vê que o aluno quer ser ouvido."
19 - PROF. ART. 1	"A escuta que a gente faz não é só pedagógica, é também afetiva, impossível separar."
20 - PROF. ART. 2	"Às vezes, a gente não tá bem, mas tem que estar disponível para o aluno."
21 - PROF. ART. 3	"A gente carrega histórias deles que mexem com a gente por dias."
22 - PROF. ART. 4	"Tem hora que eu saio da escola esgotada emocionalmente."
23 - PROF. EDF. 1	"Eles querem contar, dividir, pedir ajuda – e isso pesa."
24 - PROF. EDF. 2	"Escutar não é só ouvir, é acolher também."
25 - PROF. EDF. 3	"Eu escutei uma aluna falando da mãe doente e fiquei com aquilo o dia inteiro."
26-PROF. IG. 1	"A gente vira referência afetiva, mesmo sem querer."
27-PROF. IG. 2	"Já aconteceu de eu ficar sem dormir pensando em um aluno."
28-PROF. COR. 1	"É um desgaste invisível, porque ninguém vê o quanto isso afeta a gente."
29-PROF. COR. 2	"A gente escuta tanta dor que começa a doer na gente também."
30-PROF. LAB. 1	"Tem aluno que só tem a escola como espaço seguro para ser ouvido."

FONTE: A Autora (2025)

A escuta, enquanto prática pedagógica, transcende a função de mera recepção de informações. Ela se configura como um processo afetivo, relacional e ético, fundamental para a constituição de vínculos entre professores e alunos, e, ao mesmo tempo, um campo de profundas repercussões emocionais para aqueles que a exercem. Quando os docentes são convocados (pois por vezes, mesmo não preparados, são colocados diante destas questões que não são pedagógicas, mas estão diretamente ligadas) a escutar as dores, os medos e as histórias de seus alunos, acabam por experimentar afetos que reverberam para além da sala de aula.

O excerto da PROFESSORA MT. 1 — *“Como isso mexeu comigo? Como é que pode?”* — expressa, em sua brevidade e intensidade, o impacto que a escuta tem no universo emocional do educador. Essa prática, muitas vezes invisibilizada nos discursos pedagógicos tradicionais, revela-se como um espaço de acolhimento de subjetividades e, ao mesmo tempo, de desgaste emocional para os docentes. Rogers (1997) descreve a escuta empática como uma abertura genuína ao outro, o que requer disponibilidade emocional e sensibilidade. Nesse sentido, o ato de escutar na escola é mais do que um procedimento didático: é uma vivência ética que exige do professor uma postura de presença e afeto.

De acordo com Arendt (2007), a ação humana se dá em um espaço de pluralidade, onde o diálogo e a escuta são condições para a convivência democrática. Na escola, esse espaço se concretiza nas interações cotidianas entre educadores e educandos. Entretanto, como apontado pela PROFESSORA ART. 3, *“a gente carrega histórias deles que mexem com a gente por dias”*, essa convivência não é isenta de sofrimento. Escutar implica também em assumir, ainda que simbolicamente, parte da dor do outro.

Além do aspecto afetivo, a escuta tem papel decisivo no processo de aprendizagem. A PROFESSORA MT. 2 aponta: *“É bem isso, é meio emocional, que agora já não está mais preparado para isso...”*, indicando que o estado emocional dos alunos afeta diretamente sua capacidade de se engajar com o conteúdo escolar. Vygotsky (1993) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às interações sociais e afetivas. Um ambiente escolar onde há escuta é mais propício ao aprendizado significativo, pois o aluno sente-se validado em sua subjetividade.

Nesse sentido, a escuta torna-se ferramenta pedagógica potente, capaz de orientar adaptações curriculares e metodológicas. O trecho de LP. 3 — *“Para ele,*

psicologicamente, é melhor ele fazer as provas aqui do que fazer toda uma adaptação escolar” — ilustra como a escuta do contexto emocional do aluno pode gerar decisões pedagógicas mais humanas e eficazes. Fortunato (2010) destaca que a pedagogia da escuta, como desenvolvida na abordagem de Reggio Emilia, pressupõe que o professor esteja atento aos sinais, às falas e aos silêncios dos alunos, construindo projetos que respondam às suas necessidades reais.

A escuta contínua das angústias e sofrimentos dos alunos não é neutra para o professor. Ao contrário, gera um desgaste emocional muitas vezes não reconhecido institucionalmente. “*Eu chego em casa absolutamente incomodada emocionalmente*” (HT. 3), “*É um desgaste invisível, porque ninguém vê o quanto isso afeta a gente*” (COR. 1), são frases que denunciam o peso psíquico carregado pelo educador.

Larrosa (2021) propõe que ser afetado é estar em contato com a experiência do outro, e que a educação se dá nesse espaço da experiência compartilhada. No entanto, quando essa experiência se acumula sem espaços de elaboração e apoio, transforma-se em sofrimento. Cruz e Schramm (2019) ressaltam que a escuta deve ser acompanhada de políticas institucionais de cuidado, sob o risco de tornar-se um fator de adoecimento docente.

Ao mesmo tempo que pode gerar sobrecarga, a escuta é também aquilo que funda o vínculo educativo. “*Também tem que ser um vínculo, entendeu?*” (G. 1), afirma uma professora, indicando que a escuta não é um ato isolado, mas parte de uma rede de relações. Essa dimensão do vínculo aparece também na fala da PROFESSORA de ART. 1: “*A escuta que a gente faz não é só pedagógica, é também afetiva, impossível separar*”. A separação entre o cognitivo e o afetivo é uma construção artificial que não se sustenta na realidade da sala de aula. Gardner (1994), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, já indicava que os aspectos emocionais são parte do processo de aprendizagem, e não elementos acessórios.

Lévinas (1993) propõe que a ética começa no rosto do outro, ou seja, na responsabilidade que assumimos diante da alteridade. A escuta, nesse sentido, é uma prática ética por excelência. Quando um professor escuta verdadeiramente seu aluno, ele está reconhecendo sua existência, sua singularidade e sua humanidade. “*Eles querem contar, dividir, pedir ajuda – e isso pesa*” (EDF. 1) expressa justamente esse movimento: o aluno busca na figura do professor um ponto de apoio, uma escuta que o reconheça.

Para Assumpção (2024), a escuta é um caminho de humanização das práticas pedagógicas, pois rompe com a lógica da transmissão unidirecional do conhecimento e abre espaço para o diálogo, para a construção conjunta dos saberes. Nesse sentido, a escuta torna-se também um ato político, pois afirma o direito à palavra de sujeitos historicamente silenciados.

“Escutar não é só ouvir, é acolher também” (EDF. 2). Essa fala sintetiza o cerne da escuta pedagógica: não se trata de captar sons, mas de construir sentido com o outro. Pestalozzi (2001) já defendia, no século XIX, que a educação começa pelo coração. Nesse mesmo caminho, Dewey (1938) valoriza a experiência como base do processo educativo, e a escuta é uma forma privilegiada de acolher a experiência do aluno.

Macêdo (2015) e Ribeiro (2023) mostram, em suas pesquisas, que a escuta sensível na escola pode transformar a cultura institucional, tornando-a mais inclusiva, democrática e participativa. Essa transformação, no entanto, exige formação, tempo, apoio e reconhecimento institucional. Não basta exigir que o professor escute: é preciso criar condições para que ele o faça sem se adoecer.

A escuta, enquanto prática pedagógica, é potência e vulnerabilidade. Ela aproxima, vincula, transforma, mas também desgasta, fere, cansa. Como afirmam os excertos analisados, escutar é um ato de coragem cotidiana, que requer sensibilidade, empatia e preparo emocional. É urgente que essa dimensão da escuta seja reconhecida pelas políticas públicas e pelas instituições escolares, não como um dom individual do professor, mas como uma prática coletiva que exige suporte.

Em um tempo em que as escolas estão cada vez mais tensionadas por crises sociais, emocionais e institucionais, a escuta se firma como um dos poucos caminhos possíveis para reconstruir laços, promover aprendizagens e cuidar da saúde mental de todos os envolvidos no processo educativo. Que a escuta seja, portanto, não um peso solitário, mas uma responsabilidade compartilhada.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se evidente a necessidade urgente de se estudar e compreender mais profundamente o papel da escuta no contexto educacional. Embora muitas vezes seja tratada de forma implícita ou intuitiva no cotidiano escolar, a escuta desponta como um elemento central nas relações pedagógicas, influenciando tanto o clima emocional da sala de aula quanto o processo de ensino-aprendizagem. A escuta, nesse sentido, não pode ser reduzida a um ato

passivo de ouvir, mas precisa ser compreendida como uma prática ativa, intencional e formativa.

Ao longo das falas dos professores participantes, percebe-se que muitos já reconhecem a importância da escuta por experiência própria, ou seja, de forma intuitiva e sensível. Eles relatam situações em que a escuta foi essencial para acolher o aluno, compreender contextos familiares, adaptar práticas pedagógicas e até mesmo estabelecer vínculos mais humanos e afetivos com os estudantes. No entanto, mesmo com essa sensibilidade, diversos docentes demonstraram dificuldade em sistematizar essa prática ou em sustentá-la diante das exigências burocráticas e emocionais do cotidiano escolar. Isso indica uma lacuna entre a prática e a reflexão teórica que poderia ser preenchida com formação continuada e espaços de diálogo pedagógico.

Dessa forma, a pesquisa reforça que a escuta deve ser objeto de estudo e reflexão contínua dentro da formação docente. Mais do que uma habilidade individual, trata-se de uma dimensão ética e relacional da prática educativa, como nos alertam autores como Freire (1996) e Lévinas (1980). É necessário, portanto, criar condições para que os professores possam se apropriar desse conhecimento, não apenas por meio da vivência, mas também por meio de embasamento teórico, análise crítica e compartilhamento de experiências. Assim, será possível fortalecer uma pedagogia da escuta que valorize o humano na educação e ofereça suporte emocional tanto para os alunos quanto para os educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados produzidos por meio de grupo focal com docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba, esta pesquisa teve como propósito compreender de que maneira a escuta se manifesta no cotidiano da prática pedagógica e qual o seu papel na construção das relações escolares e no processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, buscou-se analisar os modos como a escuta é exercida pelos professores e como ela se entrelaça às suas ações em sala de aula, contribuindo para o fortalecimento de vínculos, o acolhimento das subjetividades e o desenvolvimento de uma educação mais sensível e humanizada. O ponto de partida foi a escuta entendida como uma prática essencial, que transcende a comunicação funcional e passa a compor o cerne da mediação pedagógica.

Durante a realização dos grupos focais, emergiram relatos que evidenciaram o quanto a escuta está presente, ainda que muitas vezes de forma implícita, nas decisões cotidianas dos docentes. Professores relataram que escutar seus alunos vai muito além de ouvi-los falar: é perceber silêncios, interpretar expressões faciais e comportamentos, estar atento às entrelinhas e às emoções que permeiam a fala. Essa escuta, quando exercida com intencionalidade e sensibilidade, se torna autêntica e estabelece pontes fundamentais para o ensino e o aprendizado. Assim, escutar, nesse contexto, representa uma forma de reconhecer o outro como sujeito de direitos, de história e de voz dentro do espaço escolar.

O estudo provocou nos docentes um movimento importante: parar para refletir sobre o que significa, de fato, escutar. Em meio à rotina intensa e às demandas do cotidiano escolar, muitos professores relataram que esse processo os levou a repensar o que antes era entendido como “ouvir” — um ato muitas vezes passivo e automático — para uma escuta mais consciente, empática e ativa. Essa distinção entre ouvir e escutar foi um dos pontos mais reveladores do estudo, pois trouxe à tona uma mudança de postura que impacta diretamente a prática pedagógica. Escutar passou a ser visto como um gesto intencional de acolhimento e de construção de sentido.

O estudo revelou também que essa escuta não acontece de maneira automática. Ela demanda uma postura ativa, empática e aberta, que se opõe ao modelo tradicional de ensino centrado exclusivamente na transmissão de conteúdo.

Ao refletirem sobre suas práticas, os docentes participantes relataram uma crescente consciência da necessidade de incorporar a escuta como ferramenta metodológica, capaz de orientar escolhas didáticas, modificar abordagens e ajustar o planejamento pedagógico às reais demandas dos estudantes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa contribuiu para a quebra de paradigmas cristalizados na prática docente, abrindo espaço para a ressignificação do ato de: escutar, ensinar e aprender.

Para além do aspecto pedagógico, os dados mostraram que a escuta é também um fator de fortalecimento dos laços afetivos entre professores e alunos. Essa dimensão afetiva da escuta, quando reconhecida e estimulada, tem o potencial de transformar a sala de aula em um espaço de confiança mútua, onde os alunos se sentem à vontade para se expressar e participar ativamente da construção do conhecimento.

Nesse processo, o papel do professor como mediador do conhecimento ganha uma nova configuração: ele não apenas transmite conteúdos, mas constrói sentidos a partir da escuta das experiências e necessidades dos alunos. A escuta autêntica permite identificar questões emocionais, sociais e culturais que impactam diretamente na aprendizagem, possibilitando intervenções mais eficazes e humanizadas. Trata-se de uma escuta que reconhece o aluno em sua complexidade, que valida suas emoções e que constrói junto com ele um caminho de aprendizagem significativo e contextualizado.

A análise dos dados evidenciou ainda que, ao se sentirem verdadeiramente escutados, os alunos tendem a desenvolver maior confiança, participação e interesse pelas atividades escolares. Esse sentimento de pertencimento influencia positivamente não só o desempenho acadêmico, mas também as relações interpessoais e a autoestima dos estudantes. A escuta, assim, se torna um elo que une ensino e cuidado, conhecimento e afeto, conteúdo e experiência de vida.

Do ponto de vista metodológico, o uso do grupo focal foi altamente eficaz. Essa técnica qualitativa proporcionou um espaço de diálogo coletivo, onde os docentes puderam compartilhar vivências, trocar experiências e refletir criticamente sobre suas práticas. O ambiente de escuta entre pares favoreceu a construção de sentidos compartilhados e a emergência de narrativas ricas em significados. A análise de conteúdo, por sua vez, permitiu organizar essas narrativas em categorias, facilitando a identificação de padrões, contradições e nuances presentes nas falas. Com isso, a

pesquisa conseguiu captar as múltiplas dimensões da escuta no cotidiano escolar, respondendo com profundidade e coerência ao seu propósito inicial.

Os impactos desse estudo são percebidos não apenas no campo teórico, mas também na prática educativa. Culturalmente, ele contribui para o fortalecimento de uma escola mais democrática e inclusiva, onde todos têm espaço para falar e ser ouvidos. Socialmente, estimula a formação de sujeitos críticos, empáticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Para os docentes, promove o reconhecimento da escuta como competência profissional indispensável, ampliando sua compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem. Para os alunos, a escuta significa valorização, respeito e protagonismo.

Ainda que a pesquisa tenha alcançado resultados significativos, é importante reconhecer que nenhuma investigação se esgota em si mesma. Esta é uma etapa dentro de um campo vasto e dinâmico de estudos. Fica, portanto, evidenciado que novas pesquisas sejam desenvolvidas, ampliando o olhar para outros segmentos da educação básica, como o Ensino Médio, e incorporando também a perspectiva dos estudantes. Entender como os jovens percebem e vivenciam a escuta dentro da escola pode oferecer subsídios ainda mais ricos para aprimorar as práticas pedagógicas e fortalecer os vínculos educativos.

Dessa forma, esta pesquisa se coloca como uma contribuição relevante para a academia, ao destacar a escuta como um elemento essencial da prática docente e como uma estratégia potente para transformar o ambiente escolar. Ao afirmar que escutar é também educar, esta dissertação reafirma o compromisso da educação com a formação integral do ser humano.

Em tempos marcados pela pressa, pelo excesso de informações e pelo isolamento afetivo, resgatar a escuta como ato de presença e de cuidado é também um gesto de resistência. Uma escola que escuta não apenas ensina, mas humaniza; não apenas informa, mas transforma. Ao reconhecer na escuta um princípio ético e pedagógico, ela se torna um espaço vivo, sensível às singularidades e aberto ao diálogo. É nesse exercício contínuo de atenção e acolhimento que se constrói uma educação verdadeiramente significativa — aquela que forma sujeitos conscientes, empáticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Responsabilidade e Julgamento**. Tradução de Rosa Maria Dias e Sandra Margarida Mitidiero. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ASSUMPÇÃO, Rosangela Maria Bassoli. **A Contribuição do Método Escutar, Refletir e Meditar Para a Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

BARBIER, René. **Sobre o Imaginário. Em Aberto**. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan./mar. 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo de Ensino Fundamental**: princípios e fundamentos. Curitiba, 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Municipal de Curitiba**. Ensino Fundamental. Curitiba, 2020

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959. (Obra original publicada em 1916).

_____. **Experiência e Educação**. Porto Alegre: Penso, 2011. (Obra original publicada em 1938)

DIAZ, Paulo Coelho. **O Conceito de Escuta Significativa Dentro do Contexto Escolar**. Dissertação, Unicamp, 2022.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento**. Porto: Porto, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da Criança em Pesquisa e Qualidade da Educação Infantil. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 184, p. 16-34, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146035>.

DAMASO, Mônica Brandão de Miranda. **A Pedagogia da Escuta**: buscando novas práticas. Monografia (Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FLICK, U. Entrevista Episódica. *In*: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORTUNATO, Ivan. **Pedagogia da Escuta**: currículo e projetos em Reggio Emília. Sorocaba, SP, v. 12, p. 159-169, jul. 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educar Para a Sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

HANNAFORD, Carla. **Movimentos Inteligentes**: por que aprender não está tudo na sua cabeça. São Paulo: GreatOcean, 1995.

HARPER, Babette *et al.* **Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. A utilização do Grupo Focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115, 2012.

JASPERS, Karl. **A Ideia da Universidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1957.

KOLB, David A. **Aprendizagem Experiencial**: a experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 1984.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Groups**: A Practical Guide for Applied Research. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Tradução de José Manuel de Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Totalidade e Infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Tradução de José D'Assunção Barros. Lisboa: Edições 70, 1993.

LARROSA, Jorge. Como o afeto e a experiência afetam a educação. **Entrevista concedida ao 3º Congresso LIV Virtual– Inteligência de Vida**, 04 nov. 2021.

Disponível em: <<https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/>>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LÜDKE, Menga (Org.). **O Que Conta Como Pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MACÊDO, Blenda Amorim Soares. **A Escuta Sensível na Coordenação Pedagógica**. Brasília: UnB, 2015.

MALAGUZZI, Loris. **A Festa da Escola**: Reflexões sobre o Caminho da Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **La Educación Infantil em Reggio Emilia**. Tradução de Alfredo Hoyuelos. Barcelona: Octaedro, SL, 2011.

_____. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escuta das Adolescências nas Escolas Começa**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/escuta-das-adolescencias-nas-escolas-comec>>. Acesso em: 03 ago. 2024.

MONTESSORI, Maria. **A Mente da Criança**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Escuta Pedagógica**: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

PASCUCCI, Maria Verónica. A escuta na prática pedagógica: algumas considerações. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 2, p. 64-73, maio/ago. 2017.

PELIZZOLI, Marcelo L. **Comunicação Não-Violenta (CNV)**: Como Escuta, Diálogo e Transformação de Conflitos. Recife: EDR-UFPE, 2019.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes Ensina Suas Crianças**: uma tentativa de dar instrução às mães na educação de seus filhos. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Tatiani. **A Pedagogia da Escuta Como Prática Educativa na Educação Básica**: elementos revelados em pesquisas brasileiras sobre a escola pública. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/87240>>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Tradução de Renato de Andrade. São Paulo: Paulus, 1997.

SANTOS, Luciana Mourão dos. Educação Como Prática da Escuta: algumas aproximações com a obra de Paulo Freire. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 14-29, mar. 2015.

SOEK, Ana Maria. **Escutar é Preciso**: como a escuta ativa pode transformar sua forma de perceber o mundo. Curitiba: Interativa, 2023.

TRAD, L. A. Grupos Focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 47-66, 2005.

VENANCIO, Wiviane Lopes. **Pedagogia Dialógica e Pedagogia da Escuta**: pressupostos e convergências formativas. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Bilíngue) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2023.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WENETZ, I. A Técnica do Grupo Focal na Pesquisa Qualitativa: uma abordagem histórica e conceitual. *In*: **Metodologias Qualitativas em Saúde e Sociedade**. São Paulo: Hucitec, 2012.

ANEXO A - Procedimento do Grupo Focal com os Docentes

QUADRO 3 – Procedimento do grupo focal com os docentes

1. Seleção do Grupo	Convite aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental para participarem do grupo focal; explicar a pesquisa e assinar o termo.
2. Localização	Sala de informática da escola, com dimensão ampla e climatizada.
3. Introdução e Objetivos	Esclarecimento aos integrantes o objetivo da pesquisa, agora nos pequenos grupos, além de detalhar o formato das sessões do grupo de discussão, incluindo a duração, roteiro, a possibilidade de gravação, entre outros aspectos.
4. Perguntas	Início das sessões com um roteiro de perguntas.
5. Discussão em Grupo	Discussão dos tópicos relacionados à escuta pedagógica. Nesse sentido, intervenções foram realizadas apenas para assegurar que todos os presentes tivessem a oportunidade de se expressar plenamente, garantindo assim uma troca equitativa de ideias e experiências.
6. Moderador e Gravação	Presença de um observador extra para auxiliar na captura de <i>insights</i> e, gravar a discussão em áudio.

FONTE: A autora (2024).

ANEXO B - Roteiro das Perguntas para o Grupo Focal

QUADRO 4 – Roteiro das perguntas para o grupo focal

1. O que a palavra ‘escuta’ leva você a pensar?
2. Como você percebe a escuta no contexto dos Anos finais?
3. Como a escuta influencia a prática docente?
4. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar incorporar a escuta em sua prática pedagógica cotidiana?
5. Como você incentiva os alunos a se expressarem e compartilharem suas opiniões durante as aulas?
6. Você pode compartilhar exemplos de como você ajusta a sua abordagem de ensino com base no <i>feedback</i> e nas necessidades dos alunos?
7. Como você acha que a escuta afeta o desempenho acadêmico?
8. A promoção da escuta em sala de aula se relaciona com o bem-estar dos alunos?

FONTE: A autora (2024).