

DOCÊNCIA *em* FORMAÇÃO  
*Educação Infantil*

**Coordenação**  
**Selma Garrido Pimenta**



© 2023 by Simone do Nascimento Nogueira

---

**© Direitos de publicação**  
**CORTEZ EDITORA**  
**Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes**  
**05014-001 – São Paulo – SP**  
**Tel.: (11) 3864-0111**  
**editorial@cortezeditora.com.br**  
**www.cortezeditora.com.br**

---

Fundador  
*José Xavier Cortez*

---

Direção Editorial  
*Miriam Cortez*

---

Assistente Editorial  
*Gabriela Orlando Zeppone*

---

Preparação  
*Agnaldo Alves*

---

Revisão  
*Alessandra Biral*  
*Tuca Dantas*

---

Edição de Arte  
*Mauricio Rindeika Seolin*

---

*Obra em conformidade ao*  
*Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Nogueira, Simone do Nascimento  
Educação infantil: a escuta pedagógica na  
formação de professores / Simone do Nascimento  
Nogueira. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2023. –  
(Coleção docência em formação : educação infantil /  
coordenação Selma Garrido Pimenta)

Bibliografia.

ISBN 978-65-5555-432-8

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 2.

Educação infantil 3. Pedagogia 4. Pesquisa  
educacional 5. Prática de ensino 6. Professores –  
Formação I. Pimenta, Selma Garrido. II. Título. III. Série.  
23-172568 CDD-370.71.

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil: Professores: Formação:  
Educação 370.71

---

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

Impresso no Brasil – outubro de 2023

Simone do Nascimento Nogueira

# Educação Infantil

**A escuta pedagógica na  
formação de professores**

*Dedico este livro a meu marido e meu filho, Marcelo e Rafael  
Antônio, pela escuta amorosa que me acolhe,  
anima e impulsiona a sonhar e agir por uma educação humanizada.  
A Edite, minha mãe, que me ensinou a amar os livros.*

1ª edição  
2023

 **CORTEZ  
EDITORA**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos professores que aceitaram o convite para participar da pesquisa de campo que desenvolvi na minha pesquisa de doutorado em educação, que resultou neste livro. Juntos escutamos as crianças e nos escutam, coletivamente aprendemos pesquisando, vivendo a pesquisa no cotidiano da escola. Construímos conhecimentos, nos fortalecemos e vimos que podemos fazer a diferença na vida das crianças, jovens e adultos, escutando-os pedagogicamente. Obrigada.

Agradeço especialmente à minha família e amigos, pelas palavras de incentivo e afeto.

Agradeço a todas as crianças, jovens e adultos com os quais convivi nos espaços em que me constituí professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora educacional. Vocês me mostraram cotidianamente o quanto a escuta é vital para a construção de uma educação humanizada, libertadora e emancipatória.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelo respeito, liberdade e apoio na orientação da pesquisa de doutorado que resultou neste livro.

Agradeço à Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, por toda atenção a mim dedicada, e pela forma crítica e amorosa com que acolheu a escuta pedagógica, para que se tornasse livro.

Agradeço ainda à Secretaria de Educação Municipal de Cubatão, instituição em que atuei como coordenadora pedagógica, e que apoiou meus estudos na pós-graduação e a pesquisa de campo que culminou neste livro.

# Sumário

AOS PROFESSORES.....	7	
APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO .....	9	
PREFÁCIO .....	17	
PRIMEIRAS PALAVRAS .....	21	
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>ESCUTA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO</b>	
	<b>DÍALOGOS COM TEÓRICOS, PESQUISADORES</b>	
	<b>E PROFESSORES .....</b>	<b>27</b>
	1. Escutar e ouvir, qual a diferença?.....	28
	1.1. Pesquisa-ação: escuta, pesquisa e	
	protagonismo docente .....	31
	1.2. Um pouco do percurso histórico e das	
	características da pesquisa-ação .....	32
	2. Afinal, o que representa qualificar	
	a escuta como pedagógica?	
	O que é a escuta pedagógica? .....	38
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>A ESCUTA – PERCURSOS DE VIDA E PROFISSÃO ....</b>	<b>63</b>
	1. Diálogos entre o passado e o presente .....	64
	1.1. Fomos ou somos escutados? .....	64
	1.2. Registros que falam por si sós.....	72
	2. Formação docente, qual sua relação	
	com a escuta? .....	78
	2.1. Formação docente e Educação Infantil –	
	diálogo entre passado e presente .....	79
	3. A Base Nacional Comum Curricular	
	de Formação Inicial – o que ela	
	nos apresenta de novo? .....	88

	4. Educação Infantil – espaço de silêncio ou de voz? .....	99
	4.1. A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil – a escuta como competência, será esse o caminho?.....	103
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>A ESCUTA SE CONSTITUINDO PEDAGÓGICA ...</b>	<b>111</b>
	1. Escuta, pesquisa e protagonismo docente ...	112
	2. Tempo de escutar – situações e espaços de direito para a escuta pedagógica .....	130
	3. Descobertas, surpresas, frustrações e ressignificação da prática docente. Escutar pedagogicamente para ensinar, aprender, humanizar e democratizar a escola .....	136
<b>PALAVRAS FINAIS</b> .....		<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		<b>161</b>

# AOS PROFESSORES

---

A **Cortez Editora** tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a **Coleção Docência em Formação**, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e a formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência.

Resultado de reflexões, pesquisas e experiências de vários professores especialistas de todo o Brasil, a Coleção propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura um projeto inédito no mercado editorial brasileiro, por abarcar a formação de professores para todos os níveis de escolaridade: a Educação Básica (incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e a Educação Superior; a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Completa essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

Com mais de 38 anos de experiência e reconhecimento, a Cortez é uma referência no Brasil, nos demais países latino-americanos e em Portugal, pela coerência de sua linha editorial e atualidade dos temas que publica, especialmente na área da educação, entre outras. É com orgulho e satisfação que lançamos esta coleção, pois estamos convencidos de que representa novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma melhoria da qualidade social da escolaridade.

*Mara Cortez, Miriam Cortez e Márcia Cortez*  
**Diretoras**





# APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

---

A **Coleção Docência em Formação** tem por objetivo oferecer aos professores em processo de formação, e aos que já atuam como profissionais da Educação, subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Sem desconhecer a importância desse documento como referência legal, a proposta desta Coleção identifica seus avanços e seus recuos e assume como compromisso maior buscar uma efetiva interferência na realidade educacional por meio do processo de ensino e de aprendizagem, núcleo básico do trabalho docente. Seu propósito é, pois, fornecer aos docentes e alunos das diversas modalidades dos cursos de formação de professores (Licenciaturas) e aos docentes em exercício, livros de referência para sua preparação científica, técnica e pedagógica. Os livros contêm subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos, bem como ao campo dos saberes relacionados aos conhecimentos especializados das áreas de formação profissional.

A proposta da Coleção parte de uma concepção orgânica e intencional de educação e de formação de seus profissionais, e com clareza do que se pretende formar para atuar no contexto da sociedade brasileira contemporânea, marcada por determinações históricas específicas.

Como bem mostram estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam

parecer, não se efetivam, não gerando efeitos sobre o social. Por isso, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante do coletivo da escola – diretores, professores, funcionários e pais de alunos – dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nas últimas décadas, diferentes países realizaram grandes investimentos na área da formação e desenvolvimento profissional de professores visando essa finalidade. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência

como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

1. conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
3. conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação;
4. conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Vale ressaltar que identidade que é profissional, ou seja, a docência, constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. E, como tal, ele deve ser valorizado em seus salários e demais condições de exercício nas escolas.

O desenvolvimento profissional dos professores tem-se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, *valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender*

*os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.*

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia, tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frugal; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente considerados façam frente a elas. Espera-se, sim, que coletivamente apontem caminhos institucionais a seu enfrentamento.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade.

Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor incorpora o conhecimento elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real. A Coleção investe, pois, na perspectiva que valoriza a capacidade de decidir dos professores. Assim, discutir os temas que perpassam seu cotidiano nas escolas – projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissionalidade dos professores, violência, cultura, religiosidade, a importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, a ação coletiva e interdisciplinar, as questões de gênero, o papel do sindicato na formação, entre outros –, articulados aos contextos institucionais, às políticas públicas e confrontados com experiências de outros contextos escolares e com as teorias, é o caminho a que a **Coleção Docência em Formação** se propõe.

Os livros que a compõem apresentam um tratamento teórico-metodológico pautado em três premissas: há uma estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o conhecimento se produz de forma construtiva e existe uma íntima articulação entre teoria e prática.

Assim, de um lado, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que se ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de

ensino específicos inserindo-se em uma estrutura organizacional em que participa das decisões e das ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

De outro ponto de vista, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim, trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar.

Na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como princípio formativo na docência.

Além disso, é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Em sua essência, a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Decorre dessa condição a atribuição de um lugar central ao estágio, no processo da formação do professor. Entendendo que o estágio é constituinte de todas as disciplinas percorrendo o processo formativo desde seu início, os livros da Coleção sugerem várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. O estágio também pode ser realizado

como espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no Magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

Considerando que a relação entre as instituições formadoras e as escolas pode se constituir em espaço de formação contínua para os professores das escolas assim como para os formadores, os livros sugerem a realização de projetos conjuntos entre ambas. Essa relação com o campo profissional poderá propiciar ao aluno em formação oportunidade para rever e aprimorar sua escolha pelo Magistério.

Para subsidiar a formação inicial e continuada dos professores onde quer que se realizem: nos cursos de licenciatura, de pedagogia e de pós-graduação, em universidades, faculdades isoladas, centros universitários e Ensino Médio, a Coleção está estruturada nas seguintes séries:

**Educação Infantil:** profissionais de creche e pré-escola.

**Ensino Fundamental:** professores do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

**Ensino Médio:** professores do Ensino Médio.

**Ensino Superior:** professores do Ensino Superior.

**Educação de Jovens e Adultos:** professores de jovens e adultos em cursos especiais.

**Saberes pedagógicos e formação de professores.**

Em síntese, a elaboração dos livros da Coleção pauta-se nas seguintes perspectivas: investir no conceito de *desenvolvimento profissional*, superando a visão dicotômica de formação inicial e de formação continuada; investir em sólida formação teórica nos campos que constituem os saberes da docência; considerar a formação voltada para a profissionalidade docente e para a

construção da identidade de professor; tomar a pesquisa como componente essencial da/na formação; considerar a prática social concreta da educação como objeto de reflexão/formação ao longo do processo formativo; assumir a visão de totalidade do processo escolar/educacional em sua inserção no contexto sociocultural; valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva; considerar a ética como fator fundamental na formação e na atuação docente.

**Selma Garrido Pimenta**  
**Coordenadora**





# Prefácio

---

Pelo menos, duas questões são fundamentais quando se trata da educação brasileira: a formação de professores e a educação da infância. Há pelo menos três décadas as pesquisas têm enfatizado a necessidade de transformações profundas nos processos formativos, tanto dos docentes quanto do início da escolaridade, a Educação Infantil, raiz de toda a educação básica.

Neste livro, a autora Simone Nogueira tem a ousadia de enfrentar estes dois problemas: o da formação de professores em serviço e o da prática docente com crianças pequenas.

É um trabalho instigante e bastante revelador, resultado de pesquisa que realizou no doutorado, sob minha orientação. No entanto, essa pesquisa já vinha se tecendo desde seu mestrado e de décadas em que esteve trabalhando como coordenadora pedagógica e docente de escolas públicas.

Neste livro, Simone extrai de sua prática e de suas pesquisas compreensões refinadas que reiteram a importância da autonomia do professor, do coletivo de professores e, fundamentalmente, da presença da escuta e do diálogo tecerem o cotidiano das práticas pedagógicas.

Seu olhar foca a criança pequena, a criança de 4 a 5 anos, em início da escolaridade, fase em que, normalmente, surgem muitos sonhos e muita expectativa com a escola. Crianças nessa faixa etária costumam (podem) ser espontâneas e criativas. No entanto, os professores, muitas vezes, premidos por condições burocráticas e/ou opressoras,

têm dificuldade de perceber essa criança, em sua plenitude e sua potencialidade, ou seja, repleta de necessidades e possibilidades afetivas, emocionais, criativas.

Por que os professores têm dificuldades em escutá-las ou dialogar com elas? Talvez por uma precária formação; talvez pela pressão da lógica neoliberal que só opera pelos resultados e não valoriza os processos de formação; talvez por uma rotina burocrática que exige do professor apenas o fazer e não lhe proporciona espaços de sentir e pensar, não lhe proporciona o tempo/espço fundamental para a escuta.

Simone percebe a não escuta e identifica a angústia do docente em querer ser mais para seus alunos. Então, investe pedagogicamente neste pequeno espaço de possibilidade: vamos aprender a escutar pedagogicamente a criança?

A autora lança mão da pesquisa-ação para esta tarefa. Ou pesquisa-ação pedagógica como eu a chamo. Uma pesquisa que, em vez de trabalhar sobre os professores, trabalha com os professores e, sucessivamente, em vez de os professores trabalharem sobre as crianças, eles gradativamente consigam trabalhar com as crianças.

O instrumento para essa virada epistemológica, que transforma a prática e a metodologia da pesquisa em práticas participativas, se fará pela escuta, que se torna pedagógica, isto é, por ter uma intencionalidade formativa, vai além do simples ouvir.

Pude acompanhar as inúmeras sessões de pesquisa-ação conduzidas por Simone, a fim de estruturar um coletivo pesquisador. Sim, os professores se fizeram pesquisadores e se tornaram um “nós”, que foi fortalecendo os vínculos do professor com a própria formação.

Como os professores começaram a escutar as crianças?

Antes de tudo, é preciso um tempo de se perceber, um tempo de se conhecer, um tempo em que a pesquisadora escuta os professores, suas queixas e expectativas!

É preciso um tempo para observar, um tempo de sentir as crianças e o cotidiano das práticas pedagógicas.

É preciso também um tempo para conhecer algumas teorias, um tempo para olhar dentro de si, um tempo para surgirem esperanças de esperar.

Aos poucos, os docentes começam a observar mais as crianças e, de repente, passam a ouvi-las e depois escutá-las. Escutas que dão sentido àquilo que olhos viram. Posso ouvir e não escutar. Escutar é mais complexo, mais mobilizador! Escutar crianças é lhes dar a voz, é tratá-las como pessoas, é considerar suas especificidades. E, acima de tudo, observar, valorizar e favorecer sua autonomia.

O trabalho de Simone colocou a escuta como práxis de formação de professores. Uma práxis que aposta na possibilidade da autoformação que produz a construção de novas convicções e de novas compreensões da realidade escolar. Uma práxis que acredita na formação que se faz pelo mergulho crítico na realidade; que se faz de dentro para fora, entre sujeitos em diálogo. O saber pedagógico do professor só pode se constituir a partir do próprio sujeito que, aos poucos, vai se constituindo como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes.

O trabalho de Simone faz isto: articula a prática docente à prática de formação, por meio da pesquisa que se faz pela escuta pedagógica.

É um livro que deve ser lido por todos aqueles que estão no exercício da prática pedagógica. Tanto ajudará os professores como também os pais e educadores em geral.

Por certo, os leitores já compreenderam que o trabalho de Simone é inovador e necessário. Propõe uma profunda mudança na maneira de reconhecer a infância como dotada de saberes e de delicadezas que precisam ser compreendidas. Propõe também uma radical transformação nas práticas de formação continuada de docentes.

É um livro delicado, que realça a importância da infância e valoriza a prática docente comprometida e articulada criticamente.

Convido o leitor à escuta do livro!

*Profª. Dra. Maria Amélia Santoro Franco*  
*São Paulo, julho de 2023*





## Primeiras palavras

---

*É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito a quem diverge de exprimir sua contrariedade*  
(FREIRE, 2012, p. 92).

Com o propósito de dialogar sobre os conhecimentos construídos a respeito da escuta das crianças com os professores e com todos aqueles que estão inseridos e envolvidos em contextos em que a educação acontece, é que apresento este livro. Falo a todos os profissionais da educação que, como eu, conhecem a realidade escolar brasileira e sabem que há muitos desafios a serem superados para que possamos ver a escola se transformar em um espaço acolhedor, no qual ouvir os outros represente um ato democrático, conforme defendeu Paulo Freire. Há muitas barreiras a derrubar para que as transformações necessárias aconteçam, e nesta direção acredito que a *escuta pedagógica*, tal como apresento, pode contribuir para mudanças positivas nos espaços escolares e educativos.

Compreender a importância de um conhecimento como a escuta, para atuar junto a crianças, jovens, adolescentes e adultos, mostra-se hoje imprescindível. Nesta segunda década do século XXI, escutar,

quando há movimentos que objetivam nos silenciar e tirar de cena o contraditório, representa a rebeldia e a utopia presentes na pedagogia freiriana. A primeira entendida como uma tentativa constante de mudar a realidade para melhor, e a segunda, como um sonho possível de ser atingido, que nos anima, nos faz esperar e acreditar que é possível mudar.

Foi a pedagogia crítica freiriana, que traz na sua essência princípios humanizadores, libertadores, democráticos e emancipatórios, assumindo o compromisso de lutar contra toda forma de desumanização a que crianças, jovens e adultos possam estar submetidos, que fundamentou a pesquisa que resultou nos conhecimentos sobre a escuta pedagógica. Considero urgente estudarmos a obra de Paulo Freire, aproximando os saberes da pedagogia crítica tanto da formação docente como da realidade das nossas escolas, a partir de processos de ensino que priorizem a formação humana dos nossos educandos e professores, pois, além de, no cenário da educação nacional, convivermos com as marcas de um percurso silenciador da educação, nos últimos anos vivenciamos episódios que objetivaram nos oprimir, prejudicando os avanços alcançados e contribuindo para a permanência do silenciamento existente.

Tivemos que lidar com propostas conservadoras, como a “Escola sem Partido” e a PEC do “Teto de Gastos”. Projetos retrógrados pensados por homens eleitos pela população para legislar a favor da população. Freire (2002, p. 151) nos ajuda a compreender tais fatos: “O discurso ideológico nos ameaça de anestésiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”. Há um discurso convincente que para ser entendido carece de criticidade, criticidade esta que os fatos apontam que se apresenta frágil na nossa sociedade.

Mentes anestesiadas não são críticas, portanto, precisamos urgentemente adotar ações formativas que objetivem o desenvolvimento do pensamento crítico em nossas universidades, escolas e demais espaços em que a educação aconteça, pois assim poderemos agir e contribuir

no enfrentamento da desinformação e do retrocesso. Para isso, há necessidade de construirmos novos conhecimentos que contribuam com a melhoria da qualidade da educação, priorizando um projeto de educação humanizadora, orientada pela escuta das vozes daqueles que dão vida ao contexto escolar, nossas crianças, jovens e adultos. A ausência da escuta resulta na não participação, na opressão e na ausência de criticidade no contexto escolar.

Objetivando contribuir com um projeto de educação humanizadora, compartilho neste livro os conhecimentos que construí em parceria com professores da escola pública, que acolheram a escuta das crianças constituindo-a pedagógica pela experiência coletiva de uma formação docente crítica, orientada pelos princípios da pedagogia freiriana, no contexto escolar.

## **Educação Infantil, escuta pedagógica e formação de professores: as razões que impulsionaram a pesquisa sobre a escuta na Educação Infantil pelo caminho da formação docente**

Vivenciei a educação básica por mais de 25 anos. Como professora do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, cotidianamente observava e convivia com situações que me causavam indignação, por causa do silenciamento das vozes dos alunos adolescentes e adultos na sala de aula. A existência e a imposição de regras que buscavam controlar os corpos e as mentes em nome da disciplina sempre me provocaram descontentamento. Trabalhei em escolas onde ministrar aulas diante de uma classe silenciosa, e assim mantê-la ao longo de 50 ou 100 minutos, representava ser avaliado como um(a) bom(a) professor(a).

Na Educação de Jovens e Adultos, convivi com alunos que já traziam internalizado o silenciamento introduzido em suas mentes ao

longo da escolaridade, resultado de uma educação opressora à qual foram submetidos, a educação bancária desvelada por Paulo Freire. Convidar este aluno a participar, perguntando e/ou conversando sobre o tema da aula, causava-lhes estranhamento. Estranhamento e receio que, muito lentamente, iam se rompendo à medida que, insistentemente, eu incentivava e estimulava a participação, o que ocorria mediante a quebra do silêncio a partir do pronunciamento das suas vozes inseguras em perguntar, responder, se mostrar, enfim, participar.

As realidades que eu percorria ao longo do dia como professora, às vezes em duas ou três escolas, em cidades e bairros distintos da região metropolitana da Baixada Santista, no estado de São Paulo, se diferenciavam, porém, nas relações que se estabeleciam entre adultos e crianças; o silenciamento das vozes era algo que as tornava semelhantes. As práticas docentes silenciadoras ultrapassavam as barreiras econômicas, sociais, culturais, estruturais e administrativas.

A ausência de diálogo entre professores e alunos, entre meus pares e entre as pessoas que dão existência ao contexto escolar marcava os ambientes. Posteriormente, no desempenho das minhas atividades como coordenadora pedagógica na Educação Infantil, novas problematizações surgiram, devido, novamente, à ausência de diálogo. Sua escassez desencadeou reflexões a respeito da ausência de espaços/tempos para as crianças falarem, ou melhor, para que suas vozes se fizessem presentes na rotina escolar, para que fossem ouvidas.

As vozes que predominavam, e assim ainda acontece, eram as dos adultos/docentes, ficando as vozes infantis com pouco ou nenhum espaço para sua pronúncia e, conseqüentemente, para a sua participação nos processos em que o professor determina, mediante o currículo preestabelecido, o que a criança precisa aprender. *Esta realidade está presente nas nossas escolas e precisamos pensar sobre ela de forma crítica.*

Na coordenação pedagógica, como a natureza do cargo demanda, buscava intervir, o que me levava a lidar com situações delicadas em que é necessário propor mudanças na prática docente, e mudar é



um processo que precisa ser construído e não imposto, tampouco determinado por orientações, diretrizes ou legislações. *Há complexidade tanto no processo de elaboração de uma nova prática docente como no ato de coordenar. A práxis é complexa.*

A realidade por mim vivida, com os estudos desenvolvidos no mestrado em educação que versaram sobre a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico, me impulsionaram a refletir sobre quais caminhos seriam possíveis seguir para mudar uma realidade em que estão presentes práticas que silenciam as crianças para uma prática em que o docente escute a criança e considere sua fala nas suas escolhas pedagógicas.

As possibilidades para construir conhecimentos sobre tal situação vieram por ocasião do doutorado em educação, e objetivando estudar a escuta me aprofundei nos estudos de demais pesquisadores que também se inquietaram com as dificuldades observadas na relação adulto/criança no contexto escolar, assim como em espaços não escolares em que a pedagogia alicerça a prática, e dessa forma qualifiquei a escuta intencionalmente de pedagógica. Para desenvolver os estudos necessários para experimentar a escuta com tal finalidade, recorri à pedagogia freiriana, por ter princípios estritamente civilizatórios e centralidade de seus estudos na formação docente. Logo, somente alicerçada na pedagogia crítica, a escuta poderia assim se consolidar, uma vez que as mudanças decorrem das experiências vividas; portanto, os professores precisariam ter oportunidades de refletir e experimentar novas possibilidades de pensar e agir.

Nesse sentido, optei por desenvolver uma pesquisa de campo, e a metodologia mais favorável para o propósito que estabeleci, de

O conceito de práxis é compreendido nesta pesquisa sob a perspectiva freiriana, que a concebe como ação e reflexão dos homens sobre a realidade em que estão inseridos, objetivando a transformação da respectiva realidade na direção da superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 2016).

Coordenador pedagógico: uma identidade em construção.  
Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/1202>.  
Acesso em 6 out. 2023.

realizar com professores uma experiência formativa na qual refletíssemos sobre o silenciamento das crianças/alunos, foi a pesquisa-ação, na modalidade pedagógica (FRANCO, 2016), pensada prioritariamente para oportunizar a formação docente continuada. Diante dessas definições, e adotando a hipótese de que para a escuta das crianças ser significativa e promover mudanças na prática docente precisaria ser realizada com intencionalidade, defini a questão que orientou a pesquisa e oportunizou a construção de novos conhecimentos: como a *escuta pedagógica* pode contribuir para ressignificar a prática docente na Educação Infantil?

Portanto, compartilho a seguir o processo pelo qual a escuta das crianças se constituiu pedagógica, a partir da investigação da prática docente realizada em uma escola pública, por cinco professores que atuavam na Educação Infantil com crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade, e uma pesquisadora, que mostra que é possível mudar a maneira como vemos e vivemos a nossa realidade a partir da escuta.

# I

## Escuta pedagógica: construindo diálogos com teóricos, pesquisadores e professores

---

*A escola é lugar de estudar, não é lugar de conversar, por isso, senta, fica quieta, presta atenção e seja uma boa criança.*

*E, lembra, obedece a professora.*

*Quando o adulto fala, a criança cala.*

(Frases da cultura popular).

Frases como essas comumente são ditas pelos pais, avós, tios e demais pessoas a quem cabe zelar e cuidar da rotina de uma criança. Até mesmo os irmãos mais velhos, ao assumirem a responsabilidade de cuidar dos mais novos, acabam por repetir as mesmas palavras. De geração para geração, o aconselhamento se consolida e perpetua. Se não forem exatamente essas palavras, outras semelhantes são compreendidas como sinônimo de uma orientação adequada e cuidadosa oferecida para as crianças, à medida que são encaminhadas para a escola.

Desde a mais tenra idade, internalizamos que na escola devemos ser obedientes, e vamos entendendo que ficar quieto, de preferência em silêncio, é um sinônimo de ter recebido uma boa educação, como também de ter sucesso nos estudos, ou seja, “ser bem comportado e

silencioso” é visto como um caminho seguro para aprender. Essas colocações são importantes quando pensamos na escuta, e para pensarmos também nas nossas experiências com relação à escuta. Você, no seu percurso escolar, foi escutado? E hoje, ao exercer a docência, ou ainda, na sua formação inicial ou continuada, você vivencia experiências de escuta?

As nossas experiências do passado e do presente se confrontam constantemente no nosso processo de amadurecimento pessoal e profissional, por isso optei em iniciar nosso diálogo lhe convidando para refletir sobre sua experiência de vida no tocante à escuta, e, assim, nesse movimento reflexivo, se aproximar da experiência formativa que possibilitou humanizar a relação adulto/criança a partir da *escuta pedagógica*.

## 1. Escutar e ouvir, qual a diferença?

Quando pensamos em compreender as diferenças entre um conceito e uma ação, é comum imaginarmos que encontraremos significados antagônicos, que possibilitem distinguir objetivamente um do outro pela falta de semelhança. No caso de *escutar* e *ouvir*, muitas vezes empregamos os termos como se representassem a mesma ação e tivessem o mesmo sentido, porém os respectivos significados mostram as delicadezas que materializam os dois atos, permitindo-nos compreender as diferenças e aproximações entre ambos.

A palavra *ouvir* tem sua origem na língua latina, no termo *audio*, ou sua variante *audire*, que significa “ouvir através de uma fonte, perceber as ondas sonoras através do sistema auditivo”. Desde que o indivíduo não seja privado desse sentido biologicamente, temos a capacidade de ouvir. *Escutar* também vem do latim, sendo sua equivalente

a palavra *auscultare*, que carrega o significado de “ouvir com atenção” (DICIO, 2021).

Ao observarmos a semântica das palavras, notamos que a primeira está relacionada com nossa capacidade auditiva: ouvir refere-se ao sentido da audição. Ouvimos vários sons, mas posso não escutar todos os sons que ouço. Daí decorre a sutileza de pensarmos nas diferenças mencionadas.

Quando escutamos efetivamente algo, estamos indo além da captação de sons realizada por nosso aparelho auditivo. Escutar exige que estejamos atentos ao que ouvimos e com disponibilidade para entender o que nos propomos a ouvir. É um processo cognitivo que se dá dentro do nosso cérebro e que possibilita interpretar e compreender o que ouvimos, para que, na interação com outras pessoas, ocorra uma comunicação adequada com o outro.

Portanto, são ações que se complementam, não estão em oposição, mas ao mesmo tempo carecem de disponibilidade daquele que ouve para avançar de um estágio para outro. Para escutar, preciso me interessar pelo que estou ouvindo e me envolver com a fala do outro. Nós temos a capacidade de, em um ambiente barulhento, selecionar o que desejamos escutar. Quando estamos reunidos com outras pessoas, conversas paralelas se desenvolvem simultaneamente, e procuramos direcionar nossa audição para escutar aquilo que mais nos interessa. *Todos nós temos essa experiência.*

No contexto escolar e na rotina diária em que os professores lidam com as suas respectivas atribuições, organização do espaço e tempo na sala de aula, desenvolvimento do planejamento, avaliação e demais demandas que surgem, nas quais os docentes se envolvem pela natureza do cargo, **há espaço na rotina para a escuta? Ou ainda: no dia a dia da sala de aula, a escuta recebe a atenção devida por parte do professor? Dá tempo de escutar?**

Essas perguntas também estiveram presentes nas reflexões iniciais realizadas pelos docentes que investigaram a própria prática para compreender a realidade em que eles e as crianças estavam inseridos. Na organização das ideias que os reportavam à ação de escutar, os docentes intercalaram passado e presente e espontaneamente fizeram uma autoanálise.

**Ferreira:** *Quando eu iniciei na Educação Infantil, a coordenadora da escola me falou que se eu continuasse gritando, eu não iria ter prazer na Educação Infantil. Hoje me vejo engajado neste universo, no início me senti desafiado. Hoje tenho o retorno do aluno, dizendo que a aula foi legal, isso me faz sentir realizado, eu ganho a semana quando escuto isso.*

**Ruth:** *Hoje estou familiarizada, mas quando ingressei na Educação Infantil, me senti apavorada. A Educação Infantil traz afeto, paciência, hoje trabalho melhor o tom da voz.*

**Lúcia:** *Hoje eu entro no universo da criança, antes parecia que estava de um lado e a criança de outro, hoje busco entender as razões da criança, antes eu era mais autoritária.*

Os nomes FERREIRA, RUTH, LÚCIA, MAGALI e ANDREA são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa.

Ao pensarem nas suas ações docentes, os professores trouxeram à tona elementos como a paciência, o tom da voz e a postura autoritária, que direta ou indiretamente eles relacionaram com a escuta, ou melhor, com a ausência da escuta no conjunto do trabalho pedagógico por eles desenvolvido. Essas reflexões contribuíram para que construíssemos caminhos investigativos para compreender a realidade escolar a partir do ponto de vista das crianças, das impressões delas com relação às suas vivências na escola.

Os docentes se aproximaram da própria prática a partir da visão do outro, da visão que a criança poderia nos apresentar a respeito dos seus professores e das atividades que lhes eram propostas na sala de aula e demais espaços escolares. *Diferentes olhares podem nos mostrar o que isolados e solitariamente não percebemos no contexto escolar. Esse foi o nosso começo!*

### 1.1. PESQUISA-AÇÃO: ESCUTA, PESQUISA E PROTAGONISMO DOCENTE

A pesquisa-ação foi a metodologia que oportunizou a construção de um caminho investigativo, em que cinco professores e uma pesquisadora, no contexto da Educação Infantil, experienciaram uma formação docente no lócus escola, organizada pelos princípios da pedagogia freiriana, logo orientada pela racionalidade problematizadora, em que seus participantes investigaram a própria prática, algo que os professores até aquele momento do seu percurso profissional não tinham vivenciado.

A formação trouxe para o primeiro plano o ato de pesquisar, permitindo que eles se familiarizassem com a proposta, podendo refletir e externar suas percepções nos encontros em que consistiram a pesquisa-ação, com relação à pesquisa no cotidiano da escola, ou melhor, sua ausência nesse contexto, conforme falou a professora Magali na primeira reunião do grupo: “Na escola não se fala em pesquisa. Onde se fala em pesquisa? Em laboratório, experiência de química. Na sala de aula com crianças, adolescentes, não se fala em pesquisa”.

É importante destacar que essa observação só ocorreu porque houve espaço para fala e escuta dos professores e essa é uma das prerrogativas da pesquisa-ação que considera a visão de mundo, as perspectivas, os sentidos que os participantes atribuem para a realidade: “[...] a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação [...] a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas na organização das situações relevantes que emergem do processo” (FRANCO, 2005, p. 486).

A perspectiva crítica da pesquisa-ação assim é, devido ao seu compromisso de oportunizar aos participantes, espaço para que reflitam criticamente e aprendam juntos, como fizemos. Aprender a pesquisar pesquisando, compreendendo por esse caminho investigativo a importância da pesquisa no seu dia a dia, percebendo que ela é uma aliada na construção de conhecimentos sobre realidade educacional local e

global, sobre as nossas crianças e sobre nós mesmos como profissionais da educação.

As formações descontextualizadas e distantes da realidade escolar obstaculizam e até mesmo impedem que surjam percepções quanto ao ato de pesquisar a prática, e a constituição do sentimento de valoração quanto ao que se descobre ou se cria. Essa percepção não surge de um dia para outro, ela se dá a partir de situações que vivemos e que se tornam significativas no processo de aprendizagem, e o professor precisa, pode e tem o direito de aprender. Temos o direito de vivenciar processos formativos em um contexto de *que-fazer*, de práxis, de prática e teoria (FREIRE, 2016). *É preciso, é urgente, que na formação inicial ou continuada ocorram processos que contribuam para a humanização das relações que se dão no contexto escolar, entre adultos e crianças e entre nossos pares. Há urgência na constituição de espaços formativos de escuta!*

Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Franco (2005, 2012, 2016), Imbernón (2016), Pimenta (2012), entre outros pesquisadores, defendem que a pesquisa-ação é um poderoso procedimento para a formação do professorado. É uma metodologia que favorece a constituição do contexto de *que-fazer*. Orientada pelos princípios da participação e da colaboração, materializa-se com/em parceria com os docentes, em uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, organizada a partir da realidade em que é desenvolvida, tendo como prerrogativa que todos que dela participam tenham suas ideias, crenças, dúvidas, descobertas e sugestões consideradas. Enfim, que sejam escutados na dinâmica de um processo. *Escutar e ser escutado foi prioridade no processo investigativo que realizamos coletivamente.*

## 1.2. UM POUCO DO PERCURSO HISTÓRICO E DAS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO

No percurso histórico da pesquisa-ação, desde sua criação por Kurt Lewin em 1946, esteve presente na sua origem a inerência entre pesquisa e ação. Ela foi concebida “[...] como um posicionamento



realista da ação, sempre guiada por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados” (PEREIRA,1998, p. 162). As suas características permitiram que essa metodologia fosse considerada inovadora por causa do seu caráter participativo, democrático e de cunho social, porém isso não impediu que ela, em meados do século XX, fosse empregada no desenvolvimento de pesquisas que visavam aperfeiçoar técnicas de trabalho na área bancária, tecnológica, entre outras.

Porém, também foi utilizada com a finalidade de promover mudança política, conscientização e outorga de poder, como as desenvolvidas por Paulo Freire na década de 1970, denominadas pesquisas participantes (TRIPP, 2005), mas no campo educacional predominaram as pesquisas sustentadas por uma epistemologia positivista. O seu afastamento dessa perspectiva se deu na medida em que incorporou a dialética da realidade social e os fundamentos de uma racionalidade crítica pautada em Habermas, ocorrendo sua reaproximação da pesquisa em educação. As contribuições advindas dos estudos desenvolvidos na década de 1970 por Wilfred Carr e Stephen Kemmis foram decisivas para a pesquisa-ação ser recolocada no campo educacional (FRANCO, 2005).

Decorre desse momento a compreensão da pesquisa-ação como uma investigação autorreflexiva, que visa à compreensão, análise e transformação das próprias práticas, objetivando, sob essa perspectiva, desenvolver pesquisas que tenham como foco a formação mais crítica dos sujeitos da prática, perspectiva que redirecionou a pesquisa-ação. Nessa época, essa metodologia trazia uma proposta que se contrapunha ao papel do professor como técnico ou reproduzidor de conhecimentos, assim como era desenvolvida com a clareza de que as mudanças satisfatórias na prática dependiam do desenvolvimento das capacidades de autoanálise e reflexão dos professores, sobre o contexto concreto em que tinham que desenvolver a prática dos princípios pedagógicos, uma reflexão coletiva e não uma autoavaliação resultante de uma reflexão solitária (PEREIRA, 1998).

A pesquisa-ação tem uma característica marcante, decisiva para que fosse possível afirmar que a escuta das crianças se constituiu pedagógica, que é a dinâmica das *espirais cíclicas*, assim denominada por Franco (2005, 2012). Essa etapa consiste em um processo em que os participantes, subsidiados pela teoria, elaboram compreensões sobre um problema investigado, adotam ações a partir das análises realizadas, que consideram necessárias para alterar a realidade concreta, e a partir daí novas compreensões são elaboradas, sinalizando novas demandas, reorientando ações na direção do aprimoramento da prática, originando novos problemas e retroalimentando o processo investigativo, em um movimento de ação/reflexão/ação.

A dinâmica das *espirais cíclicas* privilegia a pesquisa como caminho para a investigação da própria prática pelos docentes; a pesquisa contribui na constituição da identidade profissional docente como professor pesquisador crítico reflexivo, que, para assim se ver e atuar, precisa constituir seu saber fazer a partir do seu próprio fazer, movimento que é a base da epistemologia da prática. Pimenta (2005, p. 17) afirma que “[...] não é senão sobre essa base que o saber (docente), enquanto elaboração teórica, se constitui”. Foi nesse movimento que construímos conhecimento sobre a prática e, conseqüentemente, sobre a escuta. Na etapa final da pesquisa-ação, a ressignificação elaborada pela professora Magali evidencia este processo.

*Eu entendo que as nossas reuniões de formação foram muito importantes para eu validar e me questionar sobre aspectos que, a meu ver, sempre foram fundamentais na educação e na relação do professor com o aluno. É óbvio que naquele momento precisávamos direcionar uma atividade para que a gente sentisse, para que a gente vivenciasse e conseguisse começar a entender um pouco mais do que a gente escutava, e o que a gente não escutava. Precisávamos passar por aquelas fases, de fazer uma atividade programada de escuta, para começar a despertar. Nós vivenciamos etapas, começamos a escutar, gravar, escutar juntos as escutas, discutir e refletir sobre as falas; eu acho que foi válido e que tem que ser dessa forma, porque realmente é um processo e estamos construindo, e vimos que muitas coisas precisam mudar (MAGALI).*

Escolher a pesquisa-ação pedagógica foi decidir por uma metodologia que contempla, na sua dimensão ontológica, a possibilidade da construção de novos conhecimentos sobre a prática, a partir de uma investigação que tem como pressuposto a concomitância entre pesquisa e ação. A atitude investigativa adotada pelos docentes resultou na melhoria do ensino; porém, essa modalidade não objetiva apenas a mudança na prática, mas também a mudança na percepção sobre a prática, e a fala da professora descrita evidenciou isso.

*O conceito de pesquisa-ação pedagógica [...] não se reduz a um mero procedimento de resolução de problemas práticos, mas configura-se como um meio de contribuir com a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas. Este conceito pretende superar a concepção de colaboração, que pode configurar hierarquia desnecessária de saberes; ou seja, na pesquisa-ação somos todos coparticipantes, e não “doutores” que colaboram com os sujeitos da prática (FRANCO, 2018, p. 20).*

A vinculação entre teoria e prática foi essencial para essa mudança, com pesquisadores e práticos juntos construindo conhecimentos na direção da transformação de uma prática docente que silencia, em uma prática que, escuta pedagogicamente a criança, uma práxis transformadora.

A práxis é o lócus da pedagogia, espaço em que se dá a construção de saberes, como os relacionados à *escuta pedagógica*, que carecem, para se constituir, da conscientização dos sujeitos da prática, dos professores, que, à medida que se assumem como profissionais críticos e reflexivos, podem compreender que há a necessidade de se buscar novos modos de ensinar, como, por exemplo, modos em que a escuta da criança esteja presente. *Aprender a partir da pesquisa, esse é um caminho que precisamos fecundar no contexto escolar; os professores precisam, podem e têm o direito de aprender, logo, é fundamental que possam participar de formações que se deem pela metodologia da pesquisa-ação.*

*Acreditamos que a participação dos profissionais e, mais especificamente, dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).*

*E, acrescento, mais críticos quanto às diretrizes e orientações presentes na educação nacional.* Essa metodologia oferece uma possibilidade de formação docente que representa uma ação contra-hegemônica frente ao modelo praticista de formação instituída em nosso país, sustentada na pedagogia das competências. Franco e Betti (2018, p.15) entendem que “[...] a pesquisa-ação na atualidade não está sendo considerada nem como técnica, nem como um método específico de fazer pesquisa de campo, mas como uma família de práticas investigativas”; uma orientação metodológica geral e uma atitude investigativa, e foi nesta perspectiva que ela foi desenvolvida junto aos professores que investigaram a escuta das crianças.

Pedagogia das competências tem como objetivo “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2008, p. 174).

É importante destacar que essa metodologia pode adquirir feições distintas que encaminham para diferentes tipos de mudanças, dependendo da perspectiva sob a qual for desenvolvida, portanto, é preciso que nos processos formativos haja aprofundamento quanto ao tipo de estudo que se objetiva desenvolver, para adentrar especificamente na perspectiva mais adequada para a realidade escolar.

Com o objetivo de organizar os tipos de pesquisa-ação, apresento a seguir um quadro com as descrições elaboradas por Tripp (2005) e Franco e Betti (2018), que contribuem para elucidar as características que marcam as vertentes epistemológicas dessa metodologia.

## Perspectivas da pesquisa-ação

Perspectiva	Origem	Perspectiva	Objetivo
<b>POSITIVISTA (NÃO CRÍTICA)</b>	Americana Desenvolvida nas décadas de 1940 e 1950 por Stephen Corey	Positivista e manipulatória  Forma vigorosamente técnica, caracterizada como ação pesquisada	Treinamento de habilidades
<b>EMANCIPATÓRIA (CRÍTICA)</b>	Britânica Desenvolvida por Laurence Stenhouse (1994), John Elliott (1991) e Glenn Aldeman (1976)	Compreensiva  Orientada para o desenvolvimento do julgamento do professor	Desenvolvimento da autonomia no processo de tomada de decisões pedagógicas
	Australiana Desenvolvida por Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1986)	Dialética, com intenção pedagógica e formativa, orientação emancipatória e de crítica social  Processos de formação desenvolvidos com base nas espirais cíclicas	Formação do professor como intelectual crítico
	Latino-americana (Brasileira) Pesquisa desenvolvida por Paulo Freire (1972) e Fals Borda (1985, 1991)	Crítica-emancipatória Colaborativa, militante	Conscientização das classes oprimidas. O foco maior está nos processos de socialização e partilha de saberes e menos na produção de conhecimento
	Brasileira Pesquisa-ação pedagógica ou pesquisa crítico-colaborativa ou pesquisa-formação desenvolvida por Maria Amélia R. S. Franco (2016) e Selma G. Pimenta (2005)	Crítico-dialética Formação contínua ou em serviço	Empoderamento profissional, na direção de tornar os sujeitos mais crítico-reflexivos.  Transformação do sujeito e das suas circunstâncias

Fonte: elaboração da autora.

No estudo da escuta das crianças era fundamental adotar uma perspectiva em que os participantes se comprometessem, no decorrer da investigação, a assumir uma postura ativa, discutindo, confrontando, debatendo e questionando uma realidade em que se faziam presentes práticas silenciadoras das vozes infantis, era preciso provocar os docentes para que desejassem descobrir, criar e, principalmente, se indignar com a realidade. E, nessa direção, para desencadear tal postura investigativa, a pesquisa-ação pedagógica, destinada especificamente para a formação docente em serviço e concebida sob a perspectiva crítico-dialética, foi a que se mostrou mais adequada.

## **2. Afinal, o que representa qualificar a escuta como pedagógica? O que é a escuta pedagógica?**

Em tempos em que as políticas educacionais, as legislações e as orientações que normatizam a educação em nosso país, assim como as ações antidemocráticas e opressoras, buscam nos silenciar, escutar o outro é uma urgência e também uma rebeldia! Urgência que precisa ser atendida, pois nossas crianças, jovens, adultos carecem de ser escutados. Ter espaço para a pronúncia da palavra, para fala e escuta, é um direito do cidadão; portanto, as instituições representadas pelas pessoas que lhes dão vida precisam compreender que faz parte das atribuições que lhes são conferidas, escutar.

Quanto à rebeldia, precisamos aprender a ser rebeldes. Como? Compreendendo-a como parte de um processo que se dá para mudança de uma realidade em que as pessoas não veem ou não sentem uma determinada situação opressora para uma em que a percebem, e, uma vez percebida, comprometem-se com sua transformação. *Temos o direito de ser rebeldes.* É nesse sentido que os saberes da pedagogia freiriana possibilitam fundamentar, a partir do par dialético anúncio/denúncia, a *escuta pedagógica*. Que vem, por sua vez, denunciar o silenciamento das vozes das crianças/alunos, denunciando uma realidade que não prioriza o diálogo e a participação do outro no processo ensino-aprendizagem.

Porém, não basta apenas denunciar; isso não seria ético. Quando denunciarmos, devemos ter o compromisso de anunciar; portanto, o anúncio a que me refiro trata de uma possibilidade concreta de construirmos uma nova realidade escolar, em que o ato de escutar com intencionalidade pode oportunizar a ressignificação da prática docente e, como consequência, resultar na humanização da relação adulto/criança ou professor/aluno, contribuindo assim para uma significativa mudança na realidade escolar e nas relações que se estabelecem entre os pares, ajudando-nos a acreditar, pensar e agir na direção da melhoria da qualidade da educação.

A proposta é que escutemos pedagogicamente o outro, para ultrapassarmos as barreiras que silenciam as crianças no contexto escolar. Essa proposta é contra-hegemônica e evidencia o gosto em ser gente, como Freire (2002) nos falou: gente que, mesmo consciente das condições desfavoráveis sociais, econômicas, políticas, materiais e ideológicas em que nos encontramos, acredita, esperançosamente, que as barreiras podem ser superadas. Precisamos ter gosto de ensinar e aprender, de pensar criticamente, perguntar, descobrir e se sentir parte de um processo que valoriza o humano e contribui para que nos tornemos pessoas melhores a partir do que nos propomos a fazer.

Com essa finalidade é que a *escuta pedagógica* se constitui fundamentada no *diálogo*, na *problematização da realidade* e na *reflexão crítica*, pressupostos que possibilitam vislumbrar a mudança do *silenciamento das vozes infantis para a construção de espaços tempos na rotina escolar em que tais vozes sejam uma prerrogativa para a elaboração da prática pedagógica*. Duas indagações podem ajudar a compreender a escuta pedagógica na sua essência: **O que representa escutar pedagogicamente uma criança/aluno? Quais qualidades a escuta precisa agregar para ser considerada pedagógica?**

A *escuta pedagógica* representa mais do que simplesmente ouvir a criança/aluno, é ir além do que o sentido da nossa audição pode

captar. O ato de escutar precisa ser pensado, planejado e realizado fundamentado nos princípios da participação e da colaboração. A observação atenta de gestos, posturas, gostos, preferências e dificuldades precisa ser uma ação consciente por parte daquele que se propõe a compreender, experienciar e vivenciar a escuta pedagógica e, principalmente, é imprescindível que haja clareza de que esta é uma escuta que tem o compromisso ético de estar atenta ao silêncio daquele(s) que se escuta: a criança pequena. O professor Ferreira, ao refletir sobre os avanços que teve em sua prática a partir da escuta das crianças, externou o sentido pedagógico da escuta:

*A pesquisa nos ajudou a sermos mais atentos, mais observadores. Temos hoje ouvidos e corações mais abertos para nossos aprendizes que, por sinal, chegam cada vez mais carentes de serem ouvidos. Hoje na minha prática, me chama mais atenção aquelas crianças que ficam quietinhas, do que os bagunceiros. Eu observo e penso: “Caramba, eu ainda não ouvi a voz daquela criança, será que só vou ouvir em dezembro? Agora, já penso nisso (FERREIRA).*

Pesquisar, tendo a oportunidade de ler, estudar conteúdos referentes à infância e prática docente, e ao mesmo tempo investigar a própria prática, despertou a sensibilidade dos docentes para aspectos da relação adulto/criança que não eram percebidas, a realidade estava opacizada, silenciada. Podemos aprender com a criança e com nossos pares, escutando-os, mas precisamos, em conformidade com a pedagogia freiriana, nos permitir viver a experiência de ser um ser inacabado e inconcluso, conquistando continuamente nossa humanidade. *A escuta pode contribuir na constituição da identidade docente, a fala do professor nos mostra isso.*

“A identidade docente se constitui a partir de um processo de construção do sujeito historicamente situado, não é um dado imutável, ela se constitui a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor”  
(PIMENTA, 2009, p. 18-19).



Para acontecer pedagogicamente, a escuta precisa se dar a partir do diálogo verdadeiro, diálogo freiriano, aquele em que nós nos abrimos respeitosamente para o outro, uma abertura consciente e reflexiva, fazendo desse momento de escuta um momento de aprendizagem perante o que o outro nos fala, nos mostra e o que percebemos.

Carece de ser realizada com empatia, este é o início do ato de escutar intencionalmente. É preciso se colocar no lugar do outro, pensar a partir do ponto de vista da criança. No conjunto do ato de escutar, precisa ser uma escuta que enxerga, percebe e sente o outro na sua integralidade, com a intencionalidade de que sua fala seja considerada na tomada de decisão docente quanto aos percursos do processo ensino-aprendizagem. **A escuta pedagógica é uma escuta amorosa!**

Paulo Freire acreditava que a “educação podia melhorar a condição humana, contrariando os efeitos de uma psicologia da opressão” e, finalmente, contribuindo para o que considerava ser a “vocação ontológica da espécie humana: a humanização” (TORRES, 1998, p. 50). Logo, **a proposta de escutar as crianças com intencionalidade pedagógica vem imbuída do propósito de desnudar as ações docentes que oprimem a criança/aluno, silenciando-os na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, e assim contribuir para que essa vocação não seja desvirtuada ou negada, resultando na desumanização.** Escutar pedagogicamente é uma prática docente que nos oportuniza lutar contra as formas de desumanização que se encontram enraizadas nas práticas irrefletidas adotadas na Educação Infantil e nos demais níveis de ensino em que o silenciamento de tão comum nem é percebido.

A criança precisa ter a possibilidade de participar ativamente no contexto escolar, precisa ser percebida com intencionalidade. Nesse sentido, é essencial ter como um dos pressupostos da *escuta pedagógica* a participação, pois é uma atitude que precisa ser ensinada, incentivada e promovida na sociedade como um todo. Porém, como a escola é a instituição primeira em que todos os indivíduos frequentam formalmente,

precisamos estar comprometidos com a criação de espaços, ações e práticas que oportunizem a aprendizagem do ato de participar.

Recentemente, Schilke (2017) concluiu em seu estudo sobre a dimensão da escuta, do diálogo e da participação das crianças no contexto escolar, que a criança ainda é excluída nos processos de tomada de decisão, sua participação é passiva e dissociada da possibilidade de intervir no trabalho desenvolvido na escola. Falamos em participação, mas ainda é desafiador para o professor, e demais adultos que interagem com a criança no contexto escolar, oportunizar e lidar com a sua efetiva participação. As perguntas, as respostas e mesmo os sonhos são elaborados no exercício da participação. O aspecto relacional que passa toda a obra freiriana mostra como o ato de escutar é complexo.

Na escuta intencional, a criança tem espaço para participar de forma ativa e ser compreendida como sujeito de direito, porém algo sutil precisa ser evidenciado para que não se esvazie a prática da escuta, que é o fato de compreendermos o que representa a autoanulação.

*Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta a sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação (FREIRE, 2002, p. 135).*

*Precisamos ser cuidadosos e atentos ao escutar.* Podemos ouvir os sons das crianças rindo, conversando, chorando, brincando, e outros que dão vida à dinâmica da escola, mas a abertura que apresento a esses sons para compreendê-los, incentivá-los e acolhê-los é que vão integrar a ação de escutar; é assim que o ouvir pode avançar de estágio e se constituir escutar.

No início da pesquisa de campo, realizávamos escutas intencionais. Íamos a campo com o propósito de dialogar verdadeiramente com as crianças de 4 e 5 anos de idade. Buscávamos trazer à tona suas percepções a respeito da rotina escolar, das atividades propostas,

do que gostavam ou não na escola, dando espaço de fala para demais perguntas e assuntos que pudessem surgir espontaneamente.

Em uma das primeiras escutas que realizamos, obtivemos algumas respostas como: “gosto da escola, de fazer lição, da professora, da merenda, dos amigos; não gosto quando a professora manda a gente brincar só daquela coisa, daquele brinquedo e também quando ela me muda de lugar, aí fico triste porque eu gosto de ficar com minhas amigas”. As narrativas eram objeto de estudo nos encontros formativos da pesquisa-ação pedagógica, e à medida que escutávamos as escutas registradas em áudio, confrontávamos teoria e prática para compreender a prática docente e a realidade que a fala das crianças nos trazia.

Dessa forma, as colocações do grupo de professores, que decorriam dessa prática da pesquisa, contribuíam para que entendêssemos melhor o comportamento, o raciocínio das crianças, conhecendo-as a partir do ponto de vista delas. Nesse processo, as análises críticas iam se configurando e permitindo que compreendêssemos, a partir do ato de escutar, uma teoria que até então parecia distante do contexto escolar:

*Foi interessante a colocação sobre interação, me chamou atenção a crítica que minha aluna fez com relação às suas preferências em querer explorar livremente os espaços; a gente vai trabalhando, pode até dar mais autonomia, porém, ainda considero importante propiciar diferentes formas de organização; fiquei feliz em ver a forma crítica e segura com que se posicionaram e com a possibilidade de realizar uma reflexão sobre a fala delas (ANDREA).*

Nas colocações elaboradas pela professora, ela demonstra contentamento pela oportunidade de experimentar refletir a partir da escuta, como também surpresa quanto aos avanços nos quesitos aprendizagem e autonomia. Simultaneamente, externa receptividade à fala das crianças sobre as razões de adotar a prática docente criticada que desagradou a criança, e, a partir da reflexão crítica quanto às razões da sua tomada de decisão, reafirma com segurança suas escolhas pedagógicas.

Esse movimento reflexivo nos oportunizou perceber e traduzir o que seria escutar sem se autoanular, compreensão necessária para que a

experiência da escuta, vivida pelo professor, assim como o conteúdo da escuta, não seja esvaziado e visto como uma prática desprovida de teor conceitual. Portanto, escutar pedagogicamente não significa acolher de forma acrítica a fala do outro, pois isso conduz ao desvirtuamento do sentido pedagógico da prática de escutar. Subsidiados teoricamente, refletindo com nossos pares e compreendendo nossa prática docente a partir da ótica do outro, podemos nos avaliar e compreender nesse processo as razões de adotarmos determinadas posturas que muitas vezes assumimos automaticamente.

O ato de escutar também representa uma atitude democrática do/a professor/a, que se dá para além do ato de ouvir, e que se amplia para o ato de observar, de forma global, a criança, gestos, atitudes, dificuldades e avanços. Escutar a criança sob a perspectiva freiriana contribui para escutá-la pedagogicamente, escutar oportunizando sua fala, construindo um caminho para romper com o silenciamento das crianças no contexto da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, criando possibilidades de o professor aprender pesquisando, questionando e refletindo, a partir de demandas reais, aspectos apontados com objetividade pela professora Magali.

*A interpretação que tenho hoje, distanciada daqueles encontros, é que ficou muito aprendizado. Porque acho que nos encontros alimentamos a esperança, neles foi possível compartilhar angústias. Então para mim foi super rico. Penso todos os dias como melhorar minha prática, a organização da rotina, dos tempos de aprendizagem, porque são momentos ricos de escuta (MAGALI).*

Há no contexto escolar práticas irrefletidas, e a escuta pedagógica vem nos ajudar a percebê-las, pois de tão comuns foram assimiladas sem que tivéssemos oportunidade de pensar sobre elas. Refletindo coletivamente, escutando as escutas das crianças, chegamos na prática do coro, digo chegamos, pois foi um processo construído entre nós, participantes da pesquisa-ação, no exercício do diálogo, e a professora Lúcia, ao expor suas inquietações em relação a esta prática que se dá de

forma automática na sala de aula, mostrou quantos aspectos da prática passam despercebidos e acabam engessando as crianças e os adultos.

*É perceptível que nós não conhecíamos a importância dessa prática da escuta na nossa atuação na escola, dentro do nosso currículo. Eu posso dizer que tudo é tão mecânico, tudo é tão engessado. Uma coisa que eu estava pensando, com relação ao coro. Nós escutamos o coro, que é aquela prática em que o professor está falando alguma coisa e, quando termina, a turma toda tem que complementar. Essa é uma prática que ainda está tão enraizada na escola. O aluno decora, a criança complementa como se fosse uma regra, e nós fazemos isso. Vimos nossos professores fazerem assim e repetimos sem ao menos nos perguntarmos se essa é uma boa prática docente. Vivemos isso e reproduzimos sem analisar (LÚCIA).*

Existe urgência em refletirmos sobre práticas como essa, e nesse sentido a pedagogia freiriana pode ajudar os professores a se compreenderem não como seres determinados pela história, mas como seres inconclusos e capazes de agir para mudar, para que, em oposição à reprodução de uma prática acrítica, possam problematizar a realidade e atuar para transformá-la por meio de uma prática que seja constituída a partir de questionamentos sobre a realidade, a partir do olhar crítico de quem tem a oportunidade de observar, analisar e estranhar a realidade.

*A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como um dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado, quase, do meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha*

*individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites* (FREIRE, 2001, p. 47).

Reconhecimento, recusa e ruptura são etapas de um processo que anuncia uma tomada de consciência que surge para religar adulto e criança, corpo, pensamento e ação. A escola, compreendida como um espaço coletivo, constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento de ações formativas que objetivem experimentar o ato de escutar de forma intencional, que possibilite que os docentes se situem na história e nas suas próprias histórias, para assim entenderem as razões de ser do que se acredita estar posto e determinado e elaborem, investiguem e construam sentidos para a prática da escuta.

Por meio dela, há possibilidade de os professores compreenderem os condicionantes que desumanizam as práticas e as fazem invisíveis no contexto escolar. Assim como possam compreender a despolitização que torna os professores profissionais cumpridores de protocolos e os desconectam do compromisso ético assumido na profissão docente. *Precisamos acreditar e agir, construindo caminhos a partir da investigação da prática docente, para que a práxis da escuta possa acontecer.*

**A escuta pedagógica é um ato problematizador** que exige, daquele que escuta a criança, disponibilidade para desbloquear crenças limitadoras, exige calma para respeitar os tempos na elaboração do raciocínio que desencadeia sua fala. Exige que a escuta seja respeitosa, com real disponibilidade afetiva para acolher a fala da criança. Escutar pedagogicamente é um ato imbuído de compromisso ético e humano, requerendo profundidade na compreensão e interpretação dos fatos, na compreensão do ato de escutar e interpretar a fala da criança.

Essa proposta está consciente de que “[...] não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais” (FREIRE, 2001, p. 47), e que tais limites devem ser respeitados, porém, como

a própria pedagogia freiriana nos mostra, também devem ser problematizados. E é problematizando que a escuta pedagógica oportuniza uma reflexão a respeito da escuta contida na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCCEI (BRASIL, 2018), uma orientação curricular que foi elaborada e alicerçada na pedagogia das competências, focada no saber fazer e que, ao incluir a escuta em um dos cinco campos de experiência, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, aborda brevemente o que é uma experiência, um ponto fundamental para dar sentido à escuta e que será tratado adiante.

Problematizar o que está posto na atual orientação curricular é necessário. Portanto, escutar transformando essa experiência em algo significativo para ambos os lados é agir na direção de *desocultar* a racionalidade instrumental presente na escuta sugerida na BNCCEI, que pode vir a obstaculizar a delicadeza e as peculiaridades que precisam existir entre escutar as crianças e acolher sua fala, permitindo que ela seja colaboradora no seu processo de aprendizagem.

A racionalidade problematizadora, oposta à instrumental, fundamenta a escuta pedagógica, pois se organiza a partir da reflexão crítica da realidade e nos orienta a pensar em por que fazer algo, nas possibilidades de fazer o que se faz por diferentes caminhos, com diferentes propósitos, e ainda nos convida a pensar nos sujeitos para quem faremos algo, quem são, quais suas expectativas, qual a visão de mundo que trazem, como vivem, o que sabem, o que desejam, quais receios e dúvidas trazem consigo. Reflexões que nos aproximam da diversidade cultural, dos contextos sociais, políticos, econômicos e da realidade em que as pessoas com que vamos lidar estão inseridas.

A escuta pedagógica está isenta de otimismo ingênuo e vem como uma reação ao pessimismo imobilizante, que por vezes envolve os profissionais da educação que, engolidos pelo cotidiano no qual enfrentam jornadas de trabalho estressantes, baixos salários, falta de reconhecimento e prestígio profissional, ausência de formação docente adequada e significativa, entre outros fatores presentes no cenário da

educação nacional, se veem desmotivados e acabam acreditando que não há alternativas para superar as práticas acríticas.

Em *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire nos instiga a refletir quanto à reciprocidade que pode existir no ato de falar, e acrescento, conseqüentemente, no ato de escutar.

*Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. É nela que a professora que fala ao e com o educando ouve o educando, não importa a tenra idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele. Mas, ao aprender com o educando a falar porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também* (FREIRE, 2012, p. 91).

A ação docente de “falar ao” e “falar com” carrega a postura democrática, de uma educação horizontalizada, que é oposta à ação de “falar para”, que traz na sua essência a postura antidemocrática, do silenciamento e da obediência presente em uma educação verticalizada. Estar atentos a essa diferença é vital, pois as escolhas que fazemos e as posturas que adotamos na relação com a criança podem tanto aproximá-la como distanciá-la.

Para que a escuta se constitua pedagógica, a fala da criança precisa ser escutada a partir de uma postura de respeito, aceitação e ajuda perante o outro, posturas que precisam ser experimentadas para serem construídas: “Não é difícil perceber como há tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo construídas na prática democrática de escutar” (FREIRE, 2002, p. 135). *A escuta pedagógica contribui para que o professor se veja pelo olhar da criança, e possa aprimorar e humanizar sua relação com ela. As vozes das crianças não podem ser interdidadas, por causa de crenças e valores docentes que se cristalizaram em decorrência da racionalidade instrumental à qual o docente foi submetido na sua escolarização e formação.*

O ato de escutar com intencionalidade pedagógica exige comprometimento com o que realizamos, exige nossa presença ativa e um estado de alerta que nos adverte e ajuda a rejeitarmos as crenças de que “o que está posto, assim está” e da “tendência de o sujeito se isentar



de responsabilidade sobre a realidade, atribuindo à instituição o papel de resolver problemas”. Tais crenças e posturas são marcadas pela consciência ingênua e dificultam que o docente internalize que ele é agente de mudança e que tem um papel vital no processo de dar voz às crianças/alunos.

Para que o professor possa dizer não ao conformismo, caracterizado por uma postura passiva, apolítica e que se reveste de isenção de responsabilidade, é preciso que desde sua formação inicial sejam oferecidos processos formativos que possibilitem a participação, a reflexão crítica, o diálogo e, fundamentalmente, que permitam que o professor possa ser escutado e experimente a rebeldia que nos faz crer que é possível transformar, como concluiu a professora Magali: “No percurso da formação que vivenciamos, eu acabei me tornando uma pessoa um pouco mais rebelde, as coisas foram ficando claras, de uma clareza que fica intolerante você aceitar certas posturas, certas formações, entende?”.

A *escuta pedagógica* é um sonho democrático e solidário, uma utopia freiriana, e reafirmo: é uma proposta contra-hegemônica ao fatalismo, ao imobilismo e à opressão, por isso precisa se dar a partir da racionalidade problematizadora como postura, contribuindo assim com a transição da consciência ingênua para a consciência crítica.

*A pedagogia crítica freiriana oferece, portanto, elementos que se contrapõem à racionalidade instrumental do currículo, ao conceber a prática educativa como uma ação ética-política, que se concretiza a partir de uma racionalidade problematizadora. Trata-se de uma reflexão intencionalmente fundamentada na indignação e na possibilidade de se construir uma outra realidade mais justa e solidária (SAUL, 2014, p. 2075).*

A indignação mencionada, e tratada por Paulo Freire (2000), evidencia como o sentimento de “justa raiva”, o ponto fundamental na sua teoria crítico-política-pedagógica, representa o fator preponderante para que, pela via da problematização, a *escuta pedagógica* fosse pensada com o propósito de contribuir na construção de uma realidade na qual a criança seja escutada, uma realidade em que o professor

reflita sobre essa necessidade, contrapondo-se e abandonando práticas atreladas à concepção bancária de educação.

Precisamos nos apropriar de conhecimentos que nos ajudem a perceber que, quando as orientações curriculares são concebidas sob a racionalidade problematizadora, contribuem para formar cidadãos autônomos, mas se estão alicerçadas na racionalidade instrumental, objetivam formar cidadãos autômatos. Então, podemos nos indagar: como é possível construir o pensamento autônomo?

A reflexão crítica, a pesquisa e o coletivo são o caminho, aqui proposto, para a construção do pensamento autônomo. Refletir e pesquisar coletivamente são movimentos que favorecem o comprometimento e o engajamento dos professores para transformar a realidade, e para transformar é fundamental compreender que educar é formar, e formar por sua vez carece de comunicação, de práticas democráticas em que o docente, que escuta a criança, abra-se para ela, aprendendo a falar com ela, e não o contrário, como habitualmente se dá, falar para ela. “A desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 2002, p. 130).

As orientações curriculares que objetivam apenas o saber fazer estão centradas no treinamento. Historicamente, os professores foram formados na perspectiva do treinamento e ainda lidamos com orientações que nos remetem a essa perspectiva. *Há urgência para rompermos esse ciclo formativo que desumaniza, e para isso precisamos do olhar crítico para a realidade.*

A racionalidade problematizadora que sustenta a *escuta pedagógica*, à medida que tem como propósito contribuir para que os docentes desenvolvam sua autonomia, critica a realidade, comprometendo-se com a libertação dos homens das situações opressoras e constituindo-se a partir de “[...] um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2016, p. 100).

Problematizar, na perspectiva freiriana, é o movimento que precisa ocorrer junto aos docentes que, historicamente, não tiveram espaços formativos que os possibilitassem elaborar questionamentos sobre a profissão, ou como estão e como se sentem diante do cenário global e local, como se veem no contexto da escola e da sala de aula, e, sobretudo, se pensam, o que pensam, ou se consideram a escuta como um conhecimento necessário e possível de agregar valor à prática docente.

Nessa direção, a Pedagogia da Escuta, que assim como a pedagogia freiriana é considerada uma pedagogia para vida, compreende, alinhada com os princípios da pedagogia crítica, que o ato de escutar “[...] produz perguntas, não respostas [...] gera curiosidade, desejo, dúvida, incerteza [...] nos conecta aos outros [...] nos permite entrar no tempo do diálogo e da reflexão interna” (RINALDI, 2016, p. 236), atentar para esses pontos que sustentam o ato de perguntar é fundamental para podermos pensar didaticamente sobre a *escuta pedagógica*.

A capacidade de problematizar pertence à espécie humana, que nos permite perguntar para conhecer, para se situar no mundo. Freire (1985, p. 51) nos ensina que “[...] a existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar”, e perguntar é a ação reflexiva que irá aproximar os docentes da escuta, oportunizando compreendê-la como um conhecimento. As ações que desenvolvemos têm seu respectivo sentido, e ter conhecimento sobre elas fortalece nossos saberes, subsidiando nossas argumentações; portanto, fundamentar a *escuta pedagógica* no princípio da problematização significa compreender seus sentidos ontológico e epistemológico apresentado na concepção freiriana de educação.

[...] o termo *problematização* não tem um sentido unívoco em Freire [...] como condição ontológica torna possível a ação intencional do sujeito e o leva a se posicionar de maneira ativa diante dos objetos e dos acontecimentos do mundo. [...] No sentido epistemológico, ele fundamenta uma forma de conceber o conhecimento, e de modo especial, de agir com os objetos de conhecimento (MUHL, 2017, p. 328).

Escutar com a intencionalidade pedagógica a criança, experimentando o exercício da escuta, elaborando perguntas tanto sobre o teor da escuta, como sobre o ato de escutar, construir sentidos para esse exercício e, simultaneamente, aprender a escutar pedagogicamente construindo conhecimentos sobre esse objeto, são etapas que constituem a problematização e inerentes à natureza humana. *Precisamos nos permitir aprender a escutar o outro, assim como precisamos de espaços formativos coletivos no contexto escolar que incentivem a pesquisa e a investigação da própria prática a partir da escuta.*

Fecundar perguntas na consciência docente é vital para construção de sentido para a *escuta pedagógica*. Perguntas que resultem em mais perguntas, instigando o professor a perguntar para si mesmo e para seus pares, sobre os elementos que condicionam a prática docente adotada; perguntas que, ao gerar a sensação de assombro, os mobilizem a construir compreensões, a buscar os porquês do teor das falas das crianças, os porquês da realidade em que atuam e os impulsionem a se arriscar perante o novo descoberto e o novo a ser construído, a inventarem e reinventarem a prática docente por eles adotadas, agindo política e criticamente para transformar o silêncio em som, em voz, em colaboração para a construção de uma prática mais humanizada.

O princípio da colaboração está presente na escuta pedagógica e é fundamental e essencial para que possamos perceber que no ato de escutar ocorre uma simbiose entre escuta e diálogo. Processo de interação que, em uma condição de escuta real, e não ideal, conforme determino a escuta proposta na BNCC-EI, oportuniza a participação efetiva da criança na tomada de decisão docente quanto à sua aprendizagem.

A colaboração é um princípio fundante das pedagogias da infância, que nesse quesito nos mostra que “[...] escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-definição da sua jornada de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 28), e tal contribuição vem reforçar a relevância de a *escuta pedagógica* estar fundamentada nesse princípio. Escutar para

incluir a criança como colaboradora do processo ensino-aprendizagem, escutar para humanizar os processos, escutar principalmente para não excluir, ponto central na razão de ser da *escuta pedagógica*.

No ambiente escolar, é imprescindível que todas as crianças tenham seu lugar de fala garantido como direito, independentemente de raça, sexo, condição intelectual e física e nível social, e nessa direção Freire (2002, p. 136) nos alerta: “[...] aceitar e respeitar a diferença é uma das virtudes sem o que a escuta não pode se dar”. *Há urgência em escutar aqueles que historicamente foram e ainda são silenciados*. É importante atentarmos para a realidade social brasileira, uma realidade marcada pelo racismo estrutural, portanto, como homens e mulheres que estamos no mundo, seja como educadores ou profissionais que atuam com crianças, jovens e adultos, nos diversos contextos escolares e educativos, precisamos ter o compromisso ético de trabalhar para mudar uma realidade que por vezes sublima ou pouco evidencia a discriminação de raça, gênero ou classe social. Uma realidade em que ainda temos que lidar na escola com a presença do capacitismo, que se manifesta, por exemplo, na medida em que as dificuldades para atuar junto aos alunos com necessidades especiais contribuem para o surgimento de resistências docentes no acolhimento desses educandos.

Existem pesquisas educacionais recentes, como a desenvolvida por Caio Silva (2016), em que foram constatadas as tensões existentes em nosso país quanto ao racismo estrutural e que se manifestam na prática docente. Vale acrescentar

Racismo estrutural, de acordo com professor doutor Silvio Luiz de Almeida, que assumiu o cargo de ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil em 2023, advogado, filósofo, professor universitário, ativista na luta de combate ao racismo, diretor-presidente do Instituto Luiz Gama, presidente do IBCCRIM e autor do livro *Racismo Estrutural*, “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam”. Em sua obra apresenta três concepções para o racismo: individualista, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2018).

Capacitismo: Discriminação e preconceito direcionados a pessoas com deficiência (PcD), podem se efetivar através do discurso de que essas pessoas são anormais ou incapazes, em comparação com o que é social e estruturalmente considerado perfeito. (<https://www.dicio.com.br/capacitismo>). Acesso em: 11 jul. 2023.

que, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), no ano de 2022, 56% da população brasileira se autodeclarou parda ou negra.

Nesse sentido, o chamamento que Freire (2002, p.136) nos faz é muito atual e extremamente necessário: “[...] Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio [...] não posso evidentemente escutá-los, e se não os escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo”. Há situações que precisamos enfrentar, como aquelas que envolvem preconceitos, precisamos olhá-las com estranhamento e agir para transformar pelo caminho da escuta e do diálogo.

A escuta pedagógica é uma prática que pretende que todos sejam escutados e representa uma proposta progressista que objetiva prioritariamente contribuir com a humanização da relação adulto e criança; logo, é essencial que o professor esteja consciente da grande diversidade cultural que compõe nossa população. *O diálogo solidário tem potencial para orientar a prática pedagógica.*

O diálogo como fenômeno humano é a própria palavra. Palavra que se constituiu em duas dimensões, a ação e a reflexão, que por sua vez, na dinâmica do diálogo, para que este seja verdadeiro, precisam se materializar de forma solidária, de forma integral, sem que ocorra a ação em detrimento da reflexão e vice-versa, possibilitando que a práxis aconteça, ou seja, somente assim o diálogo poderá resultar na transformação.

*[...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um jeito ou de outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas (FREIRE, 2016, p. 109).*

Escutar para transformar, mas escutar no sentido pedagógico do ato, no qual escuta e diálogo, ações que se encontram intrinsecamente relacionadas, se deem unidas e alinhadas para neutralizar práticas bancárias em que o poder da fala, na relação adulto e criança, se concentra

na tomada de decisão do adulto. Em síntese, para escutar na perspectiva freiriana é necessário mobilizar a capacidade psicológica que uma pessoa desenvolve para sentir o que o outro sente, ou seja, a empatia.

*Saber escutar é, portanto, uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador. É importante lembrar, com Freire, que a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novos aprendizados: humildade, amorosidade ao educando e tolerância (SAUL, 2017, p. 160).*

Necessitamos, portanto, no ato de escutar, imbuídos de uma intenção, compreender emocionalmente a criança.

Alinhada com a perspectiva freiriana de escuta na qual a empatia é apresentada detalhadamente no conjunto de sentimentos que a compõe, temos a escuta sensível, que busca orientar a postura investigativa, que como docentes pesquisadores precisamos adotar; sobre ela, Barbier (2004, p. 94) nos mostra que “[...] o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores e de mitos”.

Esse olhar que valora o ato de escutar na prática investigativa vem ao encontro da relevância de o professor conhecer, investigar e se apropriar da riqueza do ato de escutar. Colocar-se no lugar do outro como prerrogativa para a escuta, escutando com empatia, postura que se constitui a partir de uma prática docente horizontalizada, contribuirá para que o docente transcenda do ato de ouvir para o ato de *escutar pedagogicamente* a criança/aluno, aprendendo a fazê-lo sem prepotência, sem opressão, mas com amorosidade.

Fundamentar a *escuta pedagógica*, na perspectiva do diálogo verdadeiro anunciado por Freire (2016), significa propor o ato de escutar a criança de forma aberta, instigando o docente, a partir da investigação da própria prática, a vivenciar a situação de abertura à fala do outro, abertura que se dará pelo caminho da escuta. Escutar para desoprimir, e desoprimir é a palavra eleita como verdadeira para representar a escuta pedagógica, e que pode encorajar o professor a agir, refletir e

a se aventurar na direção da construção de uma práxis que supere a transgressão citada anteriormente. A professora Ruth, ao refletir sobre as aprendizagens que obteve no exercício da escuta, concluiu:

*Hoje penso que os encontros me ajudaram a querer continuar melhorando sempre e não perder de jeito nenhuma essa prática de escutar as crianças, de organizar os diálogos com eles, de estar sempre me vigiando para orientar, ajustar e nunca oprimir, o que me leva a me vigiar sempre e não deixar para lá o que eu escuto (RUTH).*

Dialogar verdadeiramente permite o encontro com o outro para pronunciar o mundo, um encontro amoroso com o mundo e com os homens, um encontro em que a escuta amorosamente se constitua pedagógica. O diálogo permite que o docente se aventure, desafie-se alimentado pela fé, para experimentar o ato de escutar desprendido da postura *inumilde* cultivada nas práticas bancárias.

A escuta pedagógica das crianças é proposta para que o professor possa se dar conta da diferença que há entre ser silencioso e ser silenciado. No espaço da comunicação, o silêncio é muito importante; não aquele silêncio que se faz para receber comunicados. Aquele que silencia nesta dinâmica de receber orientações para fazer, executar algo, sem espaço para diálogo, produz o silêncio de quem é silenciado na voz, no pensamento e na ação; logo, a criança que vivencia esta situação é objeto comunicante de alguém.

A comunicação que se objetiva realizar a partir da *escuta pedagógica* é uma comunicação de via dupla, é um ato de escutar que se dá proporcionando a quem se escuta sentir-se e ser compreendido como sujeito, e não como objeto, e esse movimento a criança sente e percebe. A comunicação que se dá entre o adulto e a criança, que não contempla essa dinâmica, não permite a construção de um aprendizado significativo por parte da criança, e o exemplo trazido pelo professor Ferreira elucidada essa questão: “No *modus operandi* que se pratica no senso comum, é só olhar para o educando e despejar a profecia, sem escutá-lo, e isso se torna uma falácia”. *Ensinar a partir de comunicados é negar à criança o seu direito de participar, e essa negação é própria da educação bancária.*



Para Paulo Freire, “[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensamento crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo o nosso modo de ver” (ZITKOSKI, 2017, p. 117), e, diante da perspectiva de que diálogo e escuta se deem em simbiose para que a escuta se constitua pedagógica, podemos ouvir o mundo da criança para além do sentido semântico das palavras, para que possa se dar entre adulto e criança uma verdadeira comunicação.

A *escuta pedagógica* representa a possibilidade de a criança ser compreendida pelo docente como possuidora de um corpo consciente, que na perspectiva freiriana representa o corpo que fala, escreve, luta, ama, odeia, sofre, morre, vive, e por ser consciente, é capaz de fazer coisas, atuar e pensar, portanto, um corpo que tem importância. Nos diálogos que realizamos nos encontros formativos, vieram à tona reflexões que indicam o quanto precisamos da escuta pedagógica para humanizar o contexto escolar.

*A criança na escola é podada. Por exemplo, fazemos fila para ir à biblioteca, ao refeitório, então falamos “põe a mão para trás, vamos em silêncio para não atrapalhar as outras salas, vamos um atrás do outro”, enfim, parece um exército, é muita rigidez (MAGALI).*

A postura docente diante do propósito de escutar com intencionalidade a criança carece de um modo de agir que estimule sua fala, para que possa experimentar a sensação de comunicar algo, de se ouvir, de elaborar ideias nas quais perceba que se fez entender, oportunizando a experiência de externar sua opinião, seu desejo, suas impressões e suas dificuldades, uma escuta que permita a leitura de mundo daquele que se encontra na escola muitas vezes sentado passivamente na carteira, vivendo uma situação que clama por mudança, por transformação.

Essa é uma das razões pela qual a escuta pedagógica foi pensada e proposta no sentido de problematizar a educação oferecida em nossas escolas, objetivando contribuir para o desenvolvimento da criticidade docente, ajudando o professor a enxergar o mundo pelos olhos da criança que cotidianamente vai para a escola e com a qual precisamos ter o compromisso de escutar com intencionalidade pedagógica.

Falar é um direito da criança. Precisamos garantir esse direito, para que ela possa nos mostrar suas demandas e dúvidas, sinalizando nossos acertos e erros, ajudando-nos a compreendê-la para que possamos melhorar a relação que estabelecemos com ela e, principalmente, oportunizando a conscientização, por nossa parte como professores, de que há o que aprender com nossas crianças.

Os aprendizados decorrentes da escuta pedagógica contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil, abrindo espaço para a humanização que a escuta busca, que por sua vez depende da leitura de mundo que é um direito subjetivo. Logo, a criança, para ter seu direito subjetivo garantido, depende de um docente que priorize a escuta e compreenda o valor do diálogo nesse processo.

A pesquisa da própria prática a partir do exercício da escuta possibilitou pela primeira vez, aos docentes que participaram da pesquisa, experimentarem como é trabalhar pedagogicamente a partir dos princípios orientadores da pedagogia freiriana, aproximando-os tanto do conceito de transitividade como da possibilidade de sentir a transformação ocorrendo. “Na pedagogia freiriana, a transitividade é a oportunidade que todo ser humano tem de se libertar da clausura no seu meio sociocultural para compreender as suas relações com a sociedade em geral [...]” (PUIGGRÓS, 1998, p. 101). E pelo exercício da escuta das crianças, os docentes puderam perceber a clausura intelectual presente na sociedade e, conseqüentemente, na escola, que representa um dos fatores que dificultam e até mesmo impedem que o professor compreenda a criança como um sujeito de direitos, como também a si próprios como sujeitos que precisam ter espaços de aprendizagem e reflexão para o aprimoramento da prática docente.

Os professores, ao terem espaço para reflexão, como ocorreu nos encontros formativos, puderam dialogar, refletir criticamente e construir conhecimentos sobre sua prática, tornando possível chegarmos em pontos que exemplificam como a clausura intelectual culmina no silenciamento das crianças.

*Hoje eu posso dizer que ainda prevalece o adultocentrismo, de uma forma mais preocupante, porque antes nós professores não tínhamos tantas ferramentas e descobertas como temos hoje. Sempre escutei dos meus pais que, quando adulto fala, a criança cala, ou a criança nem entra na conversa. E isso nós falamos nos nossos encontros, a criança não tinha vez. Então assim: o adulto é dono do conhecimento e a criança é uma página em branco. A gente não escuta falar isso na escola, mas a gente vê na prática e na sala de aula até hoje (LÚCIA).*

Nesse sentido, o diálogo que perpassa todos os conceitos freirianos foi fundamental para que acontecessem reflexões em conjunto e o compartilhamento do que se sabia e não se sabia sobre a escuta e sobre a experiência de pesquisar a própria prática a partir da escuta. Os processos libertadores e emancipatórios somente podem ser desencadeados pelo caminho do diálogo, ele é um recurso didático. Nessa direção, tanto o diálogo a ser realizado na dinâmica do processo de escuta das crianças, como aquele a ser construído nos processos formativos, precisa se dar sob a ótica da metáfora da iluminação abordada por Freire e Shor (2011, p. 167): “[...] não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez da iluminação”.

O diálogo verdadeiro, para assim ser qualificado, necessita estar fundado e se dar como Freire (2016, p. 113) nos fala: “[...] no amor, na humanidade, na fé nos homens, o diálogo se faz na relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia [...]”. Logo, a horizontalidade do diálogo é condição *sine qua non* para que o ato amoroso de escutar desencadeie a constituição da escuta como pedagógica. Escutando pedagogicamente, também podemos desencadear a desocultação de crenças, práticas, dúvidas, incertezas, ausência de saberes, entre outros pontos

Desocultação: palavra empregada por Paulo Freire na obra *Política e educação* como oposto da ação de ocultação, no sentido de distorção da razão de ser dos fatos. Logo, desocultar refere-se a trazer a verdade de volta para a realidade. Nos dicionários formais, esta palavra não é encontrada.

que podem surgir na dinâmica dialógica de um processo investigativo em que se investiga a própria prática. *Podemos discutir, expor e repensar as práticas acrílicas presentes na escola, e para isso a formação docente precisa estar comprometida com a pesquisa. Foi pesquisando que os professores escutaram e enxergaram o que não percebiam.*

Nas escutas que realizamos, foi possível observar as fragilidades das práticas docentes, pois à medida que as crianças falavam sobre o que gostavam ou não na escola estavam presentes frases como: “gosto de fazer lição”, “gosto de estudar para ficar inteligente”, “gosto de matemática”, “gosto de todas as lições... lições de continuar...”. Com a manifestação de gostar de “fazer lições”, foi notada a ausência de a criança saber por que fazia determinada lição. Ao aprofundar o diálogo elaborando mais perguntas a partir das respostas obtidas, uma das crianças de 5 anos explicou:

**Criança:** *Essa lição que tô fazendo agora é bem difícil. Essa lição de agora tem que fazer cinco flores, cinco flores rosas e quatro amarelas.*

**Pesquisadora:** *E por que você tem que fazer isso? Você sabe?*

**Criança:** *Por que a professora mandou*

**Pesquisadora:** *Mas é para aprender o quê?*

**Criança:** *Para aprender a estudar.*

Há a necessidade de analisarmos os vários aspectos a serem considerados diante da análise da ausência de clareza por parte da criança com relação ao que estava aprendendo, mas é preciso salientar que, no contexto do processo ensino-aprendizagem, precisamos realizar adequações e reflexões a respeito do currículo, dos conteúdos e atividades a serem propostas para as crianças, como também apreciação individual das dificuldades e avanços desses.

A interrogação existiu e abriu espaço, nos encontros formativos, para refletirmos sobre as questões que envolvem o autoritarismo e compreendê-lo sob a perspectiva apresentada por Freire e Faundez (1985, p. 46): “[...] o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar”. As

compreensões construídas coletivamente pelos professores levaram à percepção de que a escuta da criança nos mostrou uma criança submetida aos objetivos, razões e desejos do universo adulto, e os professores, ao se aproximarem da pedagogia crítica freiriana, foram observando aspectos da prática docente que até então não haviam percebido – e que gerou reflexões críticas a partir das quais trabalhamos para construir novos conhecimentos.

*Eu gostaria de ter ouvido meu aluno falar das brincadeiras, das amizades que fez, da alegria de ver sua mãe apresentando um teatro, mas ao invés disso ele faz muitas referências à lição de matemática; sem compreender realmente por que precisa pintar as flores. Penso que dei muita ênfase às linguagens e não às brincadeiras, acho que acabei inibindo meu aluno, e ele não perguntou. Errei tentando acertar (LÚCIA).*

Reside em colocações tão sutis como esta, em que a docente externou fragilidades tanto quanto à prática adotada como aos saberes pedagógicos necessários para o exercício da docência, o valor que teve o encontro entre os pares, a importância de investigar juntos a própria prática, a partir da problematização desencadeada pelo dispositivo pedagógico, a escuta das crianças, pois os professores foram “[...] extrojetando pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (FREIRE, 2016, p. 157).

Problematizar e compreender a prática docente a partir da escuta pedagógica aproximou os docentes da realidade que por vezes parecia estar satisfatória, mas não estava, assim como os aproximou também de teorias e conhecimentos que até então não estavam presentes no contexto escolar, como as reflexões a respeito do autoritarismo.

Assim como aconteceu na investigação da escuta, os princípios da pedagogia freiriana estimularam o pensar, o agir e refletir coletivamente, para que se buscasse romper com modelos conservadores, modelos hegemônicos que estão alinhados com uma perspectiva da racionalidade instrumental, e que pouco contribuem para a superação

Quanto ao desenvolvimento profissional, esse se dá mediante diversos fatores, como salário, demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nas quais os professores atuam, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, legislação trabalhista, nível de participação e decisão etc.

A formação inicial e continuada evidentemente fazem parte e contribuem para o desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2016).

Nesse contexto, o ato de escutar e a escuta, pesquisados em um processo de formação docente, contribuem para o desenvolvimento profissional, que por sua vez engloba vários fatores.

de situações que limitam o pensar e o agir na direção do novo.

Ressalto que a interlocução entre os princípios freirianos permite fundamentar a *escuta pedagógica* como uma prática de resistência que carrega um potencial emancipatório para as crianças e para os docentes, pois a escuta abre espaço, como preconiza a pedagogia da escuta, para o desenvolvimento profissional, oportunizando o desenvolvimento profissional e humano, enriquecendo o conhecimento e a subjetividade para escutar os outros (RINALDI, 2016).

Ao finalizar este capítulo, reafirmo que a *escuta pedagógica* representa uma proposta contra-hegemônica, uma busca pela reinvenção do pensamento freiriano, pois Paulo Freire não queria ser imitado, mas sim reinventado (SAUL, 2017), e foi justamente isso que fizemos, escutando as crianças pedagogicamente.

Como sugestão de aprofundamento dos estudos, sugiro a leitura da obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* e *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire; *Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação*, de Maria Amélia Franco; *Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na Educação Infantil*, de Simone do Nascimento Nogueira.

Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7244>.

Acesso em: 20 ago. 2023.