

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.037

ESCUTAR OU COMUNGAR? UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PRÁTICA DE ESCUTA PEDAGÓGICA

Keila Miranda Lopes¹

Jonas Portal de Souza²

Marlon Gonçalves Rodrigues³

Vitório Gonçalves da Silva⁴

RESUMO

Esta pesquisa destaca a importância da prática da escuta de professores como um exercício para conectar conhecimentos científicos e saberes docentes em práticas de ensino. Nesse contexto, a escuta de professores especialistas refere-se à prática do diálogo, não somente como troca de turno entre falantes, mas como comunhão, sobreposições de conhecimentos e saberes intencionando a produção de outros saberes que poderão contribuir para a continuidade da vida. O objetivo deste estudo foi consolidar a prática da escuta pedagógica tendo como norte um registro de anseios docentes; A pesquisa apoiou-se, teoricamente, em cursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC, nas discussões à cerca da Educação da Atenção, em Tim Ingold (2020) e na Pedagogia da Autonomia,

1 Mestranda em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, IFPA/Castanhal. E-mail: keila.mlopes@hotmail.com

2 Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Matemática, UFPA/Castanhal, Pará. E-mail: jonaspo@hotmail.com

3 Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, IFPA/Castanhal, Pará. E-mail: biomestresp@gmail.com

4 Mestre em Estudos Linguísticos, UFPA. E-mail: vitoriogoncalvesdasilva@gmail.com

de Paulo Freire (1996); As escutas pedagógicas foram realizadas com oitenta professores, de oito escolas, havendo, também, a participação de gestores, vice gestores e coordenadores pedagógicos. Os registros foram possíveis a partir de rodas de conversa, durante as quais a equipe planejava com os docentes, a partir de suas vozes, ações de ensino que pudessem fomentar aprendizagem ao longo da vida para os/as alunos/as. Os registros materializaram-se em Relatório, que foi entregue à Secretaria Municipal de Educação, em 2025. Após as Escutas Pedagógicas compreendeu-se que a educação somente pode ser significativa se for em comunicação/comunhão de seres e que a prática docente carece ser dita e aprendida a partir das vozes daqueles/as que, de fato, comungam suas vidas com as vidas de seus alunos e alunas.

Palavras-chave: Escuta Pedagógica, Práticas de Ensino, Formação Contínua, Documento Curricular.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um relato da experiência realizada com oitenta educadores/as de uma rede pública municipal de ensino. Em 2025, oitenta e quatro turmas de anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) foram distribuídas em oito escolas. Todas essas escolas participaram das Escutas Pedagógicas tornando possível, além do levantamento de dados comuns às oito escolas, a identificação de especificidades sobre cada uma delas e a validação dos atos de fala. Provou-se que é importante falar e ser escutado.

O dispositivo de Escuta Pedagógica - EP foi aplicado como estratégia metodológica em encontros realizados pela coordenação de anos finais da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, desde 2024, e objetivou ouvir educadores/as em efetivo exercício, a fim de realizar levantamento de dados sobre demandas que afetam o trabalho docente (demandas pedagógicas, logística, calendário escolar, tempo-escola etc.). A todo momento teve-se a clareza de que os dados coletados não podiam ser tratados como mero conjunto de informações e, por isso, eles foram anotados em Diário de Campo e, posteriormente, organizados em forma de relatório que, por sua vez, foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação a fim de que seja consultado nos momentos de tomadas de decisões administrativas e pedagógicas. Potentes informações emanaram das vozes de educadores/as. Esses resultados estão compilados e apresentados na sessão *resultados práticos das escutas pedagógicas*, deste texto.

Na fase de planejamento interno, sustentamos a necessidade de realização das Escutas Pedagógicas como parte do movimento dialético de ensino-aprendizagem e como possibilidade de comungar dos interesses dos/as educadores/as da rede de ensino. A experiência foi fundamentada em Paulo Freire (2005) e em Tim Ingold (2020). Na dialeticidade proposta, experimentar as EPs provou que ensinamos e aprendemos, em conjunto, quando ouvimos o que o *Outro* fala e quando temos oportunidade de falar por *Nós* mesmos. No decurso dessa experiência a dialeticidade foi

confirmada. Contudo, há condicionantes para que esse tipo de dispositivo não seja apenas conversa “jogada fora”, tempo perdido. A condição *sine qua non* é que haja a intenção de modificar a realidade, para melhor, para educadores/as e educandos/as.

A professora Jucineide Melo (2023), em seu texto *Escuta pedagógica: dimensão necessária*, ajuda-nos a refletir sobre a escola que, tradicionalmente, tem tolhido o direito de fala. E isso é reverberado em pessoas adultas que não falam, tampouco sabem ouvir. Em nossa prática profissional, percebemos que havia a urgente necessidade de, institucionalmente, ouvir o que os/as colegas educadores/as da rede pública de ensino tinham a falar.

A educação bancária, denunciada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2005), (de)formou a condição de falante de muitas pessoas. Aprenderam a ficar silentes. Aprenderam que calar é “mais educado”. O resultado disso, grosso modo, é uma sociedade que tem medo de expressar-se. Os que falam são, não raras vezes, acusados de serem baderneiros. Melo (2023), afirma que tem sido comum o não desenvolvimento da oralidade, até nos dias de hoje, nas escolas. Refletindo sobre isso, em encontros de formação continuada, fomos instigados por nossos/as colegas educadores/as especialistas, à elaboração de momentos de escuta ativa, internamente, entre pares, com educadores/as e a coordenação de Anos Finais do Ensino Fundamental - AF/EF, onde pudessem falar abertamente sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação dos processos educativos. Esses momentos foram denominados de Escutas Pedagógicas - EP.

Um dos temas recorrentes, nas EPs, referiu-se à necessidade de organização do tempo, na escola, para realização da hora-atividade. Outro relato que deu suporte à necessidade das EPs foi a dificuldade de os/as educadores/as especialistas participarem dos momentos de formação, sem a paralisação das aulas em toda a rede (e não somente em uma das escolas, onde se realizava a formação, por exemplo). O que ocorre é que os/as educadores/as especialistas trabalham em múltiplos períodos (manhã, tarde ou noite), em escolas diferentes na maioria dos casos. Isso dificulta muito e, às vezes impossibilita, sua participação em uma escola,

sem que falte em outra. Exemplificando: Imaginemos um/a educador/a de Artes que trabalha nos dois primeiros horários em uma turma de 6º ano, na escola X mas, no terceiro e quarto horário ele foi lotado na escola Y, precisando se deslocar, às vezes, por quilômetros, até essa escola Y.

Se esse/a educador/a permanecer na escola X para participar de momento formativo, necessariamente faltará ao trabalho na escola Y. Por esta razão, quando as EPs foram agendadas, solicitou-se que, para o dia da formação, os/as educadores/as fossem autorizados/as a planejar aulas assíncronas, deixando atividades para serem realizadas pelos/as alunos/as em ambiente fora da escola.

A necessidade de administrar pedagogicamente os objetivos de aprendizagem descritos no Documento Curricular do Estado do Pará - DCE/PA (Pará, 2019) foi mais um dos temas emanados nas EPs, quando os/as educadores/as solicitaram formações continuadas que dialoguem, de fato e diretamente, com as especificidades dos componentes curriculares. Ante a isso, iniciou-se a elaboração de um documento curricular prioritário para o ano de 2025, para os anos finais do EF.

Como resultado mais pujante das EPs, obteve-se a certeza de que, escutar, intencionalmente, seja como instituição, seja como educador/a, pode proporcionar mais do que dados para serem analisados e sistematizados. Escutar, com intenção pedagógica, contribui para que processos educativos sejam comungados pelas pessoas, passando a fazer parte do todo que escuta e fala, ao mesmo tempo, fortalecendo laços e contribuindo para quebrar “papeis”: não há mais o *que ensina* em detrimento do *que aprende*. Todos ensinam e todos aprendem, em comunhão (Paulo Freire, 2005; Ingold, 2020).

METODOLOGIA

O município ofertou, conforme anunciamos, oitenta e quatro turmas de anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), distribuídas em oito escolas. Todas essas escolas participaram das EPs tornando possível, além

de levantamento de dados comuns a todas elas, identificação de especificidades sobre cada uma dessas escolas. Quando não foi possível realizar a EP individualmente, na escola, uma a uma, fez-se o encontro com docentes de até duas escolas em um espaço que permitia a necessária “liberdade de fala”, ou seja, espaço em que os/as educadores/as pudessem sentir-se confortáveis e à vontade para relatarem seus desafios quanto às práticas de ensino.

O primeiro ciclo de Escuta Pedagógica, em Mãe do Rio, foi realizado em 2024 e encontra-se descrito no texto *Escutando para transformar: implementação da Pedagogia da Escuta na rede municipal de ensino à luz da BNCC*, de Aline Silveira Machado e Keila Miranda Lopes (2025). Da releitura desse texto e de novas leituras realizadas - em Paulo Freire (2005), no Documento Curricular do Estado do Pará (Pará, 2019), em Melo (2023), entre outros - e, ainda, após cursos realizados em plataformas como AVA-MEC⁵, do Ministério da Educação, novos horizontes se descortinaram para os docentes que compõem a Coordenação de Anos Finais do Ensino Fundamental, inclusive com quebras de paradigmas e reformulações de conceitos, anteriormente cristalizados.

O segundo ciclo de EPs ocorreu de forma semiestruturada, com a realização de quinze encontros: houve um tema gerador para os encontros com os/as educadores/as, qual seja, *Elaboração de documento curricular prioritário para o ano de 2025* (sendo essa a sessão estruturada), além de continuar o registro de demandas que surgiram durante os diálogos (sessão não estruturada, onde os técnicos/coordenadores registravam as vozes, em diário de campo, conforme emanavam).

Como desdobramento do segundo ciclo, a coordenação de anos finais do EF elaborou um *Modelo de Plano de Curso Anual - PCA* que foi apresentado para aos/às educadores/as da rede municipal. No entanto, somente os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas concluíram as alterações e os preenchimentos necessários. No

5 <https://avamec.mec.gov.br/#/>, acesso em 24 de outubro de 2025.

PCA foi possível tabular, intencionalmente, por bimestre, cada objeto de conhecimento - OC conforme três categorias: **I (Iniciar)**, quando o OC não foi abordado; **A (Aprofundar)**, quando já foi trabalhado anteriormente, mas precisa de aprofundamentos; e **C (Consolidar)**, momento de verificação da aprendizagem. Na figura 1, apresentamos a estrutura do PCA:

Figura 1 – Estrutura do Plano de Curso Anual elaborado pelos coordenadores de anos finais do EF – SEMED/Mãe do Rio, a partir das Escutas Pedagógicas.

DOCUMENTO CURRICULAR DE ENSINO DE MATEMÁTICA - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2025		DESENVOLVIMENTO		
Curriculo da Rede Municipal de Ensino de Mãe do Rio – PA – alinhado à BNCC e Descritores SAEB		I (Iniciar) A (Aprofundar) C (Consolidar)		
DOCUMENTO CURRICULAR DE ENSINO DE MATEMÁTICA - 9º ANO / 2025				
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (BNCC E DESCRITORES SAEB)		
		1º Bim	2º Bim	
		I	A	
NÚMEROS	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta. Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica. Números Inteiros e Racionais.	DESCRITORES SAEB EM CONFORMIDADE COM A UNIDADE TEMÁTICA (NÚMEROS) - CODIGO NA TABELA DO ANEXO I: D16 A D28		
		(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).	X	
		(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.	X	
		(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.	X	
		(EF09MA04) A Resolver problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	X	
		(EF09MA04B) Elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	X	
		(EF09MA05A) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.	X	
		(EF09MA05B) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.	X	

Fonte: Os autores (Coordenação de Anos Finais – SEMED/Mãe do Rio)

DISCUSSÃO E RESULTADOS

DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DEFINIDAS NO DOCUMENTO CURRICULAR

Para compreender o conceito de *desenvolvimento* de competências, expresso na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017),

é necessário concordar que há um conhecimento inicial, que necessita ser considerado como ponto de partida para a elaboração conjunta, com educandos/as, de novos objetivos educacionais. O conhecimento inicial que o/a educando/a possui envolve suas vivências familiares, seus credos, aprendizagens escolares anteriores e experiências ao longo da vida (ainda que seja criança, cada dia vivido imprime “traços” nas memórias humanas que, se não determinam, moldam muito do que somos e de como agimos). Desenvolvimento de competências é um caminho a percorrer. Portanto, é *processo*. A escuta pedagógica, intencional, sistemática, pode contribuir no decorrer desse processo, desse caminhar. Alguns autores, como Freire (1996), Malaguzzi (1999) e Machado *et al* (2025), destacam que a escuta, em espaços pedagógicos, é essencial na construção coletiva do conhecimento.

Malaguzzi (1999) defende que educação é o exercício de ensinar e aprender. Acredita que a relação educativa entre crianças, famílias e professores/as é fundamental para o desenvolvimento da participação e pesquisa e, também, para assegurar a atenção necessária, por parte de todo/as envolvidos/as, aos desafios da educação. Nessa abordagem, defende-se que planos e reflexões estejam ligados aos campos de desenvolvimento (cognitivo, afetivo e simbólico), para que as habilidades de comunicação se aprimorem cada vez mais. O intuito da pedagogia relacional é que a educação seja movida pelo relacionamento e participação, conseqüentemente, pelo diálogo entre os sujeitos educativos.

A BNCC (Brasil, 2017), define competências por áreas e por componente curricular que, desenvolvidas ao longo da Educação Básica, poderão contribuir para que educandos/as resolvam “[...]demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Idem, p. 8)”. Além das competências que alicerçam a escolha dos objetos de conhecimento apresentados na BNCC, ela enfatiza a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais, apresentando-as como aquelas relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo mesmo e com os outros a partir de conhecimento, atitudes e habi-

lidades que poderão contribuir para: 1) entender e gerenciar emoções; 2) estabelecer e alcançar objetivos positivos; 3) sentir e mostrar empatia pelos outros; 4) estabelecer e manter relacionamentos positivos; 5) fazer escolhas e tomar decisões responsáveis.

O Instituto Vila Educação⁶, em seu *site*, cita a organização internacional CASEL⁷ (*the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) para apresentar uma definição de desenvolvimento de competências socioemocionais, com a qual concordamos. Educação socioemocional é o *processo* de entendimento e manejo das emoções, com empatia, e pela tomada de decisão responsável. Essa organização internacional defende que, para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola.

A equipe de coordenadores de anos finais do Ensino Fundamental, em diálogos sobre o papel das competências e das habilidades apresentadas nos documentos curriculares utilizados pela rede pública municipal de ensino, as definiram como sendo importante fonte inicial de consulta para a elaboração de planos de aula, mas também e, principalmente, devem servir como inspiração para que *outras competências e outras habilidades*, de interesse direto dos/as educandos/as sejam reconhecidas e registradas, contribuindo, de fato, para aprendizagem ao longo de toda a vida, especialmente no que diz respeito às escolas do campo. Esse diálogo foi pertinente porque as Escutas Pedagógicas evidenciaram que, embora haja, nos documentos curriculares em voga, habilidades e competências que se referenciam à educação do campo, elas são excessivamente genéricas, não contemplando os interesses e as necessidades dos/as educandos/as do campo dos territórios campestres do município onde trabalhamos.

Ressaltamos que não se trata, aqui, de defender o **ter** (ou não ter) competências: trata-se da defesa em relação à oportunidade de que todos

6 <https://vilaeducacao.org.br/>

7 <https://casel.org/about-us/>

possam aprender que desenvolvê-las é **processo**, que não se memoriza competências. Ou seja, é possível (e necessário) buscar isso. É absolutamente necessário estudar, ter o foco voltado para onde se quer chegar com o planejamento pedagógico escolar a fim de ampliar nos/as educandos/as a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para agir (atitudes) alicerçados em valores mais democráticos, solidários e sustentáveis para o homem e para a natureza (Brasil, 2019).

As competências socioemocionais são tema recorrente em projetos escolares, atualmente. Não é frutífero, no entanto, falar de desenvolvimento de competências socioemocionais - sociais, democráticas e solidárias - se o espaço/contexto escolar continuar o mesmo. O que afirmamos é que não basta a força de vontade dos/as educadores/as para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, lançando mão dos recursos disponíveis, se esse esforço for freado, às vezes, por autocracia de gestores/as que deveriam inspirar a equipe escolar - docentes e não-docentes -, de forma democrática, empática, respeitosa, a partir de boas práticas de comunicação e mediação de conflitos. Um retrato desse descompasso ocorreu quando um dos autores do presente texto, convencendo duas turmas de 9º ano do ensino fundamental a participarem das Olimpíadas Brasileira de Astronomia - sob o argumento de que além de obterem conhecimentos com as diversas atividades que iriam desenvolver, também poderiam ganhar medalhas, ou até viagem para outro estado a fim de participar de outro evento maior, solicitou recursos junto a direção escolar para pagar a inscrição da escola e para imprimir o caderno de provas para, aproximadamente, cinquenta alunos, obtendo como resposta a informação de que não havia papéis A4 para as impressões dos exercícios.

Ainda exemplificando sobre os desafios rotineiros podemos citar a realização da Feira de Ciências de uma escola do espaço rural; naquela ocasião foi possível perceber o contentamento dos alunos em poder realizar experimentos e outras atividades que seriam realizadas fora da rotina do interior da sala de aula. Apesar do contentamento dos/as alunos/as, foram vários os enfrentamentos necessários até que a feira de fato ocor-

resse, como: educador precisou utilizar do tempo fora do trabalho escolar para planejar o projeto; pouquíssima vontade político pedagógica por parte da gestão e coordenação escolar, com relação ao engajamento junto aos professores, alunos, e comunidade escolar; falta de recursos materiais necessários para a efetivação dos experimentos e, ainda, a sobreposição de atividades como a aplicação de testes de olimpíadas. Esse conjunto de motivos, aliado à falta de trabalho coletivo, tornou mais desafiante a efetivação da feira, pois a desmotivação instalou-se, causando a postergação por vários anos. A mudança de gestão permitiu que, após cessadas as desmotivações, no ano de 2024 a feira ocorresse.

ESCUA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS

A autoavaliação foi um exercício realizado após cada encontro de Escuta Pedagógica, pela equipe de coordenadores, na SEMED. Durante a realização de um desses feedbacks internos, uma questão nova nos inquietou: o que realizávamos era, de fato, *roda de conversa*, era *grupo focal* (Gatti, 2005), ou era outra estrutura metodológica formativa?

As diversas leituras realizadas, que citamos ao longo deste texto, nos proporcionou o suporte para defendermos que a Escuta Pedagógica institucional, conforme realizada, apresenta convergência com os objetivos de *Grupos Focais* - GF e de *Rodas de Conversa* - RC, mas vai além. Convergência, enquanto técnica operacional e legítima de coleta de dados que permite aos técnicos o registro formal de informações valiosas. Vai além, quando os objetivos desses dispositivos pedagógicos são ampliados pela *obrigatoriedade* de produzir respostas ao público ouvido. Como instrumento institucional e intencional de escuta, valorizou as vozes dos/as educadores/as, quando registradas e encaminhadas, em forma de Relatório, à SEMED, objetivando fortalecer pedidos de solução de problemas que dificultam o ensino naquela rede pública municipal de ensino. Se o relatório produzido a partir desse movimento de escuta não gerar res-

posta alguma, por parte da instituição, ele terá servido, ao menos, como documento comprobatório de que educadores/as se disponibilizaram em reunir-se e apresentar, formalmente, as demandas que julgam pertinentes à melhoria dos processos educativos no ambiente em que trabalham.

A Escuta Pedagógica institucional evidenciou, além do que foi apresentado acima, a importância da natureza do trabalho desenvolvido **com** os docentes especialistas já que, na experiência aqui relatada, todo o processo foi coletivo - técnicos da SEMED *com* educadores/as especialistas, gerando mais do que comunicação: houve comunhão de interesses que foram materializados em documentos oficiais, como iniciar, de fato, o documento curricular prioritário (em elaboração) e o Relatório encaminhado à SEMED.

Escuta pedagógica institucional é, então, um dispositivo metodológico? Inicialmente inspirada nos procedimentos dos grupos focais e das rodas de conversa, como já defendemos, foi-se aprimorando em direção ao que ela se propõe de forma mais específica: a exigência de resposta ou feedback àquelas pessoas cujas vozes foram registradas. Esse tipo de dispositivo pode ser utilizado em qualquer tipo de instituição: hospital, fábrica, universidade, escolas, associações, cooperativas etc., necessitando, para ser Escuta Pedagógica que intencione aprendizagem dialógica, que as vozes coletadas sejam motivação de resolução de problemas e emissão de pareceres que afirmem a importância da participação de todos os envolvidos no processo comungado.

Ressalte-se que, na experiência relatada neste texto, não foram enviadas à SEMED propostas de resposta aos temas evidenciados nas EPs. Os coordenadores/as, quando estavam no exercício de “escutadores”, faziam-no apenas registrando as demandas e as proposições que partiram dos/as educadores/as para enviá-las, em forma de relatório, à SEMED.

O exercício apresentado neste artigo encontrou fôlego nos dizeres da professora Jucineide Melo (2023) que, mesmo se dirigindo à educação de crianças, nos inspirou. Diz ela que é importante organizar a ação educativa escolar para a oralidade, de modo que tanto o exercício de fala, quanto

o de escuta, sejam potencializados o quanto antes ajudando as pessoas a desenvolverem competências que se refletirão em “[...] sujeitos capazes de se movimentarem em qualquer ambiente público de maneira segura, por saberem utilizar a língua em qualquer prática social”. Nossa análise é: crianças silenciadas de “ontem”, precisam ser encorajadas a falar, a desenvolver-se como adultos que dizem de suas angústias e desafios.

Com as EPs, alcançamos, também, apontamentos por quem vive o “chão da sala de aula”, da escola, quanto a necessidade de que sejam adotados caminhos que ajudem o/a educador/a, em comunhão com a gestão escolar, a realizar trabalho coletivo, em direção à destinação correta e eficiente de recursos financeiros provindos de programas educacionais (do Governo Federal, do Estadual ou do Municipal). Esses programas precisam ser convertidos em práticas pedagógicas que tornem o ambiente escolar mais atrativo e significativo para o/a educador/a e para o/a educando/a, resultado que deve ser reflexo também, de um clima escolar equilibrado.

COORDENAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCUTAS PEDAGÓGICAS

Um dos pilares do processo de ensino-aprendizagem está na pessoa do/a coordenador/a pedagógico/a que deve trabalhar como mediador entre professores/as, alunos/as, familiares dos/as educandos/as e a equipe gestora (Oliveira, 2018). Conforme a Lei 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compete também ao Coordenador Pedagógico, organizar e orientar o trabalho pedagógico dentro da instituição de ensino, contribuindo para um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem.

Para Libâneo *et al* (2009, p. 342):

O coordenador pedagógico ou professor-coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas res-

pectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

Concordamos com a citação acima, acrescentando que o coordenador pedagógico é importante profissional no contexto escolar, sendo uma de suas contribuições incentivar a formação continuada, monitorar o desenvolvimento (progressivo, regressivo ou estagnado) da aprendizagem de estudantes, junto com educadores/as, e fomentar projetos pedagógicos inspirados em objetivos democráticos, solidários e emancipadores.

Nas Escutas Pedagógicas, houve relatos de que o suporte de coordenação pedagógica, às vezes, não consegue contribuir tanto quanto poderia com as práticas docentes. Educadores/as participantes das EPs informaram que, na ausência ou ineficiência de atuação da coordenação escolar, umas das estratégias adotadas por eles/as é a troca de experiências entre si a fim de sanar algumas lacunas que consideram ser de responsabilidade da coordenação escolar. O óbice para que esse exercício seja mais vezes realizado, aparentemente, é o tempo disponível entre uma aula e outra. Os/as educadores/as informam que realizam esses diálogos de forma fragmentada, em pequenos intervalos, na sala dos professores e nos corredores das escolas, na maioria das vezes. Um dos autores deste artigo, durante diálogos formativos internos da coordenação, relatou que durante doze anos atuara no exercício do magistério em diversas áreas (Língua Portuguesa, Matemática e Física), em diferentes etapas da Educação Básica (anos finais e ensino médio) e em vários municípios e percebeu uma grande lacuna entre o trabalho docente e a assistência no serviço de coordenação pedagógica. Dentre as lacunas citadas, tanto pelo coordenador institucional quanto pelos/as educadores/as, estão: insuficiente suporte pedagógico em atividades essenciais como desenvolvimento de projetos interdisciplinares, baixo ou nenhum monitoramento das aprendizagens, falta de ações para engajamento dos/as educadores/as na formação continuada, insuficiente ou nenhuma atividade que visasse melhorar a convivência escolar e, falta de incentivo à implementação de tecnologias educacionais e inovações pedagógicas.

Outra instância importante e, diversas vezes, negligenciada, segundo os/as educadores/as é o Conselho de Classe: os/as educadores/as consideram indispensável que a escola sistematize e disponibilize tempo para que os/as educadores/as com a equipe não-docente dialoguem sobre as situações dos/as alunos/as, deliberando sobre elas.

A falta de tempo destinado a diálogos entre coordenação pedagógica e educadores/as reacende a necessidade de pensar sobre como operacionalizar a hora-atividade com educadores/as de anos finais do ensino fundamental.

RESULTADOS PRÁTICOS DAS ESCUTAS PEDAGÓGICAS

1) OS RESULTADOS, NOS AUTORES

Sobre o que as Escutas Pedagógicas produziram em nós, enquanto técnicos da SEMED, foi a certeza de que o planejamento institucional deve, sempre, partir da escuta de todos os envolvidos na ação ou no projeto pedagógico. Enquanto equipe de coordenação, somos quatro profissionais da educação sendo: um professor de língua portuguesa, um professor de ciências físicas e biológicas, um professor de matemática e uma professora generalista/pedagoga.

O exercício do magistério nos impõe uma série de dificuldades que se ampliam, com muita frequência, frente a adesão da escola a vários projetos, concomitantemente, e avaliações em larga escala. Como exemplo, podemos citar os que estão em voga: Programa Escolas das Adolescências (Ministério da Educação), Compromisso Nacional da Criança alfabetizada (CNCA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – realizados ao mesmo tempo.

A experiência com as EP nos ensinou que coordenar, na instituição administrativa, é, acima de tudo, mediar: ser instrumento proativo entre os desafios rotineiros do/a educador/a, os documentos curriculares e as exigências educacionais mais amplas (avaliações externas, internas, projetos,

metas etc.). Essa articulação se estende também às outras coordenações da secretaria municipal de educação – SEMED, pois a coordenação de anos finais atua de forma articulada em rede de colaboradores.

Essa experiência reforça a importância do trabalho articulado para a elaboração de políticas públicas educacionais, promovendo uma educação mais equitativa, crítica e significativa. Portanto, a Escuta Pedagógica institucional contribuiu para converter dados em ações, e estas em oportunidades reais de aprendizado.

2) ELABORAÇÃO CONJUNTA DO DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL

As Escutas Pedagógicas realizadas em 2024 e em 2025 demonstraram a necessidade de acompanhamento da aplicação do documento curricular municipal. Observemos esse dado apresentado por Machado *et al* (2024):

Nas escutas realizadas com docentes da rede pública de Mãe do Rio verificou-se que, embora haja um documento orientador curricular e, embora planejamentos sejam feitos coletivamente, entre docentes de um mesmo componente curricular, durante as aulas, cada professor opta em iniciar por essa ou aquela habilidade seus planos de aula.

Não se trata de fiscalizar o (in)cumprimento do documento curricular, linearmente. Não é isso que propomos. Defendemos, exatamente, o inverso: é do/a educador/a a decisão de ajustar (avançar, retomar, finalizar) os objetos de conhecimento no plano de aula. No entanto, importa ter um referencial, qual seja, o documento curricular municipal. Por isso, há a necessidade de verificação/escolha das habilidades que serão colocadas em ação educativa, que sejam escolhas que vão ao encontro do que os/as educandos/as precisam.

A escuta pedagógica com educadores/as de Matemática se revelou uma estratégia essencial para promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Em Mãe do Rio (PA), as escutas pedagógicas realizadas

revelaram o quanto é capaz de identificar as singularidades dos processos de aprendizagem em Matemática e de orientar intervenções mais eficazes.

A partir de visitas a três escolas do campo – E.M.E.I.F. Maria Odete Freitas, E.M.E.I.F. Progresso e E.M.E.I.F. Praxedes Ribeiro – foi possível perceber como as práticas de escuta permitiram alinhar as propostas pedagógicas da escola às reais demandas dos estudantes. Um exemplo exitoso foi a Escola Progresso, cuja Feira de Ciências integrou saberes da Matemática ao cotidiano da comunidade, estimulando o protagonismo estudantil e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Segundo Smole *et al* (2012), o ensino de Matemática precisa considerar o modo como os alunos constroem seus raciocínios. Nesse sentido, ouvir suas estratégias de resolução e interpretar seus erros como pistas de aprendizagem são atos fundamentais para um ensino que busca sentido, e não apenas acertos. Nas cinco escolas da zona urbana da rede municipal, foi fundamental escutar educadores/as e gestores/as para compreender os desafios locais – como defasagens de aprendizagem pós-pandemia e a busca por metodologias mais interativas – e, a partir daí, elaborar propostas de ensino alicerçadas em necessidades reais.

Para Perrenoud (1999), a escuta não é apenas uma ação de atenção, mas de tomada de decisões pedagógicas conscientes e comprometidas. Escutar é avaliar de maneira formativa, é agir com base no que se ouve. No contexto de Mãe do Rio, essa escuta ativa e coletiva tem orientado práticas que consideram o tempo do estudante, seu contexto e seu repertório sociocultural, especialmente nas escolas do campo, onde o diálogo entre a matemática escolar e o cotidiano comunitário é essencial. A escuta pedagógica em Matemática, associada às vivências reais da rede municipal, aponta caminhos possíveis e promissores para uma educação mais dialógica, crítica e contextualizada.

3 PROPOSTAS (P) E OU RESULTADOS (R) MAIS RELEVANTES, ORGANIZADAS A PARTIR DAS VOZES DOS/AS EDUCADORES/AS DOS ANOS FINAIS, EM ESCUTAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS ATÉ O MÊS DE SETEMBRO DE 2025:

- a. (P+R) Iniciou-se a implementação de coordenação por Componente Curricular – CC, na SEMED.
- b. (P) que os planejamentos pedagógicos dos CCs realizados coletivamente sejam executados por todos os/as educadores/as, em todas as escolas da rede, no mesmo período letivo, ressalvados casos específicos, próprios das particularidades das escolas. Os casos específicos devem ser tratados com a coordenação para que seja de conhecimento da coletividade escolar.
- c. (P) que seja organizada formação específica por CC, com formadores que também sejam da área e que, preferencialmente, atuem na educação escolar.
- d. (P+R) foram comprados materiais didáticos próprios para o CC de Estudos Amazônicos.
- e. (P) que ao menos as avaliações de entrada (verificação inicial) e saída (verificação final) sejam unificadas (ou seja, o mesmo instrumento, com as mesmas competências e habilidades, para todos os alunos da rede, que estejam no mesmo ano escolar). Ressalte-se que os/as educadores/as não pretendem nivelar o conhecimento dos/as educandos/as; mas, sim, perceber, com instrumentos claros, o quanto ainda precisam caminhar com eles em determinadas competências e habilidades do documento curricular.
- f. (P+R) foram adquiridos materiais para as aulas práticas, através da montagem de laboratório *maker*.
- g. (P) Porque há indícios de que educandos/as oriundos/as dos anos iniciais ingressaram aos anos finais com defasagens importantes em algumas aprendizagens elementares, solicitam que haja

formação específica para docentes que atuam nas turmas de 5o ano do EF – Anos Iniciais, com foco nas aprendizagens essenciais à transposição de nível (anos iniciais para anos finais). A título de exemplo, relatou-se que foi solicitado aos alunos de uma determinada turma que escrevessem, por extenso, um numeral qualquer. Os/as educandos/as não sabiam o que era “escrever por extenso”. É importante ressaltar que eles/as **não** são frutos da pandemia pois cursaram o 4o e o 5o anos, regularmente, nos anos de 2022 e 2023, o que deixara indícios de que o ensino – que deveria ser para consolidar as aprendizagens de letramentos -, não alcançara os objetivos propostos para aquele nível escolar;

- h. (P) que seja elaborado o Projeto Político Pedagógico institucional SEMED para que esse documento norteie a (re)elaboração dos PPPs escolares.
- i. (P) que seja organizada, legalmente, a prática da hora-atividade, para educadores/as dos anos finais do EF;
- j. (P) Que seja legalizado e adotado calendário diferenciado para as escolas do campo. Em 2025, a Coordenação de AF enviou documento ao Conselho Municipal de Educação de Mãe do Rio requerendo parecer sobre o calendário diferenciado de uma das escolas do campo. O Conselho deferiu o requerimento autorizando tempo-escola diferenciado. Contudo, é necessário que esse procedimento passe a ser parte do calendário anual, formal, da SEMED.
- k. (P) que façam a lotação de educadores/as, concentrando, preferencialmente, sua carga horária em uma mesma escola;
- l. (P) que seja acrescido, à Lei do Sistema Municipal de Educação, artigo que reze/crie sobre o **Sistema Municipal de Avaliação** descrevendo regras claras, instrumentos possíveis, critérios e metodologias verificáveis e compreensíveis aos alunos e seus familiares;

- m. (P+R) foi incentivada e garantida (estrutura, recursos financeiros) a Feira Escolar de Ciências. Solicitam que ela faça parte do PPP Municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Escuta Pedagógica institucional provou que urge a necessidade de que desenvolvamos, cada dia mais, a competência de falar e de escutar com atenção. A educação tradicional nos tornou silêntes. Isso precisa mudar. Outra importante aprendizagem, com as Escutas Pedagógicas, diz respeito à necessidade de compartilhamento de responsabilidades, por todos os envolvidos nos processos educativos, em todas as fases da educação básica, mas, particularmente, no Ensino Fundamental, momento em que os/as educandos/as ainda não dominam competências de autogestão para os estudos, como curadoria de materiais e de controle do tempo para isso, necessitando de mediação docente.

Os relatos registrados nas Escutas Pedagógicas provaram que não cabe mais a clemência ou o indulto de “quem foi que alfabetizou esse menino??” ou “isso ele deveria ter aprendido no 3º ano: eu dou aula no 6º!” É preciso compreender que se o/a educando/a não desenvolveu algumas aprendizagens essenciais, em anos escolares anteriores, isso dificultará aprendizagens mais complexas no ano escolar em que ele estiver cursando e nos anos escolares posteriores. E isso é problema de todos na/da escola.

As vozes emanadas dos/das educadores sinalizaram para nós, também, a importância de que a SEMED organize e acompanhe ações de formação continuada reconhecendo que a formação é, simultaneamente, dever e direito do/a educador/a, e assegure ao menos dois períodos formativos ao longo do ano letivo. Ou seja, o desenvolvimento da necessária proatividade docente em buscar pesquisar mais e conhecer novas estratégias didático-pedagógicas está entrelaçado ao compromisso da SEMED em ofertar e gerenciar as formações continuadas. Como sugestão de “espaço

formativo” indicamos a plataforma pública, oficial, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVAMEC, do Ministério da Educação.

A validade da Escuta Pedagógica institucional foi confirmada a partir da materialização, em ações práticas e resolutivas, por parte da SEMED, comprovando a importância dessa dinâmica de participação coletiva em que todos expressam desafios e sugestões, podendo promover um ciclo de feedback essencial para a melhoria contínua das práticas de ensino.

As Escutas Pedagógicas fizeram emanar vozes que validaram, indubitavelmente, a necessidade de que os planejamentos escolares partam, ativamente, dos/das educadores/as, permitindo que expressem suas opiniões, sentimentos e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que pode evidenciar contribuições significativas não somente para o fazer pedagógico escolar, mas também sobre questões administrativas da rede de ensino que, em grande medida, influenciam os processos e os resultados escolares.

O uso do dispositivo metodológico da Escuta Pedagógica revelou-se como uma abordagem potente para a identificação de fragilidades no ensino dos componentes curriculares envolvidos e para o planejamento de outras ações formativas.

A proposta de, e o início da elaboração do Documento Curricular da Rede Municipal, proporcionou uma maior clareza na estruturação dos objetos do conhecimento e na organização dos conteúdos ao longo dos anos escolares, favorecendo uma progressão coerente da aprendizagem. O modelo de Plano de Curso Anual, estruturado a partir das categorias **I, A e C**, sugeridas pelos/as educadores/as, permite acompanhamento prático sobre o estágio da aprendizagem dos estudantes e favorece um planejamento mais organizado.

Em síntese final, expomos dois pareceres: o primeiro, que a experiência com o dispositivo de Escutas Pedagógicas converge com grupos focais e rodas de conversa quanto a apresentar-se como técnica de coleta de dados que permite aos técnicos o registro de informações valiosas. Mas ela é mais que isso: à Escuta Pedagógica, tal qual foi desenvolvida na rede

de ensino citada, é acrescentada a dívida de resposta àquilo que emergiu.
A Escuta

Pedagógica passa a ser um instrumento metodológico qualitativo de investigação participativa e práxis educativa. O segundo parecer é de que aprendemos que não se trata de escutar as, *ou* comungar da experiência de educadores/as nas Escutas Pedagógicas. O exercício metodológico relatado neste texto provou que é peremptório escutar *para* comungar das experiências docentes.

Desejamos que o presente relato de experiência seja inspiração para outros/as educadores/as, coordenadores/as, escolas, secretarias de educação, instituições etc. testarem o dispositivo de Escuta Pedagógica institucional para elaboração de relatórios administrativo-pedagógicos, melhorando-o, complementando-o ou modificando-o, quando necessário, alicerçados no valor da escuta e da fala de seus/suas trabalhadores/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. AVAMEC. Mais Professores. **Plataforma de Formação**. <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2815/visualizar>. Acessado em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://basenacional-comum.mec.gov.br/abase/#introducao>, acessado em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Recomposição das aprendizagens no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26/ 03/ 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, Vol. 10. Brasília - DF, 2005.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Tradução: Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Aline Silveira. LOPES, Keila Miranda. **Escutando para transformar: implementação da pedagogia da escuta na rede municipal de ensino, à luz da BNCC**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT1/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID14402_TB4993_30092024183806.pdf, Acessado em 15 de outubro de 2025.

MÃE DO RIO/PARÁ. Conselho Municipal de Educação, Lei Municipal nº 716/2023-PPMR). **Regimento Unificado das Escolas Públicas Municipais de Educação de Mãe do Rio**. 2023.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica**. In: Edwards, C.; Gandini, L; Forman, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes médicas, 1999. p.59-104.

MELO, Jucineide. Escuta pedagógica: dimensão necessária para Arte de Planejar. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VEuVsAEI0751AR40ITLkV2Pi5waP8sHz/view>. Acesso em: 29 de julho de 2025.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas. Sul, 1999.

SMOLE, Katia; DINIZ, Mary Grace; CÂNDIDO, Patrícia. **Ensino e aprendizagem da matemática: fundamentos e metodologias**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DE OLIVEIRA, Jane Cordeiro. **Coordenador pedagógico: sua atuação como mediador entre as políticas oficiais e a comunidade escolar.** Revista Internacional de Formação de Professores, p. 25-48, 2018.