

ESCUta, NARRATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Ingrid Andrade Albuquerque Giovanelli¹

Resumo

No contexto dos desafios contemporâneos da educação básica, marcados por desigualdades sociais, conflitos cotidianos e múltiplas demandas formativas dirigidas à escola, este artigo discute as relações entre a formação docente e as realidades vivenciadas no ambiente escolar a partir da análise de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na região serrana do estado do Rio de Janeiro. A turma era composta por estudantes com idades entre 12 e 16 anos, cujas experiências sociais revelavam diferentes contextos de vulnerabilidade, convivência familiar complexa e situações de violência presentes no cotidiano. Nesse cenário, o estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: de que maneira uma proposta pedagógica centrada na escuta e na produção narrativa dos estudantes pode contribuir para a reflexão sobre a formação docente e sobre o papel da escola na mediação das experiências sociais vividas pelos alunos? A partir dessa problematização, o objetivo do trabalho consiste em analisar uma experiência pedagógica buscando compreender de que forma práticas educativas baseadas na escuta, no diálogo e na produção narrativa podem favorecer processos de reflexão sobre direitos humanos, convivência social e experiências de violência presentes no cotidiano escolar. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado em uma intervenção pedagógica realizada no cotidiano escolar. As atividades foram desenvolvidas ao longo de seis semanas e envolveram momentos de leitura, diálogo coletivo e produção textual, nos quais foram discutidos temas relacionados aos direitos humanos, à convivência social e às situações de violência vivenciadas pelos estudantes. Os resultados apontam que o exercício da docência revela-se como uma prática que exige não apenas domínio didático e conhecimento disciplinar, mas também sensibilidade para escutar, interpretar e mediar as experiências sociais e afetivas que emergem no cotidiano escolar. Como conclusão, o estudo demonstra que a atuação docente em contextos socialmente complexos exige competências que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares, demandando dos professores sensibilidade para a escuta, capacidade de mediação de conflitos e compreensão das dimensões sociais, culturais e emocionais que atravessam o espaço escolar.

Palavras-chave: formação docente; escuta pedagógica; vulnerabilidade social; narrativas; direitos.

Introdução

A formação de professoras e professores no Brasil contemporâneo tem sido atravessada por desafios que refletem transformações sociais, culturais e políticas que marcam a vida coletiva. A escola pública revela-se como um território no qual se expressam as

¹Mestranda em Educação ProPEd, Licenciada em Letras (UERJ), graduanda em Psicologia (UERJ), professora na prefeitura municipal de Petrópolis; albuquerque30ingrid@gmail.com

contradições e desigualdades presentes na sociedade, pois o trabalho docente passa a ser interpelado por demandas que ultrapassam os limites tradicionais da atividade pedagógica.

Nas escolas públicas situadas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica, tais desafios se tornam ainda mais evidentes. Ao longo da experiência analisada nesta pesquisa, foi possível observar que os estudantes frequentemente carregam para o espaço escolar vivências marcadas por conflitos familiares, episódios de violência e diferentes formas de violação de direitos. Essas experiências atravessam as relações pedagógicas, influenciam a forma como os alunos se relacionam com o conhecimento e impactam as dinâmicas de convivência no interior da escola. Nesse contexto, o exercício da docência exige não apenas domínio didático e conhecimento disciplinar, mas também sensibilidade para escutar e mediar as experiências sociais e afetivas que emergem no cotidiano escolar. Como assinala Nóvoa (2024), a profissão docente se constrói na relação com os sujeitos.

A literatura educacional tem destacado que os processos de formação docente, embora ofereçam fundamentos teóricos sobre currículo, didática e avaliação, nem sempre preparam suficientemente os professores para lidar com a complexidade das situações concretas que atravessam a prática educativa. Perrenoud (2000) e Morin (2016) afirmam que ensinar implica enfrentar situações socialmente situadas, nas quais o professor precisa mobilizar capacidades de análise, interpretação e intervenção diante de contextos frequentemente imprevisíveis. A experiência analisada nesta pesquisa reafirma essa compreensão ao evidenciar que o trabalho pedagógico envolve processos de escuta, mediação de conflitos e construção de vínculos que permitam compreender dimensões da realidade vivida pelos estudantes.

Essa perspectiva encontra ressonância nas reflexões de Freire (1996), para quem a educação deve ser compreendida como um processo essencialmente dialógico. Durante o desenvolvimento da experiência pedagógica analisada neste estudo, observou-se que a criação de espaços de diálogo e escuta possibilitou aos estudantes compartilhar narrativas sobre suas trajetórias de vida, permitindo que a sala de aula se transformasse em um ambiente de reflexão sobre as realidades sociais que atravessam suas experiências.

É nesse cenário que se insere o presente artigo, que parte da compreensão de que práticas pedagógicas centradas na escuta e na expressão das experiências estudantis podem constituir caminhos para a construção de processos educativos mais sensíveis às realidades sociais presentes no cotidiano escolar. A partir dessa perspectiva, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão-problema: de que maneira uma proposta pedagógica centrada na escuta e na

produção narrativa dos estudantes pode contribuir para a reflexão sobre a formação docente e sobre o papel da escola na mediação das experiências sociais vividas pelos alunos?

A relevância do estudo reside na possibilidade de contribuir para o debate sobre a formação docente e sobre o papel da escola na construção de processos educativos sensíveis às realidades sociais vividas pelos estudantes. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica em uma turma do 7º ano de uma escola pública, que ocorreu ao longo de seis semanas, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, envolvendo atividades de leitura, rodas de conversa e produção textual voltadas à discussão de temas relacionados aos direitos humanos, às relações de convivência e às diferentes formas de violência presentes nas trajetórias dos estudantes.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, são discutidos os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, com ênfase nas contribuições da educação dialógica, da teoria da linguagem e da relação com o saber. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. A terceira seção discute os resultados da experiência pedagógica analisada. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se refletem as contribuições e limites do estudo para o campo da formação docente e das práticas educativas em contextos de vulnerabilidade social.

Contexto e caracterização da experiência pedagógica

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de uma intervenção pedagógica realizada no contexto do cotidiano escolar. Nas pesquisas em educação, o relato de experiência constitui uma estratégia investigativa relevante para a análise reflexiva de práticas pedagógicas situadas, permitindo compreender processos formativos a partir da própria experiência vivida no campo educacional. Tal abordagem reconhece a escola como espaço de produção de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, no qual práticas pedagógicas podem ser problematizadas e analisadas à luz de referenciais teóricos das ciências da educação (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O público da atividade foi uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, composta por aproximadamente 25 estudantes, com idades entre 12 e 16 anos, cujas trajetórias são marcadas por diferentes desafios sociais e educacionais, incluindo situações de vulnerabilidade socioeconômica, conflitos familiares e episódios de evasão ou baixo rendimento escolar, relatados por eles próprios entre si durante as aulas. Nesse contexto, a escola se configura como um espaço relevante para a promoção do diálogo, da escuta e da construção de sentidos acerca das experiências vividas pelos estudantes, além de ser fundamental para a construção

de vínculos e para a criação de oportunidades de expressão que muitas vezes não encontram espaço em outros ambientes sociais.

A proposta pedagógica foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas desenvolvidas em contextos educacionais, especialmente aqueles relacionados ao respeito à dignidade dos participantes, à preservação do anonimato e à não exposição das identidades dos estudantes envolvidos, compreendendo o relato de experiência como possibilidade de refletir sobre práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A intervenção procurou observar as formas pelas quais os estudantes expressavam suas percepções sobre a realidade social por meio da linguagem escrita, especialmente em atividades de leitura, diálogo e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Inspirada em uma perspectiva dialógica da educação, a proposta buscou criar condições para que os estudantes pudessem compartilhar vivências, refletir sobre temas sociais presentes em seu cotidiano e desenvolver formas de expressão por meio da escrita.

Para fins de análise, foram considerados como corpus os registros das interações ocorridas nas rodas de conversa, bem como as produções textuais e multimodais elaboradas pelos estudantes ao longo da intervenção. A interpretação do material produzido foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa inspirada nos princípios da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

Implementação da experiência pedagógica

A intervenção foi organizada em etapas ao longo das semanas, estruturando-se em atividades de leitura, diálogo e produção textual. Na primeira etapa, buscou-se estabelecer um momento inicial de aproximação com os estudantes, promovendo uma conversa sobre suas experiências e percepções acerca do ambiente escolar e de sua realidade cotidiana. Em seguida, foram apresentados textos literários e informativos, como crônicas, poemas e notícias/reportagens, que abordavam temas relacionados ao Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), direitos humanos, convivência social e situações de violência.

Nesse cenário inicial, pode-se perceber que a escola, enquanto instituição social historicamente constituída, é atravessada por múltiplas relações de poder que influenciam não apenas os conteúdos ensinados, mas também as formas pelas quais determinados saberes e experiências são reconhecidos como legítimos. Nesse sentido, o espaço escolar não pode ser compreendido apenas como local de transmissão de conhecimentos formais, mas como um campo simbólico no qual diferentes disputas por reconhecimento, legitimidade e autoridade se estabelecem cotidianamente (PERRENOUD, 2000).

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental considerar que os processos educativos são também processos de produção e reprodução de significados sociais. As práticas pedagógicas, os currículos e as formas de interação presentes na escola carregam marcas das estruturas sociais mais amplas que organizam a sociedade. Assim, determinados modos de falar, pensar e compreender o mundo tendem a ser valorizados institucionalmente, enquanto outros permanecem marginalizados ou invisibilizados. Nesse prisma, a pesquisadora Melo (2005, p. 176), acrescenta ao debate ao evidenciar que:

se a violência pode ser definida como perda de reconhecimento pelo outro, mediante uso do poder, da força física ou de qualquer outra forma de coerção (Zaluar, 2001), então, para nós, combatê-la é antes de tudo, recuperar em cada espaço, no cotidiano, essa competência de falar e agir que nos dá a todos a condição de sujeitos – é explorar ao máximo as potencialidades interativas e criadoras da fala – no sentido do uso da linguagem como práxis social.

É nesse contexto que a contribuição teórica de Pierre Bourdieu se mostra particularmente relevante para compreender as dinâmicas simbólicas presentes no espaço educativo. Conforme analisa Bourdieu (2011), o poder simbólico opera de forma particularmente eficaz justamente por se apresentar de maneira sutil, frequentemente silenciosa ou silenciante, naturalizando determinadas hierarquias culturais e sociais. Diferentemente das formas explícitas de dominação, o poder simbólico atua por meio de mecanismos que produzem consenso e reconhecimento social, fazendo com que determinadas classificações do mundo pareçam naturais e legítimas no contexto escolar.

Em outro aspecto, o poder simbólico também se materializa naquilo que não é dito: nos conhecimentos que não encontram espaço nas práticas escolares, nas experiências de vida que não são consideradas relevantes para o processo de aprendizagem e nas narrativas que permanecem ausentes do discurso pedagógico dominante. Tais ausências não são neutras; elas refletem relações de poder que operam na definição do que pode ser legitimado como conhecimento escolar. Assim sendo:

a construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história. (FREIRE, 2002, p. 10)

Dessa forma, compreender a escola como espaço de diálogo exige reconhecer que o diálogo não se estabelece apenas pela abertura formal à participação dos sujeitos, mas também pela problematização das estruturas simbólicas que regulam a circulação das vozes no interior da instituição. Trata-se, portanto, de refletir criticamente sobre os mecanismos que determinam quais experiências são consideradas dignas de escuta e quais permanecem invisibilizadas.

Nessa perspectiva, pensar a escola como espaço de diálogo implica questionar as hierarquias simbólicas. Trata-se mais do que ampliar a participação discente, trata-se de transformar o próprio modo como o conhecimento é concebido, valorizando diferentes formas de expressão cultural e reconhecendo a escola como espaço de construção coletiva de sentidos.

Ademais, Freire (1996) defende uma educação que escute os sujeitos e os ajude a atribuir significado às suas experiências, promovendo autonomia e pensamento crítico. O autor afirma que ensinar exige respeito à autonomia do educando, escuta atenta e compromisso ético com sua realidade. A educação, nessa perspectiva, constitui-se como uma prática dialógica e emancipadora. Contudo, quando a formação docente se estrutura de modo excessivamente teórico e desvinculado do território escolar, pode produzir um distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que se enfrenta na escola. Nesse contexto, torna-se ainda mais necessário compreender o espaço escolar como ambiente de construção coletiva de sentidos e de reconhecimento das experiências dos sujeitos que o compõem.

Portanto, é preciso compreender a importância de que os alunos tenham a oportunidade de discutir sua realidade, de serem legitimados em suas narrativas e experiências, pois isso potencializa o papel da escola como espaço de acolhimento, pertencimento e transformação. Charlot (2000) contribui para essa reflexão ao afirmar que a relação com o saber está imbricada nas condições sociais e simbólicas de existência do sujeito. Ignorar as vivências dos estudantes significa desconsiderar dimensões fundamentais do processo educativo. Assim, formar professoras/es para atuar em contextos de vulnerabilidade requer reconhecer que a aprendizagem não se dá à margem das experiências sociais.

Empoderamento, expressão e produção textual nas aulas de língua portuguesa

Na etapa dois do estudo, foram realizadas rodas de conversa com o objetivo de ampliar o diálogo sobre os temas apresentados nos textos. Durante essas atividades, os estudantes foram convidados a compartilhar suas opiniões, experiências e percepções sobre questões como respeito, justiça social, convivência familiar e desafios presentes em suas comunidades. Esse momento permitiu que diferentes narrativas emergissem no espaço da sala de aula, contribuindo para a construção de um ambiente de escuta e reconhecimento das experiências dos alunos. As discussões também favoreceram o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização das vozes dos estudantes como produtoras de conhecimento.

No contexto da pesquisa de campo realizada, as aulas de Língua Portuguesa configuraram-se como um espaço particularmente significativo para a construção de diálogos, escuta e expressão das experiências vividas pelos estudantes. Ao longo das atividades desenvolvidas, observou-se que a disciplina, tradicionalmente associada ao ensino da leitura e da escrita em sua dimensão normativa, revelou-se também como um ambiente fértil para o exercício da reflexão crítica e para a elaboração de narrativas sobre o cotidiano dos alunos. As pesquisadoras do campo educacional Candau e Lelis (1999, p. 63), nos levam a refletir sobre o fato de que:

[...] a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável.

Nesse sentido, durante as práticas pedagógicas realizadas, as atividades de leitura, escrita e interpretação possibilitaram que os estudantes compartilhassem percepções sobre suas realidades e expressassem experiências frequentemente silenciadas no ambiente escolar.

A escolha de textos literários e informativos que abordavam temáticas como direitos humanos, violência e convivência familiar contribuiu para que os alunos se reconhecessem nas discussões propostas. Em diversos momentos, as leituras serviram como ponto de partida para relatos espontâneos, comentários sobre situações vivenciadas no território onde vivem e reflexões sobre relações familiares e sociais. Esse movimento reforça a compreensão de Paulo Freire de que a leitura da palavra está profundamente vinculada à leitura do mundo, na medida em que os sujeitos interpretam os textos a partir de suas experiências e contextos sociais (FREIRE, 1989).

Nesse processo, tornou-se evidente que a aula de Língua Portuguesa pode ultrapassar o ensino restrito das normas gramaticais e constituir-se como espaço de mediação entre linguagem, experiência e reflexão social. Ao serem incentivados a produzir textos, relatos pessoais, poemas, cartas ou pequenas narrativas, os estudantes passaram a organizar suas ideias e a dar forma escrita às vivências que traziam consigo. A escrita, nesse contexto, deixou de ocupar apenas uma função avaliativa e passou a assumir um papel de elaboração simbólica das experiências vividas.

A observação dessas práticas dialoga com a concepção de linguagem como prática social, na qual os sujeitos produzem sentidos e constroem relações por meio da interação discursiva. Conforme Bakhtin (1997), os enunciados são sempre atravessados por vozes sociais e por experiências historicamente situadas. Nas atividades realizadas em sala, essa dimensão tornou-se visível na maneira como os estudantes mobilizavam suas próprias

referências culturais, familiares e territoriais para interpretar os textos e construir suas produções escritas.

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento das atividades evidenciou que as práticas de leitura e escrita podem ser compreendidas como práticas de letramento que se articulam às formas de participação social dos sujeitos. Kleiman (2005), ressalta que os processos de letramento se realizam em contextos sociais concretos, nos quais ler e escrever assumem diferentes funções culturais. Nesse sentido, ao incentivar a produção textual vinculada às experiências dos alunos, foi possível observar que a escrita passou a operar como um instrumento de expressão, permitindo que os estudantes nomeassem sentimentos, refletissem sobre acontecimentos de suas vidas e compartilhassem suas perspectivas com os colegas.

Outro aspecto observado durante a pesquisa refere-se à presença de diferentes formas de linguagem mobilizadas pelos estudantes em suas interações cotidianas. Referências a músicas, redes sociais, vídeos e outras mídias surgiam com frequência nas discussões em sala, indicando que os processos de produção de sentido não se restringem ao texto escrito tradicional. Essa diversidade de linguagens aproxima-se da perspectiva dos multiletramentos, que reconhece a multiplicidade de formas de comunicação presentes na contemporaneidade e a necessidade de incorporá-las aos processos educativos (ROJO, 2012). A incorporação dessas referências ao trabalho pedagógico contribuiu para aproximar as atividades escolares das experiências culturais dos alunos. Ao reconhecer as formas de expressão presentes em seu cotidiano, a escola passou a dialogar de maneira mais direta com as identidades juvenis, ampliando as possibilidades de participação e engajamento nas atividades propostas.

Nesse processo, a linguagem deve ser compreendida como prática social, por meio da qual os sujeitos se constituem e se relacionam com o mundo (BAKHTIN, 1997). Ao assumir que ler e escrever não se restringem a um ato técnico, mas constituem práticas de participação cultural e cidadã, amplia-se a potência da Língua Portuguesa no currículo escolar (KLEIMAN, 2005). Assim, a escrita deixa de ser apenas uma atividade avaliativa e passa a configurar-se como possibilidade de expressão e elaboração das experiências vividas pelos estudantes.

Além disso, ao considerar os multiletramentos, isto é, a diversidade de linguagens, mídias e gêneros discursivos que circulam na contemporaneidade, o ensino da Língua Portuguesa pode valorizar as identidades juvenis e ampliar as formas de participação social dos estudantes (ROJO, 2012). Essa perspectiva reconhece que os jovens se expressam por diferentes meios e que essas formas de linguagem também podem ser incorporadas ao

processo educativo.

Reflexões sobre a experiência e a formação docente

A etapa final concentrou-se nas atividades de produção textual. A partir das reflexões realizadas nas leituras e nas rodas de conversa, os estudantes foram incentivados a produzir diferentes gêneros de texto, como relatos pessoais, poemas e cartas. Essas produções permitiram que os alunos expressassem sentimentos, opiniões e experiências relacionadas aos temas discutidos ao longo do projeto. Em alguns casos, os textos também foram compartilhados com a turma, promovendo momentos de troca e reconhecimento das diferentes narrativas presentes, fortalecendo os vínculos entre os estudantes e incentivando a valorização das experiências compartilhadas. A produção de relatos, poemas, cartas e outras criações possibilitou que os alunos nomeassem suas vivências, organizassem seus pensamentos e compreendessem suas experiências de maneira mais consciente, fortalecendo a identidade, a autonomia e a capacidade de se posicionarem diante do mundo.

Alguns textos, posteriormente, culminaram na produção de pequenos cartazes e paródias para apresentações musicais entre os alunos, reverberando os ecos das discussões realizadas em sala de aula e ampliando as possibilidades de expressão dos estudantes. Desse modo, a sala de aula passou a se constituir como um espaço de escuta, reflexão e partilha, no qual as experiências e vozes dos alunos puderam ganhar visibilidade, possibilitando que refletissem de maneira mais ampla sobre o contexto em que vivem e sobre a constituição de suas identidades.

Como resultado, a experiência pedagógica desenvolvida evidenciou que a escuta pode constituir um elemento central na construção de práticas educativas mais sensíveis às realidades vividas pelos estudantes. Ao longo das atividades de leitura, diálogo e produção textual, foi possível perceber que muitos alunos encontraram na escrita e nas rodas de conversa um espaço para expressar sentimentos, inquietações e experiências que, em outros contextos, permaneciam silenciadas.

Nesse processo, as aulas de língua portuguesa ultrapassaram sua função tradicional de exercício linguístico normativo e passou a operar também como um instrumento de expressão subjetiva e de elaboração das vivências dos estudantes. Nesse sentido, a narrativa não se configura apenas como uma técnica pedagógica, mas como uma forma de produzir conhecimento sensível, respeitoso e situado. Como destaca Larrosa (2002), narrar é dar forma à experiência, atribuir sentido ao vivido e tornar o cotidiano compreensível, especialmente quando se trata de vidas atravessadas por contextos de exclusão e invisibilidade institucional.

Outro aspecto significativo observado ao longo da intervenção foi a possibilidade de os alunos reconhecerem-se uns nos outros por meio das narrativas compartilhadas. Ao relatarem experiências pessoais e refletirem coletivamente sobre os temas discutidos em sala, muitos estudantes perceberam que determinadas situações vividas por eles também estavam presentes na realidade de seus colegas. Esse movimento contribuiu para a construção de um sentimento de identificação e pertencimento, permitindo que os estudantes compreendessem que não estavam isolados em suas experiências. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que muitos desconheciam direitos fundamentais garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o que reforça a importância de que a escola se constitua como espaço de acesso a essas informações.

A intervenção possibilitou que os estudantes comessem a se reconhecer como sujeitos de direitos e a refletir sobre os contextos sociais nos quais estão inseridos, incluindo situações de violência que muitas vezes eram percebidas como naturais em seu cotidiano. A sala de aula, nesse processo, não se configurou apenas como um espaço de transmissão de conteúdos ou de conscientização formal, mas também como um ambiente de acolhimento e partilha. Ao reconhecerem suas próprias experiências e as de seus colegas, os estudantes puderam construir relações de apoio mútuo, percebendo-se como parceiros na compreensão de suas realidades. Dessa forma, a escola reafirma seu papel como espaço de escuta, acolhimento e construção coletiva de sentidos, no qual a aprendizagem se articula com o fortalecimento de vínculos e com a formação cidadã.

Além das aprendizagens observadas entre os estudantes, a experiência também evidencia questões relevantes para a reflexão sobre a formação docente. O contato com as narrativas e vivências compartilhadas pelos alunos demonstra que o exercício da docência em contextos marcados por vulnerabilidade social exige competências que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares. Situações relacionadas a conflitos familiares, desconhecimento de direitos e experiências de violência demandam do professor sensibilidade, escuta e capacidade de mediação, dimensões que nem sempre são contempladas de forma sistemática nos processos de formação inicial. Nesse sentido, a experiência pedagógica analisada reforça a necessidade de que a formação docente dialogue de maneira mais consistente com as realidades sociais presentes nas escolas, preparando professores para atuar de forma ética, crítica e comprometida com a construção de práticas educativas que acolham as experiências dos estudantes e contribuam para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e de seu lugar na sociedade.

Considerações finais

O presente relato de experiência buscou refletir sobre os tensionamentos existentes entre a formação docente e as realidades escolares marcadas por contextos de vulnerabilidade social. A experiência desenvolvida evidenciou que a construção de espaços de escuta no ambiente escolar pode desempenhar um papel fundamental na mediação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e as vivências concretas dos estudantes. Ao possibilitar momentos de diálogo, partilha e reflexão coletiva, a sala de aula passa a assumir também uma função de acolhimento, permitindo que experiências frequentemente silenciadas encontrem espaço de expressão e reconhecimento.

Nesse processo, as atividades de leitura, diálogo e produção textual funcionaram como estratégias pedagógicas capazes de favorecer a emergência das narrativas dos estudantes e de ampliar a reflexão sobre suas realidades. A experiência revelou que muitos alunos desconheciam direitos fundamentais garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, evidenciando a importância de que a escola se constitua como um espaço de acesso à informação e de formação cidadã. Ao refletirem sobre suas vivências e compartilharem experiências com os colegas, os estudantes puderam reconhecer-se como sujeitos de direitos e compreender de forma mais crítica os contextos sociais nos quais estão inseridos.

Compreender a escuta como prática formativa implica também reconhecer a escola como um espaço potencialmente polifônico, no qual diferentes vozes, experiências e narrativas podem emergir e ser legitimadas. Dar lugar à fala dos estudantes significa permitir que suas vozes ecoem no processo educativo, possibilitando que a sala de aula se configure como um ambiente de diálogo, reconhecimento e construção coletiva de sentidos. Nesse cenário, o fazer docente precisa estar atento às diversidades que atravessam o cotidiano escolar e buscar articular estratégias pedagógicas capazes de responder às demandas dos diferentes públicos atendidos, especialmente em territórios permeados por situações de violência e vulnerabilidade social. Assim, mais do que transmitir conhecimentos, o trabalho docente passa a envolver a construção de práticas educativas sensíveis às realidades dos estudantes e comprometidas com a promoção da cidadania e da justiça social.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111525.htm.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. *A relação teoria-prática na formação do educador*. In: CANDAU, V. M. F. (org) *Rumo a uma nova didática*, 9 ed., Petrópolis, Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

GIMENEZ, Melissa Zani; MACIEL, Talita Santana; BRABO, Tânia Suely Antonelli. Educação e cidadania: uma experiência pedagógica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente em escola de Ensino Fundamental. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 2, p. 142–153, maio/ago. 2018.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MELO, Marília. Educação e linguagem: a construção da cidadania comunicativa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Educação e transformação: a teoria crítica em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 165–182.

MENDONÇA, S. F. A. F. “Dez novas competências para ensinar”, de Philippe Perrenoud: percepções e paralelos com autores conceituados do campo educacional. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. *Sustinere: Revista de Saúde e Educação*, v. 4, n. 1, p. 161–162, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 67, p. 1–14, 2024.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2012.