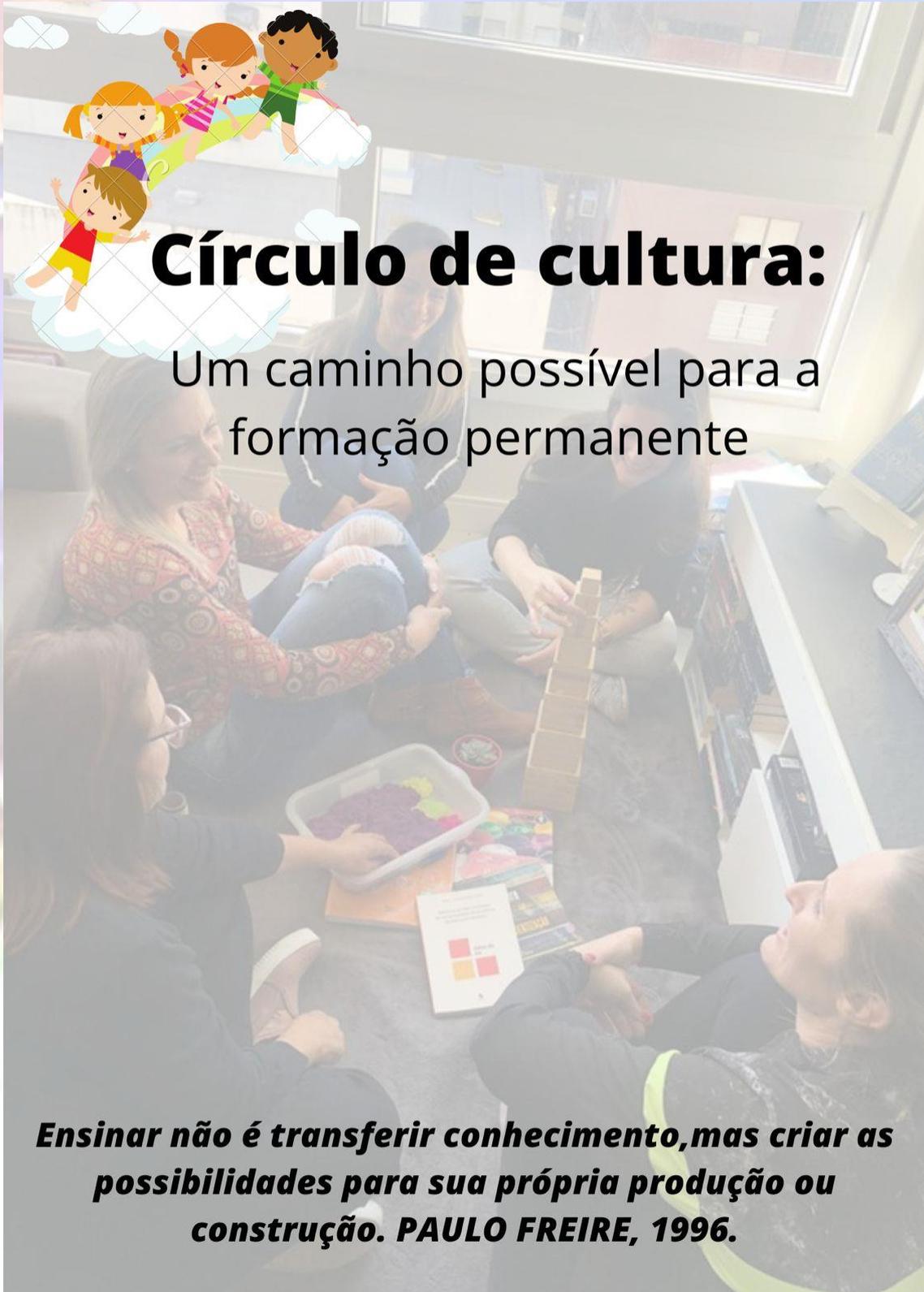


PRODUTO EDUCACIONAL

Alice Pisoni

Viviane Maciel Machado Maurenste



# Círculo de cultura:

Um caminho possível para a  
formação permanente

***Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção. PAULO FREIRE, 1996.***



uergs

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Unidade Litoral  
Norte - Osório



**Alice Pisoni**

**Viviane Maciel Machado Maurente**

**CÍRCULO DE CULTURA:  
UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO  
PERMANENTE**

2022

Catálogo de Publicação na Fonte

P678c Pisoni, Alice.  
Círculo de cultura: um caminho possível para a formação docente  
/ Alice Pisoni; Viviane Maciel Machado Maurente. – Osório, 2022.  
33 f.

Produto educacional (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte - Osório, 2022.

1. Formação permanente. 2. Educação infantil. 3. Círculo de cultura. 4. Escola pública. I. Maurente, Viviane Maciel Machado. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	6
<b>CONVERSANDO SOBRE A INFÂNCIA</b> .....	8
<b>SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	17
<b>FORMAÇÃO PERMANENTE A ESCOLA COMO CENÁRIO</b> .....	18
<b>CÍRCULO DE CULTURA UM CAMINHO POSSÍVEL</b> .....	20
<b>ESCUITA:</b> .....	24
<b>DIÁLOGO:</b> .....	24
<b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b> .....	25
<b>CÍRCULOS DE CULTURA</b> .....	26
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	28
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	29

## **PENSAMENTOS**

***Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mais, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 1996)***

***É preciso que falem a nós, de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário". (FREIRE, 2001).***

***Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996).***

***Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto da sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quando melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1995).***

## APRESENTAÇÃO

Este produto foi desenvolvido como parte integrante do Mestrado Profissional em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/MP) na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A dissertação intitula-se **“Formação permanente de professoras da educação infantil: círculos de cultura em uma escola pública do município de Xangri-lá/RS**, de autoria de Alice Pisoni, e foi realizada sob orientação da professora Dra. Viviane Maciel Machado Maurenente. O material tem como objetivo colaborar com a formação permanente dos professores da educação infantil do município de Xangri-lá, tendo a escuta e o diálogo como pilares destas formações e considerando a educação infantil em suas singularidades.

Sob esta perspectiva este material apresenta uma proposta pedagógica para a formação permanente de professores da educação infantil, baseado em uma pesquisa desenvolvida durante o mestrado, em que teve como objetivo levantar questões sobre a formação permanente do município, especificamente as singularidades da educação infantil.

Sustentamos, a partir da dissertação de mestrado, que a formação permanente não deve ser obrigatória, mas percebida

como necessária pelos educadores. Uma formação que tenha sentido, e que esteja de acordo com as necessidades e realidades vivenciada pelos diferentes docentes.

Como proposta para esta formação nos baseamos nos círculos de cultura inspirados em Paulo Freire. Círculos estes utilizados como instrumentos de nossa pesquisa na produção dos dados, apresentando-se, assim, como uma importante proposta para a condução das formações permanentes. Proporcionar formações de acordo com Paulo Freire significa partir da realidade dos educadores, sendo estes protagonistas de sua formação e os levando a reflexão de sua prática.

De acordo com Paulo Freire, (2019 a.p.20)

a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (2019a, p. 20).

Círculos de cultura são espaços considerados como contextos para a formação permanente a partir da possibilidade do diálogo em círculo, uma construção de saberes sem início e fim. Uma construção que demonstra que somos inacabados e estamos em constante aprendizado, uma proposta que tem como base o diálogo, escuta e problematização (BRANDÃO, 2019).

Conforma Brandão (2019), no círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática

centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra.”

Como o foco da formação permanente são os docentes que atuam na educação infantil, esta proposta vai apresentar um apanhado geral sobre a infância, aspectos legais e históricos, discorrendo sobre as singularidades da educação infantil. Em relação a formação permanente, refletirá sobre a possibilidade da escola como cenário de formação permanente, uma breve contextualização do que são os círculos de cultura e como podem ser um caminho possível para a formação permanente dos professores de Xangri-lá.

Esperamos que este material possa inspirar e contribuir na construção de uma formação permanente dialógica, que dê voz aos educadores que estão no chão da escola.

## **CONVERSANDO SOBRE A INFÂNCIA**

Historicamente as instituições de educação infantil priorizavam o cuidar, onde imperava o assistencialismo, voltado para a mãe trabalhadora, e, não para a criança e seu desenvolvimento. Modificar estas concepções envolve mudanças políticas, conceituais, e principalmente o entendimento do conceito de infância e que a educação, nesse nível de ensino, deve primar pela integração entre o cuidar e o educar.

No Brasil a partir da década de 80 a Educação Infantil foi reconhecida, sendo demarcada na Constituição de 1988, com a instituição da educação como direito da criança e dever do Estado e da família. Este fato demarcou um avanço na política educacional. (BRASIL, 1988)

Em 1990 o Estatuto da criança e do Adolescente- (ECA) ressalta que “a criança e do adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, 1990, P.24)

Em 1996, a Lei e Diretrizes e Bases da Educação(LDB), define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, uma etapa com sua autonomia, fixando seus objetivos e definições, a fim de articulação com as demais etapas da educação.

[...] com o advento da LDB, a década de 90 se tornou o período de consolidação da Educação Infantil como modalidade educativa no território nacional, e, por consequência, das discussões relacionadas aos aspectos concernentes a sua organização: políticas, currículo, diferentes concepções e práticas de Educação Infantil, bem como a problemática acerca da formação e atuação de seus profissionais. (CHIARE, 2012, p. 45).

Esta lei também regulamenta a formação dos docentes para atuar em toda a educação básica, não se admitindo aos professores a ausência de uma formação mínima disposta na LDB no título VI, art. 62 que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)

Atualmente, a Educação Infantil é organizada em creches e pré-escolas: as creches atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, e a pré-escola atende crianças de 4 e 5 anos. Um das últimas alterações na LDBEN (dada pela Lei nº 12.796 de 2013), acena que a Educação Básica é obrigatória a partir dos 4 anos de idade até os 17 anos.

De acordo com Lima (2018 p.24):

A educação infantil vem ocupando os debates educacionais e a ação dos movimentos sociais nos últimos 30 anos. Desde a Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do adolescente ECA em 1990 na LDBN 9394/96 e atualmente com a base nacional Comum Curricular 2017. Dessa forma tem surgido um acerta preocupação para com a formação de professores capacitados e investimentos tanto dos governos municipais quanto estaduais.

Dessa forma, ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que tem o cuidar e o educar como pontos centrais do trabalho pedagógico, surge “a necessidade de ações educativas de qualidade, o que demanda a formação dos profissionais da educação infantil [...]” (KRAMER, 2005, p. 19). Assim, passou-se a exigir uma formação inicial mínima para os professores que trabalham nessa modalidade de educação, conforme o Artigo 62 da LDBEN, citado anteriormente.

De acordo com GOMES (2009, p. 55):

Ao se exigir uma formação mínima aos profissionais que pretendem atuar na primeira etapa da Educação Básica, faz-se necessário repensar a formação inicial e a formação continuada, entendendo “formação como ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais.

A Educação Infantil, etapa educacional tão peculiar, necessita de uma formação que leve em conta as especificidades das crianças pequenas a serem atendidas e também dos profissionais que as atenderão.

É importante ressaltar algumas mudanças que aconteceram na Lei 11.274 de 06/02/2006 que regulamenta as modalidades de ensino que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade).

A LDB traz um reconhecimento da infância nas suas alterações considerando a criança como sujeito social e também de direitos. Tanto a LDB como a Constituição Federal de 1988 trazem uma medida importante sobre a formação de professores que é o regime de colaboração, atribuindo a união, ao estado e ao município a responsabilidade pelo sistema educacional brasileiro, por meio de ações descentralizadas e articuladas

Percebemos na caminhada da educação na educação infantil, a necessidade de profissionais que tenham formação específica

para atuar nesse nível de ensino, que superem a visão assistencialista, concebendo a criança como sua própria identidade e construindo práticas pedagógicas apropriadas às crianças de 0 a 5 anos.

De acordo com Raumerberg (2018, p.35)

parece clara a necessidade de que a formação oferecida aos professores dessa etapa da educação seja mais específica, e que a identidade do profissional seja definida de modo a permitir que os professores compreendam as especificidades da Educação Infantil, bem como do trabalho que se realiza com as crianças pequenas.

Em 1997 o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam orientações para o trabalho docente.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 2001, v.1, p.13)

Levando em conta os avanços conquistados em relação a concepção de infância, onde as creches deixaram de ser apenas aquele lugar onde as mães deixam os filhos para trabalhar, a primeira infância passa a ser entendida como um período fundamental para o desenvolvimento da criança. É uma fase de descobertas do mundo por meio das relações com outras crianças e com os adultos, manifestando, assim, seus pensamentos, seu comportamento e suas capacidades. As crianças são seres que pensam, criam, fantasiam e sentem tudo de um modo muito singular.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21):

a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. E é com base em tal entendimento de criança que a Educação Infantil precisa ser pensada pelos professores nos dias de hoje.

O Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (2007) foi um programa que trouxe modificações no cenário educacional garantindo uma educação de qualidade e a ampliação da oferta a educação Infantil, como consequência exigiu a profissionalização docente. Dito isso acreditamos que se tem um longo caminho a ser percorrido pelas políticas governamentais com vistas a ampliação e implementação de formação de professores específicas aos professores que atuam na educação Infantil.

Outro fator de grande influência na melhoria do atendimento na Educação Infantil foi a conquista da inclusão das creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB (lei 11.494/2007), e com a aprovação do Plano nacional de Educação PNL 2014 - 2024 que apresenta em sua meta 18: a relevância da formação de professores para a Educação infantil. Cresceu a atenção para essa área de formação, mas ainda precisa ser intensificado as políticas públicas.

Em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), torna-se o

documento que orienta as propostas pedagógicas, respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo que as instituições cumpram sua função sociopolítica e pedagógica. Como, também, se percebe as diferentes concepções de infância, currículo, atendimento, exigências de profissionais da educação infantil e sua valorização, tendo como objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, P. 18)

As DCNs foram fundamentais para deixar claro os princípios e orientações para os sistemas de ensino, bem como as articulações, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Esta diretriz traz uma concepção de infância que inspira e promove novas práticas, trazendo em seu Artigo 4º, a definição de criança como:

...sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, 97)

Em 2012 houve uma importante alteração na LDB (1996), a da obrigatoriedade da Educação infantil a partir dos 4 anos, assegurando a garantia de aprendizagem, de integração e socialização, destacando a importância da educação infantil no processo de desenvolvimento da criança, a importância desta

etapa da educação básica foi sendo constatada ao longo da história.

Em consonância com Vieira (2018) as políticas públicas apresentaram avanços em um sentido de garantir o direito das crianças de frequentar a educação infantil, um espaço que seja adequado e que tenha profissionais qualificados para o atendimento das infâncias.

A lei de 13.257 de 08 de março de 2016, dispõe sobre as políticas públicas da primeira infância, em seu parágrafo 4 apresenta a importância da criança como protagonista, como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, como também marca a importância de profissionais qualificados para atender a infância dentro das suas especificidades, com escuta sensível a todas as formas de expressão das crianças.

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016,P.n/p)

Seguindo na linha de continuidade das políticas para a infância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser formulada em 2015, sendo promulgada em 2017, traz como marcos legais a Constituição de 1988, a LDB de 1996, seguindo a linha da continuidade dos Referenciais Curriculares da educação infantil e das DCNEI. O Plano Nacional de Educação, assim como a BNCC são documentos normativos, com objetivo de

orientar as práticas e discussões sobre a infância nas instituições de educação infantil, definindo as aprendizagens essenciais para a infância

A BNCC (2017, p.46) traz as aprendizagens para a educação infantil:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Estas políticas vêm percebendo e consolidando as relações entre o educar e o cuidar no processo educativo da educação infantil, vem balizando a necessidade de um atendimento de qualidade voltada para o desenvolvimento da criança. Neste sentido é relevante que exista por parte dos municípios uma atenção voltada para a elaboração de políticas públicas de formação permanente garantindo o acesso a temáticas que abordem as particularidades da educação infantil, que discutam, que reflitam a prática pedagógica do educador da infância.

Esta breve contextualização das políticas em relação as concepções e direitos das crianças nos permitiu revisitar as conquistas alcançadas nesta caminhada, no entanto, estas conquistas legais não garantem o atendimento de qualidade, bem como a formação permanente dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Faz-se ao exposto, torna-se importante discutirmos sobre a formação permanente dos professores. De

acordo Nascimento (2015) “na prática e no chão da escola, a teoria sem a prática é falácia e a prática sem teoria é intuição, não educação”.

A Educação Infantil encontrou seu espaço no campo educacional, reconhecendo-sea preocupação com a formação do profissional que atua nesse nível de ensino. Não faz tanto tempo que o assistencialismo, foi dando espaço as necessidades das crianças, com ênfase no seu desenvolvimento integral. A preocupação com a formação deste profissional vem acompanhada das diferentes concepções de infância que foi construída ao longo dos tempos e da necessidade de uma formação inicial e permanente, que atendesse as demandas desse novo olhar para a educação infantil.

## **SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Brincar sempre, deixar o tempo passar sem pressa, não olhar para o relógio, deixar a vida ser contagiante em seu percurso diário, desacelerar. Gestos acompanhados de palavras. Palavras com sorrisos. Acolhida com abraços. Abraços amigáveis! No final do dia(MARTINS, 2020, p.245)

A educação Infantil tem forte ligação com a teoria e a prática, com o educar e o cuidar.Ser professor de educação infantil implica conhecer o universo infantil, analisar a criança em seu contexto histórico, cultural, social... Um profissional que proponha projetos e ações que primem pela criança, ampliandoo

repertório de experiências. O respeito aos processos educacionais que exigem atenção às especificidades etárias e as propostas educativas centradas no educar e no cuidar.

Percebemos a necessidade de uma formação permanente voltada para os educadores das infâncias, uma formação que promova a reflexão pedagógica na construção de uma pedagogia centrada nas crianças, nas suas interações, nas brincadeiras, e nos seus coletivos.

Tristão (2022, p.188) aponta importância das professoras de crianças pequenas “olharem, ouvirem e sentiremos meninos e meninas, aprendendo a escutar sensivelmente seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas.”

As práticas na educação infantil são sempre voltadas para o lúdico e a brincadeira, através da brincadeira as crianças se desenvolvem em diferentes aspectos.

No caso da docência na Educação Infantil, é no cotidiano de vida coletiva que habita o extraordinário (PEREC, 2013), marcado por nossos modos de estar com as crianças, de presenciar, mediar e promover suas descobertas (eureka!), de desenvolver diálogos (de foro íntimo), de fabular com faz de conta, de romper com a “ampulheta do tempo” que marca a rotina institucional, de andarilhar pelos espaços da escola e, sobretudo, de estabelecer relações afetivas densas com as crianças, superando o enunciado recorrente de que é “preciso ter domínio da turma”.

## **FORMAÇÃO PERMANENTE: A ESCOLA COMO CENÁRIO**

Entendemos a formação permanente como uma formação ao longo da vida, que considere o inacabamento dos sujeitos, uma formação centrada na reflexão da prática educativa. Acreditamos que a escola pode ser o local onde muitas das formações deveriam ocorrer. Muitas vezes formações não formais, que se encontram na sala de café dos professores, por exemplo, ou nos corredores das escolas.

A proposta de formação permanente que defende Freire, baseada na escuta e diálogo, parte do pressuposto que o diálogo e a participação se darão em torno da prática, quando da externalização dos professores acerca de suas dificuldades, seus problemas, suas angústias. E será a partir da reflexão realizada dessa prática que emergirá novas estratégias, novos recomeços, ou seja, um novo olhar. (GRIFOS DA AUTORA FREIRE, 1995, p.39).

**FREIRE enfatiza que:**

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto da sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quando melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1995, P.39)

Nóvoa (1991) e Freire (1996) acreditam na reflexão sobre a prática, que por sua vez desencadeia uma reflexão crítica do seu exercício da docência, a formação permanente baseada no

trabalho do professor na escola a partir de suas experiências e desafios. Uma formação que o docente seja protagonista, que se sinta pertencente aquele grupo, aquela comunidade escolar, uma formação que faça sentido para o professor.

De acordo com Silveira 2021 p.69:

A formação permanente deve assegurar uma metodologia dialógica valorizando os conhecimentos dos professores-educandos e dos professores educadores, contextualizando e personalizando as temáticas, associando saberes e promovendo as mudanças esperadas.

## **CÍRCULO DE CULTURA UM CAMINHO POSSÍVEL**

Goelzer, Oliveira e Santos (2020), questionam quais são as marcas que nós professores estamos atualmente deixando em nossas crianças, jovens, e adultos que estão ali compartilhando seu tempo e sua vida conosco. É o professor um agente de transformação, e para tanto a formação permanente é uma via para esta transformação, pois de acordo com ROSA (2015) o professor é uma força consciente a favor da cidadania plena e sua constituição como sujeito está intrinsicamente ligada a sua formação e seu diálogo (ou a falta dele), dialogo com os outros e com o mundo. Para ROSA (2015, P.94)

A formação permanente dos professores se faz nesse campo de diferenças em que os sujeitos todos inacabados, se formam constantemente ao passo que informam e defendem certos valores em detrimento e deformação de outros. Não há nesse

campo espaço para a neutralidade. O que há são escolhas que implicam em renúncias e o peso de defender as opções.

Nesse viés e pela consciência de seu inacabamento o sujeito está em constante aprendizagem, em aprendizagem permanente, o reconhecimento de que somos inconclusos e de que os desafios são constantes e que aprendizagem se dá ao longo da vida nos mobiliza para uma formação permanente.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do meu inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996,P. 53)

Desse modo o enfoque de formação permanente ancorado em FREIRE (1996) e na conscientização do inacabamento possibilita uma formação crítica e aqui o diálogo e escuta desenvolvem-se como fundamentais visto que: “somente o diálogo, que implica em pensar crítico é capaz também de gera-lo.” (FREIRE, 2015 p.115)

Uma vez que percebemos a necessidade de romper com a lógica das formações vigentes, centradas em metodologias, em receitas prontas, concebemos que seja promovido um ambiente de formação permanente de trocas de experiências, um processo que valorize o sujeito, que promova um desenvolvimento integral, humano, para IMBERNÓM (2011) o papel da formação permanente é criar espaços onde os professores tenham voz e possam desenvolver processos de reflexão, de indagação sobre os aspectos educativos. “É preciso analisar o que funciona, o que

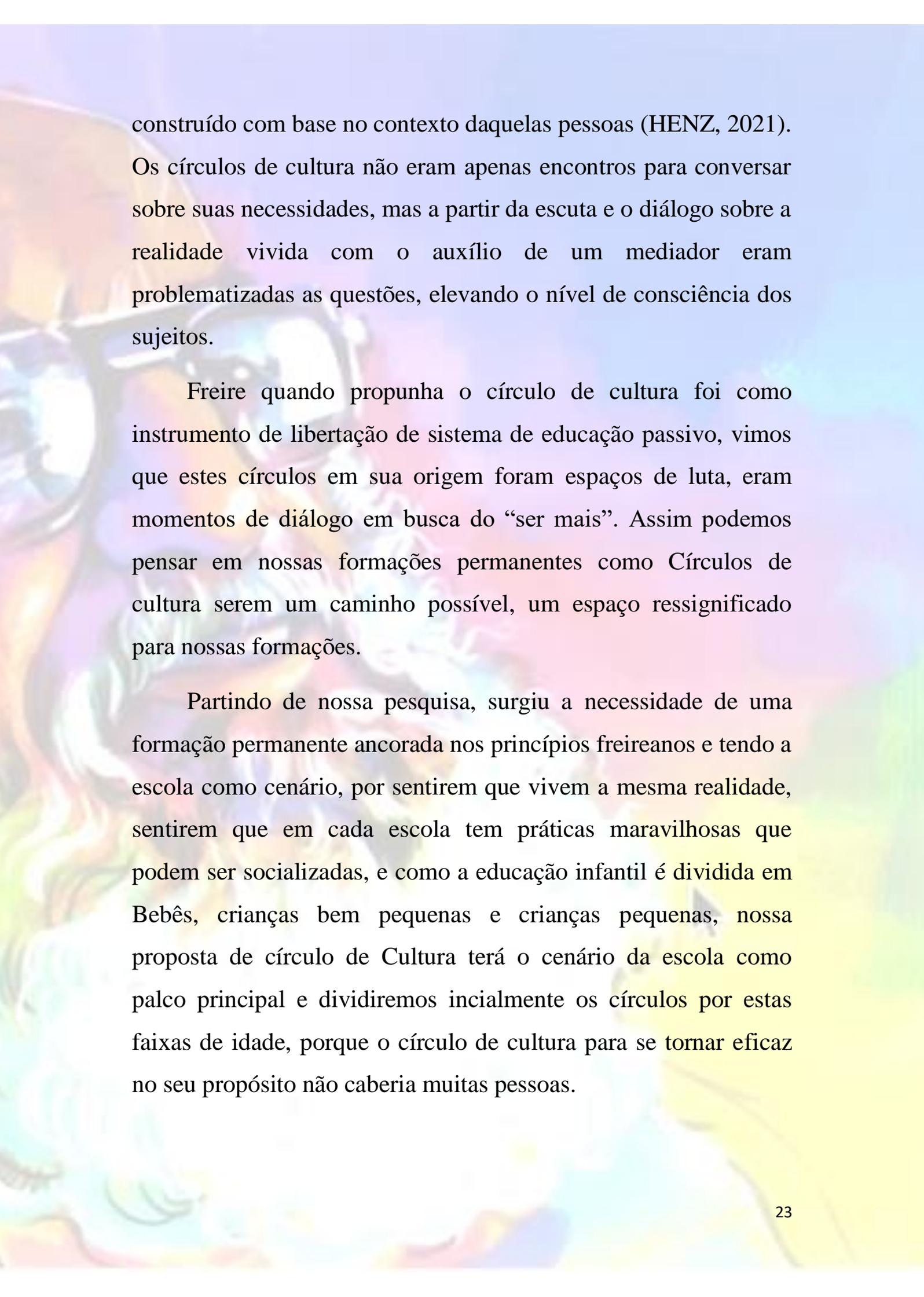
devemos abandonar, o que temos que desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho.” (IMBERNÓM, 2009, P.18)

Em uma sociedade marcada pelo autoritarismo, pela imposição da passividade, o diálogo e escuta se tornam meios de promover a libertação. Segundo Freire (1996) é com o diálogo entre sujeitos, que nos reconhecemos como fazedores de histórias que veem em si, e nos outros, possibilidades de ação transformadora pois têm na palavra a ferramenta para essa transformação. Os círculos de cultura como proposta de uma formação permanente são ancorados nos conceitos de escuta, diálogo e problematização.

A compreensão de Círculo de Cultura recebeu do professor Ernani Maria Fiori no prefácio da Pedagogia do Oprimido importante contribuição para o esclarecimento de sua amplitude:

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (FREIRE, 2011a, P. 24).

Os círculos de cultura em Paulo Freire eram círculos de pessoas que se juntavam em um espaço de compartilhamento de conhecimentos, de saberes, de experiências, de esperanças e tudo



construído com base no contexto daquelas pessoas (HENZ, 2021). Os círculos de cultura não eram apenas encontros para conversar sobre suas necessidades, mas a partir da escuta e o diálogo sobre a realidade vivida com o auxílio de um mediador eram problematizadas as questões, elevando o nível de consciência dos sujeitos.

Freire quando propunha o círculo de cultura foi como instrumento de libertação de sistema de educação passivo, vimos que estes círculos em sua origem foram espaços de luta, eram momentos de diálogo em busca do “ser mais”. Assim podemos pensar em nossas formações permanentes como Círculos de cultura serem um caminho possível, um espaço ressignificado para nossas formações.

Partindo de nossa pesquisa, surgiu a necessidade de uma formação permanente ancorada nos princípios freireanos e tendo a escola como cenário, por sentirem que vivem a mesma realidade, sentirem que em cada escola tem práticas maravilhosas que podem ser socializadas, e como a educação infantil é dividida em Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, nossa proposta de círculo de Cultura terá o cenário da escola como palco principal e dividiremos inicialmente os círculos por estas faixas de idade, porque o círculo de cultura para se tornar eficaz no seu propósito não caberia muitas pessoas.

Como pilares dos círculos utilizaremos conceitos freireanos escuta, diálogo e problematização.

### **ESCUITA:**

Saber escutar é antes um ato de amor, de respeito ao outro, uma escuta sensível, ativa que vai além da capacidade auditiva.

Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário não é falando com os outros de cima para baixo, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar mas escutando que aprendemos a falar com eles” (FREIRE, 1996, P. 127)

A escuta é um dos pilares para a formação permanente que viemos discorrendo nessa pesquisa, esta escuta se baseia nos ensinamentos de Paulo Freire, pois ao ouvir o outro vamos aprender sobre ele e aprender a conversar com ele. Freire 1996, preconiza que somente quem escuta criticamente o outro pode falar com ele, mas não fala com o outro como objeto de seu discurso, mas a escuta aqui é sobre a disponibilidade de escuta para a abertura a fala do outro, aos gestos do outro, as diferenças do outro, sem respeitar a diferença não podemos escutar.

### **DIÁLOGO:**

O diálogo é um dos aspectos centrais das contribuições de Paulo Freire para a educação, o diálogo em Freire vai além das palavras é um encontro, é uma forma de estruturação das interações, é uma forma de relação horizontal entre as pessoas, educação é diálogo porque educação é encontro. Temos uma das primeiras características do diálogo que é o amor, mas o amor

pelo mundo, o amor com outro numa ação comprometida com eles, por meio desta relação amorosa se busca a libertação, este dialogo é a forma que o educador mostra respeitar o saber que o educando traz para escola, pois este conhecimento é tão importante quanto o do educador.

### **PROBLEMATIZAÇÃO:**

A formação permanente parte de uma escuta e dialogo sensível, para uma busca pelo “ser mais”, parte também de uma educação transformadora, problematizadora, que leva em consideração o ser inacabado, inconclusos em constante transformação.

Na verdade, diferentemente de outros animais, que são apenas inacabados, mas não São históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação, mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. (FREIRE2005, p.102)

Dialogando com Anchieta (2018), o autor nos aponta que uma educação problematizadora é antagônica a uma educação bancária, e de acordo com Freire,1996 a educação bancária serve para dominar os sujeitos, dificulta o pensar, é transmissora e depósito, a educação problematizadora é problematizadora do homem e suas relações com o mundo.

Por esta característica que a formação permanente do professor deve estar conectada com a sua realidade, formação é

um processo permanente pois a prática está sempre se transformando, e nossa formação permanente deve se dar em reflexão dela.

## **CÍRCULOS DE CULTURA: COMO PROPOR?**

Os educadores serão reunidos, em círculo em um ambiente acolhedor, sugerimos a escola como este ambiente. O mediador poderá sugerir uma leitura disparadora, fotos ou imagens, registros do cotidiano, vídeos curtos de vivências, a fim de desacomodá-los para o diálogo e escuta. Os educadores serão provocados a refletir sobre suas realidades, teorizá-las, uma proposta formativa que implique na práxis, na reflexão da prática dos educadores e na compreensão do lugar que ocupam na sociedade. Lembrando que os caminhos deverão fazer menção a BNCC, normativa que sinaliza o que devemos trabalhar nos cinco campos de experiências com cada faixa de idade na educação infantil.

É importante que as temáticas sejam levantadas pelos participantes dos círculos de cultura, que partam de suas necessidades diárias na escola.

### Sugestões de questões mediadoras para um encontro inicial:

- Você se considera professora de crianças pequenas?
- O que caracteriza a docência com os bebês e as crianças bem pequenas? E com as crianças pequenas?

- Como você percebe a faixa etária que atua?
- Quais seus desafios atualmente dentro da sua sala de referência, e dentro da escola em geral?
- Que temáticas gostaria de abordar nos próximos círculos de cultura?

É importante que o mediador deixe livre os participantes, auxiliando nas problematizações, proporcionando um ambiente favorável a novas construções de aprendizagens. Importante ter o cuidado de não ser uma formação engessada, onde somente um fale e os demais escutem.

Deste círculo de cultura a proposta é que emergjam temas relevantes para cada escola, e para cada faixa de idade para os círculos futuros, como justamente nossa orientação é não engessar não temos como prever como serão as próximas formações. Como sugestão para encontros futuros cada professor poderá trazer registros pedagógicos de sua turma (escritos, visuais e áudio visuais para compartilhar e pensar sobre.

## CONSIDERAÇÕES

A fim de contribuir com a formação permanente do município e enriquecer este estudo, nosso produto educacional trouxe uma proposta formativa dialógica, com incentivo à reflexão e problematização da realidade. Uma proposta de formação que viabiliza o diálogo e que propicia ao educador a auto-transformação docente, e conseqüentemente da escola. Uma formação que favorece a dialogicidade entre teoria e prática por estarem ligadas intrinsecamente.

Através dos círculos de cultura, podemos vivenciar em cada encontro a dialogicidade, a escuta amorosa, a problematização, a reflexão e conscientização sobre a realidade. Pontuar as características de uma educação libertadora em busca do ser mais, compartilhar angústias sobre a educação pública e as dificuldades e alegrias de ser educador. Esperançar por uma educação mais humanista, esperançar ao participar de círculos de cultura e visualizar uma formação permanente permeada pela práxis e pela teoria do educador Paulo Freire que resolveu dar voz aos oprimidos e juntar-se a eles.

## REFERÊNCIAS

ANCHIETA, Ortiz Tierre, **Círculo de cultura enquanto espaço de formação permanente de professores**, Universidade federal de santa Maria, 2019.

AZEVEDO, R.O.M.;GEDIN, E;SILVA-FORSBERHG,M.C,GONZAGA,A.M **Formação inicial de professoresda educação básica no Brasil: Trajetórias e perspectivas**. Revista diálogo e educação, Curitiba,v.12,n37,p997-1026, 2012.

BARBOSA, M. C. S. **Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil**. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. Pedagogias das infâncias, crianças e docências (Livro 2). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>

BARBOSA, Maria Carmem, Gobbato, Carolina, Vargas, Gardia, **DAS SINGULARIDADES DA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS ÀS ESPECIFICIDADES DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL**, Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES Vitória, ES. a. 15, v.20, n. 47, p. 46-67, Jan / jul 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>

BARBOSA, M. C. S. **Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil**. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. Pedagogias das infâncias, crianças e docências (Livro 2). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/231>

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, DELGADO, Ana Cristina, RICHTER.Sandra Regina Simoni. **Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no brasil**. Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.15, 2019.

BATISTA, Luciena. **A formação em contexto nas instituições de educação infantil: Em busca da práxis**, 2019.

BRANDÃO.C.R. **O que é método Paulo Freire**.São Paulo. Brasiliense ,1985.

BRASIL,Constituição1988, **Constituição federativa da república do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988, 25.ed. São Paulo. Saraiva,2000.

BRASIL, **Lei e diretrizes e bases da educação Nacional**. Distrito Federal, Presidência da República 1996, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

\_\_\_\_\_, **Plano nacional de educação**, 2014 Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**,(BNCC),MEC 2017, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília,1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília.Mec. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Criando método de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

FREIRE, **Paulo. Pedagogia do oprimido.:** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013

\_\_\_\_\_, Paulo **Pedagogia do oprimido.** Paz e terra, Rio de janeiro,2001.

\_\_\_\_\_. Paulo.**Política e educação.** Ensaios,Paz e Terra, São Paulo,2015.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Conscientização.** São Paulo,Cortez.2018.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 27ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 41ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Educação e cidade.** Cortez,São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Paulo, **Extensão ou comunicação,** Rio de Janeiro Paz e Terra,2015b.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan/abr.2008.

GOELZER, Juliana; OLIVEIRA, Luiz Renato de; SANTOS, Caroline da Silva dos. **Sobre escutar crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola: desafios e possibilidades para a auto(trans)formação de professores.** In: HENZ, Celso; MEDIANEIRA, Joze. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

GOMES,M.O. **Formação de professores na educação infantil,** São Paulo, Cortez, 2009.

HENZ, **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores,** São Leopoldo, Oikos,2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil, gestão e formação**; São Paulo. Ática, 2005.

LIMA, P. C. **Competências empreendedoras na educação infantil: Curso de formação continuada de professores**, Londrina 2018.

MARTINS, Altinino José, **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil. Além da A4**. Editora Insular, Florianópolis SC, 2020.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes, **A educação infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais**. Seminário internacional formação de professores: contextos, sentidos e práticas. 2017.

NÓVOA. **AA formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro. Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **A. Profissão professor**. Porto editora, 1999.

\_\_\_\_\_, **Formação de professores e a profissão docente**.

In: Nóvoa, (coord.) **Os professores e sua formação**. 2 edição. Lisboa. Dom quixote, 1995.

OLIVEIRA, C. E. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**, Mestrado, PUC, São Paulo. 2017.

PEREZ, P. S. F. **Formação permanente de professores de educação infantil numa diretoria regional de educação** de São Paulo: Sentidos, contextos e práticas, Universidade 9 de julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2380>

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books .Disponivelem: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8q/pdf/piana-9788579830389.pdf>

PIGATTO, Zasso Carolina, **Vínculos afetivos na educação infantil: Desafios na auto transformação permanente de professores**, Universidade Federa. de Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7289>

PIMENTA, S. G. **Formação de professores- saberes da docência e Identidade do professor**. revista Nuances, v.3p.set, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>

RAUTERNBER, G.J. **Formação continuada de professoras da educação infantil: uma análise a hora-atividade**, Mestrado em educação, Programa de PósGraduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. 2018 Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2018/364505\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2018/364505_1_1.pdf)

ROSA, Ferreira Ana Cláudia, **Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**, Universidade

Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em:  
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7195>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Demerval, **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**, revista brasileira de educação, v.14, n.40, janeiro 2009. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em:  
<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

SILVEIRA, PABLO. A valorização do coletivo de pensamento na formação permanente de professores. Dissertação apresentada ao programa de pós Graduação Mestrado profissional em educação Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.

STRECK, E. R.; JAIME, J. Z.; EUCLIDES, R.; **Dicionário Paulo Freire**, São Paulo, autêntica, 2019.

SOARES, B. S. M. **Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino Fundamental**. Universidade Federal do Piauí. Revista Educação e formação, v. 5, julho de 2020. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>

SOUZA, Fileti Eloisa, **A formação continuada das professoras de educação infantil em municípios da região de Laguna SC**, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, editora Vozes, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Lindinara, **Formação continuada de professores de educação infantil e políticas públicas: características de uma realidade**, 2018.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179> Acesso em: 20 de julho de 2022.

