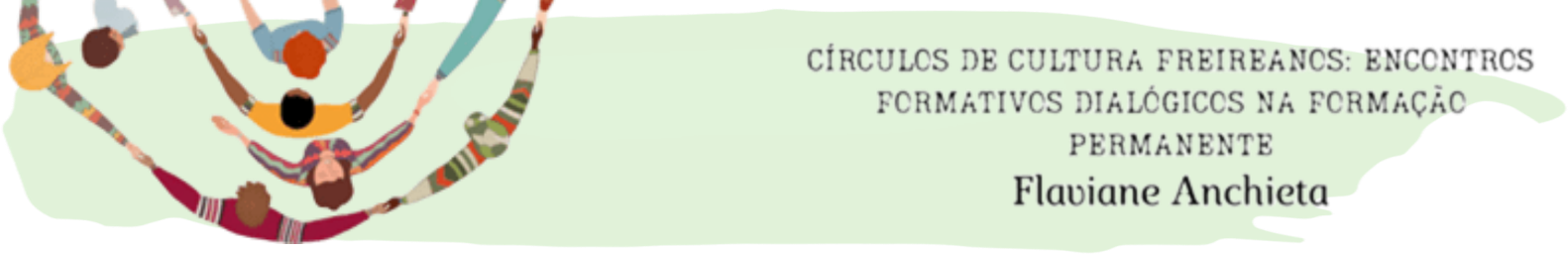
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FLAVIANE GONÇALVES ANCHIETA

CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS: ENCONTROS FORMATIVOS DIALÓGICOS NA FORMAÇÃO PERMANENTE

OSÓRIO, RS
2025

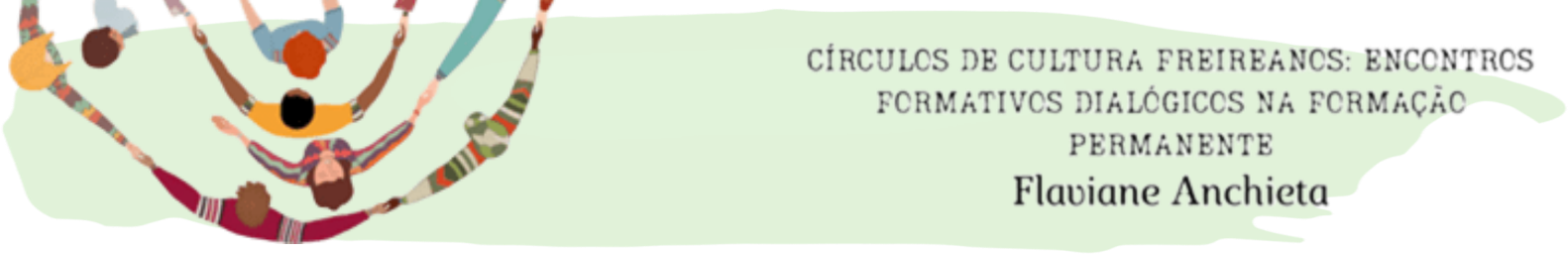


FLAVIANE GONÇALVES ANCHIETA

CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS: ENCONTROS FORMATIVOS DIALÓGICOS NA FORMAÇÃO PERMANENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa 1: Contextos e Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências.
Orientadora: Profa Dra. Viviane Maciel Machado Maurente.

OSÓRIO, RS
2025



FLAVIANE GONÇALVES ANCHIETA

CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS: ENCONTROS FORMATIVOS DIALÓGICOS NA FORMAÇÃO PERMANENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa 1: Contextos e Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências.
Orientadora: Profa Dra. Viviane Maciel Machado Maurente.

Aprovada em ____ de _____ de 2025:

_____
Prof.ª Dr.ª Viviane Maciel Maurente Machado (UERGS)
(Orientadora)

_____
Prof.ª Dr.ª Caroline Tavares de Souza Clesar (PPGED - UERGS)

_____
Prof.º Dr.º Leandro Forel (PPGED - UERGS)

_____
Prof.ª Dr.ª Elisete Enir Bernardi Garcia (Programa Stricto Sensu externo)

OSÓRIO, RS
2025

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi um percurso tecido com muitos fios de afeto, apoio e partilhas. Como no poema de Cris Pizzimenti, "sou feita de retalhos", reconheço que cada pessoa que cruzou meu caminho durante esta jornada acadêmica deixou em mim marcas significativas, contribuindo para o que sou hoje.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora Profa. Dra. Viviane Maciel Maurente, por ser minha guia nesta desafiadora travessia acadêmica. Seu olhar sensível, suas falas sempre precisas e sua escuta atenta a cada uma das minhas inquietações foram fundamentais para que eu pudesse transformar dúvidas em caminhos e inseguranças em aprendizados.

À minha mãe, minha fonte de força e confiança, deixo um agradecimento especial por ter sido meu alicerce nos momentos mais tortuosos, sempre me abastecendo de coragem para seguir em frente.

À minha avó, exemplo de educadora e mulher forte, que semeou em mim o amor pelo conhecimento e a coragem de ensinar com sensibilidade.

Ao meu pai, minha eterna figura de herói, que me carregou nos braços pelas ruas alagadas para que eu pudesse estar na escola. Sempre disse com orgulho que eu era seu motivo de alegria — hoje, é a minha vez de dizer: obrigada por tudo, pai.

À Nátia Vargas, mais que uma amiga, uma verdadeira irmã de coração, agradeço pela caminhada lado a lado, por me ajudar a construir e transformar esse percurso em algo menos solitário e mais leve. Sua presença foi abrigo em muitos momentos desafiadores.

Ao meu noivo, João Artur, minha gratidão pela paciência, pela compreensão e por ser meu apoio constante nos momentos de fragilidade. Sua presença me ajudou a seguir mesmo diante das inseguranças.

Á Laís Helena, irmã de alma que caminha comigo mesmo nos momentos mais desafiadores. Hoje, ao celebrar esta conquista, celebro também a força da nossa amizade que nunca deixou de me sustentar.

Agradeço à Joyce, cuja presença me inspirou a ingressar no universo acadêmico; ao amigo João, pelas conversas sinceras nas viagens de volta a Porto Alegre, que renovavam minha coragem; e à Amábile, pelo apoio sensível nos primeiros passos dessa jornada, quando tudo ainda era incerto.

E à revisora e amiga Bárbara, meu carinho e profunda gratidão: sua escuta atenta, sua generosidade e o cuidado com cada palavra foram decisivos para que este trabalho ganhasse forma e sentido. Sua presença foi mais que técnica — foi afetiva e inspiradora.

Deixo também meu sincero agradecimento à banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Caroline Tavares, pelo Prof. Dr. Leandro Forel e pela Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia, pelas contribuições valiosas que enriqueceram esta pesquisa e ampliaram minhas reflexões.

Todos vocês foram essenciais em cada etapa desta caminhada. Se hoje chego até aqui, é graças a esse imenso e significativo bordado coletivo que, com generosidade e afeto, cada um ajudou a compor.

Disponibilidade à vida e a seus contratempos.

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou a que se anuncia a nuvem escura [...]. É na minha disponibilidade permanente à vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

Paulo Freire (2023a, p. 132)

RESUMO

Esta dissertação emergiu do desejo de construir uma proposta de formação permanente com base em princípios dialógicos, em que o protagonismo docente fosse reconhecido e valorizado. A pesquisa foi sendo tecida na tentativa de conciliar as experiências vividas com as demandas profissionais, fundamentada na teoria libertadora de Paulo Freire e em autores que dialogam com sua perspectiva. Assim, defende-se a formação permanente dos professores como um pilar fundamental para o aprimoramento constante da práxis educacional. No cerne desse processo, a dialogicidade e os saberes docentes desempenham um papel crucial, permitindo o protagonismo dos educadores e fortalecendo sua identidade e pertencimento profissional. A pesquisa foi desenvolvida com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal situada em um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, e teve como eixo central a escuta sensível, o diálogo horizontal e o respeito às vivências das participantes. A temática central da investigação foi *"O círculo de cultura como possibilidade de formação permanente"*, e a questão problematizadora orientadora definiu-se como: *"Quais as dificuldades e potencialidades inerentes ao processo de implementação de uma experiência de formação permanente, inspirada nos Círculos de Cultura freireanos, em uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre?"* Com abordagem qualitativa, a investigação envolveu sete professoras e adotou como procedimentos metodológicos o uso de diário de campo, questionário, registros em áudio e a realização dos próprios Círculos de Cultura como espaço formativo dialógico. O percurso foi fundamentado nos aportes teóricos de Paulo Freire, António Nóvoa e Imbernón e utilizou como método de análise a Sistematização de Experiências, proposta por Oscar Jara, possibilitando transformar vivências compartilhadas em conhecimentos coletivos e reflexivos. Os resultados apontaram para a potência do diálogo e da escrita pedagógica como instrumentos de humanização e resistência docente. As falas das participantes revelaram o amor pela educação e a crença na transformação a partir da escuta, da dialogicidade e da valorização da profissão docente. Como produto educacional, foi produzido o e-book *Tecendo Histórias, Compartilhando Saberes: Cartas Pedagógicas para Inspirar a Docência*, reunindo narrativas e reflexões construídas ao longo da pesquisa. O material buscou inspirar a construção de processos formativos mais afetivos, significativos e dialógicos, reafirmando que educar é, também, um ato de amor, resistência e criação de mundos possíveis. A valorização das histórias pessoais, das escutas coletivas e das trocas de saberes fortaleceu a identidade profissional das participantes e ampliou suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Círculo de Cultura; Formação Docente; Dialogicidade; formação permanente.

ABSTRACT

This dissertation emerged from the desire to build a proposal for continuing teacher education based on dialogical principles, in which teacher protagonism is recognized and valued. The research was woven through the attempt to reconcile lived experiences with professional demands, grounded in Paulo Freire's liberating theory and in authors who engage in dialogue with his perspective. Thus, continuing education for teachers is defended as a fundamental pillar for the constant improvement of educational praxis. At the core of this process, dialogicity and teachers' knowledge play a crucial role, enabling educators' protagonism and strengthening their professional identity and sense of belonging. The research was conducted with teachers from the early years of elementary education at a municipal school located in a municipality within the metropolitan region of Porto Alegre, RS. It was centered on sensitive listening, horizontal dialogue, and respect for the participants' lived experiences. The central theme of this investigation was *'The Culture Circle as a possibility for permanent teacher education'*, and the guiding research question was defined as: *'What are the difficulties and potentialities inherent in the implementation of a permanent teacher education experience, inspired by Freirean Culture Circles, in a municipal school located in the metropolitan region of Porto Alegre?'*" With a qualitative approach, the research involved seven teachers and adopted as methodological procedures the use of a field diary, questionnaire, audio recordings, and the Culture Circles themselves as dialogical formative spaces. The journey was based on the theoretical contributions of Paulo Freire, António Nóvoa, and Francisco Imbernón, and used Oscar Jara's Systematization of Experiences as the method of analysis, allowing shared experiences to be transformed into collective and reflective knowledge. The results pointed to the power of dialogue and pedagogical writing as instruments of humanization and teacher resistance. The participants' narratives revealed their love for education and their belief in transformation through listening, dialogicity, and the valuing of the teaching profession. As an educational product, an e-book titled *Weaving Stories, Sharing Knowledge: Pedagogical Letters to Inspire Teaching* was created, bringing together narratives and reflections developed throughout the research. The material aims to inspire the creation of more affective, meaningful, and dialogical formative processes, reaffirming that educating is also an act of love, resistance, and the creation of possible worlds. The appreciation of personal stories, collective listening, and the exchange of knowledge strengthened the participants' professional identity and broadened their pedagogical practices.

Keywords: Culture Circle; Teacher Education; Dialogicity; Permanent Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras - Temas centrais identificados 92
Figura 2 - Capa do produto educacional: e-book "Tecendo Histórias, Compartilhando Saberes: Cartas Pedagógicas para Inspirar a Docência" 118

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Principais eixos que fundamentam as pesquisas que concebem essa investigação 62
Diagrama 2 - Círculo de cultura como fator estruturante da formação permanente 63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Contribuições do diálogo e problematização segundo as professoras 81
Gráfico 2 - Temas recorrentes nas falas docentes sobre infraestrutura e inclusão 98
Gráfico 3 - Principais problemas estruturais e simbólicos da docência 102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no Portal da Capes de Periódicos 20
Quadro 2 - BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 22
Quadro 3 - Pesquisas encontradas no Portal da Capes de Periódicos 26
Quadro 4 - BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 28
Quadro 5 - Pesquisas encontradas no Portal da Capes de Periódicos 31
Quadro 6 - BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 34
Quadro 7 - Repositório Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul 38
Quadro 8 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 41
Quadro 9 - Saberes Docentes 56
Quadro 10 - Encontros Formativos Dialógicos 74

SUMÁRIO

1. É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO: OS PASSOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI 13

1.1 QUAL DIREÇÃO? AQUELA QUE NOS LEVA A PENSAR FORMAÇÃO 15

2. ENTRELAÇANDO SABERES: CONTRIBUIÇÕES E ACHADOS NO CAMPO ACADÊMICO CIENTÍFICO 19

2.1 DESCRITOR 1 — CÍRCULO DE CULTURA E FORMAÇÃO CONTINUADA 20

2.2 DESCRITOR 2 — DOCÊNCIA E "CÍRCULO DE CULTURA" 26

2.3 DESCRITOR 3 — SABERES DOCENTES AND DOCÊNCIA 31

2.4 DESCRITOR 4 - CÍRCULO DE CULTURA AND SABERES DOCENTES 41

3. FORMAÇÃO PERMANENTE: UMA JORNADA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO 44

4. EXPERIÊNCIAS DOCENTES: UM ENCONTRO COM SABERES 54

5. CÍRCULO DE CULTURA: UM MOVIMENTO DIALÓGICO, SOCIAL E POLÍTICO 59

6. METODOLOGIA: UMA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA 65

6.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA E NA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS 66

6.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA: PALAVRAS QUE CONSTROEM SENTIDOS: INSTRUMENTOS A SERVIÇO DA ESCUTA 69

6.3 ENCONTROS FORMATIVOS DIALÓGICOS: RESSIGNIFICANDO OS CÍRCULOS DE CULTURA 72

6.4 A REALIDADE PESQUISADA: RECONHECENDO TERRITÓRIO FORMATIVO 75

6.5 ANÁLISE DOS ENCONTROS FORMATIVOS DIALÓGICOS 77

7. TECENDO SENTIDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O DIÁLOGO COMO PRÁTICA VIVA 78

7.1 CONSTRUINDO HISTÓRIAS E COMPARTILHANDO SABERES 82

7.2 SISTEMA EDUCACIONAL *VERSUS* AS DOCÊNCIAS 93

7.3 RESISTÊNCIA E FRAGILIDADES NA LUTA DOCENTE: ENTRE O ENGAJAMENTO POLÍTICO E OS LIMITES ESTRUTURAIS DA PROFISSÃO 94

8. A IMAGEM SOCIAL DA DOCÊNCIA: ENTRE A DISTORÇÃO MIDIÁTICA E A RESISTÊNCIA COLETIVA 98

8.1 CONTRADIÇÕES, DESVALORIZAÇÃO E PRESSÕES DO SISTEMA 102

9. ESPAÇOS DE ESCUTA, DE DIÁLOGO E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA: ISSO TAMBÉM É SE FORMAR, ISSO TAMBÉM É CUIDAR DA ESCOLA 104

10. ENTRE O VIVIDO E O TRANSMITIDO: A FORMAÇÃO QUE SE (RE)FAZ NA EXPERIÊNCIA 112

11. RESISTÊNCIAS QUE SE ALIMENTAM NO COLETIVO 113

12. O PRODUTO EDUCACIONAL – CARTAS PEDAGÓGICAS EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE 116

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS 117

14. REFERÊNCIAS 120

ANEXO 125

APÊNDICES 126

1. É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO: OS PASSOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

> *O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro (Couto, 2015, p. 3).*

Minha trajetória profissional constitui-se como um caminho enriquecedor, permeado por experiências docentes que moldaram minha visão sobre a educação. Ao refletir sobre esse percurso, surge a clareza das aspirações que me impulsionam em direção à pesquisa científica no contexto do Mestrado. Nesse contexto, permitir uma incursão pelas memórias, trajetórias, experiências e aprendizagens ao longo da vida revela nuances fundamentais, especialmente no que concerne aos aspectos formativos e ao trajeto profissional no âmbito da educação.

Revisitar as memórias é uma dinâmica riquíssima, pois nos permite voltar às lembranças com um novo olhar e ter novamente os momentos memoráveis da vida observados sob outro prisma, o qual significa não ficar engessado ao denotativo produzido nas representações dos processos formativos, mas sim na direção dos episódios e cenários da formação para promover as reflexões partilhadas por meio das práticas professorais em que nos reconstrói diuturnamente. Como sabiamente nos diz Paulo Freire, "ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 2001, p. 58). É, portanto, nas reflexões dialógicas cotidianas que tenho buscado tornar-me professora!

Para Bosi (1994), a memória é o esforço por fazer vir à superfície o que estava imerso e, neste rememorar das minhas trajetórias formativas no processo discente/docente, busco emprestado de Gonzaguinha dizer que sou uma "eterna aprendiz". De acordo com Carlos Brandão, a experiência e a convivência com os outros geram inúmeros saberes que são capazes de influenciar diversas situações em seus sujeitos, pois "aprendemos uns com os outros" (Brandão, 1985, p. 74). Assim sendo, tenho aprendido muito ao longo das minhas *experivivências* nas práticas educativas, pois, como diz Arroyo (2011, p. 14), "o ser professor não é o ser sozinho, é o ser coletivo e de muitas memórias, de práticas passadas e repassadas por anos, de memórias construídas e reconstruídas, é a memória coletiva em evidência". Aqui estão as memórias guardadas do curso de graduação em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA, 2010) e da especialização em Educação Inclusiva (2019). Do mesmo modo, diálogos reflexivos proporcionados nas vivências como aluna não regular no Mestrado

Profissional em Educação, pela UERGS, bem como no exercício da docência exercida na educação básica.

No exercício da visitação às memórias, recordo-me que, desde o ensino médio, decidi que gostaria de ser professora. Eu havia escolhido fazer Magistério para lecionar! Contrariando os familiares, quis seguir os caminhos de minha avó, uma professora renomada na região. Eu queria fazer a minha escolha, uma escolha certa! Segundo Freire (2023a), pensar certo é acreditar nas pessoas, na humanidade. No âmbito do educar, significa educar para a esperança e a luta, assentada na perspectiva da construção de outro mundo. Pensar certo é conceber a história como possibilidade, e não determinismo.

Eu quis a escolha certa pela possibilidade da dinâmica e movimento contínuo que é a Educação. A partir do magistério, decidi fazer a graduação em Pedagogia e, para o trabalho de conclusão de curso (TCC), eu tive a oportunidade de manter contato direto com uma equipe de professores de uma escola estadual — nesse momento, despertou em mim o interesse pelos estudos acerca da formação de professores num viés dialógico e crítico do processo da contextualização do ensino. Na época, o estudo desenvolvido com esse grupo de professores consistiu numa pesquisa que visava à promoção das discussões com reflexão acerca da prática docente a partir de dinâmicas motivacionais. Segundo Minayo (2015, p. 32), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Diante dessa premissa é que emergiu meu interesse pelo Mestrado. Enquanto professora, eu tenho desenvolvido minhas práticas pautadas no ensino autocrítico, problematizador, visando à construção do pensamento científico, dialógico e crítico por meio das atividades investigativas que possam estabelecer relações entre conhecimento científico e o conhecimento cotidiano e os diferentes processos epistemológicos do conhecimento. Diante dessa percepção e realidade prática, tenho estudado e dialogado constantemente na escola junto com os demais professores sobre a formação permanente de professores sob a dimensão dialógica e crítica da educação e da contextualização do cotidiano escolar, por meio das práticas pedagógicas e científicas na perspectiva da formação humana, transformadora e cidadã dos sujeitos sociais que somos.

De acordo com a literatura, os estudos e debates a respeito da formação de professores não é algo recente — Saviani (2011) alega que, desde o século XVII, já se falava dessa temática nos ideais de Comenius. Ela está prevista em lei, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) de 2013, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 compreendida como fenômeno intrínseco e aliado ao trabalho dos educadores.

Para Imbernón (2011), a formação permanente deve articular a teoria, a práxis[1], os valores, as relações e as trocas entre pares para que contribuam a desenvolver novas aprendizagens que impactam no fazer pedagógico, pois apenas a formação inicial não dá conta das demandas da docência. Pensar a escola e o fazer escolar implica a reflexão da própria prática professoral — essa tem sido a base dos debates e discussões que tenho/temos discutido frequentemente com meu grupo de colegas. Para mim, a percepção dos estudos e rodas de diálogos suscita em pensar a formação permanente numa dimensão freireana, o que significa romper com alguns paradigmas, principalmente, assentados no diálogo, na troca, na pesquisa–ação–reflexão (Imbernón, 2009; Freire, 2023a) em um caminho que atenda as demandas da Educação do século XXI.

Assim, pressupõe que o professor "é sujeito e não objeto de formação" (Imbernón, 2011, p. 86). Desse modo, o movimento constante de ação–reflexão–ação (Freire, 2023a) torna a reestruturação das dinâmicas de aulas e planejamentos escolares instigantes e, portanto, indissociável do caráter do trabalho do professor. Entendo, portanto, nesse movimento dialético do pensar, problematizar, analisar, avaliar e refletir constantemente a ressignificação da prática pedagógica, a qual estabelece uma relação direta com o processo de como concebo o ensino e aprendizagem desenvolvida na escola e nas práticas formativas do meu grupo de trabalho, sendo o diferencial para a educação que eu quero construir — dialógica e crítica.

Já nos disse Paulo Freire, "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" — essa máxima freireana tem me possibilitado a enveredar-me pelo universo das leituras, debates e discussões acerca da formação docente sob o viés da educação dialógica e crítica. Quando adentrei o Mestrado em Educação pela UERGS, como aluna especial do componente curricular Tópicos Especiais em Educação II: epistemologia e educação na formação, a partir da base teórica de leituras e diálogos realizados ao longo dos encontros, entendi que deveria seguir com a temática Formação Permanente de Professores na perspectiva dialógica, problematizadora e crítica freireana como objeto de pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação da UERGS, vinculado à linha Contextos e Cotidianos Educacionais e a Formação das Docências.

[1] Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 325).

1.1 QUAL DIREÇÃO? AQUELA QUE NOS LEVA A PENSAR FORMAÇÃO

Oh, quantas histórias essa estrada guarda,
Quantos segredos, sonhos e desejos,
Cada passo, uma jornada única,
Cada curva, um novo começo (Frost apud Freitas, 2013, p. 28).

Cada passo revela um novo caminho. As inquietações sobre a formação permanente do professorado emergiam a cada leitura e diálogo com os colegas, mostrando que, por vezes, é preciso redirecionar as rotas. Com base em minha experiência em diversas formações, sempre testemunhei, e sigo testemunhando, um formato vertical, no qual um especialista ministra palestra para a equipe docente. Nessas ocasiões, o sentimento de pertença da profissão desaparece, não que esses momentos não tenham valor, longe disso, mas não pode ser sempre assim, sem espaço de dialogicidade entre os pares, valorização dos interesses do grupo do professorado e, principalmente, a escuta sensível a suas inquietações.

Assim, esta pesquisa foi sendo tecida, na busca em conciliar as experiências vividas com as demandas profissionais, fundamentada à luz da teoria libertadora de Paulo Freire e de teóricos que dialogam com ele. Nesta caminhada de vivências e experiências docentes, defendo a formação permanente dos professores como um pilar fundamental para o aprimoramento constante da práxis educacional. No cerne desse processo, a dialogicidade e os saberes docentes desempenham um papel crucial, permitindo o protagonismo dos educadores e fortalecendo sua identidade e pertencimento profissional, tendo como temática o "Círculo de Cultura como uma possibilidade de Formação Permanente". Ao integrar esses campos teóricos, a indagação central que surge da pesquisa é a seguinte: Quais as dificuldades e potencialidades inerentes ao processo de implementação de uma experiência de formação permanente inspirada nos círculos de cultura freireanos em uma escola municipal situada na região metropolitana de Porto Alegre?

A intenção em pesquisar se o Círculo de Cultura pode ser efetivo como estratégia de formação pode contribuir para ampliar o repertório de práticas formativas e fortalecer a ideia de que a formação de professores deve ir além do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos. Nessa ideia, podem ser incorporados elementos que promovam o diálogo, a troca de experiências e a construção conjunta de saberes.

O objetivo geral da pesquisa é "refletir sobre o processo de implementação do Círculo de Cultura como Formação Permanente de professores da educação básica".

São os objetivos específicos:

a) [2]aproximar o Círculo de Cultura freireano da formação permanente de professores;
b) [3]conhecer como ocorrem as formações permanentes dos professores;
c) construir, aplicar e ressignificar uma proposta metodológica de formação permanente inspirada no Círculo de Cultura freireano
d) conhecer a percepção dos professores sobre o Círculo de Cultura como instrumento de formação permanente;
e) produzir recursos educativos a partir dos encontros formativos que contribuam para futuros Círculos de Cultura na formação de professores.

Considerando a melhor distribuição da dissertação, de modo a engajar o leitor e respeitar a organicidade do processo de pesquisa, a introdução traz memórias que me constituem enquanto professora, assim como reflexões sobre o encontro com Paulo Freire e autores que se inspiram em sua obra. A partir desse rememorar dos caminhos percorridos que me conduziram a esta escrita, apresento inquietações e busco novas possibilidades para os espaços formativos, além de delinear a questão problematizadora, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Nessa mesma direção, os capítulos foram organizados de forma a acompanhar os passos da caminhada investigativa, valorizando tanto as reflexões teóricas quanto as vozes e experiências das professoras participantes.

O capítulo **"É caminhando que se faz o caminho: os passos que me trouxeram até aqui"** traz à tona as memórias que me constituem enquanto professora e pesquisadora, evocando experiências formativas que se entrelaçam com as inquietações que impulsionaram este estudo. É nesse movimento de rememoração e de (re)encontro com a obra de Paulo Freire que delineio a questão problematizadora, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Como escreveu Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Esse capítulo, portanto, abre espaço para o diálogo entre saberes da experiência e saberes da teoria, tecendo as primeiras linhas deste trabalho.

Para estruturar a pesquisa, o segundo capítulo — **"Entrelaçando saberes: contribuições e achados no campo acadêmico-científico"** — foi dedicado a uma revisão bibliográfica do tipo “revisão narrativa”. O foco está na investigação de produções acadêmicas que abordam a formação permanente, os saberes docentes e o Círculo de Cultura, articulando as contribuições de Paulo Freire com autores que com ele dialogam. As plataformas utilizadas para essa busca incluem o portal da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

[2] No conceito de Investigação.
[3] No sentido de fazer perguntas e indagações.

Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Esse capítulo oferece o chão teórico sobre o qual se construiu a proposta metodológica e formativa da pesquisa.

O terceiro capítulo — **"Formação permanente: uma jornada dialógica na educação"** — explora os caminhos da formação contínua, reconhecendo que o desenvolvimento profissional dos educadores não ocorre de forma linear ou isolada, mas é atravessado por múltiplas forças, como as políticas educacionais, as relações de poder e os contextos escolares. A partir de autores como Imbernón, Nóvoa, Gatti e Freire, refletimos sobre os desafios e potencialidades da formação permanente em sua dimensão crítica, coletiva e situada.

No quarto capítulo — **"Experiências docentes: um encontro com saberes"** —, abordo os saberes da experiência a partir da perspectiva de Tardif (2014a), articulando-os com os relatos das professoras participantes. A escuta sensível dessas educadoras evidencia que os saberes docentes não se restringem ao domínio técnico, mas se constroem nas interações, nos afetos, nas resistências e nas aprendizagens cotidianas. O capítulo evidencia como a prática é lugar de produção de conhecimento e de reflexão crítica.

O quinto capítulo — **"Círculo de Cultura: um movimento dialógico, social e político"** — apresenta os fundamentos freireanos que sustentam a metodologia adotada. O Círculo de Cultura é compreendido não apenas como estratégia metodológica, mas como práxis política, espaço de humanização, de escuta e de problematização da realidade. Reafirma-se aqui o compromisso com uma formação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que se constrói na troca, na partilha e na ação coletiva.

O capítulo sexto — **"Metodologia: uma trajetória investigativa"** — detalha os caminhos percorridos na pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa crítica e na metodologia da pesquisa–ação, articulada à sistematização de experiências. Nesse capítulo, apresento os instrumentos utilizados, os critérios de escolha do campo, a construção dos círculos de cultura e a forma como os dados foram analisados. A pesquisa se fez junto com as professoras, e não sobre elas, respeitando os princípios freireanos de diálogo e participação ativa.

No sétimo capítulo — **"O produto educacional – Cartas Pedagógicas em diálogo com a formação docente"** — apresento o e-book construído a partir da escuta das professoras, composto por cartas escritas por elas e dirigidas aos docentes iniciantes. Esse produto educacional expressa o compromisso com a devolutiva social da pesquisa, promovendo o fortalecimento da profissionalidade docente e da formação como um ato coletivo e afetuoso.

Por fim, o capítulo das **"Considerações Finais"** retoma os principais achados e reflexões, reafirmando a importância de ressignificar os espaços de formação e de fortalecer práticas formativas que reconheçam os professores como sujeitos históricos, políticos e criadores de saberes. Com base nos encontros, nos relatos e nas experiências partilhadas, defendo a potência dos círculos de cultura como ferramenta formativa, comprometida com a escuta, com a transformação e com a esperança ativa.

2. ENTRELAÇANDO SABERES: CONTRIBUIÇÕES E ACHADOS NO CAMPO ACADÊMICO CIENTÍFICO

> *Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2023, p. 23).*

Conforme a definição do dicionário Aurélio, a palavra "pesquisar" refere-se à busca com diligência; inquirir; informar-se a respeito. No entanto, para a pesquisadora que aqui se expressa, o significado transcende essas palavras. Pesquisar é imergir em um universo desconhecido que, no momento, provoca uma variedade de emoções e inquietações, perturbando a calmaria de um mar outrora tranquilo. A cada leitura e aprofundamento, uma nova onda se forma; a resiliência torna-se crucial, exigindo ajustes e manobras constantes.

Neste capítulo, discorro sobre a trajetória da pesquisa, abordando como ela foi conduzida e o que foi descoberto durante a busca em relação ao objeto de estudo. Para sua construção, utilizei artigos, teses e dissertações com o foco no Círculo de Cultura como proposta de formação permanente. Esses materiais foram cuidadosamente analisados à luz dos referenciais teóricos, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento de uma pesquisa maior.

Essa busca se concentrou em três plataformas específicas: CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia e no Repositório Institucional da UERGS[4].

---

[4] Há trabalhos defendidos e apresentados que dialogam diretamente com esta pesquisa, mas que não estão disponíveis no banco de dados da UERGS em razão de atualizações no sistema institucional. Apesar de não constarem na base de dados, temos conhecimento da existência de pesquisas que abordam o Círculo de Cultura na formação de professores.

A partir dos resultados obtidos, procedi à leitura de títulos e resumos, extraindo aqueles que apresentavam uma maior proximidade com o tema em questão. Os trabalhos apresentados pelas plataformas de busca, para serem incluídos, deveriam cumprir com os seguintes critérios:

a) contexto relacionado à formação permanente docente, numa perspectiva dialógica-reflexiva;

b) Círculo de Cultura como possibilidade de formação permanente;

c) referencial teórico fundamentado nas ideias de Paulo Freire e em autores(as) que dialogam com seus princípios.

A seguir será apresentado o caminho percorrido, com os descritores[5] e refinos[6] realizados para a aproximação do tema, bem como um quadro ilustrativo com título, autor, instituição e resumo. Abaixo apresento os resultados do mapeamento por descritor.

2.1 DESCRITOR 1 — CÍRCULO DE CULTURA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Na CAPES, as palavras-chave "Círculo de Cultura" e "formação docente" apareceram em 14 artigos. Com os descritores supracitados, não foram encontradas dissertações ou teses. A partir das leituras dos títulos e resumos dos artigos selecionados, extraí dois artigos que abordam o Círculo de Cultura como uma possibilidade de formação docente, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no Portal da Capes de Periódicos

Círculo de cultura AND formação continuada			
Tipo de documento: artigo	**Nome do (a) autor (a).**	**Instituição e ano de Publicação.**	**Resumo**
É tempo de esperançar: contribuições da epistemologia freireana na/para uma formação continuada	Cezar, Mariana Dos Santos Oliveira e Samuel Rocha	Revista Teias, 2021, Vol.22 (67), p.203-216	Este artigo tem por objetivo descrever como um processo de formação continuada pode ser construído a partir de uma (re)leitura da epistemologia freireana e do trabalho desenvolvido nos círculos de cultura. Esta investigação tem abordagem qualitativa, desenvolvida com cinco docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de São Paulo. Nesta pesquisa, foi estabelecida uma ação de formação na qual, ao longo de quinze encontros, pesquisadora e participantes dialogam a respeito de temas que foram identificados nas falas das participantes, ao descreverem as situações vivenciadas por elas no contexto

[5] O descritor foi acompanhado do operador booleano *and.*
[6] Refino: data de criação: 2017 a 2024; tipo de documento: artigos, dissertações e teses.

			escolar. Os dados produzidos foram interpretados à luz da Análise Dialógica do Discurso, oriunda dos estudos bakhtinianos. Os resultados mostram que construir uma formação continuada, com base nos pressupostos da epistemologia freireana, pode viabilizar uma tomada de consciência da realidade, por meio da superação de uma visão acrítica acerca das situações-limite vivenciadas no contexto escolar, bem como o desenvolvimento de atos-limites para a superação dessas situações e para a construção de uma consciência crítica.
Por uma formação inicial de professores(as) de Moçambique na perspectiva freiriana: possibilidades e limites	Manuel, Lázaro Félix Silva e Maria de Fátima Gomes	Olh@res (Universidade Federal de São Paulo), 2021, Vol.9 (3)	Este artigo apresenta resultados de uma investigação que teve como objetivo examinar o atual estado da formação inicial de professores de Moçambique, com vistas a sugerir reformulações baseadas na proposta freireana de educação. Com relação aos procedimentos metodológicos, optou-se pela abordagem qualitativa, com ênfase na investigação temática de Paulo Freire. A coleta de dados foi realizada por meio do Círculo de Cultura freiriano. Foram sujeitos desta pesquisa sete alunos e cinco alunas do Instituto de Formação de Professores de Inhamizua, no Município da Beira de Moçambique. A análise dos dados foi realizada pela técnica de Análise de Conteúdo temático-categorial. Os resultados permitiram concluir que a formação inicial de professores de Moçambique ainda se encontra norteada pelos princípios de uma educação bancária, o que obstaculiza a autonomia intelectual do(a) educando(a). Assim, inferiu-se que as práticas docentes moçambicanas não favorecem uma reflexão crítica sobre a prática de educadores(as) e educandos(as). Concluiu-se, portanto, que será preciso investir em formações continuadas que possibilitem uma práxis educativa crítico-reflexiva, por meio de uma pedagogia dialógica.

Fonte: Autora (2024)

O artigo "É tempo de esperançar: contribuições da epistemologia freireana na/para uma formação continuada", dos autores Mariana dos Santos Cezar e Samuel Rocha de Oliveira (2021), traz a ideia da importância da coletividade e do diálogo. Considerando o Círculo de Cultura no cenário da formação permanente, os autores defendem a necessidade de uma abordagem mais colaborativa e participativa. De acordo com essa perspectiva, a construção da formação permanente não deve ser um processo unilateral ou imposto, mas sim um esforço coletivo, no qual os participantes desempenham um papel ativo. A ênfase recai na criação de um ambiente verdadeiramente dialógico, no qual a troca de ideias e experiências seja promovida de maneira aberta e construtiva.

A formação permanente não é apenas um conjunto de informações transmitidas, mas sim um espaço que propicia o desenvolvimento de uma consciência crítica. Os participantes são encorajados a questionar, a refletir e a analisar, de maneira crítica, os conceitos e práticas educacionais. O diálogo constante entre os envolvidos torna-se uma ferramenta primordial para

a construção do conhecimento, permitindo uma compreensão mais profunda das complexidades da educação e incentivando a busca por soluções inovadoras.

Dessa forma, a releitura do Círculo de Cultura para a formação permanente destaca a importância não apenas do conteúdo transmitido, mas também do processo interativo e participativo como meios eficazes para promover uma formação mais significativa e alinhada com as demandas do cenário educacional contemporâneo.

Manuel e Silva (2021), em seu artigo: "Por uma formação inicial de professores(as) de Moçambique na perspectiva freiriana: possibilidades e limites", trazem o Círculo de Cultura como proposta para analisar o curso de formação de professores. Concluem que será necessário destinar um olhar atento à formação permanente que viabilize uma prática educativa crítico-reflexiva, mediante a aplicação de uma abordagem pedagógica-dialógica.

Seguindo os mesmos descritores, na plataforma BDTD, encontrou-se um número significativo de teses e dissertações, sendo 69 dissertações e 60 teses; com refino de data de criação, foram encontrados 74 trabalhos, sendo 41 dissertações e 33 teses. Entretanto, com a leitura dos títulos, apenas 2 dissertações vieram ao encontro do tema desta pesquisa, como ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 2 - BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Círculo de cultura AND formação continuada			
Tipo de documento: dissertações	Nome do (a) autor (a)	Instituição e ano de Publicação	Resumo
Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores	Tierre Ortiz Anchieta	Universidade Federal De Santa Catarina Campus Universitário Trindade. 2019	O Círculo de Cultura de Paulo Freire é um espaço dialógico, horizontal, coletivo que possibilita problematizações e construção de conhecimentos, no entanto, é pouco explorado nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas atualmente, havendo poucos relatos de experiências realizados nos últimos anos. Neste sentido, esta pesquisa se debruça em investigar os limites e as potencialidades do Círculo de Cultura no percurso formativo dos professores sob a perspectiva da formação permanente Freireana, para tal realizamos uma busca nas teses e dissertações publicadas e, além disso, buscamos processos formativos docentes que utilizam o Círculo de Cultura em sua proposta político-pedagógica. Nos pautamos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU para apontar que características do Círculo de Cultura contribuem para a formação permanente dos professores. Tomamos a formação permanente como fundamento com vistas a superar o legado da formação continuada que

			apresenta enfoques muito marcados nas racionalidades técnica e prática, sendo assim, consideramos pertinente a alteração da perspectiva epistemológica que orientam esses percursos formativos, almejando uma formação que se debruce na racionalidade crítica, uma vez que oportuniza processos formativos engajados na transformação social e educacional de cunho emancipatório.
A Formação Permanente Docente na Perspectiva de Paulo Freire	Tanice dos Santos Patrício Massuchetto	Universidade Federal do Paraná. 2022	Esta dissertação pesquisou a formação permanente docente na perspectiva de Paulo Freire, seu principal aporte teórico, no período compreendido entre 2019 e 2022. Objetivou identificar como a práxis pode contribuir no processo de formação e trans-formação do(a) professor(a) de Educação Básica, da rede pública de ensino. Os(as) 9 docentes que participaram desta pesquisa, possuem experiência em escolas de rede municipal e estadual do Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. A práxis abordada nesta investigação se origina na reflexão crítica sobre a realidade e se funda no movimento dialético entre ação-reflexão-ação. Neste contexto, a práxis se apresenta como fenômeno formador e trans-formador do(a) docente. Esta pesquisa possui caráter qualitativo e fundamentou-se no método materialista histórico-dialético e na abordagem da Análise de Discurso Crítica, que conduziram o processo de interpretação de dados, construídos pelas narrativas dos(as) participantes. A metodologia escolhida foi a Pesquisa Participante, cuja participação dos sujeitos se deu nos Círculos de Diálogos de Formação Docente, inspirados no Círculo de Cultura de Freire. Os Círculos de Diálogos se efetivaram como proposta de formação permanente aos(às) docentes, permeada pela prática dialógica. Os temas geradores que emergiram dos diálogos, encorajaram reflexões, problematizações e permitiram a elaboração de uma consciência crítica acerca da realidade. Identificou-se, que a ação dialógica serviu de caminho para o movimento dialético de ação-reflexão-ação. Os(as) professores(as) partiam de suas práticas, fundamentavam-se no conhecimento científico e a elas voltavam, de modo a configurar a ação trans-formadora da realidade. Constatou-se que este movimento, que é práxis, é princípio determinante para um processo formativo permanente que conduza os(as) educadores(as) à consciência de sua condição de oprimidos(as), para que, conscientes, possam sair da posição determinada pelo sistema capitalista e assumir a luta pela trans-formação da realidade docente.

Fonte: Autora (2024)

Na dissertação de Tierry Ortiz Anchieta — “Círculo de Cultura enquanto Espaço de Formação Permanente de Professores” (2019) —, é abordado que a formação permanente se tornou um setor robusto nos últimos anos, com inúmeras propostas e ofertas que compartilham

o objetivo comum de aprimorar a educação. O autor discute as diferentes terminologias utilizadas ao longo da história e como os professores entendem essa formação permanente tendo como visão as seguintes perspectivas: capacitação e treinamento, aperfeiçoamento docente e reciclagem. Essas terminologias revelam uma formação vertical, e cada uma delas evidencia a lacuna entre educadores e seu processo formativo, bem como a falta de cuidado e o olhar atento voltados para a promoção de uma formação efetivamente reflexiva, dialógica e emancipatória.

> É indiscutível que os processos de formação inicial e continuada dos professores são fundamentais, visto que, são diversos os desafios que existem na prática docente e ambos podem e devem ser espaços de diálogo e compartilhamento de experiências docentes
> em busca de respostas aos inúmeros problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, entretanto, preocupa a forte influência que há o marcante legado da racionalidade técnica, nesses processos de formação inicial e continuada, pautados nas concepções de aperfeiçoamento, treinamento, capacitação e reciclagem que dão ênfase a uma formação majoritariamente prática ou majoritariamente teórica, além disso, tira do docente a autonomia e responsabilidade da sua (auto) formação, dando-os a tarefa apenas de receber de maneira acrítica metodologias e conteúdos e então transmiti-los aos estudantes, como se esse movimento elevasse a qualidade da prática educativa (Anchieta, 2019, p. 40).

O pesquisador considera que, para um processo de formação verdadeiramente eficaz, deve-se adotar uma abordagem dialógica que integre ativamente o professor, oferecendo-lhe um espaço no qual ele possa se expressar. Assim, Freire (2005, p. 68) nos orienta que "ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Apresenta ainda, que o cerne da formação permanente, numa perspectiva freireana reside na compreensão de que somos seres em constante evolução, em busca incessante de crescimento e aprimoramento, impulsionando-nos a explorar continuamente o conhecimento tanto sobre nós mesmos quanto sobre o mundo que nos cerca. De acordo com Anchieta (2019), essa perspectiva de formação transcende a esfera exclusiva dos educadores, estendendo-se à relação entre professores e alunos. Nesse contexto, a interação deve ser moldada por um processo de ensino-aprendizagem, caracterizado por uma relação dialógica-reflexiva.

Ele explora a comparação entre formação continuada e formação permanente, com o propósito de esclarecer as distintas concepções desses termos. Alinhado à visão de Paulo Freire para uma educação reflexiva, dialógica e crítica, o autor considera a perspectiva de formação permanente. De acordo com essa abordagem, pode-se conceber um ambiente formativo contínuo, fundamentado na premissa de uma educação problematizadora. Nesse contexto, o Círculo de Cultura emerge como uma proposta eficaz, oferecendo aos participantes a oportunidade de se perceberem e compreenderem "que umas das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos como nós, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo". (Freire, p. 30, 2023a). O cerne da formação

permanente requer a compreensão fundamental de que somos seres em constante evolução, intrinsecamente inconclusos, empenhados na busca de "ser mais" (Anchieta, 2019). Um impulso que nos mantém incessantemente na busca pelo conhecimento tanto de nós mesmos quanto do mundo que nos cerca.

Nessa pesquisa, o autor destaca a importância do Círculo de Cultura na formação permanente de professores e da possibilidade de se otimizar quanto à elaboração curricular adotada numa perspectiva igualmente crítico-emancipatória, já que o Círculo de Cultura se configura como um processo inteiramente dialógico de construção de saberes e experiências.

> O Círculo de Cultura, o espaço dialógico, horizontal e democrático, será o espaço para o debate dos conceitos, dos sentidos que foram apreendidos pelos diferentes sujeitos que compreendem esse processo formativo, através do diálogo entre culturas, que possibilita o pensar crítico, a esperança, a curiosidade, o sentido criador e (re) criador, o amor, o encontro do ser mais, a restauração da humanidade e que está em permanentemente temporalidade (Anchieta, 2019, p. 110).

Na dissertação intitulada *A Formação Permanente Docente na Perspectiva de Paulo Freire*, elaborada por Massuchetto (2022), a abordagem freireana é aprofundada por meio da lente da práxis humanista. Essa abordagem destaca a conexão indivisível entre a ação e a teorização, entre a técnica e a ciência. Tal enfoque assegura ao docente um processo reflexivo que transcende a compreensão isolada da realidade educacional, estendendo-se às dimensões sociais, econômicas e políticas. Isso proporciona ao educador ferramentas eficazes para transformar as circunstâncias impostas, capacitando-o a atuar não apenas como parte, mas como agente ativo na totalidade do contexto educacional.

> A transcendência não é apenas um tema recorrente em toda a obra de Paulo Freire. É sua pressuposição fundamental. Falar em opressão-libertação-liberdade-esperança implica compreender o ser humano como um ser de transcendência, quer dizer, que pode romper as cadeias, inaugurar uma prática inovadora e esperar por um mundo possível e ainda não ensaiado (Boff, 2022, p. 811).

Massuchett (2022) transporta sua pesquisa para a visão de Freire, que transcende a formação permanente como mera atualização de conhecimentos. Para ele, trata-se de um processo contínuo e ininterrupto, que vai além de simples momentos de aprimoramento profissional. Retrata ainda que a formação permanente implica uma transformação profunda na identidade do educador, envolvendo não apenas aquisição de novas habilidades, mas também uma mudança na perspectiva de mundo e na própria prática educativa. Nesse contexto, a formação permanente é percebida como um elemento primordial e contínuo no desenvolvimento profissional, integrando-se à trajetória do docente ao longo de toda a sua trajetória profissional. A autora ressalta ainda a importância de uma jornada constante de

aprendizado e reflexão docente, fundamentada nos princípios de diálogo, criticidade e transformação social propostos por Paulo Freire.

Com a análise das pesquisas mencionadas anteriormente, ao explorar os descritores "círculo de cultura" e "formação continuada", destaco a importância de uma formação docente que priorize a dialogicidade como um processo fundamental de construção e trocas de saberes. Os estudos destacaram o Círculo de Cultura como uma oportunidade de formação permanente, ressaltando e valorizando o papel central do professor como protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional.

No Repositório Institucional da UERGS não foram encontradas teses e dissertações com esses descritores.

2.2 DESCRITOR 2 — DOCÊNCIA E "CÍRCULO DE CULTURA"

Os descritores "docência" AND "círculo de cultura ", na plataforma CAPES, exibem sete artigos. Novamente, com esses descritores em específico, não foram encontradas teses e dissertações. Ao refinar por data de criação, obtive cinco resultados. A partir das leituras de títulos e resumos, um artigo foi utilizado para compor essa pesquisa.

Quadro 3 - Pesquisas encontradas no Portal da Capes de Periódicos

Docência AND "círculo de cultura"			
Tipo de documento: artigo	**Nome do (a) autor (a).**	**Instituição e ano de Publicação.**	**Resumo**
O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade	Nilton Bruno Tomelin e Rita Buzzi Rausch	Revista Práxis Educativa. Publicado em 2021	Neste artigo, discute-se o legado de Freire em relação ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial, tomando como referência o Círculo de Cultura. De abordagem qualitativa e teórica, este texto tem Freire como principal teórico e, assim, relaciona suas ideias às de autores que tratam da formação de professores e da decolonialidade, ressignificando-as em uma perspectiva de docência outra. A investigação aborda a decolonialidade como proposta de construção de um futuro outro à profissão docente e aponta para sua proximidade com Freire. Propõe-se um desenvolvimento profissional docente que assuma a pluralidade cultural como fundamento para uma práxis efetivamente decolonial. Discute-se, também, o Círculo de Cultura a partir da reflexividade da prática, destacando-a como possibilidade ao desenvolvimento da consciência crítica e da transformação da ação docente. Em síntese, a pesquisa pretende fortalecer a potência do legado de Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação

			decolonial.

Fonte: Autora (2024)

O artigo "O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade", mergulha no contexto do desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial, com o Círculo de Cultura como ponto focal. A pesquisa investiga a decolonialidade como uma proposta para construir um futuro diferente para a profissão docente. Os autores Tomelin e Rausch (2021) explicam que, para estendermos essa busca por uma educação decolonial, precisamos entender que o colonialismo nos remete a uma ideologia de que nega a existência de cultura antes da colonização, desvalorizando os costumes dos povos que ali viviam anteriormente.

> Do ponto de vista do colonizador, é óbvio, os colonizados não tinham história antes de sua chegada à terra dos colonizados. Nesse sentido, os colonizados deveriam agradecer aos colonizadores o fato de eles terem posto os colonizados na história. Da mesma forma, os colonizados não tinham cultura, antes da chegada dos colonizadores. A língua dos colonizados sempre foi chamada de dialeto, e dialeto feio e pobre. Só a língua do colonizador é uma língua que tem possibilidades históricas, que tem flexibilidade para expressar a ciência, a técnica e as artes. A arte do colonizado é folclore, a arte do colonizador é cultura. (risos) Tem que ser assim. Isso é ideologia, e não ciência (Freire; Guimarães, 2011, p. 38).

O artigo propõe um desenvolvimento profissional que reconheça e celebre a pluralidade cultural como base para uma prática educativa verdadeiramente decolonial, utilizando o Círculo de Cultura como ferramenta de formação permanente para eliminar qualquer posição privilegiada, buscando proporcionar a todos uma sensação de igualdade nos diálogos sobre questões e temas que emergem da realidade vivenciada pelos participantes.

> O Círculo de Cultura apresenta-se como uma estrutura capaz de contemplar, em um contexto de formação continuada, a necessidade de comunicação e reflexão em um grupo de sujeitos que desejem propor uma realidade outra ao seu coletivo. Ele toma o lugar da formação continuada em que alguém, por vezes alheio ao contexto, propõe algo pensado e refletido para ser implementado como estratégia de intervenção. Um projeto de contexto outro exige participação daqueles que o vivem e conhecem suas agruras e suas possibilidades desde sua reflexão, discussão, para que seja implementado e assumido com o necessário comprometimento (Tomelin; Rausch, 2021, p. 9).

O artigo está alinhado à busca pelo reconhecimento dos saberes docentes e valorização da trajetória do educador. Pensar em formação continuada na qual o docente é um receptor, um mero espectador de conceitos e metodologias, está em conformidade com esse pensamento colonial.

> Serve de inspiração para uma constante reinvenção em direção à uma pedagogia outra, instituída a partir da participação coletiva no Círculo de Cultura. O legado, nesse sentido, pode ser percebido pela discussão em torno da necessária compreensão de

> que a escola não é apenas um edifício em que se ministram aulas. A escola é o conjunto de pessoas que estão nela, mas não somente nela, pois elas estão com suas culturas, suas vivências, seus conflitos, seus sonhos (Tomelin; Rausch, 2021, p. 10).

A possibilidade de utilizar o Círculo de Cultura para romper com esse paradigma de formação verticalizada e colonialista proporciona um enriquecimento por meio de diálogo e trocas entre a comunidade docente.

Na plataforma BDTD, utilizando os mesmos descritores, obtive um resultado de 21 pesquisas. Após, utilizei o filtro de data de criação, decrescendo para 18 resultados. Encontrei 7 teses e 11 dissertações. Após a leitura dos resumos, tendo em vista as aproximações com minhas intenções de pesquisa, elegi apenas uma tese que contribuirá com o *corpus* deste trabalho, pois a pesquisadora destaca a formação permanente dialógica e (co)participativa para a promoção da ressignificação da práxis.

Quadro 4 - BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

docência AND "círculo de cultura"			
Tipo de documento: tese (doutorado)	**Nome do (a) autor (a).**	**Instituição e ano de Publicação.**	**Resumo**
Auto(trans)formações Permanentes Com Professores Do Ensino Médio Regular: Re-Ad-Mirando A Docência E Re-Significando Experiências.	Freitas, Larissa Martins	Universidade Federal De Santa Maria Centro De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação, 2020	Essa tese de doutorado insere-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Objetivamos, com esta investigação, compreender com os professores do Ensino Médio os movimentos de ressignificação e constituição da docência, vivenciados por eles a partir das políticas de formação continuada, por meio de uma formação permanente dialógico-coparticipativa. Para tanto, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: como os docentes do Ensino Médio ressignificam e constituem a docência por meio de uma formação permanente dialógico-coparticipativa? Metodologicamente este estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-auto(trans)formação, em que os coautores tiveram a possibilidade de, por meio das interlocuções reflexivas, investirem em um (re)olhar crítico sobre si mesmos, sobre sua práxis educativa e sobre as políticas públicas de formação vivenciadas por eles, com autoria e autonomia. A investigação realizou-se em duas fases: inicialmente apresentamos aos professores e aos gestores das escolas de Ensino Médio da cidade de Santa Maria/RS um questionário aberto, a fim traçar um panorama geral e inicial do sentir–pensar–agir deles em relação às políticas de formação continuada vivenciadas ao longo da profissão; depois, realizamos 5 encontros da pesquisa-auto(trans)formação, em cada uma das 3 escolas participantes, respeitando o critério de participação, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Para a dinâmica dos encontros com os docentes, utilizamos a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-

			auto(trans)formativos, inspirada nos Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa-formação (Josso, 2010; 2011). Fizemos uso da abordagem hermenêutica para a interpretação e compreensão dos constructos da pesquisa que emergiram das temáticas geradoras. A investigação apresentou quatro temáticas geradoras: 1) diálogos: universidade, escola, CRE e políticas de formação de professores (1ª fase); 2) (com)partilha: reflexões sobre formações e pesquisas significativas (1ª fase); 3) resistência e luta por dignidade e valorização profissional (2ª fase); 4) caminhando para si com os outros em busca de autoria e autonomia na auto(trans)formação permanente (2ª fase). Como aportes teórico-conceituais, embasamo-nos nas proposições de Freire em diálogo com outros autores, tais como: Brandão (2013), Gadamer (2015), Josso (2010, 2011), Henz (2014, 2015), Henz e Freitas (2015) e Andrade (2019), para a metodologia; Imbernón (2009, 2010, 2011), Garcia (2010), Bolzan; Isaia (2009), Isaia (2009); Dourado (2010, 2016), Azevedo (2014), André (2010), Gatti (2008), para a auto(trans)formação permanente; e as leis e resoluções referentes às políticas públicas de formação continuada, promulgadas a partir de 1971 até os dias atuais. Refletindo com os coautores sobre a legislação, constatamos que, de 1988 até início de 2016, ela avançou muito, reconhecendo a necessidade e o direito à formação permanente e à valorização profissional, todavia não evoluiu no quesito garantia desses direitos. Segundo dos docentes, essa falta de garantia dos direitos e as políticas de formação continuada pouco significativas afetam a sua constituição da docência, porém existem outros desafios diários e para realizar uma formação interna ou externa à escola que se somam a isso. Após dialogar sobre eles, os coautores fizeram exercício desafiador de, além de olhar para os obstáculos e os percalços do cotidiano, caminhar para si com os colegas professores, a fim de compreender como vão se constituindo docentes ao longo da vida pessoal-profissional. Isso possibilitou que ressignificassem alguns discursos, incorporando uma compreensão mais apurada sobre o seu papel na docência e na auto(trans)formação permanente. Os coautores das três escolas participantes acrescentaram ainda à constituição da docência as marcas deixadas pelos seus professores e/ou a marca subjetiva deixada pela mãe ou irmã professora; ampliaram essas discussões, quando demonstraram ter tomado consciência de que, se trazem consigo marcas de seus educadores, deixam também marcas em seus estudantes, as quais consideraram serem positivas. Esse entendimento permitiu que os coautores reavaliassem e ressignificassem muitos de seus quefazeres na sua constituição da docência. Diante do exposto, este estudo permite-me considerar que a pesquisa-auto(trans)formação e os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos constituem-se como uma proposta epistemológico-política de pesquisa dinâmica capaz de contribuir significativamente com as investigações na área das ciências humanas. Por serem uma maneira de adentrar o espaço da escola não para coletar dados, mas para re-des-construir com os docentes os seus/nossos quefazeres na/da docência, caracterizam-se como uma estratégia formativa rica e poderosa. Do mesmo modo, cooperam com a auto(trans)formação permanente, por meio de diálogos-reflexivos coparticipativos, em que coautores e pesquisadora-coordenadora, cooperativamente, assumam-se como sujeitos autores e autônomos, capazes de refletir criticamente sobre suas situações-limite, colocando-se em permanente processo de busca pelo seu próprio ser mais e o de todos os envolvidos no

			contexto educativo.

Fonte: Autora (2024).

Na tese de doutorado intitulada *Auto (Trans)Formações Permanentes Com Professores do Ensino Médio Regular: Re-Ad-Mirando a Docência a Re-Significando Experiências*, elaborada por Freitas (2020), destaca-se a relevância da prática da escuta atenta como um elemento fundamental. A pesquisadora enfatiza que, por meio do diálogo entre os professores, é possível não apenas ressignificar concepções preexistentes, mas também transformar suas práticas pedagógicas. Embora a tese esteja direcionada especificamente aos docentes do ensino médio, o cerne da pesquisa reside na formação permanente em um contexto dialógico-reflexivo-crítico, alinhando-se assim com a busca pela autonomia e protagonismo docente, se aproximando com as minhas intenções de pesquisa.

Ao trazer à tona as memórias e experiências dos educadores, a autora propõe uma provocação à reflexão, convidando-os a reavaliar e ressignificar suas práticas educacionais. A pesquisa destaca a importância de dialogar sobre o impacto das memórias no fazer pedagógico.

Nesse sentido, a tese destaca a interseção entre o passado, presente e futuro na construção da identidade pedagógica, ressaltando a necessidade de abordagens sensíveis e apaixonadas na formação docente.

A tese aborda que a formação docente precisa valorizar as especificidades dos educandos e da realidade em que estão inseridos, promovendo efetivamente ao invés de permitir o comodismo.

> [...] entendo ser de extrema importância que essa justa raiva seja assumida pelos professores e gestores como possibilidade de luta pelo ser mais, visando conquistar autonomia e autoria no espaço educativo, e não como motivo para justificar a acomodação e a indiferença (Freitas, 2020, p. 38).

A formação continuada vem como uma “domesticação”, em que o educador, passivo, recebe e logo reflete em sua sala de aula, tornando-se mero reprodutor de conteúdos programáticos, assim mantendo esse mecanismo da educação bancária. Ao longo dos estudos, Freitas (2020) desabafa, dizendo que “passei a compreender que a educação e a formação são permanentes e que todos podemos caminhar sempre em busca de emancipação, assumindo a nossa autoria”.

De acordo com Imbernón, (2011, p. 108):

> Exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que a riqueza se encontra já no caminho.

A tese vem ao encontro de meu desejo, enquanto educadora e pesquisadora, de esperança por uma educação dialógica. A escuta autêntica não nos impede de discordar, nos opor ou expressar nossas opiniões, pelo contrário, ao aprimorarmos nossa capacidade de escutar e observar atentamente, nos tornamos mais aptos a compreender diferentes perspectivas (Freire, 2023c).

> Daí a importância da nossa constante vigilância e compromisso ético de colocarmo-nos como educadores a serviço da humanização de homens e mulheres, como seres que refletem, que questionam, que buscam conhecer seus direitos e cumprir seus deveres, que [re]leem [re]escrevem, [re]avaliam e re-significam o seu fazer docente e/o como cidadãos individual e coletivamente (Freitas, 2020, p. 147).

Freitas (2020), em sua pesquisa, convida os educadores a revisitarem sua trajetória educacional "assumindo-se como caçadores de si; para re-admirarem e (re)significarem a docência e a si mesmos". Ao enfatizar as memórias da trajetória educacional, dialoga com as minhas intenções de pesquisa que buscará promover uma formação permanente a partir dos Círculos de Cultura, tendo em vista uma formação dialógica, valorizando os saberes docentes e suas experiências profissionais.

No Repositório Institucional da –UERGS, não foram encontradas teses e dissertações com esses descritores**.**

2.3 DESCRITOR 3 — SABERES DOCENTES AND DOCÊNCIA

A busca pelos novos descritores "saberes docentes" AND docência resultou em 1.838 registros. Após a aplicação de um filtro de data de criação, o número foi reduzido para 1.228. Ao realizar um refinamento adicional para incluir apenas dissertações, obtive 4 resultados, sendo que um deles foi selecionado para integrar este trabalho.

Quadro 5 - Pesquisas encontradas no Portal da Capes de Periódicos

"Saberes docentes" AND docência			
Tipo de documento: tese (doutorado)	**Nome do (a) autor (a).**	**Instituição e ano de Publicação.**	**Resumo**
Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores	Santana, Anthony Fábio Torres	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017	Essa pesquisa tem como objetivo compreender como a experiência se constitui em conhecimento na formação de professores. Deste modo, debrucei-me sobre o intenso e complexo processo de constituição docente, refletindo sobre o campo da prática, por considerá-lo um espaço profícuo ao acontecimento da experiência e à produção de saberes indispensáveis ao exercício da docência. O campo de pesquisa em que atuei foi o da formação de professores e

			o objeto do estudo o professor em formação. Nessa medida, a minha problematização continuou sendo a formação, a qual considero um processo contínuo que acontece na vida em seus desdobramentos. Assim, as perguntas que me impulsionaram foram: como a prática docente se constitui em experiência? Como a experiência se constitui em conhecimento na formação do professor? E quais as implicações da experiência na constituição da professoralidade? Com o intuito de contemplar estas questões, percorri parte da história do pensamento ocidental, tentando me aproximar do que os gregos denominaram paideia; os latinos, humanitas; os alemães, bildung e que hoje chamamos formação. Em seguida, refletir sobre o processo de formação docente através do exercício de composição de uma certa geografia ou mapeamento, buscando delinear alguns movimentos que se configuram como possíveis etapas constituintes da professoralidade. Por fim, desenvolvi uma incursão, passando por estudos e pontos de vista teóricos que, em alguns momentos, apesar de antagônicos, inserem o tema experiência na pauta das nossas reflexões. Para tanto, tomei como ponto de partida o cenário filosófico da modernidade, dando ênfase à compreensão da experiência por meio do olhar de duas expressivas matrizes filosóficas: o pragmatismo deweyano e a hermenêutica filosófica gadameriana. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica. Para compor o seu referencial teórico, instrumentalizei-me com a leitura de: Rousseau; Kant; Dewey; Gadamer; Foucault; Flickinger; Hermann; Goergen, Pereira; Tardif; Nóvoa; Garcia; Romanowski; André; Diniz-Pereira e Franco. Dessa forma, como resultado, concluir que se tornar professor é uma jornada que não termina nunca. A prática docente, via de regra, constitui uma ação mediadora entre os diferentes mundos que entram em contato na sala de aula. Exatamente por isso, pelo fato de serem mundos vivos no tempo, essa mediação implica um permanente esforço de estudo, aprendizagem, negociação e proposição.

Fonte: Autora (2024).

A tese *Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores* (Santana, 2017) impulsiona a pensarmos nos estiramentos que as relações humanas podem encontrar com as singularidades em um universo tão plural que é a escola. E, além de lidar com esse organismo vivo educacional, necessita de saberes para sua prática docente.

Para Imbernón (2011, p. 51):

> A capacidade profissional não se esgota na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.

Santana diz ainda que "[...] viver a docência tem dessas coisas: desafios, procura por soluções, estranhamentos, decepções, conscientização de que não temos respostas para todas as perguntas possíveis, conquistas […]" (2017, p. 12). Sabemos que o dia a dia do educador é um turbilhão de emoções e de desafios constantes, então cabe a reflexão trazida pelo pesquisador de que não teremos respostas para tudo, nem soluções para as tamanhas adversidades, mas que daremos tudo o que nos for cabível.

O autor não se limita a um nível específico do ensino brasileiro, que engloba desde a educação básica (incluindo a educação infantil, fundamental e médio) até a educação superior (que abrange cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada). Em vez disso, ele se concentra nas experiências dos protagonistas educacionais, sustentando, ao longo de sua pesquisa, que é por meio das relações que o educador tece, consigo e com seus pares, diferentes saberes, avolumando seu acervo pessoal que fomenta a sua autocriação docente.

Para o autor, a formação é uma trajetória percorrida a partir dos eventos vivenciados intensamente, derivando do esforço individual e coletivo dos educadores. Ao mesmo tempo, coloca-os em uma posição dialógica com o universo ao qual estão inseridos, a partir do momento que enxergam o outro.

> O diálogo, neste âmbito, cria condições de possibilidade para que a compreensão aconteça. Vale ressaltar que só dialoga quem reconhece o outro e o que ele tem a dizer. Esta ação demanda o uso da linguagem, a elaboração de perguntas, o silêncio essencial à escuta, compreensão e interpretação. Na continuidade deste ciclo, a atitude dialógica naturalmente se configura como a própria experiência hermenêutica (Santana, 2017, p. 30).

Santana dialoga com esta perspectiva quando afirma que a trajetória percorrida para a construção da identidade docente é viva, mutável, singular e, por conseguinte, construída ao seu trilhar. Como o autor ressalta, “são tecituras em movimentos de desfeituras, um processo de contínua construção, desconstrução e reconstrução daquele docente que, por acaso, achávamos que tínhamos aprendido a ser nas salas de aula da universidade" (Santana, 2017, p. 63).

O caminho de formação vai, passo a passo, possibilitando ao educador, por meio de obstáculos encontrados e solucionados ao longo de sua jornada, um novo repertório de saberes que vão sendo constituídos na prática pedagógica. Para tanto, se faz necessário evidenciar o que Raymond e Tardif (2000, p. 212) elucidam sobre a ideia de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Estamos em constante transformação, das mais diversas experiências podemos nos refazer e tecer uma nova realidade, preparando-os para futuras experiências. A tese ainda anuncia que “estar sendo professor, o tornar-se e o vir a ser constituem-se enquanto campos de negociações entre os saberes que o sujeito possui e a experiência atual suscitada por intermédio da relação empreendida com o mundo e o outro em sua prática” (Santana, 2017, p. 66).

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram encontrados 1.928. Após aplicar o filtro de data de criação, restaram 952. Devido ao número considerável, incluí

aspas no descritor “saberes docentes”, sendo identificados 278, compostos por 106 teses e 172 dissertações. Após a leitura dos títulos e resumos, foram escolhidas uma tese e uma dissertação para agregar a este trabalho.

Quadro 6 - BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Saberes docentes AND docência			
Tipo de documento: Tese/Dissertação	**Nome do (a) autor (a).**	**Instituição e ano de Publicação.**	**Resumo**
Experiências do tornar-se professora	Batista, Deniele Pereira	Universidade Católica de Petrópolis (UCP), 2017	Esse estudo focaliza o processo de formação docente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Volta-se, mais especificamente, para experiências que tenham contribuído para a construção de seus saberes docentes e de suas profissionalidades, vividas em contextos de prática pedagógica. Buscou-se levantar experiências com significância, isto é, experiências que tenham influenciado o trabalho dessas professoras, ocorridas na formação inicial e ao longo da carreira docente. Esquadrinhou-se ainda condições objetivas e subjetivas implicadas no processo de aprendizagem sobre a docência, a fim de interpretar possibilidades e impossibilidades relacionadas à experiência. Princípios da entrevista compreensiva subsidiaram os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados. Fazem parte da pesquisa treze professoras, escolhidas intencionalmente com critérios e perfis predefinidos, de modo a assegurar a composição de um grupo representativo de profissionais, reconhecidas pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos e exitosas em suas práticas docentes. Da análise dos dados emergiram aspectos relacionados às singularidades com as quais as professoras tornam-se docentes dos anos iniciais, dentre os quais sobressaem: (a) os saberes docentes que ajudam as professoras a dar “conta do recado” do trabalho com crianças não foram construídos, com primazia, no contexto da formação inicial, representado pelo curso de Magistério e pelo curso de Pedagogia, nem nos cursos de formação continuada, mas na prática do “chão da escola”; (b) a escola e a sala de aula da educação básica são reconhecidas como espaços privilegiados de aprendizagens docentes, sobretudo por ensejarem experiências com significância, ainda que careçam de mecanismos para o compartilhamento destas com os pares profissionais, por meio de processos de mediações e reflexões; (c) o sistema educacional, por meio das políticas que têm exercido controle sobre as escolas, representa forte entrave ao trabalho e à formação dessas professoras, uma vez que sua competência e autonomia são postas em xeque; (d) as situações conflituosas do cotidiano escolar funcionam para as professoras, sobretudo para as que possuem mais tempo de magistério, como um “nicho” para a produção de experiências capazes de revestir de

			sentido suas ações, embora tais situações não deixem de acenar para a presença constante de um cenário marcado pela sobrevivência do trabalho docente; (e) por meio da deliberação reflexiva e da coragem de agir, as professoras elaboram suas experiências buscando coerência interna entre suas convicções pedagógicas e aquilo que o ambiente lhes oferece, confirmando que a experiência não depende apenas das condições externas e objetivas, mas é determinada pelo desejo, atitude e propósito de cada um.
Escola: Espaço De Construção Da Docência	Correia, Heloisa Helena Ferreira	Universidade De Taubaté, 2017	Propusemo-nos, neste trabalho, a repensar a questão do ensino e da aprendizagem dentro da escola, promovendo um olhar aguçado sobre o professor como sujeito que ensina, mas que também aprende a ser professor, a partir das suas necessidades e das necessidades dos alunos. Este trabalho teve por objetivo investigar se um determinado grupo de professores de uma mesma escola a reconhece como um espaço privilegiado de aprendizagem da docência. Pretendeu também, identificar as ações de formação docente existentes em uma determinada escola, bem como, investigar a forma pela qual essas ações afetam os professores, destacando os saberes necessários para que o professor aprenda a ensinar. Os participantes da pesquisa foram oito professores de uma escola municipal de Educação Infantil, que atuavam em período parcial de aula. Adotou-se a abordagem qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, foram usados o questionário e a entrevista coletiva. Os dados obtidos foram organizados e submetidos à análise de conteúdo. Contou com os referenciais teóricos de Nóvoa (1992), Garcia (1992), Canário (1998), Vaillant e Marcelo (2012). De modo geral, os professores entrevistados concordam que a escola é um espaço de aprendizagem docente, por ser um ambiente onde a aprendizagem se dá em contexto através da resolução de problemas cotidianos, a partir das trocas e interações que ocorrem com os alunos, professores e todos os envolvidos no processo educativo. Destacam que os saberes docentes advêm de várias fontes e que a experiência é fonte de segurança para atuarem na profissão. Além disso, os sujeitos de pesquisa reconhecem a importância da formação continuada, dos momentos de estudo e de trocas de experiência nos espaços e tempos da escola destacando o HTC (Horário de Trabalho Coletivo) e a HA (Hora Atividade). As entrevistadas, também reconhecem a importância do orientador pedagógico na formação continuada dentro da escola e propõem novas formas de formação que se baseiem em suas reais necessidades, nas experiências cotidianas como alicerce da prática e na divulgação de bons modelos de atuação.

Fonte: Autora (2024)

Batista (2017), em sua tese *Experiências do tornar-se professora*, aborda a formação permanente a partir das experiências individuais e como essas vivências podem contribuir para a construção de novos saberes docentes, se aproximando das minhas intenções de pesquisa.

A partir de questionamentos feitos enquanto aluna e, posteriormente, como professora do curso de pedagogia, Batista procura investigar essa lacuna entre a teoria oferecida no curso superior, que é tão distante da prática em sala de aula. Ela reconhece a importância da imersão no ambiente escolar e como essa prática é fundamental para a construção de novos saberes. Contudo, observa-se uma divergência entre a prática vivenciada e o discurso acadêmico, que, apesar de parecer solucionar os problemas, não se alinha completamente com a realidade da rotina em sala de aula. Considerando que a autonomia do professor é questionada, devido às políticas públicas que limitam a maneira como ele ensina e compartilha seus conhecimentos.

Na formação do professor, é fundamental considerar processos que contribuam para a autonomia em sua prática educacional.

> Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social (Brandão, 2008, p. 134).

Na conclusão de sua pesquisa, a autora apresentou as descobertas interessantes dos docentes ao evocarem suas memórias profissionais. Elas compartilharam recordações que lhes trouxeram alegria, mas também aquelas que as deixaram desconcertadas e, inclusive, as levaram às lágrimas. Destaca-se a importância de recordar suas experiências educativas para o processo de ressignificação e construção de novos saberes. Apresenta ainda o anseio dos professores por uma formação permanente dialogada, na qual possam compartilhar suas experiências e trocar vivências com seus colegas.

Na dissertação, "Escola: Espaço De Construção Da Docência", de Correia (2017), também discorre a importância da troca de experiências entre os pares no ambiente escolar, essa relação serve como base da formação permanente, remetendo a uma prática reflexiva. A pesquisa trata do professor não apenas como alguém que ensina, mas também como alguém que aprende a ser professor, a partir da sua prática diária, bem como das necessidades dos alunos.

Correia disserta sobre o espaço escolar e ações de formação permanente e como este espaço pode contribuir com melhorias na ação docente. Enfatiza que conflitos e desafios escolares necessitam ser discutidos de maneira coletiva, e não de forma isolada.

> A busca pela resolução de problemas e conflitos escolares precisa sair da individualidade do professor e encontrar caminhos na coletividade. A discussão coletiva das necessidades, bem como a clareza dos objetivos pedagógicos que se

> pretendem alcançar, alicerçados em um projeto político pedagógico, são a base para considerar um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento profissional docente na escola (Correia, 2017, p. 18).

A pesquisa traz a importância da valorização das experiências do educador, bem como o contexto educacional em que estão inseridos. Os saberes obtidos através da experiência é um elemento central em sua formação, colocando-o em uma posição de aprendiz, tornando sua vivência um recurso principal para seu desenvolvimento educacional. Correia (2017, p. 21) ressalta: "pensar sobre a formação nos leva a pensar sobre como o professor aprende, por isso, cada vez mais, há um interesse em conhecer melhor a maneira como acontece o processo de aprender a ensinar".

> Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo de vida temporal, de vida profissional de longa duração, no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho (Raymond; Tardif, 2000, p. 217).

Além de ser o ambiente onde ele ministra suas aulas, o local de atuação do professor é também um espaço de aprendizado contínuo para ele próprio. Nesse contexto, é fundamental que ele se mantenha atualizado e desenvolva novas abordagens de ensino, as quais podem surgir por meio de uma reflexão coletiva.

Em sua pesquisa, Correia conclui que as "experiências que os professores vivenciam dentro desse espaço escolar são muito significativas para a construção do seu saber" (2017, p. 106). Destaca que o trabalho colaborativo com seus pares lhes proporciona maiores soluções para conflitos, especialmente com a troca de experiências entre professores mais experientes e aqueles que estão no início de suas carreiras. Que o professor, a partir de uma prática colaborativa, juntamente com seus pares, consiga refletir sobre sua prática e realizar mudanças em suas ações docentes.

A formação deve ser contínua, sem data de finalização, estende-se ao longo da jornada educacional. A garantia desta formação dentro do ambiente escolar, valorizando as trocas de experiências e a dialogicidade entre os pares, contribuirá para uma aprendizagem de qualidade.

As pesquisas apresentadas no Quadro 6 destacam a importância da formação permanente e da valorização das experiências dos professores. Enfatizam a necessidade de um diálogo constante entre os educadores e a importância da reflexão sobre as experiências educativas passadas como parte do processo de ressignificação e construção de novos saberes. Nesse contexto, as autoras convergem com o tema desta pesquisa, que visa uma formação dialógica por meio do Círculo de Cultura como uma ferramenta eficaz para facilitar o diálogo

e promover a troca de saberes entre os educadores, o que contribui para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento da prática pedagógica.

No Repositório Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS foram encontradas cinco pesquisas com esses descritores. A partir das leituras dos resumos, foram selecionadas para compor essa pesquisa um trabalho de conclusão de curso e uma dissertação.

Quadro 7 - Repositório Institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

“Saberes docentes” AND docência			
Tipo de documento: TCC/Dissertação	**Nome do (a) autor (a).**	**Instituição e ano de Publicação.**	**Resumo:**
Docência Na Educação Infantil Durante A Covid 19: Limites E Possibilidades	Ribeiro, Stheffani Martins	UERGS, 2021	Esse trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia traz como tema a docência em tempos de pandemia, período histórico educacional marcado pelo afastamento social, professores ressignificando suas práticas pedagógicas através de aulas remotas e atividades encaminhadas diretamente para os alunos. Traz como o objetivo geral conhecer os impactos do momento histórico da quarentena/pandemia na docência dos professores que atuam na Educação Infantil no município de São Luiz Gonzaga. E objetivos específicos: - conhecer os limites e possibilidades da docência dos professores que atuam na Educação Infantil no município de São Luiz Gonzaga no período da pandemia da Covid 19; - verificar os saberes docentes que foram impulsionados na docência dos professores que atuam na Educação Infantil no período da pandemia da Covid 19. Seguiu a pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e descritiva. Utilizou como instrumento de pesquisa o questionário com perguntas abertas aplicado a cinco professoras que atuam na Educação Infantil no Município de São Luiz Gonzaga. Também a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação, com descritor “inédito-viável e referenciais freireanos”, na qual compuseram os resultados dois trabalhos acadêmico-científicos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. Como resultados, o momento pandêmico da Covid 19 afetou a docência dos professores no que diz respeito ao inédito viável impostos, impulsionando-os a ressignificarem suas práticas educativas exercitando os saberes tecnológicos e digitais com mais intensidade. A Pandemia da Covid 19 para os professores de Educação Infantil do Município de São Luiz Gonzaga proporcionou descobertas e aprendizagens de novas práticas movidas pela esperança de superação de situações limites impostos pelo inédito viável.

Sentidos Do Trabalho Docente No Período De 2020 A 2022 Nos Dizeres De Professores/As Sindicalizados/As De Uma Rede Municipal De Educação Do Rio Grande Do Sul	Menegazzi, Themis Karine Dutra	UERGS, 2023	Nesta pesquisa buscamos compreender processos de formulação e circulação de sentidos sobre o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19, anos de 2020, 2021 e 2022, materializados nos dizeres de professores/as sindicalizados/as de uma rede municipal de educação do Rio Grande do Sul. Para tanto, nos embasamos teórica e metodologicamente na Análise do Discurso materialista. Realizamos, então, uma construção teórica sobre Análise do Discurso e sobre elementos do universo docente, tais como a instituição escola, o conceito de docência, o trabalho docente e o sindicalismo docente. Além disso, produzimos uma contextualização das condições de produção dos discursos, a pandemia e a educação nesse período, desde o âmbito mundial, passando pelo nacional, estadual até chegar no município de pesquisa. Nosso corpus de tipo experimental foi constituído a partir de entrevistas semi-estruturadas com 5 docentes sindicalizados/as do município, incluindo a pesquisadora. As entrevistas foram transcritas e organizadas em 347 sequências discursivas e agrupadas em 12 famílias parafrásticas. Após a análise das paráfrases e formações discursivas, percebemos a Formação Discursiva de Falta. Falta de atuação governamental, falta de condições de trabalho adequadas, falta de mecanismos democráticos, falta de suporte da gestão, falta de sentido no trabalho, falta de acolhimento, falta de entendimento do que é o trabalho do/da professor/a, falta de união da classe e falta de relações de aprendizagem durante esse período. Ainda, a formação discursiva (FD) de referência desses discursos é própria FD da Classe Trabalhadora, que historicamente constrói seus saberes de denúncia da sua exploração. O trabalho docente assume, com isso, nesse tempo-espaço, sentidos negativos de precarizado, horrível, angustiante e confuso. Tais questões reforçam o sentido de alienação em que o trabalho não realiza sua função ontológica de humanização. Como produto educacional derivado da pesquisa, propomos encontros mensais com docentes para "pensar docência" e produzir tensionamentos sobre os limites que o sistema organizacional escolar e capitalista nos impõe e as possibilidades de atuação na nossa realidade.

Fonte: Autora (2024).

O trabalho de conclusão de curso de Ribeiro (2021), intitulado "Docência Na Educação Infantil Durante A Covid 19: Limites E Possibilidades", foi escolhido para integrar este estudo, por anunciar os saberes dos professores, em um período pandêmico e como estes podem ressignificar e desenvolver novas habilidades ao longo de sua jornada profissional.

O trabalho de Ribeiro (2021) oferece uma contribuição significativa para esta pesquisa, ao apresentar experiências dos professores durante a pandemia. Este foi um período no qual todos tiveram que se adaptar, ressignificar e aprender a aprender, destacando a importância da ressignificação de saberes e da adaptação às novas realidades.

A pesquisa destaca os saberes que se sobressaíram nesse período pandêmico, como uso de ferramentas digitais, novas formas de planejar e o saber emocional, crucial para lidar com as incertezas do dia a dia. O trabalho em equipe e com os familiares aparece fortemente nos relatos, sendo fundamental para superar esse período.

Como Tardif (2014b, p. 270) menciona: "Um pouco como artesãos, eles precisam elaborar instrumentos e arranjar seu local de trabalho: desse ponto de vista, a subjetividade do trabalhador se reflete necessariamente no ambiente de trabalho com o qual ele forma, parcialmente, um todo". Imbernón (2011) nos aponta que a profissão docente se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores as chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social.

> a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Entendo esse conhecimento como utilizado pelos profissionais da educação, que se constitui e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática (Imbernón, 2011 p. 31).

Há a percepção de que os saberes adquiridos na formação inicial não são suficientes, mas que ao longo da trajetória profissional esses saberes vão se ressignificando, bem como outros podem ser adquiridos. Tardif (2014b, p. 287) afirma, que a apropriação de saberes na formação inicial não garante o sucesso no exercício da docência, mas oferece um ótimo referencial para seu exercício, bem como "a experiência do trabalho docente não se resume a receitas ou conhecimentos práticos", mas se desenvolve ao longo do trabalho e da "interatividade humana". É nas relações do homem com os homens, desafiando e respondendo aos desafios, alterando e criando, que não se permite a imobilidade (Freire, 2023b).

A dissertação de Menegazzi (2023), "Sentidos Do Trabalho Docente No Período De 2020 A 2022 Nos Dizeres De Professores/As Sindicalizados/As De Uma Rede Municipal De Educação Do Rio Grande Do Sul", inspirou-se na metodologia de Círculos de Cultura para coleta de dados, assim promovendo Encontros Formativos Dialógicos (EFD) para ressignificação de experiências docentes.

É imprescindível reconhecer os desafios que os educadores enfrentam, especialmente quando o trabalho se torna precarizado e angustiante. Esses sentimentos podem refletir uma sensação de alienação, não conseguindo promover a humanização através do ensino. Pensar Círculo de Cultura para formação permanente, se investe não só no desenvolvimento profissional dos educadores, mas também na qualidade da educação (Menegazzi 2023).

Ambos os trabalhos selecionados para esta pesquisa refletem o compromisso com a identidade dos professores, a valorização de seus saberes e a promoção do seu desenvolvimento profissional.

2.4 DESCRITOR 4 - CÍRCULO DE CULTURA AND SABERES DOCENTES

Na CAPES, com os novos descritores, teve como resultado quinze artigos. Não foram localizadas teses e dissertações. Acrescentando o filtro de data de criação, o resultado reduziu para nove, porém com a leitura dos títulos e resumos, nenhum artigo veio ao encontro desta pesquisa.

Na BDTD, foram encontrados cento e quinze resultados, sendo setenta e três dissertações e quarenta e duas teses. Após aplicar o filtro de data de criação, o resultado foi reduzido para setenta e sete, com quarenta dissertações e trinta e sete teses. Através da leitura de títulos e resumos, foi possível identificar uma dissertação que aborda a importância da formação docente em um contexto dialógico.

Quadro 8 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Círculo de cultura AND saberes docentes			
Tipo de documento: tese (doutorado)	**Nome do (a) autor (a).**	**Instituição e ano de Publicação.**	**Resumo**
A formação de professores à luz das relações humanas: um estudo a partir de Freire e Maturana.	Vieira,Bruno César	Universidade de São Paulo, 2020	Relações humanas é um conceito discutido em diferentes áreas. Para Paulo Freire e Humberto Maturana, as relações humanas são fundamentais para a formação do sujeito humano. Sendo ação humanizante, relacionar-se é uma necessidade humana. Nesse sentido, o amor torna-se ferramenta que humaniza uns aos outros em relações dialógicas. Se o amor é a emoção indispensável na formação humana, a escola, por ser local privilegiado para a construção de novos saberes, atitudes e habilidades deveria priorizar essa emoção nas relações que surgem entre seus muros. Entretanto, ainda há concepções que entendem as relações humanas e as emoções envolvidas no ato relacional como impeditivos da formação cognitiva das crianças. Os professores em formação inicial saem das universidades sem conhecer nem compreender em profundidade como a dimensão afetiva interfere a sua práxis. Nesse contexto, realizei um círculo de cultura freireano para analisar as concepções que professores formados e em formação inicial têm sobre o papel das relações humanas na formação dos indivíduos humanos e na prática docente a partir de conceitos chave de Paulo Freire e Humberto Maturana. Com os dados coletados e interpretados, entendo que as relações humanas são formativas para a profissão docente. Os professores em formação inicial precisam de contato próximo com o cenário que vão atuar para desenvolver os saberes intrínsecos da profissão, visto que as relações humanas são formativas. Nessa perspectiva, o amor toma papel essencial no estabelecimento das relações humanas com seus educandos e na consequente formação docente.

Fonte: Autora (2024).

Bruno César Vieira em sua dissertação "A formação de professores à luz das relações humanas: um estudo a partir de Freire e Maturana" (2020) aborda a importância da amorosidade e do diálogo nas relações. O diálogo implica a capacidade de se envolver em debates, nos quais os participantes se expressam, e ao ouvir, de maneira atenta e respeitosa, colocam suas ideias, em vez de apenas ouvir de forma passiva, portanto, "dialogar é humanizar" (Vieira, 2020, p.30).

Conforme Freire (2022, p. 117):

> O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

A dissertação está alinhada com o pressuposto basilar fundamental da minha pesquisa, que preza por uma abordagem humanista na educação, caracterizada por uma visão fraternal em relação ao outro. Esse alinhamento me permite, assim, a busca por uma educação que promova transformações por meio da interação significativa entre pares.

Zitkoski (2008) destaca que Freire se autodefine um educador humanista e orientou sua obra pedagógica para promover um mundo mais humanizado. Sob essa ótica, compreendemos que a pedagogia freireana adota uma postura profundamente comprometida com as batalhas pela humanização e contra qualquer forma de desumanização.

> Não creio em nenhuma busca, bem como em nenhuma luta em favor da igualdade de direitos, em prol da superação das injustiças que não se funde no respeito profundo à vocação para a humanização, para ser mais de mulheres e de homens. Como sempre tenho insistido, essa vocação não é expressão de sonho idealista, mas qualidade que os seres humanos incorporaram histórica e socialmente à sua natureza (Freire, 2021, p. 234).

Essa citação traz o desafio da educação freireana na construção de novos conhecimentos a partir da dialogicidade, instigando a interação e a troca de perspectivas entre mundos diversos. Nesse contexto, surge a oportunidade de compartilhar experiências e visões distintas, unindo esforços na realização do sonho e da esperança coletiva de construirmos conjuntamente nosso ser mais autêntico e significativo. Esse processo dialógico, preconizado por Paulo Freire, propõe uma abordagem educacional que vai além da mera transmissão de informações, buscando a construção colaborativa de saberes que enriqueçam e fortaleçam a identidade de cada indivíduo envolvido.

> O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio

> diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens (Freire, 1979, p. 42-43).

Um ambiente educacional dialógico sempre será um lugar de amor, de reciprocidade e de respeito mútuo. De acordo com Freire (2023a, p. 141), essa dialogia se nutre "do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica".

Vieira (2020), no Círculo de Cultura com professores em formação e os já formados, traz a magnitude do amor e o diálogo, sendo eles partes fundantes do processo formativo. Onde há diálogo, há amor; onde há amor, há diálogo.

Com base na análise de artigos, teses e dissertações que integram este trabalho, destaco a atenção dos pesquisadores em relação à formação permanente. É evidente a busca por uma formação que seja verdadeiramente significativa, reconhecendo o valor dos docentes e de seus conhecimentos. É crucial direcionar um olhar e escuta sensível a esses profissionais que muitas vezes percebem uma falta de valorização em relação aos seus saberes.

Não foram identificadas produções com tal descritor no Repositório Institucional da UERGS.

Como resultado da revisão bibliográfica nas três plataformas, identificou-se uma vasta gama de trabalhos voltados ao descritor de saberes docentes. No entanto, não foram encontradas pesquisas específicas sobre o Círculo de Cultura voltado para a formação de docentes, o que corrobora com a relevância e originalidade desta pesquisa.

A revisão narrativa indica uma grande preocupação das pesquisas em relação à formação permanente dos professores, enfatizando a importância de espaços dialógicos, onde os saberes docentes sejam valorizados. Contudo, como mostra o gráfico, a utilização do Círculos de Cultura como metodologia das formações ainda são poucos explorados, pois essa abordagem é frequentemente associada ao ensino de alfabetização.

Ao nos aproximar da formação docente, acreditamos no potencial de qualificar o trabalho pedagógico, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o protagonismo profissional. Nesse sentido, pensar em estratégias que criem espaços formativos pode abrir novas possibilidades, onde os Círculos de Cultura, além de fomentar o pensamento crítico-reflexivo, tenderá a valorizar os saberes docentes.

> [...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas

> como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (Tardif, 2014a, p. 230).

Nessa perspectiva, Tardif (2022) defende que a pesquisa sobre o ensino deve ouvir os professores, registrando sua subjetividade e os saberes que eles mobilizam no cotidiano escolar. Isso envolve os professores como agentes que possuem conhecimentos práticos e teóricos que embasam sua práxis.

A ênfase no diálogo "fecundo" com os professores sublinha a necessidade de uma troca de conhecimentos que seja respeitosa e mutuamente enriquecedora. Isso significa que os pesquisadores devem valorizar e aprender com as experiências e saberes docentes. Portanto, pensar os Círculos de Cultura como formação permanente da docência, pode promover espaços mais colaborativos, reflexivos, que respeitam e valorizam a subjetividade dos professores como agentes fundamentais na construção do conhecimento pedagógico. Essa abordagem pode contribuir para uma formação docente que transcende a mera transmissão de conteúdos, fomentando uma prática transformadora e socialmente engajada, capaz de promover mudanças significativas no campo educacional.

3. FORMAÇÃO PERMANENTE: UMA JORNADA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO

> *Um mais um é sempre mais que dois*
> *(Guedes, 1981).*

A formação permanente de professores no Brasil tem se consolidado como uma etapa de suma importância para o desenvolvimento profissional e pedagógico dos educadores. A trajetória dessa formação está diretamente ligada à evolução histórica da educação no País, refletindo as mudanças nas políticas educacionais e nas necessidades sociais.

É importante esclarecer que os principais documentos reguladores da educação brasileira utilizam o termo "formação continuada" para se referirem aos processos formativos voltados aos profissionais da educação após a formação inicial. Contudo, nesta pesquisa, ancorada nos referenciais freireanos, optamos por adotar a expressão "formação permanente", por compreendê-la como uma concepção mais ampla, contínua e indissociável da prática docente, sustentada pelo diálogo, pela reflexão crítica e pela construção coletiva do conhecimento.

A formação de professores, nesse contexto, está prevista e normatizada em diferentes documentos legais, como a LDB nº 9.394/96, as DCN, o PNE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seguir, serão apresentados e discutidos esses documentos, com ênfase

na forma como compreendem e orientam a formação continuada no âmbito das políticas públicas educacionais.

Para justificar essa escolha, podemos recorrer às palavras de Paulo Freire (2023a, p. 32):

> Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

A formação permanente é um conceito que transcende a ideia tradicional de educação continuada, envolvendo um processo contínuo e integral de desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Diferente da formação continuada, que muitas vezes se concentra na atualização de conhecimentos e habilidades técnicas, a formação permanente é vista como um compromisso constante com o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a reflexão crítica e o diálogo com a realidade vivida na sala de aula e na comunidade escolar.

Paulo Freire defende essa abordagem por entender a formação permanente como um processo dialógico e reflexivo, no qual os educadores não apenas adquirem novos saberes, mas também questionam e reavaliam suas práticas pedagógicas à luz das experiências e desafios cotidianos.

> É 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 à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com prática. (Freire, 2023a, p. 40)

No Brasil, a preocupação com a formação de professores remonta ao século XIX, com a criação das primeiras escolas normais em 1834, voltadas para a preparação de docentes para o ensino primário. Em 1892, foi instituído o curso superior da Escola Normal, com o objetivo de formar professores com uma base acadêmica mais sólida. Mais tarde, em 1931, o Decreto nº 19.851, de 11 de abri de 1931, previu o Estatuto das Universidades Brasileiras e estabeleceu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, promovendo a institucionalização da formação docente superior.

Durante as décadas de 1980 e 1990 no País, houve uma aceleração no processo de formação inicial de professores motivada pelas demandas do mercado de trabalho e pela influência crescente da globalização. Os baixos resultados educacionais levaram à introdução da formação permanente como uma estratégia para mitigar as deficiências no sistema educacional.

Conforme trazido anteriormente, a formação de professores está prevista em lei, desde a LDB nº 9.394/96, e nas DCN, bem como no PNE, onde é abordada como uma característica intrínseca e aliada ao trabalho dos educadores. A LDB (1996), em seu artigo 67, destaca a importância da formação permanente como parte da valorização dos profissionais da educação, afirmando que "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação" (Brasil, 1996, p. 27) e acrescentando, no inciso II, a necessidade de "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (Brasil, 1996, p. 27).

As DCN são documentos normativos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil que estabelecem orientações, princípios, fundamentos e procedimentos para a elaboração e implementação dos currículos das instituições de ensino. Esse documento tem como objetivo garantir a qualidade da educação e a coerência entre os diversos níveis e modalidades de ensino, orientando a formação de professores inicial e continuada.

Em um espaço temporal de 23 anos, tivemos cinco DCN (2001, 2008, 2015, 2019 e 2024). Todas trazem em suas diretrizes a formação permanente de professores. A resolução de 2001 contextualiza que a formação permanente para os professores que já exercem o magistério deve incluir oportunidades em nível de especialização, com o foco na centralização da formação em competências. No entanto, a resolução de 2015 destaca-se por proporcionar uma formação mais significativa, humana e integrada. A de 2019 representa um retrocesso em relação à de 2001 e 2015, pois há esvaziamento crítico e a possibilidade de aligeiramento da formação, decorrente da ausência de especificação de um tempo mínimo para a efetivação dos cursos. Outro retrocesso significativo diz respeito à remoção da ideia articulada de valorização profissional, além da redução da importância atribuída à formação permanente.

A atual DCN-Formação (2024), no Capítulo I — Das Disposições Gerais, no art. 3º, considera, em seu parágrafo III, que a formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica é um processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável com a valorização dos profissionais de educação, as políticas de formação continuada e a gestão das carreiras do magistério. Essa formação é considerada uma condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por instituições de ensino superior (IES) devidamente credenciadas, em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos. O Capítulo IV — Da Formação Inicial do Magistério da Educação Escolar Básica em Nível Superior: Estrutura

e Currículo, traz no parágrafo V que as instituições devem apoiar a integração entre a formação inicial e a formação permanente dos professores das instituições de educação básica.

Em contraste com outras DCN, que muitas vezes fragmentam a formação inicial e permanente e não aprofundam a discussão social, a resolução de 2015 defende uma integração compartilhada entre essas etapas, central para uma formação docente que seja contínua e verdadeiramente conectada às realidades e necessidades da comunidade escolar.

O PNE, desde a sua institucionalização, destaca metas a serem alcançadas em um período de 10 anos, permitindo que os estados e municípios elaborem seus planos a nível estadual e municipal. Seu objetivo é alinhar e uniformizar a educação brasileira, ao mesmo tempo em que se adapta às diferentes realidades e contextos escolares. Ou seja, o foco é respeitar a diversidade cultural brasileira, mas também estabelecer parâmetros para a educação nacional (Brasil, 2014-2024). O primeiro PNE teve o seu marco temporal de 8 anos, com a meta 4 voltada para a valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deve ser dada à formação inicial e permanente, especialmente dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia de condições adequadas de trabalho, incluindo tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, piso salarial e carreira do magistério.

O PNE 2014-2024, em sua meta 16, tem como objetivo formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste plano, além de garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de constituir um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para o exercício profissional, conforme reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante, é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (Brasil, 2014, p. 93).

Para o cumprimento dessa meta, os estados e municípios devem estar atentos aos indicadores de cada novo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que mostram a porcentagem de professores da educação básica que cursaram algum tipo de pós-graduação nos últimos anos. É fundamental, para atingir essa meta, implementar ações articuladas entre os sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas, bem como assegurar a implantação de planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica, garantindo condições para a realização

satisfatória dessa formação, com o objetivo de alcançar a cobertura de 50% dos professores da educação básica com mestrado ou doutorado.

No contexto dos documentos legais abordados no parágrafo anterior, a formação permanente assume uma posição na qualificação da docência de modo que a instituição escolar e suas mantenedoras precisem, de acordo com seus planos, oferecer formação aos seus professores. Mas que formação é oferecida? Como elas ocorrem? Essas problematizações nos levam a dialogar com referenciais que nos ajudam a refletir sobre uma formação permanente dos e com os professores.

Para Imbernón (2011), pensar a escola e o fazer escolar implicam a reflexão da própria prática professoral. Com as constantes transformações da sociedade contemporânea, o impacto no cenário educacional é inevitável, provocando insegurança e incertezas dos docentes, principalmente em um novo perfil de profissional, bem como na resolução de novos desafios que demandam o contexto atual. Entre os desafios, estão a formação permanente, a emancipação, a liberdade, o trabalho coletivo, a capacidade de interação com os estudantes, a produção de conhecimento sistematizado e a formação de sujeitos críticos e participativos.

Numa perspectiva crítica reflexiva, a formação permanente deve ser profundamente conectada ao contexto escolar, destacando que a reflexão crítica só é possível se as condições organizacionais das escolas facilitarem esse processo. Para Nóvoa (2011), a formação permanente não é apenas uma sequência de cursos e capacitações, mas um processo integrado ao cotidiano escolar que deve promover o desenvolvimento profissional dos professores de maneira contínua e colaborativa. Ele critica a fragmentação da formação, defendendo a importância de uma prática colaborativa e interativa entre os pares, em que a formação mútua seja incentivada e promovida por meio de uma coerência entre a estrutura das carreiras docentes e os propósitos educativos.

Nesse contexto, Nóvoa (2011) destaca o seguinte:

> É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (p. 22).

Brandão (1985), por sua vez, amplia essa discussão ao integrar a formação permanente com a educação popular, defendendo que a aprendizagem não está restrita à sala de aula ou aos espaços formais de ensino. Ele vê a formação como um processo que ocorre em todos os

espaços da vida, onde o educador e o educando aprendem mutuamente em um processo de construção coletiva do conhecimento.

> O que existe de fato são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas na e para a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar — por isso, diferentes de uma cultura para outra — necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história. Não se trata de dizer que a educação tem, também, de modo abstrato e muito amplo, um compromisso com a "cultura", com a "civilização", ou que ela tem um vago "fim social". O que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais (Brandão, 1985, p. 23).

Para Brandão (1985), a educação é um ato de liberdade e transformação, e a formação permanente deve ser crítica e dialógica, respeitando as experiências e saberes prévios dos educandos e considerando-os como agentes ativos no processo de aprendizagem.

A formação permanente, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, deve ser um processo dinâmico e dialógico, em que os professores revisitam suas práticas, analisam as condições sociais e históricas de sua atuação e reconstroem continuamente suas estratégias pedagógicas, com o objetivo de contribuir para a transformação da sociedade e para o desenvolvimento pleno dos seus alunos. Para Saviani (2016), a formação crítica e reflexiva deve estar enraizada em uma compreensão profunda dos processos históricos e sociais que influenciam a educação, promovendo assim uma prática educativa que seja verdadeiramente emancipadora.

> A pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes (Saviani, 2016, p. 19).

A formação permanente crítica e reflexiva deve ser entendida como um processo contínuo e integral, que vai além da simples atualização de conteúdos ou métodos de ensino. Ela deve promover uma prática educativa que seja reflexiva, colaborativa, dialógica e profundamente conectada às realidades sociais, sempre com o objetivo de transformar a educação em um ato de emancipação e desenvolvimento humano.

Com o olhar para uma formação crítica e emancipadora, Freire (2001) aborda a formação permanente como um processo contínuo reflexivo crítico do professor sobre sua própria prática docente. Ele destaca que essa prática reflexiva é fundamental para o protagonismo docente, no qual o professor — ao se identificar e compreender esse processo formativo, olhando com criticidade as suas experiências — desenvolve uma consciência mais

profunda, acarretando uma transformação e melhoria no processo educativo. Esse processo de reflexão e análise é fundamental para o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, numa perspectiva humanista, Freire (2001) considera a educação um processo contínuo e nos orienta a seguir um caminho que tenha significado e respeite o outro em sua condição de inacabamento. Ele destaca que a educação e a formação permanente estão fundamentadas nessa eterna inconclusão. Como afirma o autor:

> a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 2001, p. 72).

A formação permanente não é um evento isolado, mas um compromisso constante para uma educação significativa, libertadora e emancipatória. Esse compromisso envolve criticidade e reflexão em um espaço dialógico, buscando melhoria no contexto social em que todos os envolvidos estão inseridos. Diante disso, o Círculo de Cultura pode ser compreendido como horizontalidade, pois todos os professores são considerados protagonistas em seu espaço dialógico, respeitando seus saberes e colaborando para a reflexão da prática pedagógica.

Imbernón (2011) utiliza o termo "formação permanente" para detalhar o contínuo desenvolvimento profissional dos docentes, promovido pela reflexão coletiva sobre a prática. Ele declara que a colaboração e a troca de experiências são elementares para esse desenvolvimento.

Um dos pilares da formação permanente é a reflexividade, que reconhece a singularidade de cada pessoa e valoriza suas experiências como elementos fundamentais no processo de humanização.

> A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipatória, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos (Imbernón, 2011, p. 36).

O desenvolvimento do professorado não ocorre isoladamente, pois os professores estão inseridos em um contexto maior, onde diversas forças e interesses estão em jogo. As relações de poder, não apenas institucionais, mas também sociais, influenciam diretamente como a profissão docente se desenvolve. Por exemplo, políticas educacionais, diretrizes curriculares e a administração curricular impõem aos docentes o que e como devem ensinar, muitas vezes tratando-os como meros receptores de conhecimento. É inegável que políticas educacionais, diretrizes curriculares e formas centralizadas de administração impõem limites ao trabalho docente, muitas vezes padronizando conteúdos e metodologias e tratando os/as

professores/as como executores de decisões externas. No entanto, isso não significa que a escola seja um espaço impermeável à resistência e à criação. Como afirma Paulo Freire (1996), "a prática educativa é sempre política", e isso significa que todo ato de ensinar pode ser um ato de resistência — quando se pauta pela escuta, pela valorização da experiência e pela construção coletiva do conhecimento. Mesmo diante de normas e diretrizes, os/as docentes ainda têm a possibilidade de ressignificar suas práticas, promovendo uma educação mais crítica, dialógica e transformadora. António Nóvoa (2017) também reforça a importância da autonomia profissional, afirmando que o fortalecimento da identidade docente passa pelo reconhecimento de que os professores não apenas aplicam políticas, mas também as interpretam, negociam e, muitas vezes, as reinventam no chão da escola.

Portanto, embora existam imposições, a docência carrega em si o potencial da criação, da escolha ética e da resistência cotidiana, especialmente quando se apoia em uma perspectiva de formação permanente, reflexiva e crítica.

Para Nóvoa (2009), a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Esta dinâmica ainda se faz presente em muitas práticas educativas: quando o pensamento crítico não é exercitado, a criticidade dos alunos tende a ser negligenciada; quando não há espaço para a pesquisa, a curiosidade não é incentivada; e na ausência de diálogo, o processo educativo se torna limitado. Embora seja possível apontar inúmeras causas e consequências dessa realidade, o mais urgente é buscar caminhos e possibilidades que promovam a autonomia e a liberdade docente.

Quando os docentes se engajam coletivamente em um processo de formação reflexiva, têm a oportunidade de refletir sobre as práticas estabelecidas, compartilhar experiências e criar estratégias inovadoras para sua práxis. Esse processo dialético fortalece a conscientização docente e os capacita a desafiar estruturas opressivas de poder, buscando uma educação emancipatória que vise a transformação social.

> Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com maior controle autônomo da formação. Porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo [...] (Imbernón, 2009, p. 59).

Ao destacar que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo (Imbernón, 2009), evidencia-se a importância de compreender o processo formativo como prática situada e compartilhada no cotidiano escolar. Essa concepção se aproxima do que aponta Nóvoa (2022), ao defender que é justamente no entrelaçamento entre experiências, culturas profissionais e saberes teóricos que reside o segredo da formação docente. Assim, ambas as perspectivas convergem para a compreensão da formação como um movimento contínuo, coletivo e ressignificado a partir da prática profissional.

Segundo Nóvoa (2022, p. 86):

> É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação profissional docente. Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores.

Na profundidade da formação docente, destaca-se a importância das experiências práticas. Essas experiências podem permitir que os educadores vivenciem situações reais de ensino, encarem desafios reais e reflitam sobre questões vitais para sua prática profissional. Essas experiências são enriquecidas pelas interações com os pares, alunos e outros profissionais da educação, promovendo um espaço colaborativo e contextualizado.

A complexidade da formação de professores reside na necessidade de integrar experiências práticas e a imersão em realidades profissionais diversas. Esse processo multifacetado permite aos docentes desenvolverem uma compreensão mais ampla e profunda de seu papel, adquirindo as competências necessárias para enfrentar os desafios da educação contemporânea e promover uma prática pedagógica reflexiva e inovadora.

Imbernón (2010) anuncia que a formação dos docentes tem sido tradicionalmente estruturada a partir de uma lógica de treinamento. Geralmente, no início e metade do ano letivo, as gestões organizam um evento, com modelos distintos, como seminários, congressos ou cursos, e os professores são convidados ou convocados para participar. Nesse contexto, surge a figura do palestrante, geralmente um especialista em determinado tema, que apresenta fórmulas, estratégias e conteúdos com o objetivo de influenciar e modificar as práticas pedagógicas.

De acordo com o autor, os temas abordados são escolhidos com base em generalizações, visando a problemas que, teoricamente, afetam todo o grupo. O formador utiliza estratégias expositivas para ajudar os professores a superar suas dificuldades. Por meio das atividades selecionadas pelo palestrante, espera-se que os docentes compreendam como solucionar seus problemas.

> Já sabemos que a capacidade profissional do professorado não se esgota na formação técnica, disciplinar e nocionista, mas sim alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (Imbernón, 2009, p. 47).

Acredita-se que a mudança nas práticas pedagógicas ocorreria quase que automaticamente devido à atuação do formador-treinador durante cursos e palestras. O formador transmite seu conhecimento sem considerar a reação dos professores ao conteúdo apresentado, sem levar em conta o contexto de onde vinham e ignorando as particularidades, desafios e problemas específicos de cada escola.

Para Freire (2023a, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Sob essa perspectiva, não é possível conceber uma formação permanente pautada no modelo tradicional de cursos e palestras, onde se espera que o desenvolvimento dos professores, no papel de educandos, ocorra por meio da simples transmissão de conhecimento pelo formador.

Tardif (2014a, p. 237), reforça o seguinte:

> De fato, segundo essa concepção, o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas etc. Além disso, ainda segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e ainda domina, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quando nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor.

Valorizar os saberes docentes implica reconhecer que os professores não são apenas receptores de conhecimento, mas portadores de experiências que podem enriquecer o processo formativo. Quando a formação é organizada de modo a considerar essas experiências, ela se torna mais significativa e eficaz. Os docentes, ao compartilharem suas práticas, desafios e reflexões, contribuem para a construção de um conhecimento coletivo que não apenas atende às suas necessidades, mas também promove a inovação pedagógica.

Além disso, essa valorização permite que os professores se vejam como protagonistas de seu desenvolvimento profissional, pois, quando são considerados atores ativos no processo de formação, eles se sentem mais engajados e motivados para transformar sua prática. Isso também promove um ambiente de colaboração, onde os saberes e as experiências de cada

docente são respeitados e utilizados como base para a construção de novas abordagens e estratégias de ensino.

Freire (2023, p. 40) salienta 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". Assim, ao questionar o modelo tradicional de formação, é preciso enfatizar a importância de valorizar os saberes docentes. Isso não apenas enriquece a experiência formativa, mas também potencializa a prática pedagógica, contribuindo para uma educação mais dinâmica, reflexiva e ajustada às realidades dos professores e de suas comunidades. Em última análise, a formação permanente deve ser um espaço de construção conjunta de saberes, onde a experiência dos professores é reconhecida e utilizada como um recurso primordial para o desenvolvimento profissional.

4. EXPERIÊNCIAS DOCENTES: UM ENCONTRO COM SABERES

> *O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola (Tardif, 2014a, p. 11).*

O conhecimento que os docentes transmitem em sala de aula é muito mais do que simples informações retiradas de livros didáticos ou recursos educacionais. Este saber é profundamente enraizado na identidade dos educadores, na sua trajetória pessoal e profissional, nas suas interações no ambiente escolar. Experiências docentes no plural porque acreditamos que existem muitas experiências no campo da educação e da formação de professores, cada uma com suas subjetividades e singularidades.

A identidade do professor é uma mistura complexa de experiências de vida e formação. Cada um traz para o ambiente de trabalho, para a sala de aula, um conjunto de vivências que moldam sua maneira de se relacionar com os seus alunos.

As relações com os alunos são outro componente importante do saber docente. Cada interação, cada conversa e cada momento de ensino e aprendizado conjunto contribuem para a construção de um conhecimento que é coletivo. Os professores não são meros transmissores de conhecimento; são facilitadores de um processo dinâmico em que o saber é constantemente adaptado aos interesses dos estudantes.

> O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o

> elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (Tardif, 2014a, p. 49).

A consciência do inacabamento, conforme discutida por Freire (2017), refere-se ao reconhecimento de que, como seres humanos, somos sociais, históricos e culturais, e, portanto, estamos em constante processo de aprendizagem.

O conceito de "social" não se refere a algo que transcende a pessoa, mas sim à relação e interação entre indivíduos. Essas interações são dinâmicas, envolvendo tanto a relação entre o eu (ego) e o outro (álter) quanto a reflexão do próprio sujeito sob a influência do outro.

> Diante do sociologismo, afirmo que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-la e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que "social" não quer dizer "supraindividual": quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Álter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo (Tardif, 2014a, p. 15).

Não é possível separar o saber dos docentes e seu contexto social. Essa visão ressalta a importância de considerar o contexto social e as interações humanas na compreensão do saber docente. O saber docente é construído e constantemente transformado por meio de suas experiências cotidianas, das relações com seus pares e comunidade escolar e das reflexões sobre essas interações.

Somos seres inacabados, vivendo em um mundo em constante transformação. Em uma sociedade globalizada e plural, essa diversidade se manifesta de maneira intensa no cotidiano educacional. Ao considerar o conceito de inacabamento do ser humano, reconhecemos que o docente, enquanto protagonista e agente de educação, desempenha um papel importante em um ambiente de contínua transformação, promovendo o pensamento crítico e reflexivo.

Freire destaca que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (Freire, 2017, p. 58). Assim, é fundamental respeitar profundamente a inteireza dos educadores, suas culturas, identidades e conhecimentos.

> Não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência e vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares [...] (Tardif, 2014a, p. 11).

Conforme Tardif (2014a), é necessário reconhecer que o trabalho docente abrange tanto aspectos formais quanto informais, caracterizando-se como um "trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente" (p. 45).

No ambiente escolar contemporâneo, é essencial que o professor tenha domínio profundo dos conhecimentos que ensina não para transmiti-los de forma mecânica, mas para criar condições que favoreçam a construção de sentidos pelos alunos. Isso exige a habilidade de organizar o conteúdo de maneira acessível, contextualizada e significativa, estimulando conexões, interpretações e ressignificações. As metodologias de ensino, nesse sentido, devem ser intencionalmente planejadas para promover o pensamento crítico, a autonomia e o envolvimento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem.

> A educação escolar tem um papel essencial nessa direção, e os professores são chamados a comprometerem-se com um ensino que propicie aprendizagens as quais permitam às crianças e jovens, como cidadãos, tomarem decisões fundadas em conhecimentos sólidos e agirem pela preservação de condições específicas ligadas não só ao nosso habitat natural, mas também em alto grau, ligadas às comunidades humanas e suas ações e às suas próprias vidas (Gatti, 2017, p. 726).

Porém, "para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles vêm como sendo pessoais, tácitos e íntimos" (Tardif, 2014a, p. 274). Ao nos reportarmos às memórias e saberes docentes, torna-se importante dialogar com autores que remetem a formação docente aos saberes necessários para a constituição da docência. Abaixo, segue quadro comparativo dos saberes docentes necessários, conforme traçado por Paulo Freire, António Nóvoa e Maurice Tardif, com destaque às principais categorias ou conceitos que cada um desses autores propõe.

Quadro 9 - Saberes Docentes

Autor	Saberes Docentes Necessários	Descrição
Paulo Freire	Saberes da prática reflexiva	Refere-se à importância da prática pedagógica crítica e reflexiva, na qual o professor é um mediador do conhecimento e participa ativamente na construção do saber com os alunos.
	Diálogo e consciência crítica	O educador deve promover o diálogo como ferramenta para desenvolver a consciência crítica dos alunos, permitindo a transformação social.
	Autonomia e liberdade	O saber docente deve fomentar a autonomia e a liberdade, capacitando

		tanto o professor quanto os alunos a se tornarem sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem.
Antônio Nóvoa	Identidade e profissionalismo	Enfatiza a construção da identidade docente como um processo dinâmico, em que o profissional deve continuamente refletir e evoluir em sua prática educativa.
	Saber e saber-fazer	Nóvoa distingue entre o conhecimento teórico e prático, ressaltando que ambos são fundamentais para o exercício eficaz da docência.
	Dimensão ética e estética	O docente deve integrar aspectos éticos e estéticos em sua prática, valorizando o respeito e a sensibilidade no ambiente educacional.
Maurice Tardif	Saberes experienciais	Destaca a importância dos saberes adquiridos pela experiência na prática docente, reconhecendo que o conhecimento pedagógico é construído ao longo do tempo.
	Saberes disciplinares, curriculares e profissionais	Tardif categoriza os saberes docentes em três grandes áreas: os saberes disciplinares (conteúdo), curriculares (estratégias de ensino) e profissionais (experiência pedagógica).
	Contexto e relações sociais	Enfatiza que os saberes docentes estão sempre situados em um contexto social, cultural e institucional, influenciando diretamente a prática do professor.

Fonte: Autora (2024); Freire (1996); Nóvoa (2017); Tardif (2002).

Os saberes docentes são diversos e resultam de uma complexa confluência entre teoria, prática, experiência e reflexão crítica. Eles englobam desde o conhecimento teórico e disciplinar, que fundamenta a prática pedagógica, até os saberes adquiridos pela vivência cotidiana na sala de aula. Esses saberes, conforme destacam autores como Paulo Freire, Antônio Nóvoa e Maurice Tardif, não são estáticos, ao contrário, são dinâmicos e estão em constante construção e ressignificação. Eles envolvem não apenas a capacidade técnica de ensinar, mas também a habilidade de criar um ambiente dialógico e verticalizado. Ao considerar essa pluralidade de saberes, a formação permanente docente deve se ancorar em um processo

contínuo, que valorize tanto o conhecimento formal quanto ao saber da experiência adquirido e acumulado ao longo da trajetória pedagógica.

> A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre a prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (Tardif, 2014a, p. 49).

Com base no quadro comparativo dos saberes docentes apresentado, podemos conceber espaços formativos dialógicos que valorizem o saber docente ao reconhecer sua natureza dinâmica e em constante construção. Esses espaços podem permitir que os professores compartilhem e reflitam sobre suas experiências cotidianas, promovendo a troca de conhecimentos entre pares e a interação com a comunidade escolar. Ao valorizar o saber docente, esses espaços reconhecem que o ensino vai além da simples transmissão de conhecimento; ele é um processo interativo e contínuo de construção e reconstrução de saberes, profundamente enraizado nas experiências cotidianas, nas relações sociais e na reflexão crítica.

Trazendo o Círculo de Cultura como uma possibilidade de formação permanente, o saber da experiência ganha destaque como um ponto de partida para o diálogo entre os docentes. Ao compartilhar suas vivências, os professores podem identificar desafios comuns, pensar em soluções práticas e criar um espaço colaborativo. Acreditamos que esse processo tende a fortalecer a identidade docente e promover uma formação permanentemente significativa.

> Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (Nóvoa, 2022, p. 45).

Pensar a formação permanente como um processo dialógico que reconhece a importância do saber da experiência pode proporcionar um espaço fértil para a inovação pedagógica e a transformação da realidade escolar. Nos Círculos de Cultura, o saber da experiência atua como um catalisador para a construção coletiva de novos saberes, alinhados às necessidades e contextos específicos dos educadores e suas comunidades escolares. Conforme nos indicam Freire (2023c), Tardif (2014b) e Nóvoa (2022), o saber da experiência, o diálogo e o trabalho colaborativo contribuem para formações em que todos os envolvidos são valorizados. A valorização do saber da experiência como eixo central nos Círculos tende a

reforçar a relevância do conhecimento prático, além de possibilitar uma formação permanente mais democrática.

5. CÍRCULO DE CULTURA: UM MOVIMENTO DIALÓGICO, SOCIAL E POLÍTICO

> *A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público (Nóvoa, 2022, p. 20).*

Este capítulo busca realizar uma imersão no contexto histórico e teórico das obras de Antonio Gramsci e Paulo Freire, explorando as contribuições de ambos os autores para os conceitos relacionados à educação, à formação de professores e à proposta dos círculos de cultura como metodologia a ser utilizada na formação permanente de professores. Ao estabelecer um diálogo entre esses teóricos, busca-se evidenciar suas intersecções e a relevância de suas ideias para o campo educacional, culminando com a justificativa da utilização do círculo de cultura como proposta metodológica na formação permanente de professores.

Antonio Gramsci foi um pensador marxista italiano que viveu no século XX. Ele é amplamente conhecido por suas análises sobre hegemonia cultural, que descreve como a classe dominante não apenas exerce o poder econômico e político, mas também como influencia e controla as crenças e valores culturais, moldando a percepção de mundo da sociedade. Ele argumentava que essa hegemonia era mantida mais por meio da persuasão e do consentimento das classes subordinadas do que pela coerção (Gramsci, 1978b).

Sua obra foi profundamente influente no campo das ciências sociais e políticas, e suas ideias tiveram repercussões significativas na educação, especialmente no que diz respeito ao papel da escola e dos intelectuais na formação da consciência crítica. Gramsci defendia que a educação deve ser um processo emancipador, capaz de formar "intelectuais orgânicos" que possam atuar ativamente na formação da sociedade (Saviani, 2016).

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores e teóricos da pedagogia do século XX, se apoia nas ideias de Gramsci para refletir sobre a educação, especialmente no que diz respeito à conscientização e à libertação dos oprimidos. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ele utiliza o conceito de hegemonia[7] de Gramsci para criticar o sistema educacional tradicional,

[7] Gramsci aponta que a questão da hegemonia não deve ser entendida como uma questão de subordinação ao grupo hegemônico; pelo contrário, ela pressupõe que se leve em conta os interesses dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, estabeleça uma relação de compromisso e faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Essa construção ideológica conquista apoiadores dentro das classes dominadas, permitindo que o controle das classes dominantes vá para além da coerção e seja consentido, uma vez que as classes dominadas são

que ele via como um instrumento de perpetuação das relações de poder e dominação. Freire também incorpora a ideia de "intelectual orgânico" de Gramsci ao considerar os educadores como intelectuais orgânicos que devem estar profundamente comprometidos com a causa dos oprimidos, ajudando a articular uma pedagogia que seja tanto reflexiva quanto transformadora.

Os dois pensadores entendem que a educação tem um papel crucial na construção da hegemonia cultural, mas eles também veem nela o potencial para desafiar essa hegemonia. Para Freire (2023b), a educação deve ser um processo de conscientização em que os oprimidos são levados a perceber e questionar as estruturas de poder que os mantêm subordinados. Essa conscientização é o primeiro passo para a libertação, que permite que os educandos se tornem sujeitos ativos na transformação de sua realidade social.

Freire, em obras como Pedagogia do Oprimido (2023b), propõe a dialogicidade como método educacional, enfatizando a construção coletiva e a ação prática como formas de libertação. Para compreender essa pedagogia em seus aspectos práticos, políticos e sociais, é fundamental reconhecer que a concepção de liberdade ganha sentido quando alinhada à luta concreta das pessoas por sua emancipação. Esse entendimento é crucial ao analisarmos como o conceito de "libertação" começou a influenciar gradualmente o pensamento e as práticas políticas de diversos setores sociais durante a ditadura militar no Brasil (1964–1984).

Durante esse período, que refletia profundamente a história de opressão e dominação no Brasil, um modelo de sociedade imposto por forças externas e elites dominantes sufocou com brutalidade a maior mobilização popular da história brasileira. A repressão que se seguiu ao golpe de 1964 desarticulou e dispersou organizações políticas, movimentos estudantis, sindicatos, movimentos sociais, círculos de cultura e toda a efervescência política que se desenvolvia entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Na segunda metade da década de 1960, o apelo à "libertação" ressoou como uma reação não apenas à ditadura, mas também contra todas as formas de dominação das ditaduras militares às políticas e culturas.

> Os trabalhadores urbanos, principalmente os vinculados às atividades empreendidas pelo Estado, grandes protagonistas dos movimentos sociais e das greves no período anterior, entre 1961-1964, sentiriam o maior peso da repressão desencadeada imediatamente após o golpe. Centenas de sindicatos sob intervenção. Lideranças presas, em fuga ou exiladas. [...] Em relação aos estudantes universitários, destacado ator político, sobretudo nos anos de 1967 e 1968, as coisas se passaram de modo mais complexo. As classes médias e suas entidades mais representativas, de onde eram provenientes tais estudantes, apoiaram maciçamente a instauração da ditadura. Somente alguns pequenos núcleos estudantis se rebelaram e foram logo neutralizados. Entretanto, a ditadura e seus partidários adotaram para a universidade uma política de intolerância e repressão: incêndio do prédio da União Nacional dos Estudantes/UNE no dia seguinte ao golpe; fechamento e proibição das entidades representativas;

---

convencidas de que os valores da classe dominante são os melhores e mais benéficos para elas, mesmo que não o sejam (Gramsci, 1978b, p. 33).

> inquéritos policial-militares dentro das faculdades que mais haviam se sobressaído nas lutas sociais anteriores ao golpe, o que suscitou oposições desde 1964 (Aarão; Rollemberg, 2022).

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca essa que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. (Freire 2023b, p.46)

Simultaneamente às manifestações de resistência, começava a emergir um processo de "libertação", que buscava não apenas se desvincular da coerção militar e das influências externas, mas também se libertar do controle invisível imposto pela ideologia dominante, presente nas relações sociais (Freire, 1980). Paradoxalmente, o autoritarismo acabou por fortalecer as raízes populares e promover uma "educação para a autonomia", estimulando a luta contra diversas formas de dominação refletidas nas desigualdades sociais.

Gradualmente, como Paulo Freire descreve, a educação popular transformou-se em um "ato político":

> Houve um período em minha trajetória como educador em que eu não abordava a política em relação à educação. Foi a fase mais ingênua da minha vida. Depois, passei a tratar dos aspectos políticos da educação, um período menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do oprimido*. Nesse segundo momento, ainda acreditava que a educação não era política, mas apenas possuía um aspecto político. Hoje, neste terceiro momento, considero que a educação é intrinsecamente política. Digo que a educação é política por natureza, o que influencia diretamente o processo de aprendizagem (Freire; Shor, 1987, p. 75-76).

A práxis libertadora, juntamente com as crescentes pressões de movimentos populares e outras forças sociopolíticas, ajudou a minar e derrubar o regime militar. No início dos anos 1980, encerrava-se no Brasil um ciclo histórico e, com ele, muitas concepções e práticas político-pedagógicas originadas nesse contexto.

Nos anos de resistência, os oprimidos geraram um processo de libertação, lançando as bases para a transição da condição de "subjugação" para a de "subjetivação". Um fenômeno similar é descrito por Gramsci (1978a) ao tratar da "catarse": a transformação do indivíduo, antes passivo e dominado pelas estruturas econômicas, em um sujeito ativo e socializado, capaz de tomar a iniciativa e se impor com um projeto próprio de sociedade.

Assim, além de se "libertar", era necessário conquistar a "hegemonia". Para isso, não bastava apenas derrubar o Estado autoritário; era vital conquistar espaços na complexa rede da sociedade civil e se organizar como sociedade política. É por isso que, entre o final dos anos 1970 e início dos 1980, conceitos oriundos do vocabulário de Gramsci começaram a se popularizar tanto na política e no mundo acadêmico quanto nos movimentos populares. "A

leitura crítica da realidade, alertava atentamente Freire, associada a certas práticas claramente políticas de mobilização e organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chama de ação contra-hegemônica" (Freire, 1982, p. 21). Em seguida, ele completava: "Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco" (Freire; Gadotti; Guimarães, 1986, p. 68).

Paulo Freire se apoia nas ideias de Gramsci para desenvolver uma pedagogia que visa à emancipação dos oprimidos, utilizando a educação como uma ferramenta para desafiar a hegemonia cultural e promover uma sociedade mais justa e equitativa. É importante destacar que os paradigmas de "libertação" e "hegemonia", representados por Freire e Gramsci, desempenharam um papel decisivo na construção de uma práxis político-pedagógica original no Brasil ao longo da segunda metade do século XX, promovendo significativas conquistas na democracia, na política e na educação.

A pedagogia freireana ensina que a conscientização não consiste em impor ideologias ou repetir frases feitas. Pelo contrário, ela abre caminho para uma compreensão crítica da realidade em que as pessoas estão inseridas. Segundo Freire (2023, p. 95), "a dialogação implica a responsabilidade social e política do homem, bem como um mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio", conforme podemos ver no Diagrama 1.

Diagrama 1 - Principais eixos que fundamentam as pesquisas que concebem essa investigação

Fonte: Autora (2024)

Conscientizar, portanto, não significa ideologizar ou propor palavras de ordem. Ao permitir que as insatisfações sociais sejam expressas, a conscientização revela os elementos reais de uma situação de opressão (Freire, 2023, p. 19).

A prática emancipadora sistematizada por Paulo Freire (2023) contrapõe-se à educação bancária, amplamente disseminada no Brasil. Essa educação democrática valoriza os diversos saberes, fundamentando-se nas experiências de vida dos indivíduos, que são únicos e construídos ao longo de suas trajetórias.

Freire destaca que "existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem, do homem com seu criador. É essa dialogação sobre o seu entorno e os desafios e problemas que o torna histórico" (Freire, 2023, p. 12).

De acordo com o entendimento de Freire (2023) sobre a educação popular é que surgem as práticas de encontros com os trabalhadores a fim de se dialogar e refletir sobre a sociedade, a vida e a educação, dentre outros assuntos. Os encontros eram organizados em círculo, onde todos os participantes poderiam se olhar e se escutar. Freire chamou de "círculos de cultura".

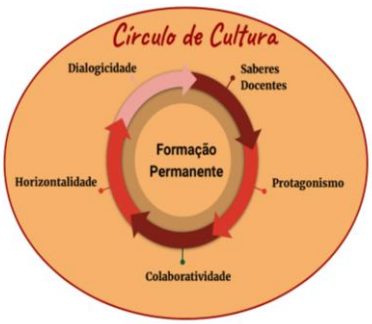
Nos círculos de cultura, os participantes se reúnem em um formato circular, promovendo igualdade entre todos, sem hierarquias. Esse ambiente acolhedor garante que todos possam falar e estabelecer um diálogo reflexivo, partindo das vivências dos participantes. O primeiro passo nesse processo é a reflexão sobre a realidade de cada integrante e seu contexto social. Dessa reflexão surgem os "temas geradores", que orientarão os encontros subsequentes. Como Passos destaca, em *Dicionário Paulo Freire*, "o 'tema gerador' é lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida" (2008, p. 775). Entendemos que esse tipo de organização e ação seja potente nos encontros de formação permanente, de modo que as experiências docentes e os saberes sejam compartilhados sem preconceitos e rótulos de certo ou errado.

O interesse central do Círculo de Cultura é o debate sobre a linguagem dentro de uma prática social livre e crítica. Essa liberdade e crítica não se limitam às relações internas do grupo, mas se manifestam na conscientização que os participantes desenvolvem sobre sua situação social (Freire, 2023c, p. 13). E, na docência, não é diferente, ela existe em torno de uma prática educativa, social, crítica e política que não precisa se limitar a um sujeito, ela pode ocorrer a partir de um coletivo com ações compartilhadas.

Ao compartilhar com outrora docência, surgem os temas geradores revelando o papel social de cada sujeito e ampliando o conhecimento da realidade em que estão inseridos. O

diálogo é fundamental na concepção freireana, promovendo uma amplificação da consciência crítica. A horizontalidade entre os participantes faz dos círculos de cultura um espaço fraterno, onde todos se tornam protagonistas de seu processo de transformação. Essa perspectiva teórica se desdobra em uma práxis reflexiva e dialógica que valoriza a individualidade e as experiências, ressignificando os saberes acumulados ao longo da vida, como representado no Diagrama 2.

Diagrama 2 - Círculo de cultura como fator estruturante da formação permanente



Fonte: Autora (2024).

Pensar no Círculo de Cultura como um espaço de formação permanente, segundo Marques e Silva (2020b), convida os professores a compartilhar suas experiências e vivências, permitindo que novos entendimentos da realidade surjam e resultem em transformações. A formação permanente, que coloca os professores como protagonistas, responsabiliza-os e os torna agentes de mudança dentro das escolas (Imbernón, 2009).

Conforme o autor citado, a participação na formação por parte desses profissionais precisa ser “de maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia, que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões” (Imbernón 2009, p. 54).

Já Silva (2019, p. 98) reforça a importância do protagonismo docente ao afirmar que “o professor não só modifica sua prática, mas recupera seu status profissional e político quando revisa e fundamenta sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica”. É o que esperamos da formação permanente: que o educador seja o agente transformador de sua prática, o construtor de novas possibilidades e que, em parceria com seus pares, possa ter a liberdade de estar em espaços que permitam que essas ações se concretizem.

O arcabouço teórico que sustenta essa pesquisa sugere que há saberes e práticas inerentes aos professores que precisam ser continuamente refletidos em sua prática docente.

Para isso, é indispensável posicionar os educadores como protagonistas de sua docência, legitimando seus saberes e práticas de forma a ressignificar os princípios teóricos, reflexivos e críticos que possam transformar o campo educacional.

A formação permanente, fundamentada nos círculos de cultura freireanos, reforça a dialogicidade, promovendo espaços de fala e trocas entre educadores, fortalecendo a práxis e respeitando as individualidades, o que reflete na ressignificação e produção de novos conhecimentos. Ao propor a dialogicidade como uma nova perspectiva para o desenvolvimento do conhecimento, Freire (2023) reconhece que a simples transmissão não garante sucesso na aprendizagem.

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2023b, p. 109).

Na visão de Nóvoa (2009, p. 36), deve-se "devolver a formação de professores aos professores". Ele argumenta que os docentes têm sido negligenciados no processo de formação, não sendo ouvidos nem envolvidos no planejamento, estabelecimento de prioridades ou identificação de lacunas profissionais. Nóvoa considera crucial que os professores sejam protagonistas da sua formação, apropriando-se desse espaço.

Ao aproximar os professores dessa formação, segundo Nóvoa, gera-se um sentimento de pertencimento aliado ao senso de identidade profissional. Isso permite que os professores se apoderem dos processos de mudança, transformando-os em ações práticas no contexto escolar: "É essa reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores" (Nóvoa, 2009, p. 21).

Nóvoa também destaca a importância do coletivo e da cooperação para o desenvolvimento profissional docente. O coletivo tem a capacidade de regular o trabalho, discutir temas relevantes e contextualizados, especificar e não generalizar situações problemáticas. A complexidade do trabalho docente exige um grupo capaz de trabalhar em conjunto, em que os mais experientes orientam os novatos, e as trocas são fundamentais para as transformações *in loco*. Não há respostas prontas para desafios específicos de cada realidade, é inerente ao coletivo de professores construir suas respostas por meio do diálogo (Nóvoa, 2009). Seguindo este entendimento, os círculos de cultura freireanos podem contribuir na construção desse diálogo, de modo que os educadores sejam os protagonistas de sua formação.

Freire (1980), por meio de suas experiências nos círculos de cultura, demonstra a importância da escuta sensível, do diálogo e da compreensão da realidade vivida pelos

participantes, por meio de uma humanização que ele acreditava ser inerente à prática docente. Os círculos de cultura, quando incorporados aos espaços de formação, podem proporcionar oportunidades de fala e troca, ajudando a romper paradigmas e colocando o professor como protagonista, respeitando seus saberes e ampliando o diálogo.

6. METODOLOGIA: UMA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

> *Não há educação fora da relação com os outros, por isso é tão importante preservar as escolas como lugares de educação (Nóvoa, 2023, p. 22).*

As transformações no campo educacional envolvem dimensões complexas que vão além das simples implementações de políticas e metodologias. Promover mudanças educacionais exige compreender os sujeitos que nela atuam, seus contextos, crenças, valores e ações cotidianas. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p.265) ressaltam:

> A mudança é uma coisa séria porque o objectivo é sempre o de melhorar a vida das pessoas. Mas, é igualmente complicada porque as crenças, os estilos de vida e o comportamento podem estar em conflito. Os indivíduos que tentam modificar a educação, quer seja numa dada sala de aula ou em todo o sistema educativo, raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo.

Esse tipo de pesquisa buscou, por meio da escuta, da observação sensível e da análise das experiências vividas, produzir conhecimento situado que contribua diretamente para a melhoria das ações educativas e para o fortalecimento de relações no cotidiano educacional.

> Na investigação pedagógica, frequentemente, o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para optimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tomar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua optimização (Bogdan; Biklen, 1994, p. 266).

Inspirada por essa perspectiva, a presente pesquisa fundamenta-se na escuta, na observação sensível e na análise das experiências vividas, com o objetivo de produzir um conhecimento situado que contribua para a melhoria das ações educativas e para o fortalecimento das relações no cotidiano escolar.

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sob parecer do CAEE nº 78981524.6.0000.8091, também já autorizada pelas instituições coparticipantes (ANEXO A).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1) foi entregue fisicamente aos professores da educação básica de uma escola localizada em um município da região metropolitana de Porto Alegre, conforme cronograma estabelecido. Com todos os

procedimentos legais realizados, a pesquisadora efetuou uma visita pessoal à escola, utilizando recursos próprios, a fim de realizar a entrega e leitura do TCLE diretamente aos professores, considerando que a interação com os participantes têm o potencial de envolver os sujeitos. Essa abordagem evidenciaria o interesse da pesquisadora em conhecer e compreender a realidade na qual os professores estão envolvidos, proporcionando uma contribuição significativa para a melhoria da qualidade da pesquisa.

6.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA E NA SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

Ao considerar o tema desta pesquisa, que explora o Círculo de Cultura como um espaço formativo dialógico, torna-se evidente a necessidade de uma estrutura metodológica que permita ao pesquisador adotar uma postura socialmente engajada, com respeito às concepções dos participantes.

Nesse contexto, a metodologia de pesquisa **qualitativa crítica** revela-se uma escolha pertinente para essa pesquisa. Conforme elucidado por Carspecken (2011):

> A pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. Funcionará com pessoas para transformar maneiras implícitas do conhecer em formas explícitas e passíveis de julgamento de conhecimento discursivo. Contribuirá diretamente para a mudança social e, assim, não só ao informar decisões políticas (p. 397).

Dessa maneira, o pesquisador não se coloca como um observador externo, mas sim como um agente de mudança, cujo trabalho visa diretamente à transformação social.

> A pesquisa qualitativa crítica é informada por uma teoria epistemológica e social que esclarece a relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social. Assim, pode ser usada em todos os tipos de pesquisa social e não somente em pesquisa especificamente orientada para relações dominantes de poder e opressão (Caspecken, 2011, p. 398).

Por meio da conscientização e da participação ativa dos envolvidos nos círculos de cultura, a pesquisa qualitativa crítica pode influenciar diretamente a tomada de decisões políticas, ao fornecer uma compreensão mais profunda das realidades sociais e das necessidades da comunidade.

A escolha pela pesquisa qualitativa está embasada nas ideias de Biklen e Bogdan (1994), pioneiros na discussão sobre a pesquisa qualitativa, especialmente em contextos educacionais. Eles são conhecidos por sua abordagem crítica à pesquisa qualitativa, no que se refere à importância de compreender o contexto social e cultural dos participantes. Biklen e

Bogdan defendem que os pesquisadores devem ser reflexivos e críticos em relação ao próprio processo de pesquisa, reconhecendo os possíveis vieses e as implicações éticas. Segundo os autores:

> A abordagem qualitativa em investigação avaliativa e decisória examina de forma crítica as práticas organizativas, mas isto não significa que tenha de ser excessivamente negativista. Frequentemente, as organizações não fazem aquilo que dizem que fazem ou o que os seus objectivos indicam dever ser feito. Contudo, aquilo que realmente fazem pode ser importante e louvável (Biklen; Bogdan, 1994, p. 137).

Conforme Gil (2010), em uma abordagem de pesquisa qualitativa, o pesquisador desempenha um papel central, emergindo no contexto da pesquisa e assumindo um papel crucial na interpretação dos dados coletados. Em contraste com a abordagem quantitativa, na qual os procedimentos tendem a ser mecanicistas, a análise qualitativa não é guiada por regras rígidas, embora ainda exija um método de análise.

O foco desta pesquisa está na compreensão profunda e na interpretação dos fenômenos estudados, enfatizando a complexidade e a subjetividade envolvidas. Essa abordagem busca explorar as perspectivas e contextos subjacentes aos fenômenos em questão.

Dentro do contexto da pesquisa social, que visa proporcionar uma compreensão profunda e situada por meio de uma abordagem qualitativa, a **pesquisa-ação** mostrou-se especialmente pertinente para esta investigação, uma vez que se propôs a construir conhecimento com os sujeitos e a partir das experiências vividas nos espaços formativos. Essa abordagem possibilitou compreender as dinâmicas e contradições do cotidiano escolar, respeitando a realidade concreta e as múltiplas dimensões que atravessam o trabalho docente.

Segundo Severino (2017, p. 88), “a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Tal perspectiva foi evidenciada nos encontros formativos mediados pelos círculos de cultura, nos quais a escuta ativa e a problematização das práticas permitiram não apenas uma reflexão crítica, mas também movimentos de transformação subjetiva, relacional e institucional.

Bezerra e Tanajura (2015) reforçam que a pesquisa-ação propõe intervenções que buscam transformar as realidades investigadas e promover a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, as professoras participantes não foram meras colaboradoras da pesquisa, mas protagonistas do processo, atuando como sujeitos reflexivos e críticos. Como expressou uma das docentes: “É nesse tipo de conversa que a gente se fortalece... quando escutam a gente de verdade”.

Thiollent (2011) define a pesquisa-ação como

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no

> qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 20).

Nesse sentido, a escola tornou-se um território de diálogo e transformação, no qual o conhecimento emergiu da prática situada e da reflexão conjunta. Os encontros formativos, registrados em diário de campo e mediados por questões disparadoras, configuraram um espaço legítimo de investigação e intervenção — em que escutar, compartilhar e construir saberes foi também um modo de cuidar da escola e de si.

Nesta perspectiva, a escola se torna um terreno fértil, podendo trazer possibilidades para o aprimoramento profissional, a partir da práxis crítica reflexiva.

> Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (Thiollent, 2011 p. 75).

O mesmo autor defende a pesquisa-ação como

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...], destacando que o envolvimento com esse problema se dá de maneira cooperativa e participativa entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa (Thiollent, 2011, p. 14).

No contexto desta investigação, os círculos de cultura, mediados pela perspectiva freireana, permitiram que os professores assumissem o papel de sujeitos ativos no processo de formação e pesquisa, compartilhando não apenas os desafios da prática docente, mas também os afetos, as esperanças e as possibilidades de transformação.

As falas das participantes revelaram de forma contundente o desejo por uma formação que fosse construída com elas, a partir de suas vivências cotidianas e das tensões que enfrentam na escola pública. Como destacou a Professora H:

> A gente precisa se apoiar mais, se escutar mais. Nem sempre vamos concordar em tudo, mas isso não impede que a gente se respeite e caminhe juntas. Porque no fundo, todas queremos o mesmo: uma escola mais leve, mais humana, mais justa pra gente e pras crianças.

A Professora D complementou ao afirmar:

> Esses momentos como o de hoje, por exemplo, são preciosos. A gente cria uma bolha de acolhimento, onde pode baixar a guarda um pouco. Onde a gente deixa de ser 'a professora que precisa dar conta de tudo' e passa a ser só mulher, só gente.

Esses relatos evidenciam que, para além da compreensão dos processos formativos, a pesquisa-ação tornou-se também um espaço de cuidado, reconhecimento e reconstrução subjetiva e coletiva. A escuta das professoras e a valorização de seus saberes foram centrais na condução dos encontros, reafirmando o que propõem Bezerra e Tanajura (2015), ao salientarem

que "a pesquisa não deve se limitar a estudar os professores de forma isolada, como se fossem objetos de laboratório, mas sim reconhecê-los como protagonistas capazes de transformar a realidade".

Nesse movimento, os encontros se constituíram como um processo dialógico e transformador, em que cada professora pôde colocar em palavras suas dores, conquistas, dúvidas e saberes. Ao envolver o coletivo escolar na construção da formação, a pesquisa-ação reafirmou seu compromisso ético e político com a valorização da docência e com a transformação da realidade vivida.

6.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA: PALAVRAS QUE CONSTROEM SENTIDOS: INSTRUMENTOS A SERVIÇO DA ESCUTA

Como ponto de partida para a pesquisa, utilizou-se um diário de campo para acompanhar e registrar cada um dos momentos vividos durante os círculos de cultura, ressignificados para "Encontros Formativos Dialógicos (EFD)". As interações, reflexões e construções coletivas emergiram a partir de questões disparadoras previamente elaboradas com base nas respostas à entrevista inicial, realizada com as participantes após o aceite do TCLE (APÊNDICE A).

As informações levantadas contribuíram para conhecer melhor as professoras envolvidas no processo formativo — incluindo aspectos como tempo de experiência, formação, vínculo profissional, temas de interesse e expectativas. Esses dados foram fundamentais para subsidiar o planejamento dos EFD, os quais se constituíram como principal instrumento metodológico da pesquisa.

Os EFD foram organizados conforme a disponibilidade das docentes e ocorreram de forma presencial, na instituição escolar, em horários destinados à formação e à organização curricular. Inspirados na proposta freireana, os encontros se pautaram nos princípios da escuta, do diálogo e da problematização. Freire (1983) destaca:

> O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (Freire, 1983, p. 36).

Sugerir a implementação dos EFD inspirados nos círculos de cultura freireanos foi proporcionar "espaços em que os educadores(as) e educandos(as) compartilham suas leituras

de mundo de modo a construir uma nova compreensão da realidade para então transformá-la." (Marques; Silva, 2020b, p. 155).

A proposta dos EFD teve como objetivo criar um ambiente horizontal e dialógico, propiciando aos educadores a oportunidade de refletir sobre suas práticas, valorizando o protagonismo tanto individual quanto coletivo dos envolvidos. Isso visou expandir a capacidade de cooperação, fortalecer a rede de apoio e enriquecer os saberes docentes. Freire (2023c) referiu-se à proposta do "Círculo de Cultura" como caracterizada por um diálogo entre os participantes, utilizando um "método ativo", crítico e reflexivo, guiado por proposições, envolvimento e transição entre os temas propostos com liberdade e respeito.

Os Encontros Formativos Dialógicos (EFD) desenvolveram-se de forma processual e dinâmica, respeitando o ritmo e os interesses manifestados pelas participantes. Cada encontro constituiu-se como um espaço singular, no qual as professoras imprimiram o tom das discussões e das reflexões, reafirmando o caráter horizontal e dialógico da proposta. O primeiro encontro, por exemplo, teve como eixo o *memorar* das experiências docentes, favorecendo a partilha de trajetórias e a valorização da história de cada participante. Assim, os EFD não se configuraram como espaços prévia e rigidamente definidos, mas como momentos coletivos de construção, em que o diálogo e a escuta sensível orientaram os caminhos percorridos.

Para reflexão e registro dos momentos vivenciados, utilizou-se o diário de campo, instrumento de pesquisa qualitativa, prática fundamental para garantir a profundidade e a precisão na produção e análise dos dados. O diário serviu não apenas como um registro das observações, mas também como espaço reflexivo, no qual a pesquisadora pôde explorar suas próprias percepções, emoções e interpretações surgidas ao longo do processo.

Além do diálogo, outros dois conceitos essenciais foram fundamentais no decorrer dos EFD: a escuta e a problematização. A escuta, conforme Ana Maria Saul (2008), é:

> [...] uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador. É importante lembrar, com Freire, que a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novos aprendizados: humildade, amorosidade aos educandos e tolerância (p. 321).

Em uma perspectiva crítica de pesquisa em educação, a escuta atenta constituiu-se como uma prática indispensável na construção do conhecimento crítico e emancipador. Mais do que técnica, a escuta foi um gesto político-pedagógico que exigiu do educador o exercício da humildade, da amorosidade e da tolerância, como nos lembra Ana Maria Saul (2008), ao afirmar que "a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novos aprendizados" (p. 171).

Durante os encontros formativos, as professoras reiteraram o valor dessa escuta sensível tanto entre colegas quanto na relação com os estudantes. Como relatou a Professora H, "quando alguém ouve com o coração aberto, isso marca. Eu já repensei práticas por causa de um comentário sensível de uma colega. Às vezes é uma frase simples, mas que te faz ver o outro lado. A escuta é transformadora.". Essa fala traduz a potência do diálogo como ferramenta de reflexão crítica e de ressignificação da prática pedagógica.

A escuta, nesse contexto, não se restringiu a um ato passivo, mas foi um movimento de abertura ao outro, de acolhimento e de construção coletiva. Como bem expressou a Professora B: "quando a gente pode conversar de verdade, sem medo de julgamento, quando alguém te escuta com empatia, sem te apressar, sem te interromper... isso já é um cuidado.". Esse cuidado, manifestado na escuta ativa, delineou um dos pilares da formação permanente vivenciada nesta pesquisa, promovendo vínculos, confiança e pertencimento.

Em síntese, as experiências compartilhadas evidenciaram que, para além dos conteúdos e das metodologias, o que sustenta a formação docente é a possibilidade de ser escutado e de escutar — com presença, com afeto e com compromisso ético com a transformação.

Outro conceito basilar foi a problematização. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire a emprega como sinônimo de educação libertadora, contrastando-a com a educação bancária. Segundo Mitre (2007), "[...] a ação de problematizar enfatiza a práxis, na qual o sujeito busca soluções para a realidade em que vive e o torna capaz de transformá-las pela sua própria ação, ao mesmo tempo em que se transforma" (p. 2137).

Reforçamos que os EFD, orientados por essa perspectiva crítica, afetiva e reflexiva, constituíram-se como a principal estratégia de coleta e produção de dados nesta pesquisa.

6.3 ENCONTROS FORMATIVOS DIALÓGICOS: RESSIGNIFICANDO OS CÍRCULOS DE CULTURA

> *O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (Freire, 1996, p. 70).*

Os EFD aconteceram a partir dos interesses do grupo de professoras, ocorrendo tanto de forma presencial, na instituição de ensino, em horários destinados à formação e à organização curricular, quanto de forma remota, conforme as possibilidades do grupo. Durante

a realização dos EFD, os conceitos de escuta, problematização e diálogo conduziram os encontros e a pesquisadora assumiu o papel de mediadora dos encontros.

Seguindo a perspectiva de Silveira (2021), a atuação como mediador nas discussões revelou-se crucial. Essa abordagem envolveu não apenas a facilitação do diálogo, mas também a oferta de suporte teórico para fundamentar as diferentes concepções presentes. Além disso, destacou-se o papel fundamental de fomentar a construção coletiva do conhecimento, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos no processo. Essa postura mediadora não apenas promoveu um ambiente de aprendizado mais dinâmico, mas também contribuiu para o enriquecimento da compreensão coletiva.

O conceito de diálogo seguiu o descrito por Jaime José Zitkoski (2008):

> O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (p. 236).

Com base nessa concepção, compreendemos que o diálogo foi o motor que promoveu o pensamento crítico e problematizador acerca da condição humana no mundo. Por meio do diálogo, expressamos nossa visão de mundo. Além disso, o diálogo envolveu uma prática social, conectando a palavra falada com nossa ação humanizadora. Essa conexão criou oportunidades para repensar a vida em sociedade, refletir sobre nosso *ethos* cultural, sobre a educação que recebemos, a linguagem que utilizamos e a possibilidade de adotar novas formas de ser, capazes de transformar o mundo ao nosso redor.

Além do diálogo, outro fator primordial no decorrer dos EFD foi saber escutar. Segundo Ana Maria Saul, no livro *Dicionário Paulo Freire* (2008), o conceito de escuta é:

> [...] uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador. É importante lembrar, com Freire, que a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novos aprendizados: humildade, amorosidade aos educandos e tolerância (p. 321).

Escutar com atenção foi uma prática indispensável na construção do conhecimento crítico e emancipador durante o desenvolvimento da pesquisa. Essa habilidade exige do educador o desenvolvimento de novas atitudes, como a humildade, o afeto pelos estudantes e a tolerância. O exercício da escuta conduziu as professoras à reflexão de suas vivências e experiências no cotidiano escolar, palavras que emitiram sentimentos tanto de frustração como de alegria no exercício da profissão.

Outro conceito que conduziu o desenvolvimento dos EFD foi a problematização, recorrente em várias partes das obras de Paulo Freire. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire emprega o conceito de "educação problematizadora" como sinônimo de "educação libertadora", contrastando-a com a "educação bancária". Ele argumenta que a educação problematizadora promove a libertação, enquanto a educação bancária perpetua a dominação. Segundo Eldon Henrique Mühl, no livro *Dicionário Paulo Freire* (2008), "a problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realidade e a produção de um sujeito crítico e politizado" (p. 635).

Nesse horizonte, os EFD foram organizados à luz da perspectiva freireana da problematização, entendida não apenas como um método, mas como uma atitude frente ao mundo. Cada encontro foi planejado para favorecer a leitura crítica da realidade e o diálogo sobre as contradições vividas no cotidiano escolar, possibilitando que as professoras se tornassem, a um só tempo, sujeitos que leem e reescrevem suas histórias.

A seguir, apresenta-se o Quadro 10, que sintetiza os cinco encontros formativos realizados ao longo da pesquisa. A disposição dos encontros não obedeceu a uma lógica linear, mas se deu de forma dialógica e orgânica, guiada pelos temas que emergiram das falas e pelas necessidades sentidas pelo grupo ao longo do processo. O quadro oferece um panorama dos momentos vivenciados, explicitando datas, títulos e objetivos centrais que marcaram essa experiência formativa construída coletivamente.

Quadro 10 - Encontros Formativos Dialógicos

Encontro Formativo Dialógico		
Título do Encontro	**Data/Turno**	**Objetivo Central**
1º EFD: Conhecendo os Participantes, Valorizando Experiências.	23/10/2024 (manhã)	Criar um espaço de acolhimento e escuta sensível para que os participantes compartilhem suas trajetórias e expectativas, construindo um vínculo inicial entre os participantes.
2º EFD: Construindo Histórias e compartilhando saberes.	30/10/2024 (manhã)	Inaugurar o Círculo de Cultura como espaço horizontal de formação, partindo das narrativas das docentes sobre seus cotidianos escolares e saberes construídos na prática.
3º EFD: Valorização e protagonismo docente.	27/02/2025 (noite)	Refletir sobre os desafios enfrentados no exercício da docência e fortalecer o protagonismo das professoras como sujeitos críticos e ativos na transformação da realidade escolar.
4º EFD: Formação em Diálogo.	06/03/2025 (noite)	Ampliar a compreensão dos processos formativos na escola por meio do diálogo entre teoria e prática, promovendo a escuta mútua e o reconhecimento dos saberes do grupo.

5º EFD: Saberes Compartilhados na Formação Docente.	13/03/2025 (noite)	Sistematizar os saberes construídos coletivamente ao longo dos encontros e refletir sobre os caminhos possíveis para uma formação docente mais crítica, sensível e emancipadora - cartas pedagógicas.

Fonte: Autora (2025).

A sistematização apresentada no Quadro 10 evidencia o compromisso com uma prática formativa que rompeu com a lógica bancária e verticalizada da educação ao valorizar os saberes das professoras e promover um ambiente de escuta, diálogo e construção coletiva.

O primeiro Encontro Formativo Dialógico, realizado em 23 de outubro de 2024, teve como objetivo acolher o grupo e promover a aproximação entre os participantes. Por meio de dinâmicas sensíveis e da construção coletiva de uma nuvem de palavras, emergiram memórias, trajetórias e inquietações que marcaram o início de uma escuta respeitosa e horizontal. Uma professora expressou: “nossa, nunca fomos recebidas assim em uma formação, ser recepcionada assim é outra motivação”. Esse momento inicial foi simbólico na constituição de um espaço formativo distinto daquele a que estavam acostumadas — um espaço de afeto, escuta e pertencimento.

No segundo encontro, em 30 de outubro de 2024, a proposta freireana dos círculos de cultura foi aprofundada como possibilidade concreta de formação docente crítica. As professoras compartilharam histórias marcadas por tensão e frustração com o exercício profissional. Uma fala impactante ressoou no grupo: “chegamos a um ponto em que já não temos mais autonomia em sala de aula — muitas vezes, quem determina o que pode ou não ser feito são os pais, e isso me decepciona profundamente”. O lema da escola — “Construindo histórias e compartilhando saberes” — foi retomado e ressignificado, não como ideal romântico, mas como chamado ético e político à reconstrução de vínculos com o projeto coletivo da escola.

O terceiro encontro, ocorrido em 27 de fevereiro de 2025, teve como eixo central o protagonismo docente abordado de forma crítica e realista. As professoras trouxeram à tona o esvaziamento do tempo pedagógico pela burocratização da rotina escolar. Uma participante afirmou: “a gente se perde com muita coisa burocrática. Avisos, recados, reuniões que poderiam ser mais objetivas. O tempo de troca real, de planejamento conjunto, acaba ficando de lado”. Esse encontro evidenciou a urgência de recuperar o tempo para pensar a prática com os pares, em vez de sucumbir às demandas administrativas que fragilizam a profissão.

Durante o quarto encontro, em 6 de março de 2025, o foco recaiu sobre a formação continuada. As participantes refletiram sobre as contradições entre o discurso da integração e a

realidade fragmentada da escola. Uma das professoras sintetizou: “a gente fala tanto sobre integração, sobre trabalhar de forma mais contínua, e no fim, tudo acaba desarticulado”. O diálogo promoveu a compreensão de que a formação precisa ser pensada desde dentro da escola e com base nas experiências reais dos docentes, não como imposição externa descolada do cotidiano escolar.

Por fim, o quinto encontro, realizado em 13 de março de 2025, foi marcado por uma síntese crítica do processo formativo vivido. As professoras revisitaram os saberes construídos coletivamente e refletiram sobre os limites impostos por estruturas normativas que desconsideram a singularidade da prática docente. Uma das falas ecoou fortemente: “é isso. Tu tens tua metodologia, teu jeito de trabalhar, mas acaba tendo que seguir uma cartilha. Porque tem que nivelar todo mundo”. Ao reconhecerem a potência do Círculo de Cultura como estratégia de formação permanente, reafirmaram o desejo de continuidade e a necessidade de ampliar os espaços de escuta e construção coletiva no interior das escolas.

Essa construção processual reafirmou o potencial dos EFD como espaços vivos e transformadores, em que a formação deixa de ser imposta para se tornar experiência partilhada, crítica e emancipada.

6.4 A REALIDADE PESQUISADA: RECONHECENDO TERRITÓRIO FORMATIVO

As participantes desta pesquisa foram professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal localizada em um município da região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. O grupo era composto por docentes com diferentes tempos de atuação na educação, variando entre profissionais com longa experiência no magistério e outras em fase mais recente de inserção na carreira. Essa diversidade de trajetórias permitiu o enriquecimento das discussões, pois os olhares sobre a prática docente, a formação e as políticas educacionais se entrecruzaram em múltiplas perspectivas. As professoras atuavam em turmas do 1º ao 5º ano e compartilhavam desafios comuns ao contexto da escola pública municipal, como a sobrecarga de tarefas, a fragmentação das formações continuadas e a necessidade constante de conciliar o trabalho pedagógico com demandas burocráticas e administrativas. Demonstraram, entretanto, forte comprometimento com o processo formativo proposto, participando ativamente dos Encontros Formativos Dialógicos (EFD) e contribuindo com reflexões pautadas na experiência cotidiana, na busca por sentido para a própria prática e na construção coletiva de saberes docentes.

A instituição em questão atende turmas de educação infantil e ensino fundamental I, estando situada em um bairro relativamente bem estruturado, com predominância de famílias de classe média baixa, além de acolher estudantes oriundos de instituições de abrigo.

A seleção da escola como campo empírico fundamentou-se em interlocuções recorrentes com professoras da rede pública, muitas delas concursadas em municípios vizinhos, que expressaram a necessidade de espaços formativos mais horizontais, dialógicos e sensíveis às especificidades do cotidiano escolar. A escolha, portanto, pautou-se em critérios de acessibilidade, vínculo com a pesquisadora e pertinência temática, na medida em que a instituição representava um contexto real de práticas e desafios vivenciados no chão da escola.

No período da pesquisa, a escola contava com oito turmas, distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde, contemplando turmas desde a pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental. A equipe docente era composta por 22 professores, sendo 1 regente por turma e 4 docentes especializados atuando nas áreas de hora do conto, projeto, inglês e música.

A participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária, mediante convite realizado pela pesquisadora. Os professores interessados assinaram o TCLE, conforme orientações da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas envolvendo seres humanos na área das ciências humanas e sociais. Ressalta-se que todos os princípios éticos foram observados, assegurando o direito à confidencialidade, ao sigilo dos dados e à desistência da participação em qualquer etapa do processo, sem prejuízos aos participantes.

O grupo participante desta pesquisa caracterizou-se por uma expressiva experiência docente na educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras que integraram os EFD possuíam, em sua maioria, trajetórias profissionais consolidadas, com tempo de atuação variando entre 7 e 33 anos. Dentre as participantes, destacaram-se tempos de exercício docente como: 7 anos e 4 meses; 15 anos; 24 anos; 27 anos e até 33 anos de magistério. Esse dado revela não apenas o acúmulo de vivências escolares, mas também o envolvimento contínuo com os processos educativos, o que contribuiu significativamente para a riqueza das reflexões e a profundidade das análises realizadas durante os encontros. A escuta dessas trajetórias permitiu acessar um repertório diverso de práticas, saberes e desafios, potencializando os círculos de cultura como espaços de formação pautados na valorização da experiência docente e na construção coletiva do conhecimento.

6.5 ANÁLISE DOS ENCONTROS FORMATIVOS DIALÓGICOS

O presente capítulo apresenta a metodologia adotada para a análise dos dados, com base na sistematização de experiências proposta por Oscar Jara Holliday (2006). Essa abordagem tem sido amplamente utilizada no âmbito da educação popular, dos movimentos sociais e de práticas comprometidas com a transformação da realidade social. A proposta metodológica da sistematização de experiências parte do pressuposto de que o conhecimento se constrói a partir da reflexão crítica sobre a prática, possibilitando a compreensão mais profunda das ações realizadas e a construção coletiva de novos saberes.

Diferentemente de métodos que se limitam à descrição linear ou à avaliação pontual de atividades, a sistematização de experiências busca compreender a dinâmica dos processos, os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, os aprendizados produzidos e a relação entre os fatores que intervieram na experiência vivida. Trata-se, portanto, de um processo analítico-interpretativo, que considera os sujeitos não como objetos de estudo, mas como protagonistas do conhecimento produzido.

Entre as principais características dessa abordagem, destacaram-se: (a) a ênfase na reflexão crítica sobre a experiência; (b) a valorização da escuta e da participação ativa dos sujeitos; e (c) o compromisso com a produção coletiva de saberes em um movimento de compreensão da realidade para sua transformação. Nessa perspectiva, a experiência deixa de ser apenas vivida e passa a ser problematizada, tornando-se objeto de estudo e ação.

Nesse sentido, Jara H. (2006) afirma que

> sistematizar é interpretar criticamente uma ou várias experiências que são realizadas, resgatando-as de maneira ordenada e reflexiva, para descobrir ou explicitar a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram nesse processo, como se relacionaram entre si, e por que o fizeram desse modo (Jara H., 2006, p. 24).

Oscar Jara H., sociólogo e educador popular peruano, figura como um dos principais nomes da educação popular latino-americana. Sua trajetória está profundamente articulada ao pensamento freireano, incorporando à sistematização de experiências os princípios da dialogicidade, da práxis e da conscientização crítica. Essa opção metodológica reafirma o compromisso com a emancipação dos sujeitos e com a construção de um saber situado, contextualizado e comprometido com a justiça social.

A articulação entre a sistematização de experiências e o conceito de "tema gerador" é também fundamental para esta pesquisa. Conforme Freire (2023b), o tema gerador não se encontra no homem isolado da realidade, tampouco em uma realidade desvinculada dos sujeitos. Ele emerge das interações entre os homens e o mundo, sendo a partir da observação

da realidade concreta que se torna possível identificá-lo. Freire (2011) enfatiza que o ponto de partida de um processo educativo libertador deve ser a vivência cotidiana dos sujeitos, seus contextos sociais, culturais e econômicos, bem como os desafios que enfrentam.

Nesse sentido, Luiz Augusto Passos (2008) define o tema gerador como:

> O "tema gerador" é lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades, as quais impedem a humanização à grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo social, político e democrático. Permite uma releitura do mundo, dá sentido à luta libertadora pelo direito à vida, de todos e de cada um (p. 775).

Ainda segundo Passos (2022), os temas geradores possibilitam a fundamentação do estudo e da reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida e sofrida, permitindo uma nova leitura do mundo e conferindo sentido à luta por liberdade e à defesa incondicional da vida.

No contexto desta pesquisa, os temas geradores emergiram no decorrer dos EFD. A escuta atenta, as provocações temáticas e os relatos compartilhados nos momentos coletivos permitiram identificar questões recorrentes que expressaram inquietações, desejos, contradições e esperanças das professoras participantes. Esses temas não foram previamente definidos, mas emergiram organicamente do diálogo, tornando-se fios condutores para a análise qualitativa, situada e sensível à realidade vivida.

Ao adotar a sistematização de experiências como abordagem metodológica, esta pesquisa reconheceu o caráter pedagógico da própria prática docente e valorizou os saberes produzidos no cotidiano escolar como fonte legítima de conhecimento. O processo formativo aqui analisado, ao articular experiência, escuta, reflexão e produção coletiva de sentidos, reafirmou a importância da formação permanente como um ato político, ético e emancipador.

7. TECENDO SENTIDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O DIÁLOGO COMO PRÁTICA VIVA

Com base na produção de dados originados nos EFD, realizamos uma análise orientada pela perspectiva freireana, a qual sustenta que a formação docente não se efetiva de maneira verticalizada, mas se constrói por meio do diálogo e da escuta mútua entre os sujeitos implicados no processo formativo. No caso da formação permanente desenvolvida com as professoras de uma escola da rede municipal situada na região metropolitana de Porto Alegre, os encontros configuraram-se como espaços de partilha de saberes e de ressignificação das práticas pedagógicas, ancorados nas vivências concretas do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos que os EFD não apenas integram o processo de formação permanente, mas o constituem em sua essência. É no diálogo — entendido como prática de liberdade — que os saberes docentes se tornam objeto de reflexão crítica, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional. Como afirma Paulo Freire (2023b, p. 109), "se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens".

Assim, a proposta formativa visou garantir que as participantes pudessem refletir sobre suas práticas educativas a partir de um espaço coletivo e horizontal de aprendizagem, em que a escuta atenta, a troca de experiências e o reconhecimento dos saberes constituídos se configuraram como fundamentos de um processo verdadeiramente emancipador.

A formação permanente, nesse contexto, não se reduz à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas se constituiu como uma prática social e política, enraizada na vida cotidiana da escola e na construção coletiva do conhecimento. Como enfatiza Nóvoa (1992, p. 13), “é necessário que os professores se apropriem dos seus processos de formação e lhes deem um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Ou seja, a formação acontece na tessitura entre o vivido e o pensado, entre a experiência e a reflexão crítica. Ainda segundo Nóvoa (1992), a formação não se constrói por mera acumulação — de cursos, saberes ou procedimentos —, mas por meio de um trabalho contínuo de reflexividade sobre a prática e de (re)construção da identidade docente. Por isso, é essencial investir na pessoa e atribuir estatuto ao saber da experiência.

Nessa direção, Imbernón (2011) reforça que a formação permanente deve ser compreendida como um processo contínuo, situado e integrador, que favorece a autonomia profissional e o compromisso ético do professor com sua prática. Para ele, “formar-se é, sobretudo, um ato de reconstrução contínua de si mesmo em interação com os outros, com o saber e com a realidade” (Imbernón, 2010, p. 29). Complementando essa visão, Demo (2008) destaca a necessidade de promover uma formação docente voltada para o desenvolvimento de competências críticas e criativas, sustentadas na capacidade de argumentar, refletir e reinventar a prática pedagógica. Como afirma o autor, “o professor precisa encarnar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar [...] busca melhorar de vida” (Demo, 2003, p. 13).

Dessa forma, os EFD analisados nesta pesquisa revelaram-se mais do que momentos de troca: consolidaram-se como espaços fundamentais para o fortalecimento de uma prática

docente alicerçada na escuta sensível, no diálogo constante e na criticidade. Nesse espaço formativo, as professoras puderam se reconhecer como sujeitos de saber, compartilhando experiências, desafios e aprendizagens de forma coletiva e horizontal.

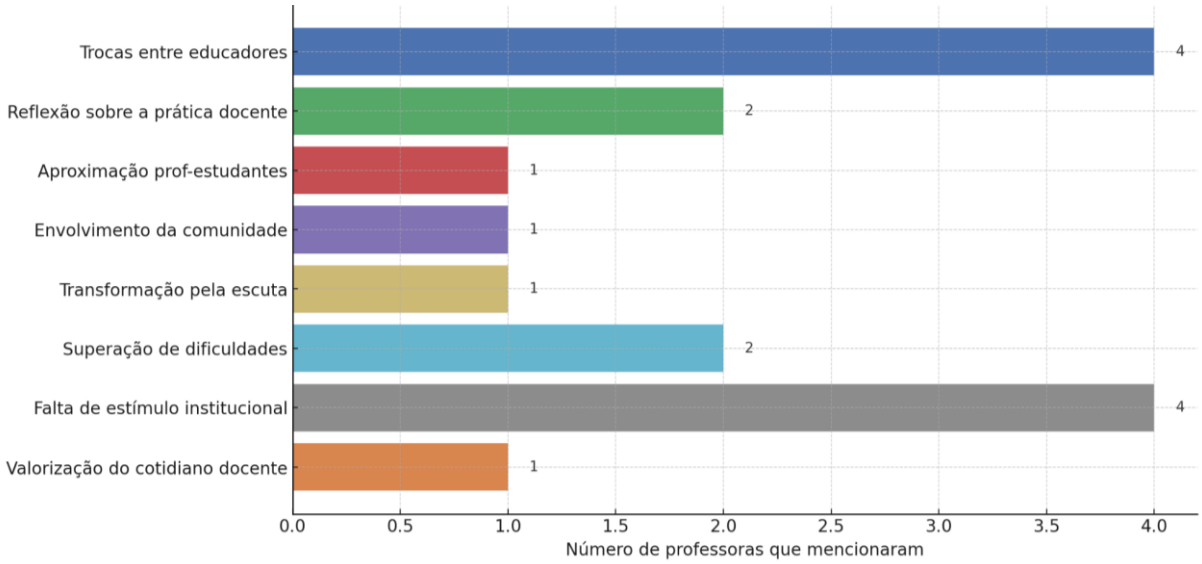
As falas a seguir expressam percepções singulares sobre o papel do diálogo e da problematização nos processos formativos. Cada docente, a partir de sua trajetória e tempo de atuação, reconhece a importância das trocas, da escuta ativa e da construção coletiva de saberes na qualificação do fazer pedagógico:

> O diálogo é um catalisador para grandes reflexões sobre a prática, contribuindo para melhorar e qualificar o fazer pedagógico. A problematização nos move para um universo de possibilidades, onde a busca por novas perspectivas amplia o nosso campo de visão e muitas vezes nos permite o distanciamento necessário para melhorar a nossa prática (Professora A).
>
> Promove a aproximação entre estudantes e professores, aumentando a capacidade de agir. Em meu ponto de vista e na prática, percebo que aproxima o educador do estudante, facilitando o reconhecimento das habilidades, colaborando para o diálogo e permitindo que as crianças superem o medo inicial de falar (Professora B).
>
> Penso que o diálogo entre educadores, a partir de uma problemática, contribui na perspectiva da troca de vivências, abrindo possibilidades maiores para o compartilhamento de conhecimentos diversos, especialmente os relacionados à prática e aos desafios diários da docência (Professora C).
>
> Para mim, todos os momentos de diálogo e problematização contribuem positivamente para enriquecer a minha prática pedagógica, pois são nas trocas de experiências ou de dúvidas que podemos construir novas formas de agir ou pensar (Professora D).
>
> O diálogo pode transformar. Através dele, o meu 'problema' pode ser visto de outra forma. Ouvir o outro, por meio de uma conversa compartilhada, permite ter outra visão diante de uma situação. Isso é transformador. É nas trocas entre educadores que podemos socializar e debater tais questões (Professora E).
>
> O diálogo nos permite enxergar problemas e soluções com outros olhos, por outro ângulo. Isso nos faz crescer e compreender o que estamos fazendo de certo ou errado. Cada um coloca seus saberes e opiniões, e isso nos permite perceber as dificuldades que os próprios educadores enfrentam em suas vidas e no cotidiano da sala de aula (Professora F).

"Tem contribuído muito. Acho que o diálogo é muito importante, pois é assim que acontecem as trocas de conhecimento" (Professora G).

As falas evidenciam a potência do diálogo como elemento constitutivo da formação docente: ora como espaço de reflexão crítica, ora como instrumento de superação de desafios, ora como ponte entre teoria e prática. Para melhor visualizar os sentidos atribuídos ao diálogo e à problematização pelas participantes, apresento a seguir um gráfico que sintetiza as categorias emergentes das respostas analisadas.

Gráfico 1 - Contribuições do diálogo e problematização segundo as professoras



Fonte: Autora (2025)

A análise das respostas das educadoras evidencia a centralidade do diálogo na constituição de uma formação docente significativa e transformadora. Como mostra o gráfico, a categoria mais recorrente foi a **troca entre educadores e falta de estímulo institucional**, mencionada por quatro professoras, indicando que os espaços de escuta e partilha são percebidos como fundamentais para a construção coletiva de saberes. Essa percepção converge com a concepção de formação como prática social, defendida por Nóvoa (1992), que ressalta a importância da apropriação dos processos formativos pelos próprios docentes, em diálogo com suas histórias de vida e com os desafios da prática cotidiana. De forma convergente, Imbernón (2011) reforça que a formação permanente deve acontecer em contexto, de forma colaborativa e reflexiva, permitindo que os sujeitos se (re)construam a partir da interação com os outros e com a realidade concreta da escola.

Outro aspecto relevante é a presença da categoria falta de estímulo institucional, também mencionada por quatro professoras. Esse dado revela tensões entre o desejo por uma formação dialógica e as limitações estruturais ou culturais das instituições escolares, que muitas vezes não favorecem momentos de escuta qualificada ou de trocas horizontais. Tal constatação dialoga com as reflexões de Demo (2003, 2008), que defende a valorização da competência crítica e da autonomia docente como condição para uma atuação ética e transformadora. O diálogo, nesse sentido, não se configura apenas como método, mas como postura política e pedagógica, como propõe Paulo Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige escuta sensível, abertura ao outro e compromisso com a transformação da realidade.

Assim, os EFD analisados nesta pesquisa revelam-se como espaços privilegiados para experienciar a formação como um processo ético, coletivo e emancipador, no qual o diálogo e a problematização ocupam lugar central na ressignificação da prática docente.

A escuta sensível das professoras participantes, mobilizada não apenas pelas perguntas disparadoras, mas sobretudo pelas interações vividas ao longo dos EFD, evidenciou múltiplos sentidos atribuídos ao diálogo e à problematização no cotidiano da docência. A análise dessas falas, ancorada em referenciais como Freire, Nóvoa, Imbernón e Demo, permitiu identificar três **temas geradores** que traduzem aspectos fundamentais da experiência formativa vivenciada: **"construindo histórias e compartilhando saberes"**, **"sistema educacional *versus* as docências"** e **"espaços de escuta, de diálogo e de construção coletiva: isso também é formar-se, isso também é cuidar da escola"**. Esses temas, emergentes das vivências compartilhadas, não apenas organizam a narrativa da pesquisa, mas revelam as tensões, potências e sentidos atribuídos à formação permanente pelas professoras.

A seguir, será desenvolvido o primeiro desses eixos, que traz à tona as histórias de vida e de profissão como lugar de saber, reconhecimento e transformação.

7.1 CONSTRUINDO HISTÓRIAS E COMPARTILHANDO SABERES

As histórias de vida das professoras participantes foram se entrelaçando com as práticas escolares, revelando-se como fonte legítima de conhecimento e de sentido para a formação docente. Ao partilharem suas experiências, desafios, afetos e aprendizados nos EFD, reafirmaram que a formação não acontece à parte da realidade, mas se constrói na relação com o outro, na escuta mútua e na valorização dos saberes produzidos no cotidiano da escola.

Esse movimento de construção coletiva, impulsionado pela proposta dialógica freireana, permitiu que as participantes se reconhecessem como sujeitos históricos, portadores de saberes que emergem do vivido e se enriquecem no encontro com outras trajetórias. Como afirma Nóvoa (1992, p. 13), "é necessário que os professores se apropriem dos seus processos de formação e lhes deem um sentido no quadro das suas histórias de vida", pois é nesse tecido biográfico-profissional que se produzem saberes relevantes para pensar e reinventar a prática educativa.

Neste capítulo, serão apresentadas falas que revelam como as educadoras constroem e compartilham sentidos sobre o ser professora em contextos diversos, reconhecendo que narrar

a própria trajetória é também um gesto formativo, capaz de promover reconhecimento, pertencimento e transformação.

O primeiro EFD com as professoras carregou um significado simbólico e pedagógico para o coletivo docente da escola. Mais do que inaugurar uma sequência de diálogos, esse momento foi cuidadosamente pensado como espaço de escuta, reconhecimento e valorização das trajetórias profissionais das participantes. Um episódio aparentemente simples — a dificuldade inicial das professoras em lembrar o lema institucional da escola — revelou muito sobre o cotidiano da docência e os apagamentos simbólicos produzidos pelas exigências da rotina. Curiosamente, o lema, construído anos antes pelo próprio grupo de professores da escola durante uma formação interna, só foi lembrado após minutos de conversa e de recordações compartilhadas.

A retomada simbólica do lema, proposta no contexto do EFD, representou um gesto intencional inspirado na pedagogia freireana. Resgatar esse elemento coletivo foi uma forma de reafirmar o pertencimento e de valorizar a memória do grupo em consonância com a concepção de formação como construção social, histórica e situada dos sujeitos. O espaço formativo foi também espaço de acolhimento: logo na chegada, as professoras foram recebidas com uma mesa preparada com frutas, pães, sucos e café — um gesto de cuidado que, mais do que hospitalidade, comunicou valorização.

Como disse a Professora D, emocionada: “fazia tempo que eu não me sentia tão acolhida assim em um espaço de formação”. A Professora F complementou: “é diferente entrar em uma sala e sentir que ela foi preparada com afeto”. Já a Professora B destacou: “na hora que entrei e vi tudo arrumado assim, pensei: isso foi feito pra gente. Isso nos dá vontade de estar aqui”.

Essas falas ilustram como pequenos gestos intencionais podem ressignificar o espaço formativo, transformando-o em território de afeto, escuta e pertencimento. Organizadas em círculo — forma que representa horizontalidade, escuta ativa e partilha —, as professoras foram convidadas a compartilhar suas histórias de vida, trajetórias na docência, afetos e sentidos atribuídos à profissão. O espaço físico e simbólico do círculo favoreceu o reconhecimento de cada professora como sujeito de saber, promotora de conhecimento a partir de sua própria experiência, como propõe Paulo Freire (1996, p. 47): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse contexto, “construir histórias” deixou de ser apenas uma metáfora para se concretizar como prática formativa: rememorar vivências, revisitar escolhas, reconhecer as

tensões e os afetos que atravessam o ser professora. Já "compartilhar saberes" revelou-se nas narrativas que emergiram de forma espontânea, carregadas de sentidos, dúvidas, dores e afirmações. O lema da escola — "Construindo histórias e compartilhando saberes" — antes pouco lembrado, foi ressignificado e reintegrado ao processo formativo como fio condutor dos diálogos, fortalecendo a identidade profissional e o sentimento de pertencimento ao projeto coletivo da instituição.

Como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 32), "a prática educativa exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Exige a superação da dicotomia entre palavras e ações". Nesse sentido, ao narrar suas trajetórias, as professoras corporificaram suas histórias como ato de resistência e construção coletiva de saberes.

As narrativas das participantes revelam a complexidade do ser docente. A Professora A compartilhou: "eu faço algo de que gosto. Antes de entrar no Magistério, trabalhei em outras áreas. Não caí de paraquedas nessa profissão; escolhi ser professora. É uma carreira que, apesar de muitas vezes não ser valorizada como deveria, tem seu valor". Já a Professora B trouxe uma vivência marcada por incertezas: "confesso que, no início, não queria fazer o Magistério. Sempre me considerei uma psicóloga frustrada. Quando entrei em Pedagogia, nem sabia direito o que era, e o curso foi muito difícil para mim". Outras falas, como a da Professora C, expressam sentimentos ambíguos: "diferente de alguns colegas, costumo dizer às minhas filhas que podem ser o que quiserem — menos professoras. Dói dizer isso, mas o estresse que tenho vivido não vale a pena. Apesar de amar o que faço, carrego algumas frustrações em relação à profissão".

Esses relatos expõem dimensões afetivas, identitárias e estruturais da docência. Tais vivências, quando acolhidas em um espaço dialógico, produzem sentido, fortalecem vínculos e constroem pertencimento. Como afirma Imbernón (2010, p. 34), "formar-se é um processo de reconstrução pessoal e profissional, que exige espaços de diálogo, reflexão e reconhecimento mútuo". Nóvoa (2017) corrobora essa visão ao enfatizar a importância de os professores terem tempos e espaços para partilhar, de modo que possam simbolicamente reconstruir suas experiências — condição fundamental para o fortalecimento da profissionalidade docente.

Outras falas também ampliam os sentidos atribuídos à docência. A Professora D afirmou: "não me vejo fazendo outra coisa. Gosto de falar sobre leitura, gosto do dia a dia com os alunos — é isso que sei fazer, até agora". A Professora F destacou: "se teve algo que mudou minha visão sobre educação foi a maternidade. Foi minha grande transformação, minha chave de mudança". Já a Professora I relatou: "A verdade é que eu não queria ser professora — fui

empurrada pela minha mãe para fazer Magistério. E, embora esteja há pouco tempo no município, a educação acabou me escolhendo".

Entre a escolha e a resistência, entre o amor e a exaustão, as narrativas docentes revelam uma profissão tensionada, mas também profundamente marcada por significados. A Professora B afirmou: "às vezes a gente se sente sozinho. Existe uma sensação de solidão, mesmo sabendo que estamos todos no mesmo barco, na mesma instituição". Já outra participante completou: "apesar de amar a profissão, nunca incentivei minha filha a seguir esse caminho. Sei o quanto a qualidade de vida importa, e reconheço que a docência exige muito".

Esse tecido de histórias entrelaça afeto, crítica, cuidado e resistência. Como nos lembra Demo (2002, p. 124), "com base na crítica e autocrítica, o saber pensar precisa incluir habilidades como saber cuidar, inovar, acreditar, comunicar". Essas habilidades se fortalecem quando a formação reconhece as professoras como autoras de sua trajetória e protagonistas na construção de um fazer pedagógico consciente, sensível e transformador.

As histórias partilhadas pelas professoras também revelam marcas do cotidiano da sala de aula, das relações com os estudantes e do impacto que a profissão tem em suas vidas pessoais. A escuta dessas narrativas permitiu acessar dimensões muitas vezes invisibilizadas no discurso oficial da formação docente: o cansaço, a frustração, os conflitos internos e também os momentos de encantamento e pertencimento que resistem, apesar das adversidades.

A Professora H compartilhou: "tenho dias em que saio da escola exausta, me perguntando se estou no caminho certo. Mas aí recebo um bilhete de um aluno dizendo 'obrigado por me ouvir', e tudo faz sentido de novo". Essa fala, entre o esgotamento e a renovação, ilustra como a prática docente é constantemente atravessada por afetos contraditórios, exigindo do educador não apenas competência técnica, mas também sensibilidade ética e humana para lidar com as complexidades do cotidiano escolar.

Como aponta Freire (1996, p. 66), "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro". Nesse sentido, a formação se dá na relação, na escuta, na construção mútua entre sujeitos que ensinam e aprendem juntos. Ao partilharem seus sentimentos e dilemas, as professoras demonstraram que falar de si na presença do outro é também um exercício de coragem e de construção coletiva de sentidos sobre o ser docente.

A Professora G disse: "tem dias que a gente ensina, mas não é ouvida. E isso cansa. O que mais me fortalece são os momentos em que posso conversar com alguém que me entende, que passa pelas mesmas coisas". Já a Professora E afirmou: "me fortaleço nas trocas. É ali que

eu percebo que não estou sozinha, que outras também vivem situações parecidas". Essas falas revelam a potência do grupo como lugar de pertencimento, reconhecimento e fortalecimento identitário, conforme defende Nóvoa (1992, p. 25), ao afirmar que "os professores aprendem a ser professores em contextos sociais, em redes de relações, através de interações".

O exercício de narrar a própria trajetória em um ambiente dialógico permitiu às professoras ressignificar experiências pessoais e profissionais. Como destaca Imbernón (2010, p. 34), "formar-se é um processo de reconstrução contínua de si mesmo em interação com os outros, com o saber e com a realidade". Ou seja, é no encontro entre histórias que se tece uma formação com sentido, onde o saber da experiência se torna conteúdo legítimo de reflexão e aprimoramento da prática.

Nesse movimento de rememoração e partilha, as professoras também revelaram momentos de virada, rupturas e transformações. A Professora I relatou: "a maternidade me mudou como professora. Passei a olhar com mais empatia para as crianças. Entendi que, muitas vezes, elas trazem dores que não sabem dizer." Essa fala reforça o que Demo (2002, p. 121) nomeia como competência humana do educador, que vai além do domínio de conteúdos: "educar é, também, saber cuidar, saber ouvir, saber sentir, saber transformar".

Ao narrarem suas experiências, as professoras não apenas revisitaram suas escolhas e relembraram o que as move na profissão, mas também se permitiram reconstruir suas imagens de si mesmas como educadoras. Esse movimento está alinhado ao que Nóvoa (2017, p. 22) denomina como reconstrução simbólica da profissionalidade docente, ao afirmar que "a profissão se fortalece quando os professores têm espaços e tempos para narrar, ouvir e refletir sobre suas próprias histórias".

Dessa forma, o EFD constituiu-se como espaço-tempo de formação profundamente humano, em que a escuta, a memória e o afeto foram reconhecidos como saberes legítimos e indispensáveis à construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora. As histórias não apenas foram compartilhadas: foram acolhidas, respeitadas e convertidas em matéria-prima para a formação.

As falas das professoras também evidenciam a importância da escuta — não apenas entre educadores, mas principalmente em relação às crianças. Como destacou a Professora J, há momentos em que a escuta sensível do estudante transforma por completo a dinâmica da aula, desviando-a da rota inicialmente planejada para atender às urgências do presente vivido em sala. Esse gesto formativo não linear, imprevisível e profundamente humano expressa o que Freire (1996, p. 47) defendia ao afirmar que ensinar exige disponibilidade para escutar.

Reconhecer a criança como sujeito do processo formativo implica, portanto, compreender que o planejamento pedagógico é sempre provisório e que o professor precisa se reinventar constantemente a partir do encontro com o outro.

Essa abertura ao imprevisível não é simples. Como destacou a Professora B, muitas vezes os espaços de escuta entre colegas são soterrados pelo ritmo acelerado da rotina escolar, em que tudo "parece ser para ontem". O resultado disso é a recorrente sensação de solidão, de estar "remando sozinha", o que revela uma das dimensões mais silenciosas e adoecedoras da docência: o isolamento profissional. Essa solidão, como alertam Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), compromete a dimensão coletiva da formação e rompe com a possibilidade de construção conjunta de saberes.

A Professora H reforçou esse ponto ao relatar como uma conversa informal, ao final de um dia difícil, iluminou sua compreensão sobre uma situação pedagógica. Esse "acender da luz" simbólico, propiciado pela escuta de uma colega, revela que a formação também acontece nos intervalos, nas bordas, nos momentos espontâneos que escapam ao planejamento institucional. É nesses espaços, muitas vezes não reconhecidos como formativos, que se dá o exercício da reflexão compartilhada e do reconhecimento mútuo — que são essenciais para sustentar o fazer docente com sentido.

A Professora D sintetizou com força essa dimensão ao afirmar: "não é só sobre técnica, é sobre humanidade". Essa percepção está profundamente alinhada ao que Demo (2002, p. 121) propõe ao defender uma formação docente que ultrapasse o domínio técnico e se comprometa com a humanidade da educação — ou seja, com a escuta, o cuidado, a empatia, a alegria e o reconhecimento da dor do outro. A formação, nesse sentido, não é algo que se faz apenas nos cursos e nas reuniões formais, mas também — e principalmente — nos encontros que nos permitem rever a nós mesmos por meio da escuta do outro.

Assim, as histórias e os saberes compartilhados pelas professoras revelam que formar-se é também acolher fragilidades, celebrar conquistas e reconhecer-se na experiência do outro. É nesse gesto coletivo de dizer e de ouvir, de narrar e de se deixar afetar, que a profissionalidade docente se fortalece, não por acumulação de técnicas, mas por meio de uma contínua reconstrução de sentidos. Como afirma Nóvoa (1992, p. 13), "a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

À medida que os encontros se intensificavam, as professoras passaram a expressar com mais clareza a importância de vivenciarem espaços que fossem para além da pauta institucional.

Mais do que cumprir tarefas, elas ansiavam por momentos autênticos de escuta e presença, nos quais pudessem compartilhar o que sentem e pensam, sem o peso de "acertar" ou de corresponder a expectativas formais. Como apontaram algumas participantes, esses espaços se diferenciam por permitir que a palavra circule de forma verdadeira, acolhedora e horizontal — algo ainda raro nos ambientes escolares. A Professora C refletiu que esses momentos as fizeram perceber aspectos que haviam sido deixados de lado, destacando a necessidade de mais espaços que não fossem apenas para cumprir pautas, mas que possibilitassem escutar de fato: "esse momento aqui já me fez pensar em várias coisas que eu tinha deixado de lado. A gente precisa de mais espaços assim, que não sejam só para cumprir pauta, mas para escutar de verdade".

A escuta, quando praticada com intencionalidade e respeito, tem o poder de aliviar o peso da solidão, de ampliar horizontes e de reconectar as educadoras com o sentido de sua prática. Muitas expressaram que, ao se reconhecerem nas histórias umas das outras, sentiam-se menos sozinhas na caminhada, como enfatizou a Professora J ao dizer que ouvir de verdade é raro, mas quando acontece traz leveza e o coração mais cheio: "escutar de verdade é raro. E quando acontece, a gente sai mais leve. Parece que a gente vai embora com o coração mais cheio e menos sozinha na caminhada".

Esse sentimento de pertencimento, de "caminhar junto", fortaleceu não apenas o vínculo entre as participantes, mas também o próprio sentido da formação. Como ressaltou a Professora B, esses encontros, ainda que simples em sua estrutura, foram vividos como espaços legítimos de formação, tão significativos quanto um curso ou uma palestra, justamente por proporcionarem trocas sinceras, sem a cobrança de performance ou a necessidade de "acertar": "às vezes a gente acha que só o que é feito na sala de aula é que vale. Mas esses encontros, essas rodas, são tão formativos quanto um curso, uma palestra. Porque aqui a gente se escuta com mais verdade, sem aquele peso de 'acertar".

Além disso, ao se permitirem compartilhar dúvidas, erros, angústias e pequenas vitórias, as professoras criaram um ambiente em que a vulnerabilidade foi acolhida como parte constitutiva da prática docente, e não como sinal de fraqueza. Reconhecer o cansaço, as limitações e as falhas foi entendido como um fortalecimento coletivo, pois perceberam que todos passam por isso, ainda que nem sempre haja coragem para expressar. A Professora H ressaltou essa dimensão humana é necessária para a convivência: "a gente se permite ser vulnerável também. Dizer que está cansada, que não deu conta, que errou… Isso fortalece. Porque todo mundo passa por isso, mas nem sempre tem coragem de dizer. A escola precisa ser mais humana também entre os adultos, né?".

Esse reconhecimento é potente, pois, como defendem Imbernón (2010) e Demo (2002), é no diálogo e na escuta crítica que se constroem as bases para uma formação comprometida com a transformação e com o cuidado — de si, do outro e da escola como um todo. Nesse processo, os princípios da pedagogia freireana foram resgatados não como conteúdo teórico, mas como vivência encarnada: a amorosidade, a humildade para aprender com o outro, a escuta ativa, a co-construção do conhecimento e o respeito às trajetórias individuais se manifestaram nas falas, nos gestos e nos silêncios partilhados. A Professora D destacou essa dimensão como algo verdadeiramente revolucionário: "nossa, sim! E isso é muito Freire. Ele fala da amorosidade, da escuta, da humildade para aprender com o outro. Não é só entre professor e aluno, é entre nós, colegas. Isso é revolucionário: construir junto, acolher as dores, celebrar as pequenas vitórias".

Como síntese dessa experiência, ficou claro que simplesmente estar junto, escutar com atenção e valorizar os avanços diários revelou-se uma dimensão afetiva fundamental para que as professoras se sentissem reconhecidas, fortalecidas e motivadas a continuar refletindo sobre sua prática com coragem e compromisso.

Outro aspecto que emergiu com força foi o reconhecimento do vínculo entre professoras e estudantes como fonte de energia vital para a docência. Apesar do cansaço físico e das pressões externas que permeiam o cotidiano escolar, algumas professoras evidenciaram como o afeto recebido das crianças transforma e ressignifica a rotina, funcionando como um antídoto contra o desânimo. Como expressou a Professora E, há uma renovação que nasce do olhar sensível e do reconhecimento das crianças: "Os alunos te esperam, cada um com sua história, e te oferecem carinho e afeto. Eu saio cansada da sala de aula, mas saio renovada, com uma energia boa. Eles olham pra ti com admiração, e eu, sinceramente, não me deixo abalar pelas pressões externas".

Nesse sentido, as professoras reafirmaram a importância de se manterem conectadas ao propósito que as move, reconhecendo que a força da prática docente está, muitas vezes, na escuta sensível e na abertura para aprender com o outro — sejam colegas ou estudantes. A colaboração, a partilha de saberes e a construção coletiva foram recorrentes nas falas, como destacou a Professora D ao defender a ideia de que todos têm algo a contribuir e que a aprendizagem se constrói de forma horizontal: "eu parto desse princípio, que cada um sabe um pouquinho e contribui para o que a gente está propondo, né?".

Esse entendimento reforça o caráter democrático da formação docente quando ela se enraíza na prática, no diálogo e na valorização das experiências vividas. Assim, a formação

deixa de ser uma via de mão única para se tornar um processo compartilhado, no qual todos ensinam e aprendem em uma rede de saberes construída coletivamente. Desse modo, o capítulo evidencia que construir histórias e compartilhar saberes não é um ato pontual, mas um processo contínuo de formação, de cuidado e de reconstrução coletiva de sentidos sobre o ser professora. É nesse movimento de escuta e diálogo que se alimenta a esperança e se reafirma a docência como uma prática ética, crítica e transformadora.

Com o objetivo de sistematizar os sentidos mais recorrentes nas falas das professoras participantes dos EFD, foi realizada uma análise qualitativa das narrativas produzidas durante os encontros. A partir da escuta atenta e da categorização temática, identificaram-se as palavras centrais que atravessaram os relatos, considerando sua frequência relativa e a ênfase com que foram mobilizadas. O Gráfico 3, apresentado a seguir, visa representar visualmente esses temas, oferecendo uma síntese interpretativa dos aspectos afetivos, formativos e identitários que emergiram nos diálogos mediados pelos EFD.

Figura 1 - Nuvem de palavras - Temas centrais identificados

Fonte: Autora (2025)

As reflexões e narrativas aqui sistematizadas revelam que os processos formativos mais significativos não se dão exclusivamente em espaços institucionalizados, mas emergem da escuta sensível, da partilha de vivências e da valorização dos saberes construídos na e pela experiência docente. Os encontros mediados pelo Círculo de Cultura possibilitaram que as educadoras revisitassem suas trajetórias, reconhecessem suas dores e potências e reconstruíssem sentidos para sua prática a partir do coletivo. Nesse espaço simbólico de escuta e acolhimento, fortaleceu-se a identidade profissional, ampliando-se a compreensão de que ser professora é um gesto ético, político e profundamente humano. Como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Contudo, ao lado dessas experiências potentes e formativas, também emergiram tensões importantes que perpassam o cotidiano docente, muitas vezes silenciadas nos discursos oficiais sobre educação. Entre relatos de solidão, sobrecarga e desvalorização, as professoras evidenciaram os limites impostos por um sistema educacional que, em diversas situações, contraria os princípios formativos que defendem e vivenciam. Como alerta Imbernón (2010, p. 34), "formar-se é um processo de reconstrução pessoal e profissional, que exige espaços de diálogo, reflexão e reconhecimento mútuo" — dimensões frequentemente desconsideradas pelas estruturas escolares padronizadas e burocratizadas.

Assim, ao mesmo tempo em que narram suas histórias com esperança e resistência, as educadoras também denunciam as estruturas que fragilizam o exercício da docência. A partir desse movimento de partilha e crítica, torna-se evidente que a formação não se constrói apenas pela acumulação de saberes, mas sim por meio da reconstrução contínua da identidade e da profissionalidade docente. Como bem aponta Nóvoa (1992, p. 13): "a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

É a partir dessa compreensão que se delineia o próximo capítulo, no qual será discutida a relação entre o sistema educacional vigente e as múltiplas docências que nele coexistem. Com base nas narrativas das professoras, busca-se refletir de que modo o contexto institucional impacta a prática pedagógica, tensiona os processos de formação e desafia a construção de uma educação comprometida com a emancipação, a equidade e a humanização.

7.2 SISTEMA EDUCACIONAL *VERSUS* AS DOCÊNCIAS

O sistema educacional brasileiro enfrenta, atualmente, um momento de profunda crise, que repercute diretamente nas condições de trabalho e valorização da profissão docente. Essa crise se manifesta não apenas na precarização das condições de trabalho e na desvalorização salarial, mas também nas políticas públicas e na gestão educacional que, em muitos casos, desconsideram as especificidades da prática pedagógica e a complexidade do papel do ser professor. Como alerta Nóvoa (2019, p. 12), "não podemos permitir a corrosão da profissão docente que está a ser provocada pelas políticas de ataque às instituições universitárias de formação de professores". Tal corrosão tem efeitos diretos no cotidiano escolar e no desenvolvimento profissional dos educadores.

Nesse sentido, é imprescindível refletir sobre o exercício do poder na educação. A condução de políticas e programas formativos requer ética, escuta e compromisso com o bem comum, não podendo ser capturada por interesses meramente técnicos, econômicos ou burocráticos. Como adverte Demo (2002, p. 98), "o poder não pode ser mascarado, nem sacralizado. Precisa ser bem administrado, para que predomine o bem comum".

A preocupação com a qualidade da formação inicial e permanente dos professores aparece de forma contundente nas falas das participantes desta pesquisa. A Professora E expressa: "me preocupo com o nível dos profissionais que estão se formando atualmente. A teoria é essencial, claro, mas a vivência da prática, o 'pé de sala', é o que realmente forma o educador". Essa reflexão dialoga com Gatti (2017, p. 722), ao enfatizar que pensar a formação docente requer considerar as condições situacionais, os compromissos éticos e as finalidades da educação: "pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação".

Entretanto, apesar do esforço para aprimorar seus conhecimentos, as professoras relatam a insuficiência de reconhecimento profissional, especialmente no que diz respeito ao salário. A Professora E observa: "a formação veio, os conhecimentos se somaram, mas o salário continuou o mesmo". A Professora I complementa: "meu currículo crescia, mas o salário continuava o mesmo". Essa desvalorização econômica impacta diretamente a motivação docente e o prestígio da profissão. Como aponta a Professora H: "formação é fundamental e precisa ser entendida como parte da valorização da nossa profissão".

No campo da formação permanente, a literatura aponta que, frequentemente, essa modalidade assume um caráter compensatório das falhas da formação inicial. Gatti (2008, p. 58) destaca que "muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional

adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento". As falas das professoras refletem esse cenário em que o aperfeiçoamento profissional decorre mais do compromisso ético com a docência do que de políticas institucionais de apoio. A Professora E declara: "não vou sair da educação. É isso que me move, que me dá energia: ser educadora. Saio cansada, mas renovada — e sempre busco me especializar". Já a Professora F compartilha: "sempre que penso em desistir, algo acontece — uma fala de aluno, um gesto — que me faz mudar de ideia e me lembra que ainda posso fazer a diferença".

Contudo, as professoras também denunciam a ausência de suporte institucional. A Professora B afirma: "falta um apoio mais concreto — às vezes nem mesmo a coordenação consegue nos oferecer esse suporte". Essa realidade evidencia o distanciamento entre o discurso sobre a formação continuada e sua efetivação nas escolas, o que compromete a sustentabilidade do desenvolvimento docente. Imbernón (2011, p. 87) sublinha que a formação deve ser um processo de autodeterminação e diálogo, fundado em uma compreensão compartilhada das tarefas profissionais e dos meios para aprimorá-las.

As participantes também denunciam a lógica gerencialista que orienta as políticas públicas educacionais, baseada em metas, índices e resultados quantitativos. A Professora G afirma: "educação é o 'primo rico' das secretarias. Não por falta de investimento, mas por má aplicação". A Professora J reforça essa crítica: "o que os gestores veem na educação é só a verba. É número. É quantidade, não qualidade. É índice, é resultado. Aquela história de 'avançar sem saber". A Professora F acrescenta: "a população compra [a propaganda]. Vai a favor da propaganda. E quando a gente vai lutar por alguma coisa, como é que a gente sai na foto?".

Outro ponto de tensão recorrente é a padronização das práticas pedagógicas, que impõe metodologias e materiais descontextualizados, desconsiderando a singularidade das turmas e a autonomia docente. A Professora B comenta: "tu tens tua metodologia, teu jeito de trabalhar, mas acaba tendo que seguir uma cartilha. Porque tem que nivelar todo mundo". Essa padronização, além de comprometer a eficácia do ensino, gera conflitos entre os próprios professores. Como ela mesma complementa: "Há aquelas que acham que é fácil, e aquelas que sabem que não é".

A inclusão educacional também aparece como um desafio central. As falas denunciam a precariedade das condições para garantir o direito à educação dos estudantes com deficiência. A Professora G relata: "perdemos uma intérprete de Libras qualificada porque a prefeitura não flexibilizou o horário dela para o doutorado". A Professora I compartilha: "uma mãe tentou

matricular o filho cadeirante, mas a escola não tinha acessibilidade. A mãe saiu arrasada". Já a Professora H observa: "a formação fala que a adaptação arquitetônica é simples, mas não temos portas largas, banheiros adequados, nem rampas completas".

Por fim, a instabilidade no vínculo empregatício, especialmente entre os professores contratados, é apontada como fator de insegurança e de fragilidade na luta por melhores condições de trabalho. A Professora E compartilha: "trabalhei anos em contrato e cheguei a abrir mão de ter outro filho por medo de perder o emprego". A Professora C destaca como essa insegurança compromete a coesão da categoria: "essa insegurança enfraquece a categoria. Os contratados se submetem a condições piores e os concursados vivem sob pressão política constante".

Em síntese, as falas das professoras revelam um cenário complexo, em que o sistema educacional e suas políticas públicas muitas vezes entram em contradição com as vivências e necessidades reais da docência. A desvalorização profissional, a ausência de apoio institucional, a padronização metodológica, as falhas na inclusão e a precarização dos vínculos de trabalho configuram um campo de tensões que desafia o exercício da profissão e o próprio sentido da formação docente. Superar esses desafios requer um compromisso ético, político e social com a valorização da profissão, a escuta dos profissionais da educação e o fortalecimento de políticas públicas que respeitem a diversidade das práticas e os sujeitos que as constroem.

7.3 ESPAÇOS DE ESCUTA, DE DIÁLOGO E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA: ISSO TAMBÉM É FORMAR-SE, ISSO TAMBÉM É CUIDAR DA ESCOLA

> *A união é para um energizar com a força do outro. Porque é muito fácil o negativo ir tomando conta do ambiente. Há sempre uma parcela considerável de pessoas desestimulando, contagiando negativamente. Mais do que nunca, é preciso ter por perto quem fortaleça nossas crenças, nossas lutas, nossos valores (Sanches, p. 96, 2019).*

A mobilização docente constitui uma das expressões mais significativas da resistência frente à precarização da profissão, embora também se revele uma das mais vulneráveis às estruturas de controle político e social que operam nos sistemas educacionais. As falas das professoras revelam, simultaneamente, a força do compromisso com a educação pública e os limites impostos por vínculos trabalhistas frágeis, pela fragmentação da categoria e pela ausência de apoio institucional.

A Professora E relata sua atuação ativa em manifestações, mesmo diante da hostilidade de parte da sociedade: “sempre estive lá, convocando os colegas: vamos pra avenida, vamos fazer um protesto, trancar o trânsito... e, claro, era xingada no meio da rua”.

Essa disposição para o enfrentamento, ainda que potente, esbarra em uma cultura de desvalorização que divide a própria categoria. Como aponta Gatti (2008), a fragmentação docente está diretamente relacionada à ausência de políticas formativas orgânicas e à lógica compensatória que permeia muitas ações governamentais. Esse cenário se reflete em episódios como o relatado pela Professora C, que ouviu de uma colega, em reunião pedagógica: “o pior foi ouvir uma colega numa reunião pedagógica que se levantou e disse: ‘eu não faço greve, não faço paralisação, não reivindico nada. O meu salário me sustenta muito bem. Não sei por que vocês estão reclamando’”.

Nesse contexto, Imbernón (2011) defende que a formação e a atuação docente devem ser compreendidas como práticas políticas e colaborativas. A luta por condições de trabalho é, portanto, também uma luta por dignidade profissional. No entanto, a instabilidade dos contratos — especialmente no setor público — transforma essa luta em um risco pessoal e profissional para muitos docentes. A Professora E compartilha: “trabalhei anos de contrato no estado. Cheguei a abrir mão de ter outro filho, com medo de perder a escola e o emprego. Você acaba se sujeitando a certas coisas por causa dessa insegurança”.

A insegurança jurídica e profissional, como analisa Nóvoa (2019), é uma das expressões mais profundas da corrosão da profissão docente em tempos de políticas neoliberais, que reduzem o trabalho educacional a uma tarefa técnica, esvaziando seu caráter humanizador e social. A Professora C corrobora esse ponto ao refletir sobre a dependência dos contratados em relação à direção escolar: “quando tu é contratado, depende muito da direção da escola. O contratado tem que ser mais comedido”.

A estrutura de cargos e indicações também contribui para o silenciamento e para a obediência, como observa a Professora F: “a pessoa que tem que seguir a proposta, a fala ali, ela não vai contra. Mesmo que se sinta prejudicada, vai seguir o que é determinado”.

Essa relação de controle político-administrativo — muitas vezes invisibilizada nas análises formais — é vivida com intensidade nas escolas públicas. A estabilidade, que poderia significar autonomia pedagógica e segurança no exercício da profissão, é descrita como um "mal necessário", diante das pressões enfrentadas por servidores concursados. Nas palavras da Professora C: “a estabilidade do concursado acaba virando uma faca de dois gumes. [...] parece que o funcionário público virou um fantoche”.

As comparações entre os setores público e privado também emergem nas falas como indicativo das diferentes dinâmicas institucionais e relações interpessoais. Enquanto o acolhimento é valorizado no setor privado, no serviço público prevalecem o controle e a vigilância. A Professora B exemplifica: "lá, a gente não pode conversar, parece que está sendo vigiada 24 horas. [...]. Mas seguimos trabalhando, né? Continuamos felizes, mas sabemos que uma hora vai respingar na gente".

Paulo Freire (1996) já advertia sobre a importância de cultivar uma prática docente baseada na liberdade, no diálogo e na ética da responsabilidade. No entanto, como evidenciam os relatos das professoras, a estrutura hierárquica e politizada das gestões escolares frequentemente inviabiliza esse ideal, transformando a escola em um espaço de controle, e não de emancipação.

Diante desse cenário, o sentimento de impotência, de desgaste e de descrença se torna compreensível. A Professora F sintetiza esse estado de espírito com uma fala contundente: "a verdade é que é a falência do sistema".

Trata-se, portanto, não apenas de uma denúncia, mas de uma convocação à reflexão: que modelo de escola estamos sustentando? Que tipo de docência é possível construir em um ambiente que fragiliza, deslegitima e silencia seus profissionais?

A escuta atenta das falas docentes revelou um panorama marcado por múltiplas camadas de precarização material e simbólica. As professoras, em sua maioria atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, descreveram desafios que extrapolam o cotidiano da sala de aula e dizem respeito às condições estruturais da escola pública, à ausência de políticas públicas efetivas e ao distanciamento entre o planejamento das gestões e as demandas reais das comunidades escolares.

As falas revelam uma sobreposição constante de programas, de demandas e de exigências burocráticas que impactam diretamente a formação e o cotidiano escolar. A formação, longe de se configurar como processo reflexivo e emancipador, passa a ser vivido como imposição normativa, descolada das necessidades reais da prática pedagógica. A Professora D exemplifica esse cenário: "tivemos uma formação no início do ano, mas foi muito burocrática. Muita coisa mudou com a chegada de um novo governo: nova turma, nova professora, novos projetos e várias novas demandas". Essa lógica fragmentada, marcada pela descontinuidade e pela lógica gerencial, compromete a intencionalidade formativa e sobrecarrega ainda mais os profissionais.

A Professora H reforça a percepção de que as formações, em vez de apoiar, acabam reforçando o sentimento de exaustão: “no início do ano, a gente acaba se apegando mais a esses aspectos organizacionais, tentando entender e ajustar tudo. Mas a impressão é de que, ao longo do tempo, outras burocracias vão surgindo, e a gente vai tentando dar conta como pode”. Trata-se de uma formação que se acumula em listas de tarefas, cronogramas e preenchimentos obrigatórios, esvaziando-se de sentido crítico e colaborativo.

Em consonância com essa crítica, a Professora A relata as novas exigências ligadas ao programa Pacto pela Alfabetização, incluindo incentivos financeiros atrelados a metas de desempenho: “as professoras dos 2º e 5º anos vão participar de cursos específicos. Estão oferecendo até um décimo quarto salário, caso o índice de aprendizagem aumente”. Essa lógica meritocrática, que atrela bonificação ao cumprimento de metas, desloca o foco da formação do desenvolvimento humano e pedagógico para a produtividade medida por indicadores, ignorando as condições desiguais de trabalho e aprendizagem.

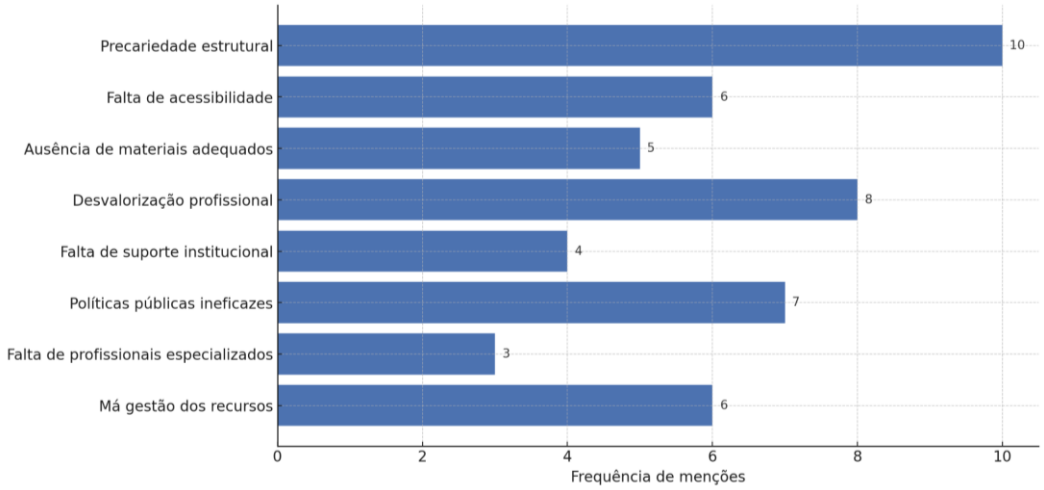
A fala da Professora I sintetiza o efeito desse cenário: “são tantas mudanças, tantas coisas que vão nos marcando... Esses dias, até comentei com uma colega: ‘Calma, ainda temos mais uns 10 anos para fazer a mesma coisa’. E está tudo bem se não der certo agora, está tudo bem se algo não sair como planejado. Porque no ano que vem, tudo vai se repetir — novas propostas, novos projetos — e a gente vai continuar aqui, tentando lidar com tudo da melhor forma possível”. A repetição de ciclos, o excesso de reformulações e a falta de continuidade nas políticas públicas alimentam uma cultura de improviso e desgaste.

Como alerta Gatti (2008), muitas iniciativas de formação continuada acabam assumindo um caráter compensatório, pouco articulado com os contextos escolares e com os sujeitos da prática. Isso gera uma ruptura entre o projeto formativo e a realidade cotidiana das escolas. Paulo Freire (2023), ao afirmar que o professor deve ser sujeito, e não objeto, do processo educativo, nos lembra que a formação só se realiza quando parte do reconhecimento da experiência, da escuta e da autonomia docente.

Dessa forma, a crítica das professoras não se limita à sobrecarga de tarefas, mas aponta para um modelo de formação que, ao ser guiado por lógicas externas e padronizadas, nega os tempos, os afetos e as singularidades do trabalho docente — elementos essenciais para a construção de uma educação significativa e humanizadora.

Diante da recorrência de certos temas nos relatos, foi possível organizar os dados em categorias e representá-los graficamente, a fim de tornar visível a densidade e a frequência dos aspectos mais críticos apontados. O gráfico 4 sintetiza essas ocorrências:

Gráfico 2 - Temas recorrentes nas falas docentes sobre infraestrutura e inclusão



Fonte: Dados produzidos nos EFD (2025). Elaboração própria.

Como se observa no gráfico, a precariedade estrutural, a má gestão dos recursos públicos e a falta de acessibilidade e de materiais adequados emergem como os temas mais mencionados, indicando que a luta docente vai além da valorização simbólica ou da reivindicação salarial. Trata-se de uma luta por condições mínimas que garantam o direito à educação com dignidade.

Esses dados, quando articulados às falas das professoras e à literatura especializada (Gatti, 2008; Nóvoa, 2019; Imbernón, 2011), reforçam a urgência de políticas públicas comprometidas com a escuta das comunidades escolares e com a superação da lógica tecnocrática e compensatória que ainda orienta muitas iniciativas no campo educacional. Ao traduzir as falas em indicadores, o gráfico não esvazia sua dimensão humana — ao contrário, amplia seu alcance e revela o quanto o cotidiano docente é atravessado por ausências estruturais que comprometem o ensino e a aprendizagem.

Mais do que dados, tratam-se de denúncias. E mais do que estatísticas, são expressões de uma docência que insiste em resistir, reivindicar e transformar.

8. A IMAGEM SOCIAL DA DOCÊNCIA: ENTRE A DISTORÇÃO MIDIÁTICA E A RESISTÊNCIA COLETIVA

> *A liberdade tem uma característica única e singular: só existe em mim se existir também nos outros. Não posso ser livre se os outros viverem sem liberdade. A escola pública é o lugar de liberdade, de todos e não apenas de alguns (Nóvoa, 2023, p.56).*

A representação social da docência tem sido marcada, historicamente, por ambivalências. Ao mesmo tempo em que o discurso público enaltece o papel dos professores,

as condições concretas de trabalho, os salários, o reconhecimento social e, sobretudo, a forma como a mídia representa a categoria revelam uma realidade contraditória. Como destaca Nóvoa (2019), vivemos um tempo de metamorfose da escola e da profissão docente, em que o prestígio simbólico não encontra sustentação nas políticas públicas e nem nas estruturas sociais vigentes.

As professoras demonstram consciência crítica sobre a forma como são vistas e tratadas socialmente, especialmente em contextos de mobilização. A Professora J destaca o distanciamento entre a luta da categoria e a percepção das famílias: "enquanto as famílias não estiverem do nosso lado, entendendo que a nossa luta é por elas também, vai ser difícil a gente ser visto. Vai demorar".

Essa fala evidencia um dos pontos centrais da luta docente: a dificuldade de sensibilizar a sociedade para o fato de que reivindicar melhores condições de trabalho não é uma demanda individual, mas um coletivo de luta por uma escola pública de qualidade que valorize os professores que nela trabalham. Freire (1996) já afirmava que a educação é um ato político, e que o engajamento docente deve ser compreendido como um gesto de compromisso ético com a comunidade.

No entanto, esse compromisso é frequentemente distorcido nos meios de comunicação. Como observa a Professora F, a mídia tem papel ambíguo na construção da imagem pública do professor: "os governos continuam ganhando. Porque têm a mídia a favor. A mídia exalta... e a mídia derruba".

Essa dualidade do discurso midiático serve a interesses específicos e tende a deslegitimar a mobilização docente, contribuindo para a fragilização simbólica da profissão. A Professora C complementa ao mencionar como os protestos e greves são retratados: "nas manifestações, nas mobilizações, o que mais aparece são imagens ou vídeos de agressões, invasões, ataques... O professor acaba ficando com uma imagem distorcida".

Essa representação estigmatizada alimenta um ciclo de desvalorização simbólica, no qual a identidade docente é reduzida a estereótipos negativos. Como apontam as falas, essa generalização gera sofrimento e injustiça, pois apaga as singularidades, os compromissos e os esforços reais de muitos educadores. A Professora F expressa essa frustração: "pois é... E aí entra aquilo que a gente comentou, né, B? No fim, 'todo mundo é farinha do mesmo saco'. [...]. Mas, na hora de julgar, todo mundo é colocado no mesmo saco".

Essa visão homogeneizadora ignora as diferenças éticas e profissionais existentes na categoria, penalizando aqueles que buscam desenvolver um trabalho comprometido. Como reforça Imbernón (2011), a valorização docente deve passar pelo reconhecimento da

complexidade do trabalho do professor, considerando não apenas seus saberes técnicos, mas também sua atuação ética e política.

Já a Professora C sintetiza o sentimento de impotência diante de um sistema que, além de não oferecer suporte, ainda projeta sobre os professores a responsabilidade pelos próprios fracassos: "eu disse que a culpa não é nossa porque a gente luta, a gente corre atrás… mas a engrenagem do sistema não contribui. Não dá suporte".

Essa imagem da "engrenagem que não contribui" remete à metáfora da máquina educativa que, em vez de sustentar, desgasta. Em consonância com as críticas de Freire (1996), compreende-se que não basta responsabilizar o sujeito professor pelas falhas de um sistema que o exclui das decisões, o sobrecarrega de funções e nega as condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão.

Diante disso, é urgente construir uma nova imagem social da docência — não como heroísmo individual ou vocação abnegada, mas como prática social transformadora, alicerçada no diálogo com a comunidade, na valorização institucional e no reconhecimento político de sua importância para o desenvolvimento do País.

A análise das falas das professoras revelou um cenário educativo profundamente tensionado por múltiplas camadas de precarização, invisibilização e resistência. Como nos alerta Nóvoa (2019), não podemos permitir a corrosão da profissão docente provocada por políticas que desestruturam as instituições formadoras e minam o sentido social da docência. Essa corrosão, no entanto, não é apenas simbólica — ela é concreta, material e cotidiana, vivida nos corredores das escolas, nas salas de aula sem acessibilidade, na ausência de apoio, nos pacotes pedagógicos impostos e nos salários desrespeitosos.

As docentes ouvidas neste estudo expressam, de forma contundente, que a formação, embora reconhecida como eixo estruturante da valorização profissional, precisa estar acompanhada de políticas que respeitem os contextos, os sujeitos e as realidades escolares. Como afirma Gatti (2017), pensar a formação implica considerar os porquês, os para que e os para quem se educa — o que exige compromisso ético, político e social. Entretanto, quando os saberes construídos na formação não encontram eco em políticas estruturais e salariais que reconheçam o trabalho docente, instala-se uma frustração recorrente, como indicaram as falas de professoras que viram seus currículos crescerem, mas seus salários permanecerem estagnados.

Além disso, as desigualdades nas condições de trabalho entre professores contratados, concursados e indicados geram fragmentações que enfraquecem as mobilizações coletivas. A

insegurança, o medo e a vigilância constante, apontados pelas professoras, conformam um ambiente de controle que despotencializa a atuação crítica. Imbernón (2011) lembra que a profissionalidade docente deve estar vinculada à autonomia e à corresponsabilidade — valores que se esvaziam quando o sistema impõe silenciamentos e retaliações.

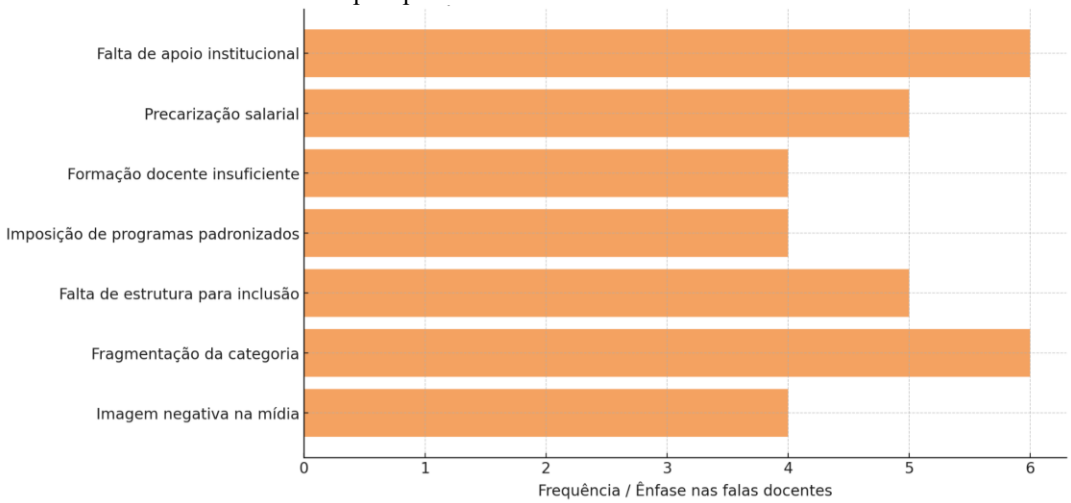
Por outro lado, mesmo diante de tantas adversidades, as professoras também revelam um compromisso persistente com a educação pública. Pequenos gestos de alunos, a vontade de fazer a diferença, o desejo contínuo de aprender e a recusa em abandonar a profissão são expressões de resistência cotidiana — ou, como diria Freire (1996), são atos de esperança ativa em tempos de desesperança. São essas resistências que impedem o completo esvaziamento da docência e que sinalizam a potência de um fazer pedagógico comprometido com a transformação social.

A luta por uma escola pública de qualidade exige, portanto, mais do que discursos motivacionais ou formações esporádicas: exige escuta, estrutura, tempo, investimento e, acima de tudo, respeito à inteligência, à experiência e à dignidade do professor. Como nos ensina Paulo Freire (1996), "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando" — e também, podemos dizer, exige respeito à autonomia, à história e à condição humana do educador.

Encerrar este capítulo é, ao mesmo tempo, abrir um convite à continuidade da reflexão: como construir um sistema educacional que não silencie, mas amplifique as vozes de quem o sustenta diariamente? Como garantir que a formação docente seja efetivamente dialógica, situada e emancipadora? E, sobretudo, como transformar o cansaço em mobilização coletiva capaz de reverter o ciclo de precarização e devolver à docência o lugar de potência que ela historicamente reivindica e merece?

Para reforçar a análise qualitativa realizada a partir das falas das docentes, foi elaborado o gráfico a seguir, que sintetiza os principais problemas estruturais e simbólicos da profissão docente conforme emergiram nas narrativas. Como se observa, aspectos como a falta de apoio institucional, a precarização salarial, a fragmentação da categoria e a ausência de estrutura para inclusão destacam-se como pontos de maior incidência. Essas categorias, que atravessam as dimensões tanto materiais quanto simbólicas do fazer docente, revelam um cenário de vulnerabilidade cotidiana que compromete a valorização e o exercício pleno da profissão.

Gráfico 3 - Principais problemas estruturais e simbólicos da docência



Fonte: Dados produzidos nos EFD (2025). Elaboração própria.

Esse gráfico não apenas sintetiza dados: ele ecoa vozes. Vozes que, muitas vezes abafadas no cotidiano escolar, encontram aqui espaço de visibilidade e legitimidade. Cada categoria representada é atravessada por histórias concretas, desafios vividos e resistências construídas por educadoras que, apesar de tantas adversidades, seguem afirmando a docência como um campo de luta, dignidade e transformação.

8.1 CONTRADIÇÕES, DESVALORIZAÇÃO E PRESSÕES DO SISTEMA

> *A liberdade é um substantivo, mas é também um verbo de ação. A escola tem de saber repensar-se, renovar-se, abrir-se (Nóvoa, 2023, p. 55).*

As falas das professoras evidenciam o quanto o cotidiano escolar é atravessado por exigências contraditórias, ausência de políticas articuladas e desvalorização da profissão docente. Em suas vozes, emergem o cansaço, a frustração e o incômodo diante de um sistema que, ao mesmo tempo em que cobra resultados, impõe limites à autonomia e deslegitima a prática pedagógica. A Professora I compartilha a fala de um aluno: "Professora, eu tenho pena de ti. Porque tu deve ganhar muito pouco!". Esse episódio revela, de forma simbólica e dolorosa, o quanto a desvalorização da docência perpassa até mesmo os olhares infantis — e como essa percepção social da profissão afeta subjetivamente o trabalho do professor.

A pressão por desempenho e resultados aparece como marca constante. A professora B relata: "já fui chamada na coordenação porque ‘tava cobrando demais’. Mas como assim? A gente é pressionado por todos os lados". A professora A complementa: "ando mal, sabe? [...] Essa contradição, essa pressão... mexe com tudo". O excesso de demandas, combinado à ausência de suporte institucional, afeta diretamente a saúde emocional das professoras,

tornando a prática pedagógica um campo de tensão permanente. Como observa a professora J: "isso vem de cima, vem do sistema".

Nesse contexto, os discursos meritocráticos e as imposições de resultados numéricos são questionados pelas professoras, especialmente no que diz respeito à alfabetização e à avaliação da aprendizagem. A Professora J afirma: "quando a gente tem certeza de que uma criança precisa repetir o ano, não é por punição. É porque ela precisa daquele tempo". A Professora A compartilhou um caso extremo: "ele estava no sexto ou sétimo ano e teve que voltar para fazer um acompanhamento específico... porque não estava alfabetizado". Essas falas revelam o conflito ético vivido pelas professoras entre o que acreditam ser necessário para o desenvolvimento das crianças e o que é imposto pelas políticas de aprovação automática.

A percepção de que o ensino público deve ser mais "flexível" e "rebaixado" também gera desconforto. A Professora A questiona: "por que a gente tem que cobrar menos dos nossos alunos? Por que eles não podem ser valorizados?". Já a Professora J reforça: "parece que a gente sempre tem que nivelar por baixo". Essas colocações expõem uma indignação legítima diante de um sistema que tende a associar escola pública à baixa qualidade, deslegitimando os esforços de docentes comprometidos com uma educação de excelência.

O afastamento entre os discursos institucionais e a realidade escolar também se manifesta na relação com a formação inicial e com os estagiários. A Professora D ironiza: "gente, vocês lembram do estágio de vocês? Supervisor não avisa, ele aparece!". A Professora E complementa: "hoje, as gurias da direção nem lembram mais como era o processo. Tá tudo tão raro, tão distante da formação que a gente teve". Essas falas reforçam a ideia de que há uma desconexão crescente entre quem pensa as políticas e quem as vivencia na prática. O esvaziamento simbólico do magistério, como apontado anteriormente, é sentido pelas professoras como uma perda coletiva de identidade e propósito.

Apesar disso, as educadoras resistem. A Professora C afirma: "eu trabalho 60 horas. E não é por fugir de casa, não [...]. Mas eu gosto de estar na sala de aula". A Professora G acrescenta: "quando a gente tá ali com os alunos, parece que até as dores somem". Essas falas revelam que, mesmo em meio ao caos, a sala de aula segue sendo lugar de sentido e de reencontro com a missão docente. No entanto, como afirma a Professora H, "cada governo novo traz uma nova regra, mas sempre com uma contradição: querem resultado, mas podam a gente".

A crítica à instabilidade política e à lógica fragmentada das políticas educacionais se intensifica nas falas sobre formação, avaliação e reconhecimento profissional. A Professora D sintetiza esse sentimento: "temos que dizer para os que estão começando: não desistam. Porque

nós, professores, somos guerreiros. A gente enfrenta de tudo". Em consonância com Nóvoa (2019), que alerta para a corrosão da profissão docente pelas políticas de ataque às instituições formadoras e às condições de trabalho, as falas analisadas aqui expressam o cotidiano de uma docência atravessada por paradoxos — e, ainda assim, sustentada pela paixão de ensinar e pelo compromisso ético com os alunos.

Nesse subcapítulo, evidencia-se que a resistência das professoras não é apenas um discurso, mas uma prática cotidiana, construída a partir da persistência em permanecer, do desejo de fazer a diferença e da crença no valor transformador da educação. Mesmo diante de um sistema que impõe silenciamentos e desestruturações, as docentes seguem afirmando sua presença, sua autoria e sua luta por uma escola mais justa, mais humana e mais significativa.

9. ESPAÇOS DE ESCUTA, DE DIÁLOGO E DE CONSTRUÇÃO COLETIVA: ISSO TAMBÉM É SE FORMAR, ISSO TAMBÉM É CUIDAR DA ESCOLA

> *Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2023, p. 127).*

Formar-se é mais do que participar de cursos, preencher planilhas ou cumprir exigências institucionais. Formar-se é, antes de tudo, encontrar-se com o outro e consigo mesma. É escutar — de verdade — aquilo que pulsa nas entrelinhas do cotidiano, nas pausas das conversas de corredor, nos silêncios de uma reunião, nos olhos cansados que ainda brilham diante da sala de aula. Em um tempo em que a educação parece cada vez mais atravessada por lógicas produtivistas, metas padronizadas e protocolos inflexíveis, torna-se urgente resgatar o valor da escuta, do diálogo e da construção coletiva como fundamentos de uma formação verdadeiramente emancipadora.

Este capítulo nasce da escuta atenta de professoras dos anos iniciais da educação básica, que, em EFD, compartilharam experiências, dores, aprendizados e resistências. Longe de discursos idealizados, suas falas revelam a complexidade da profissão docente vivida no cotidiano da escola: uma profissão feita de afetos, conflitos, cansaços e reconstruções diárias. Ao narrar suas histórias e refletir sobre suas práticas, essas educadoras nos convidam a repensar o que é formar-se — não como acúmulo de técnicas, mas como processo ético, político e sensível, ancorado nas relações humanas e na escuta mútua.

Inspirado nas ideias de Paulo Freire, de Antonio Nóvoa, de Imbernón e de outros autores comprometidos com uma pedagogia humanizadora, este capítulo percorre três grandes eixos: a valorização dos espaços de escuta e acolhimento entre pares; a crítica à burocratização

da formação e aos dispositivos de controle simbólico; e a potência das estratégias de autocuidado, resiliência e resistência que emergem do coletivo. Cada fala é um fragmento de vida, cada gesto compartilhado é um fio que, entrelaçado aos demais, sustenta o tecido da docência. Porque formar-se, como aqui se defende, é também cuidar — de si, do outro e da escola.

Em meio à rigidez dos modelos tradicionais de formação, marcados por hierarquias e burocracias, as falas das professoras evidenciam o desejo por espaços mais humanos, sensíveis e horizontalizados de construção coletiva. A Professora C aponta: Eu acho que, se houvesse mais espaços institucionais para isso, como formações com menos rigidez, encontros mais horizontais, onde a gente pudesse trazer o que vive e sente, as coisas seriam bem diferentes. Às vezes tudo é tão engessado, parece que a gente tem que deixar a sensibilidade do lado de fora.

A crítica à rigidez institucional não se limita à estrutura das formações, mas se estende à própria cultura escolar, que frequentemente desconsidera os afetos, as experiências e os tempos subjetivos da docência.

Sanches (2002), afirma:

> O professor precisa ter um espaço para externar suas insatisfações, porque ele geralmente escuta muitas também e, sobretudo, pelo fato de que todos temos fragilidades [...]. Se estabelecer esse diálogo com seus pares, o educador pode encontrar conexões, a experiência de um colega pode sinalizar algum caminho para lidar com as próprias fragilidades (p. 82).

Nesse contexto, a escuta emerge como um gesto formativo essencial. Como afirma a Professora H: “Quando alguém ouve com o coração aberto, isso marca. Eu já repensei práticas por causa de um comentário sensível de uma colega. Às vezes é uma frase simples, mas que te faz ver o outro lado. A escuta é transformadora”. Trata-se de uma escuta que não se reduz ao ouvir passivo, mas que implica presença, abertura e reconhecimento do outro como sujeito de saber. Paulo Freire (1996) já defendia que “ensinar exige escutar”, e que o diálogo verdadeiro nasce da disposição de se deixar afetar pelas experiências do outro.

Mesmo diante das dificuldades estruturais e da ausência de políticas efetivas de formação permanente, as professoras reconhecem e constroem formas alternativas de resistência e cuidado mútuo. Como observa a Professora B: “mesmo quando não tem estrutura, a gente vai inventando esses espaços. A conversa no portão, o café mais demorado, um bilhete deixado na mesa. Isso tudo também é resistência”. Esses gestos cotidianos, por vezes invisibilizados pelas lógicas burocráticas, revelam uma dimensão potente da formação: a que acontece no entrelaçar das relações, na partilha dos sentidos e no acolhimento das fragilidades.

A Professora J reforça essa perspectiva ao afirmar: “quando a escola prioriza esses momentos, por menor que sejam, a gente sente a diferença, volta a acreditar que é possível cuidar da educação de um jeito mais coletivo”. Esse “cuidar coletivo” subverte a lógica individualizante da profissão e reafirma a docência como uma prática relacional. Imbernón (2011) sustenta que a formação só se efetiva quando situada nos contextos reais e vivida em interação — não apenas como acúmulo de conteúdos, mas como experiência compartilhada de reconstrução de si.

Nesse sentido, como sintetiza a fala da pesquisadora: “a importância de criar e sustentar espaços de escuta, de diálogo e de construção coletiva. Isso também é formar-se, isso também é cuidar da escola”. Essa síntese retoma o sentido ampliado da formação permanente, tal como propõe Gatti (2008), ao reivindicar uma educação que não se restrinja à preparação técnica, mas que reconheça os sujeitos em sua inteireza, em suas histórias e em seus afetos.

As professoras revelam com intensidade as dimensões emocionais, éticas e existenciais da docência, frequentemente invisibilizadas nas análises institucionais. Em meio à sobrecarga e às sucessivas transformações nas políticas educacionais, elas constroem estratégias de resistência que passam pelo afeto, pela resiliência e pela consciência dos próprios limites. A Professora G sintetiza esse movimento ao afirmar: “a palavra é resiliência, porque sempre vai existir alguma situação que nos incomoda. [...] Temos ainda 10, 12 anos de trabalho pela frente, e se não soubermos lidar com essas situações, o que vai restar de nós lá no futuro?”. A resistência, nesse contexto, não é heróica nem idealizada, mas cotidiana e humana — feita de pequenas escolhas de preservação e de reinvenção diante do desgaste.

A Professora I complementa essa percepção ao relativizar a pressão constante por resultados: “está tudo bem se não der certo agora, está tudo bem se algo não sair como planejado. Porque no ano que vem, tudo vai se repetir — novas propostas, novos projetos — e a gente vai continuar aqui, tentando lidar com tudo da melhor forma possível”. Sua fala revela uma compreensão crítica sobre o funcionamento cíclico e, muitas vezes, inócuo das políticas educacionais, que são implementadas sem continuidade ou avaliação contextualizada, o que exige das professoras uma constante adaptação emocional.

Diante desse cenário, surgem também reflexões sobre o cuidado de si como forma de sustentar o fazer docente. A Professora A afirma: “quero me aposentar bem. Quero viajar, curtir a vida, não acabar doente numa cama de hospital [...]. Enquanto conseguirmos respirar fundo e refletir antes de tomar uma atitude mais impulsiva, já é um grande passo”. O cuidado, aqui, não

é sinônimo de evasão ou conformismo, mas uma estratégia ética de sobrevivência frente à corrosão simbólica e material da profissão.

A Professora D, por sua vez, reforça que o futuro trará repetições, mas também novas instabilidades: “uma nova turma, uma nova gestão, novos desafios — mas, ainda assim, algo vai nos desestabilizar, nos desacomodar. [...] Sempre haverá situações que exigirão reflexão, paciência e maturidade”. O reconhecimento da imprevisibilidade e da complexidade do cotidiano escolar emerge como parte da maturação profissional, como um saber que só a experiência permite construir.

Essas falas dialogam com o que Freire (1996) chama de esperança crítica — uma atitude ativa diante da realidade, que reconhece os desafios, mas não renuncia à possibilidade de transformação. Como sujeitos históricos, as professoras elaboram sentidos para sua permanência na profissão a partir de vínculos, de gestos sensíveis, de humor, de afeto e da capacidade de relativizar o que não pode ser mudado imediatamente. Como expressa com delicadeza a Professora A: “às vezes é uma coisa tão boba, sabe? Um durex que ficou grudado no quadro. [...] Tem coisa que a gente precisa aprender a deixar pra lá. Não dá pra carregar tudo”.

Essas estratégias de leveza e elaboração emocional demonstram que resistir, na docência, é também saber escolher o que carregar — e o que soltar. Imbernón (2011) nos lembra que formar-se é um processo contínuo de reconstrução de si, em interação com os outros, com o saber e com a realidade. Nesse sentido, a resiliência das professoras é, também, um ato político: ao recusar o adoecimento e buscar caminhos para seguir, elas reafirmam que sua permanência não é passiva, mas é escolha e construção diária.

As experiências formativas compartilhadas pelas professoras nos encontros analisados revelam dimensões essenciais da docência que extrapolam o conteúdo técnico ou prescritivo e apontam para uma formação que se faz na escuta, na partilha e no vínculo com o outro. Quando as professoras falam de suas rotinas, de seus afetos, de seus limites e de seus aprendizados, constroem uma rede de saberes que não nasce de cursos ou de pacotes prontos, mas de vivências concretas e significativas. É nesse movimento de narrar e escutar, de sentir e refletir, que a formação se realiza como processo coletivo, ético e profundamente humano.

Em meio à rigidez dos modelos tradicionais de formação, marcados por hierarquias e burocracias, as falas das professoras evidenciam o desejo por espaços mais sensíveis e horizontalizados de construção coletiva. A Professora C observa: "eu acho que, se houvesse mais espaços institucionais para isso, como formações com menos rigidez, encontros mais

horizontais, onde a gente pudesse trazer o que vive e sente, as coisas seriam bem diferentes. Às vezes tudo é tão engessado, parece que a gente tem que deixar a sensibilidade do lado de fora". A crítica à rigidez institucional não se limita à estrutura das formações, mas se estende à própria cultura escolar, que frequentemente desconsidera os afetos, as experiências e os tempos subjetivos da docência.

Nesse contexto, a escuta emerge como gesto formativo essencial. A Professora H reforça: "quando alguém ouve com o coração aberto, isso marca. Eu já repensei práticas por causa de um comentário sensível de uma colega. Às vezes, é uma frase simples, mas que te faz ver o outro lado. A escuta é transformadora". Trata-se de uma escuta que não se reduz ao ouvir passivo, mas que implica presença, abertura e reconhecimento do outro como sujeito de saber. Paulo Freire (1996) já defendia que "ensinar exige escutar", e que o diálogo verdadeiro nasce da disposição de se deixar afetar pelas experiências do outro.

Mesmo diante das dificuldades estruturais e da ausência de políticas efetivas de formação permanente, as professoras constroem formas alternativas de resistência e cuidado mútuo. A Professora B observa: "mesmo quando não tem estrutura, a gente vai inventando esses espaços. A conversa no portão, o café mais demorado, um bilhete deixado na mesa. Isso tudo também é resistência". Esses gestos cotidianos, muitas vezes invisibilizados pelas lógicas burocráticas, revelam uma dimensão potente da formação: a que acontece no entrelaçar das relações, na partilha dos sentidos e no acolhimento das fragilidades.

Esse cuidado coletivo subverte a lógica individualizante da profissão e reafirma a docência como prática relacional. Imbernón (2011) sustenta que a formação só se efetiva quando está situada nos contextos reais e é vivida em interação — não apenas como acúmulo de conteúdos, mas como experiência compartilhada de reconstrução de si. Como sintetiza a pesquisadora: "a importância de criar e sustentar espaços de escuta, de diálogo e de construção coletiva. Isso também é formar-se, isso também é cuidar da escola".

As falas das Professoras H e D reafirmam a potência dos pequenos gestos e das atitudes cotidianas como formas legítimas e transformadoras de resistência docente. Em contextos educacionais marcados por exigências técnicas, metas impessoais e escassez de escuta institucional, oferecer tempo, atenção e presença ganha contornos políticos e pedagógicos. Como aponta a Professora H, "o simples fato de oferecer uma escuta atenta para um aluno que precisa, ou de ter um momento de reflexão com os colegas, já faz toda a diferença". Essa valorização da escuta, do cuidado e da relação interpessoal como prática educativa remete diretamente à pedagogia freireana, que compreende a docência como ato dialógico e

humanizador. Para Freire (1996), “transformar a educação passa pela construção de vínculos reais entre sujeitos, em que todos ensinam e todos aprendem, e onde "ninguém educa ninguém, mas todos se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p. 61).

Ao reconhecer que não se pode mudar o sistema de forma imediata, mas que é possível transformar a prática cotidiana e os modos de se relacionar, as professoras apontam para uma pedagogia de base micropolítica: aquela que se constrói nos detalhes, nas escolhas sensíveis, no cotidiano que, embora invisível aos olhos das políticas públicas, sustenta a escola real. Como diz a Professora D, "mesmo que não vejamos imediatamente os frutos, isso é uma semente que estamos plantando". A metáfora da semente, recorrente no discurso docente, revela a esperança ativa — aquela que acredita na transformação como processo, e não como resultado imediato. Essa esperança, segundo Freire (1997), "é um imperativo existencial", que move o educador mesmo diante de cenários adversos.

Além disso, as falas destacam a importância de espaços de partilha e de diálogo entre pares como práticas formativas. A reflexão sobre si, sobre o outro e sobre a profissão não se dá de forma solitária, mas se fortalece na troca, no desabafo e no acolhimento mútuo. Como afirma a Professora H, "quando conseguimos criar esse espaço, é como um alívio. E, ao mesmo tempo, nos fortalece para continuar". Esses espaços de escuta e partilha são formas legítimas de formação permanente, pois promovem a reelaboração crítica da experiência e o sentimento de pertencimento, elementos essenciais para sustentar o fazer docente com sentido. Nóvoa (2017) destaca que a profissionalidade docente se fortalece quando os professores têm tempos e lugares para narrar suas histórias e ressignificar suas práticas.

As professoras reafirmam que o cuidado de si não é egoísmo ou luxo, mas uma condição de possibilidade para resistir, seguir e transformar. "Cuidar de nós mesmos é uma forma de resistência também", afirma a Professora H, reconhecendo que a saúde mental e emocional das educadoras é fundamental para sustentar o trabalho pedagógico. Imbernón (2011) também enfatiza que formar-se é um processo que exige introspecção, equilíbrio e consciência do próprio lugar no mundo. Dizer que "se a gente se perde no processo, quem vai lutar pela educação?" é afirmar que o docente é sujeito, e não mero instrumento, e que a luta por uma escola justa passa, necessariamente, pela humanização das relações no interior da própria escola.

Contudo, as professoras também denunciam uma sobreposição constante de programas, de demandas e de exigências burocráticas que impactam diretamente o sentido da formação docente. A formação, muitas vezes, é vivida como imposição normativa, descolada

das necessidades reais da prática. A Professora D afirma: "tivemos uma formação no início do ano, mas foi muito burocrática. [...] Agora, por exemplo, estão exigindo uma nova pasta com sequência didática, planejamentos detalhados e muitos outros pontos burocráticos". Essa lógica fragmentada compromete a intencionalidade formativa e sobrecarrega os profissionais.

Falas como a da Professora A, ao relatar os impactos do programa Pacto pela Alfabetização, também evidenciam a lógica meritocrática: "estão oferecendo até um décimo quarto salário, caso o índice de aprendizagem aumente". O foco desloca-se da construção coletiva do conhecimento para a obtenção de resultados mensuráveis, esvaziando a dimensão crítica da formação. Como alerta Gatti (2008), muitas iniciativas de formação continuada acabam assumindo caráter compensatório, pouco articulado com os contextos escolares. Paulo Freire (2023) adverte que o professor deve ser sujeito, e não objeto de processos educativos: formar-se é também protagonizar.

Em meio a esse cenário de pressões externas, surgem falas que apontam para o autocuidado e a resiliência como formas de sustentação da prática docente. A Professora A compartilha sua experiência: "eu sabia que estava com um problema e precisei me afastar. [...] Foi só depois disso que consegui fazer a entrega que os meus alunos merecem". Sua fala revela a importância de respeitar os próprios limites e de se reconhecer como sujeito de cuidado. Imbernón (2011) destaca que formar-se é um processo contínuo de reconstrução de si mesmo em interação com os outros, com o saber e com a realidade.

A Professora G complementa: "falta esse olhar. Esse olhar pra dentro. Pra si mesma. Porque, às vezes, o que a gente precisa não é resolver tudo lá fora, mas acolher o que está bagunçado aqui dentro". A formação docente, nesse sentido, ultrapassa os muros da escola: ela se entrelaça com os processos subjetivos e com as dores individuais que, quando silenciadas, transbordam no coletivo. Como afirma Freire (1996), a docência é também um gesto ético de cuidado — e esse cuidado começa por si.

As falas apontam ainda para a força do coletivo como rede de apoio emocional e espaço de formação. A Professora B sintetiza: "quando alguém te escuta com empatia, sem te apressar, sem te interromper. Isso já é um cuidado. Às vezes, mais do que qualquer formação técnica". Reconhecer que o ser professora também implica sentir, adoecer, cansar e precisar de colo é parte essencial de uma formação que se quer humanizadora. Esses momentos de escuta e afeto, como os vividos nos encontros formativos analisados, constituem verdadeiros territórios de resistência e pertencimento.

Em um sistema educacional marcado pela fragmentação, pela lógica do desempenho e pela vigilância constante, as professoras também denunciam formas de controle simbólico e censura institucional. Como afirma a Professora H: "quando a gente para pra conversar, pra refletir... vira problema. Parece que pensar incomoda". A dificuldade em exercer uma docência crítica e reflexiva está diretamente ligada à insegurança, ao medo de retaliações e à constante necessidade de adequação ao que é esperado. A Professora D observa: "tu começa a te perguntar: será que posso falar isso? Será que tô fazendo certo? Fica difícil".

Nesses contextos, a resistência se dá em pequenos gestos cotidianos: no modo de ensinar, de acolher, de escutar, de permanecer. Como destaca a Professora D: "a gente precisa ser resistência. No nosso cotidiano, na sala de aula, na forma como tratamos nossos colegas, na maneira como ensinamos, como trocamos. Esses pequenos gestos são resistência". Freire (2023) defende que o educador precisa se inserir na história como sujeito ativo, como autor. E é nesse exercício de narrar-se, refletir e conviver que a formação docente ganha sentido.

Em meio ao cansaço, surge também a necessidade de recuperar o entusiasmo — não como ideal romântico, mas como potência ética. Relembrar as origens, reconhecer o brilho nos olhos que motivou a escolha pela docência, reconectar-se com a esperança freireana de que o mundo pode ser transformado. A Professora H compartilha: "esse espaço que estamos vivendo agora, esse exercício de lembrar a nossa trajetória... é tão raro". E a Professora D conclui: "a gente precisa retomar esse entusiasmo, mesmo em meio a tanto desânimo".

Assim, as falas reunidas neste capítulo reafirmam que os espaços de escuta e de diálogo entre professoras constituem verdadeiros espaços formativos. Mais do que cursos ou protocolos, são as trocas sinceras, o acolhimento das fragilidades e o compartilhamento de trajetórias que mantêm viva a chama da docência. Cuidar da escola é também cuidar de quem a sustenta: o coletivo de educadoras que, com coragem, sensibilidade e compromisso, seguem ensinando e aprendendo, mesmo nos dias mais difíceis.

10. ENTRE O VIVIDO E O TRANSMITIDO: A FORMAÇÃO QUE SE (RE)FAZ NA EXPERIÊNCIA

> *Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine (Bíblia, Coríntios 13:1).*

As narrativas das professoras revelam que o processo formativo mais potente não está nos cursos prontos ou nas orientações padronizadas, mas na troca viva entre pares e na escuta sensível dos sujeitos do cotidiano escolar — alunos, colegas, estagiários e gestores. Ao

partilharem suas vivências, as educadoras atualizam a formação como construção coletiva e contínua, que se (re)faz na partilha de histórias, de saberes e de práticas. A Professora H, por exemplo, destaca a importância das trocas horizontais como potência formativa: "eu acho que quando a gente está entre os diferentes, ou entre os pares, surge ali muito conhecimento, muita troca, e isso é muito importante, né? A gente compartilha o que está vivenciando, o que está aprendendo, porque, daqui a pouco, uma fala, algum método que tu usaste, vai ser vivido por um colega". Sua fala remete à ideia freireana de que ninguém educa ninguém, mas que todos se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1996).

Na mesma linha, a Professora D resgata o valor da escuta como prática pedagógica: "muitas vezes, o que as crianças falam, no dia a dia, acaba transformando até a nossa própria aprendizagem". Ao compreender as falas dos alunos como forma de conhecimento, e não apenas como informação periférica, a docente afirma uma concepção dialógica e sensível da educação. Ouvir os estudantes, especialmente no início do ano letivo, como ela relata, é um gesto de valorização de suas experiências e saberes prévios — uma prática que contribui para a construção de um currículo vivo e contextualizado.

A escuta também aparece nas falas relacionadas à recepção e à orientação de estagiários. As professoras expressam preocupação com o esvaziamento simbólico do magistério e o distanciamento da formação inicial em relação à realidade da sala de aula. A Professora H observa: "agora, com os estagiários, a gente percebe a dificuldade deles. Parece que muitos nem têm vontade, estão ali por obrigação". A Professora D complementa, com emoção: "o magistério foi se esvaziando, foi perdendo seu prestígio, seu lugar de importância. Acho que isso se reflete diretamente nos estagiários". Essas falas explicitam o sentimento de perda de sentido na formação docente e a responsabilização das educadoras por manter acesa a chama da profissão.

O papel das professoras como formadoras de seus pares e dos que estão ingressando na carreira é frequentemente naturalizado, mas raramente reconhecido institucionalmente. A Professora D rememora: "eu fiz o magistério no Isabel de Espanha [...] Recebi muitos estagiários ao longo dos anos, mas já orientava antes mesmo de estar formada!". Ao trazer à tona essas memórias, ela reafirma que a formação também é narrativa — e que lembrar o próprio caminho é uma forma de ensinar. Nesse sentido, Nóvoa (2017) ressalta que os professores aprendem com suas histórias de vida e se tornam sujeitos de saber ao refletirem sobre suas trajetórias.

As mudanças nas exigências educacionais e na composição das turmas também revelam a necessidade de reconstruir saberes e práticas. A Professora A observa que, na sua formação, não havia estagiários em salas inclusivas, e que hoje a realidade é outra: "hoje, temos muitos alunos com laudo em sala. É outra realidade!". A professora H, por sua vez, descreve o cotidiano desafiador de uma turma com vários casos de saúde mental: "às vezes, a gente troca até dica de neuro, porque parece que o remédio não tá funcionando mais". Essas falas mostram como a prática cotidiana demanda formação continuada enraizada no contexto real, e como o apoio entre colegas torna-se estratégia de sobrevivência, cuidado e construção de conhecimento.

As professoras se reconhecem, portanto, como sujeitos históricos e ativos do processo educativo. Ao narrar suas experiências e refletir criticamente sobre elas, afirmam-se como autoras de saberes que emergem do vivido. A formação, nesse contexto, é um movimento entre o passado e o presente, entre o saber acumulado e o saber em construção. É na costura entre essas temporalidades que se tece uma docência comprometida, sensível e transformadora.

11. RESISTÊNCIAS QUE SE ALIMENTAM NO COLETIVO

> *Não há educação sem sentimento, não há educação sem relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não podemos nos educar sem os outros (Nóvoa, 2023, p. 23).*

Em meio a tantas adversidades estruturais, emocionais e institucionais, as professoras demonstram que a potência da resistência docente está frequentemente ancorada nos laços entre colegas, na escuta sensível e no desejo genuíno de seguir aprendendo. Os encontros entre professoras tornam-se, assim, espaços formativos não institucionalizados, mas profundamente significativos, onde circulam afeto, cuidado e compromisso com a profissão. A Professora A rememora, com entusiasmo: "eu e a Graça, então… a gente participou de formações durante o período das enchentes, lembra? Uma chamava a outra no WhatsApp: 'Olha só, tá começando!' [...] Mesmo com tudo aquilo acontecendo, a gente queria estar ali". A motivação em continuar aprendendo mesmo em meio ao caos revela o quanto a formação se ancora em vínculos e em valores, e não apenas em programas oficiais.

As falas revelam que a busca por formação ultrapassa a lógica da certificação: ela é movida pela necessidade de compreender e de enfrentar os desafios da escola. A Professora F afirma: "a gente não busca só por dinheiro, né? A gente busca porque quer aprender a lidar com situações difíceis, com os desafios que aparecem na escola. É por necessidade e por

compromisso". Essa atitude de autoformação constante, como observa Imbernón (2011), é parte da construção de uma profissionalidade crítica e consciente, sustentada na capacidade de refletir sobre a prática e de reinventá-la em diálogo com os outros e com a realidade.

Mesmo diante da falta de reconhecimento institucional, as professoras mantêm-se mobilizadas por um compromisso ético com seus alunos e com a educação pública. A Professora D destaca: "mesmo quem tá perto da aposentadoria, em fim de carreira, não se acomoda mais. Tem que estar sempre se reinventando". Já a Professora E relembra um episódio de frustração e reafirma a importância da autoestima docente: "a gente precisa acreditar no nosso valor. No que a gente sabe, no que a gente busca. É o único jeito de aguentar seguir".

A prática de compartilhar aprendizados e apoiar colegas também aparece como estratégia de fortalecimento coletivo. A Professora C questiona: "se tu vê que o colega tá fazendo algo errado, por que não estender a mão? Por que tem gente que só vem pra martelar, criticar, apontar?". Nesse contexto, o apoio entre pares é reconhecido não apenas como gesto de solidariedade, mas também como ação formativa e política. Cuidar uns dos outros é também cuidar da escola — e da saúde emocional de quem a sustenta.

O cotidiano escolar, marcado por contradições e cobranças incoerentes, exige que as professoras encontrem formas de ressignificar seu fazer. A Professora G observa: "recebemos alunos que não podem ser reprovados. Mas, ao mesmo tempo, somos cobradas porque as turmas têm que mostrar evolução. É contraditório demais". A dificuldade em equilibrar exigências pedagógicas, afetivas e burocráticas é um desafio que compromete o bem-estar docente. A Professora A reconhece: "eu mesma ando mal, sabe? [...] Essa contradição, essa pressão... mexe com tudo".

Apesar das dores e das ausências, as professoras insistem em permanecer, em reinventar o ofício e em cultivar o entusiasmo como forma de resistência. A Professora F sintetiza: "mesmo com toda essa situação difícil, se a gente não perder o entusiasmo, isso é a nossa maior resistência". E a Professora G conclui: "quando a gente tá ali com os alunos, parece que até as dores somem, né? [...] Isso alimenta a gente".

Dessa forma, o capítulo revela que o exercício da docência é sustentado, em grande parte, por relações humanas significativas — entre colegas, com os estudantes e consigo mesmas. Nos momentos de escuta, de partilha e de apoio mútuo, as professoras constroem espaços de formação, reinventam sua prática e reafirmam o sentido de sua escolha profissional. Como diria Paulo Freire (1996), "ensinar exige esperança" — e, no caso dessas educadoras,

essa esperança é alimentada cotidianamente nas redes de afeto e de pertencimento que elas mesmas constroem.

As narrativas compartilhadas ao longo deste capítulo evidenciam que a formação docente não se realiza apenas em cursos formais ou encontros planejados, mas se constrói nas entrelinhas da rotina, nos afetos trocados, nas conversas informais, nas escutas atentas e nos silêncios acolhedores. As professoras, ao revisitarem suas trajetórias e refletirem sobre os desafios da prática, reafirmam que os espaços de escuta e diálogo são também espaços de formação — vivos, dinâmicos e profundamente humanos.

Nesse contexto, o Círculo de Cultura se apresenta não apenas como metodologia inspirada em Paulo Freire, mas como território simbólico de pertencimento, de reconhecimento e de reconstrução de sentidos. As falas revelam que, quando há espaço para dizer, escutar e ser escutado, há também espaço para se (re)conhecer como sujeito da própria formação. Em tempos marcados pela lógica da produtividade e pela fragmentação das relações, sustentar momentos de conversa verdadeira e de trocas horizontais é, como afirmaram as participantes, um ato de resistência.

A escuta, quando mediada pelo afeto, torna-se um potente dispositivo formativo. Ela humaniza os encontros, legitima os saberes da experiência e permite que se ressignifique vivências, dores e conquistas. O diálogo entre pares — mesmo em sua forma mais simples, como no café da sala dos professores ou nas conversas espontâneas — potencializa a construção coletiva do conhecimento e fortalece vínculos de solidariedade e cuidado mútuo.

Ao mesmo tempo, emerge nas falas o alerta para a necessidade de se proteger emocionalmente, de cuidar de si e dos colegas, de reconhecer limites e de reivindicar condições dignas de trabalho. A formação, como prática social e política, passa também pelo direito ao descanso, à escuta qualificada, ao reconhecimento institucional e ao fortalecimento da autonomia docente.

As professoras participantes deste estudo expressam, com lucidez e sensibilidade, que formar-se é um processo permanente, coletivo e relacional. Mais do que repetir discursos, elas protagonizam seus percursos, reinventam práticas, sustentam sonhos e transformam a escola a partir de pequenos gestos cotidianos. Nesse movimento, reafirmam que cuidar da escola é também cuidar umas das outras — e que a formação mais significativa acontece quando se cria tempo e espaço para a escuta, o diálogo e a construção compartilhada de saberes e sentidos.

Assim, este capítulo deixa como legado o reconhecimento de que toda vez que uma professora escuta sua colega com empatia, compartilha sua história, ou encontra força no

coletivo para continuar, está também produzindo conhecimento, formando-se e contribuindo para uma escola mais humana. Como bem afirmou uma das docentes: "isso também é formar-se, isso também é cuidar da escola".

12. O PRODUTO EDUCACIONAL – CARTAS PEDAGÓGICAS EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

> *[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 47).*

O produto educacional é uma das exigências presentes nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em sua modalidade profissional. Seu objetivo é materializar a pesquisa desenvolvida, de modo que ela se traduza em ações formativas concretas e contribua efetivamente com a realidade educacional. Neste trabalho, o produto educacional foi concebido como um e-book intitulado *Tecendo Histórias, Compartilhando Saberes: Cartas Pedagógicas para Inspirar a Docência*[8], voltado a professores da Educação Básica — especialmente aos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental —, bem como a estudantes de licenciatura.

Figura 2 - Capa do produto educacional: e-book "Tecendo Histórias, Compartilhando Saberes: Cartas Pedagógicas para Inspirar a Docência"

Fonte: Autoras (2025).

[8]Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://zmultieditora.com.br/flipbook/deploy/pdf_flipbook.php?id_revista%3D61&sa=D&source=docs&ust=1762807512153344&usg=AOvVaw0D3hzDY_WmP7qzAtmQD9V4. Acesso em: 5 nov. 2025.

Inspirado nos princípios da pedagogia freireana e nas metodologias da sistematização de experiências (Jara H., 2006), o livro emerge como um desdobramento dos EFD realizados ao longo da pesquisa. As **cartas pedagógicas foram escritas pelas professoras participantes** e **endereçadas aos professores iniciantes na jornada educativa** como um gesto de acolhimento, orientação e fortalecimento do compromisso com a docência.

O formato de carta foi escolhido por possibilitar uma escrita afetiva, reflexiva e pessoal, que reconhece a experiência como fonte legítima de saber e de formação. Como defende Freire (2011), o conhecimento se constrói no encontro entre sujeitos, e as cartas se configuram como convites para que esse encontro aconteça de forma humanizada, sensível e transformadora.

As cartas pedagógicas abordam temas que emergiram dos círculos de cultura mediados pela pesquisadora, tais como o sentido da formação docente, os desafios cotidianos da escola, a escuta como ato de cuidado, o adoecimento e a resistência, as relações entre professores e famílias e a esperança como princípio pedagógico. Cada carta é acompanhada por uma breve contextualização e sugestões para reflexão individual ou em grupo, podendo ser utilizada em formações continuadas, rodas de conversa, grupos de estudos ou práticas de acolhimento.

Ao utilizar a sistematização como instrumento de produção de conhecimento, este produto busca potencializar junto à comunidade escolar aquilo que foi compartilhado durante a pesquisa, em um movimento de retribuição, reconhecimento e valorização dos saberes docentes. As cartas pedagógicas não são apenas uma narrativa sobre a docência: são expressão viva de escuta, memória e construção coletiva de sentidos sobre o ser professora.

Assim, essa sistematização organizada em um livro constitui-se como um produto educacional coerente com os princípios do Mestrado Profissional, pois alia rigor acadêmico à relevância social e à dimensão formativa. Seu objetivo é circular entre escolas, universidades e espaços de formação, contribuindo para o fortalecimento da profissionalidade docente e para a ampliação dos horizontes da prática pedagógica — inspirando outros professores a permanecerem, resistirem e reinventarem-se coletivamente na escola.

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, teve como objetivo refletir sobre a implementação dos círculos de cultura como proposta de formação permanente de professores

dos anos iniciais do ensino fundamental. Fundamentada na pedagogia freireana e orientada pelos princípios da dialogicidade, da escuta sensível e do reconhecimento dos saberes docentes, a investigação buscou compreender as potencialidades e os desafios de uma experiência formativa construída em diálogo com a realidade das educadoras participantes.

O percurso metodológico de natureza qualitativa, sustentado pela sistematização de experiências, possibilitou a emergência de narrativas que evidenciam a relevância dos espaços formativos horizontalizados, pautados pela partilha de vivências e pelo fortalecimento da identidade profissional docente. As falas das participantes demonstraram que os EFD, inspirados nos círculos de cultura, enquanto metodologia crítica e dialógica, favorecem o desenvolvimento de uma consciência pedagógica mais reflexiva e crítica.

Os resultados apontam para a necessidade de repensar as práticas formativas tradicionais, ainda marcadas por lógicas verticalizadas e transmissíveis. Em contrapartida, experiências como a aqui relatada revelam a potência de uma formação construída coletivamente, que considera as condições concretas de trabalho, os afetos, as histórias e as resistências que constituem a docência. O diálogo e a escrita pedagógica emergem, nesse contexto, como instrumentos fundamentais de ressignificação da prática e de reconstrução da esperança no cotidiano escolar.

Como produto educacional, o e-book *Tecendo Histórias, Compartilhando Saberes: Cartas Pedagógicas para Inspirar a Docência* reúne parte das reflexões e narrativas produzidas ao longo dos encontros formativos, constituindo-se como material de apoio à implementação de processos formativos mais sensíveis, significativos e enraizados nas realidades docentes.

Conclui-se, portanto, que investir em formações permanentes ancoradas na perspectiva freireana representa um caminho possível e necessário para o fortalecimento da profissão docente. Tais propostas favorecem a construção de práticas educativas mais democráticas, comprometidas com a transformação social e com a valorização do educador como sujeito histórico, ético e político. A formação permanente de forma coletiva e dialógica reafirma-se, assim, como um instrumento de resistência diante das múltiplas formas de desvalorização e precarização do trabalho docente.

Nesse horizonte, é fundamental reconhecer que a mudança no campo educacional não se resume à adoção de novos modelos ou estratégias, mas exige um movimento ético e político de escuta e compreensão das pessoas envolvidas no processo formativo. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), modificar a educação — seja em uma sala de aula específica ou em todo o sistema — implica lidar com crenças, estilos de vida e práticas consolidadas, frequentemente

em conflito. Os autores alertam para o fato de que, muitas vezes, quem propõe a mudança desconhece o que pensam os sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Essa constatação reforça a relevância de investigações que se debrucem sobre as práticas com intencionalidade dialógica e respeito à experiência vivida pelos educadores.

Ainda segundo os autores, a pesquisa pedagógica de cunho qualitativo emerge, muitas vezes, da própria prática, conduzida por sujeitos que desejam compreender e transformar o fazer educativo. Trata-se de uma investigação que se compromete com os contextos reais da educação, buscando produzir sentidos e melhorias concretas para os envolvidos — professores, estudantes, gestores e comunidades escolares. Nesse sentido, a proposta formativa aqui apresentada e vivenciada pelas professoras de uma escola pública constitui-se como uma prática de reflexão crítica e de produção de conhecimento situada, com efeitos visíveis na reconfiguração das relações, no fortalecimento das subjetividades docentes e na valorização da escola como espaço de formação e transformação.

A experiência possibilitou às professoras participantes ressignificarem seu lugar na escola, reafirmando o valor de seus saberes, de suas histórias e de sua potência criadora. Assim, reafirma-se a necessidade de que as políticas e práticas de formação docente considerem os sujeitos em sua inteireza, promovendo processos formativos que articulem razão, sensibilidade, contexto e ação. A valorização da escuta, da convivência e da construção coletiva de saberes torna-se, portanto, um eixo estruturante da formação que se pretende significativa, emancipadora e coerente com os desafios contemporâneos da educação pública brasileira.

Por fim, compreende-se que investir em práticas formativas fundamentadas na pedagogia freireana e nas metodologias participativas não apenas qualifica a ação docente, mas também fortalece os vínculos com a comunidade escolar, amplia os horizontes de transformação e alimenta, cotidianamente, a esperança ativa e concreta de inúmeras possibilidades.

As dificuldades encontradas, contudo, não podem ser ignoradas. O excesso de demandas burocráticas foi um dos principais entraves, uma vez que a rotina escolar é fortemente marcada por exigências administrativas, preenchimento de documentos e elaboração de relatórios que consomem tempo e energia dos docentes, dificultando a participação efetiva nos encontros. Apesar desses obstáculos, a experiência revelou potencialidades significativas: os EFD mostraram-se espaços de resistência à burocratização, permitindo que as professoras criassem uma pausa na rotina, refletissem criticamente sobre suas práticas, compartilhassem experiências e fortalecessem vínculos. Essa dimensão dialógica favoreceu o sentimento de

pertencimento e a valorização dos saberes docentes, elementos essenciais à formação permanente. Além disso, possibilitou a conexão entre teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas que não surgem de manuais burocráticos, mas do encontro vivo entre sujeitos que problematizam a realidade escolar. Assim, mesmo diante das dificuldades, os EFD reafirmaram-se como uma estratégia potente, que recoloca os professores no centro do processo formativo.

Como pesquisadora, ao finalizar esta trajetória, reconheço que a escuta e o diálogo com as professoras ampliaram minha própria compreensão da docência. Suas angústias revelaram não apenas questões individuais, mas expressaram o mal-estar coletivo de uma categoria submetida a condições precárias, à burocratização excessiva e à constante desvalorização dos saberes que produz no cotidiano escolar. Vi, em suas falas, aquilo que também me atravessa enquanto docente: a experiência de atuar em sistemas engessados, que muitas vezes paralisam a criatividade e esvaziam a potência da profissão.

Esse processo evidenciou que não se trata de fragilidades pessoais, mas de um projeto histórico que busca silenciar e reduzir a força política da docência. A falta de reconhecimento das experiências, a invisibilização da profissionalização e a imposição de lógicas técnicas e administrativas contribuem para um cenário em que a profissão é diminuída e deslegitimada. No entanto, é justamente nesse contexto adverso que emergem resistência e solidariedade: seguimos nos sustentando pelo esperançar freireano, recusando-nos a ceder ao fatalismo.

É nesse gesto político de recusar a desesperança que afirmamos a educação como prática de liberdade. Sabemos que, apesar dos limites, cada estudante carrega em si a possibilidade de um futuro diferente — e é ao semear essa esperança, mesmo quando o presente nos impõe frustrações, que encontramos força para continuar. A docência, assim, reafirma-se como lugar de luta, de produção de sentido e de reinvenção constante, porque educar é também resistir, insistir e acreditar no inédito viável.

14. REFERÊNCIAS

AARÃO, D; ROLLEMBERG, D. **A ditadura, os estudantes e os trabalhadores**. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos: Arquivo Nacional - Memórias Reveladas, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/destaques/a-ditadura-os-estudantes-e-os-trabalhadores. Acesso em: 10 nov. 205.

ANCHIETA, T. O. **Círculo de Cultura enquanto espaço de formação permanente de professores.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214814/PECT0419-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 14 nov. 2023.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, D. **Experiências do tornar-se professora**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6566. Acesso em: 29 nov. 2023.

BEZERRA, A. A. C.; TANAJURA, L. L. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, Santos, vol. 7, n. 13, p. 10-23, 2015.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Online**. Tradução Almeida Corrigida Fiel. [*S. l.*]: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 2024. Disponível em: https://www.bibliaonline.com.br/. Acesso em: 4 ago. 2025.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. **Círculo de Cultura.** *In:* STRECK, D. R. REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CARSPECKEN, P. F. **Pesquisa qualitativa crítica:** uma introdução à teoria e à prática. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CEZAR, M. S.; OLIVEIRA, S. R. É tempo de esperançar: contribuições da epistemologia freireana na/para uma formação continuada. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62062/39927. Acesso em: 26 set. 2023.

CORREIA, H. H. F. **Escola: Espaço De Construção Da Docência.** 2017. Dissertação

(Mestrado) - Programa de Pósgraduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade De Taubaté, Taubaté, 2017. Disponível em: http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/5667/1/Heloisa%20Helena%20Ferreira%20Correia.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

COUTO, M. **Terra Sonâmbula.** 1. ed. São Paulo: Companhia do Bolso, 2015.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 77. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023c.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. M. **Auto(Trans)Formações Permanentes Com Professores Do Ensino Médio Regular:** Re-Ad-Mirando A Docência E Re-Significando Experiências. 2020. Tese (Doutorado) - Centro De Educação, Universidade Federal De Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23398. Acesso em: 27 set. 2023.

FREITAS, M. V. **O Som do Sentido:** Robert Frost em português. Philia&Filia, v. 4, n. 1, p. 9–30, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Philiaefilia/article/view/51166.

Acesso em: 27 ago. 2024.

GATT, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 57-186. 2008

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. - São Paulo: Editora Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JARA H., O. **Para sistematizar experiências**. 3. ed. Brasília: Pátio, 2006.

MANUEL, L. F.; SILVA, M. F. G. Por uma formação inicial de professores(as) de Moçambique na perspectiva freiriana: possibilidades e limites. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12547. Acesso em: 26 set. 2023.

MARQUES, R. F. B.; SILVA, M. R. P. da. **Os círculos de cultura na educação infantil**. *In:* SILVA, M. R.; MAFRA, J. F. (org). **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1. ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020a.

MARQUES, I.; SILVA, C. **Círculos de cultura:** um caminho para a formação docente. São Paulo: Autores Associados, 2020b.

MASSUCHETTO, T. S. P. **A Formação Permanente Docente Na Perspectiva De Paulo Freire.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/75636. Acesso em: 26 set. 2023.

MENEGAZZI, T. K. D. **Sentidos Do Trabalho Docente No Período De 2020 A 2022 Nos Dizeres De Professores/As Sindicalizados/As De Uma Rede Municipal De Educação Do Rio Grande Do Sul.** 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2023. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3003/_dissertaacaao__themis.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 12 out. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MITRE, S. M. *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência &Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

NÓVOA, A. **Escola e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

NÓVOA, A. **O retorno dos professores à escola.** *In:* NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente**.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens e configurações. Lisboa: Educa, 2017.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**/ Antônio Nóvoa. – 1 ed. –São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

O SOL da terra. Intérprete: Beto Guedes. Compositores: B. Guedes e R. Bastos. *In:* CONTOS da lua vaga. Intérprete: Beto Guedes: Emi-Odeon Brazil, 1981, 1 CD, faixa 1.

PASSOS, L. A. **Tema gerador.** *In:* STRECK, D. R. REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAYMOND, D.; TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, S. M. **Docência na educação infantil durante a Covid 19:** limites e possibilidades. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, São Luiz Gonzaga, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2067/27682_tcc-_stheffani_ribeiro.docx.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTANA, A. F. T. **Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores.** 2017. Tese (Doutorado) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10563/1/000484613-Texto%2bCompleto-0.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

SAUL, A. M. Escutar. *In:* STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**. Catalão, v. 9, n. 1. 2011.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-crítica na Educação do Campo.** *In:* BASSO, J. D.; BEZERRA, M. C. S.; NETO, J. L. S. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo:** História, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, C. **O professor e sua prática pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2019.

SILVEIRA, P. **A valorização do coletivo de pensamento na formação permanente de professores.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1985/_dissertaacaao_pablo_silveira_-_final_para_entregar.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 22 ago. 2024.

STRECK, D. R. REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, M. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução Claude Lessard. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

TOMELIN, N. B; RAUSCH, R. B. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e. 2116429, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16429/209209214268. Acesso em: 27 set. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, B. C. **A formação de professores à luz das relações humanas:** um estudo a partir de Freire e Maturana. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-29092020-124228. Acesso em: 27 dez. 2023.

ZITKOSKI, J. J. **Diálogo/Dialogicidade.** *In:* STRECK, D. R. REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ANEXO

E.M.E.F. CEL. JOÃO CARLOS DE VILLAGRAN CABRITA
21/11/1942

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos e autorizamos o desenvolvimento da pesquisa "CÍRCULO DE CULTURA COMO UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PERMANENTE"". O(a) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é Flaviane Gonçalves Anchieta a ser desenvolvido junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel João Carlos de Villagran Cabrita/RS. Informamos que conhecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos da pesquisa.

Cumpriremos o que determina as resoluções vigentes, Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 510/2016, e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Sabemos que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel João Carlos de Villagran Cabrita/RS e os participantes poderão a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento e neste caso, informaremos o(a) pesquisador(a) acima mencionado. Além disto, concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, garantindo o sigilo e a privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Local e Data: _____

_____

Diretor / Gerente (nome e assinatura)

APÊNDICES

APÊNDICE A

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado intitulada "CÍRCULO DE CULTURA COMO UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PERMANENTE". A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Flaviane Gonçalves Anchieta, que pode ser contatada no telefone (51) 98555-6439 ou no endereço Rua Capitão Arisoly Vargas, 35, apto 107, Glória, Porto Alegre e e-mail flaviane-anchieta@uergs.edu.br

A pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), tem como tema o "Círculo de Cultura como uma possibilidade de Formação Permanente", tendo como objetivo geral potencializar o Círculo de Cultura como uma estratégia metodológica de formação permanente de professores em uma escola Municipal de ensino Fundamental ***" e específicos: (a)Estudar o Círculo de Cultura como estratégia de formação docente; (b)Conhecer como ocorrem as formações permanentes dos professores; (c)Construir e aplicar um curso de formação permanente que tenha o Círculo de Cultura como proposta metodológica; (d)Analisar a percepção dos professores em relação a utilização do Círculo de Cultura como instrumento de formação permanente. (e) Produzir recursos educativos, a partir das formações, que contribuam para futuros Círculos de Cultura. Esta pesquisa busca fomentar encontros dialógicos por meio dos Círculos de Cultura, com o intuito de criar um ambiente acolhedor, onde todos tenham a oportunidade de expressar suas ideias e serem ouvidos. O procedimento adotado para a coleta de dados consistirá em encontros formativos, no formato de Círculo Cultural, que serão realizados na EMEF ***. Ressalta-se que a participação em todos os encontros, a resposta a todas as perguntas e a submissão a todas as medições não são obrigatórias.

Os riscos deste estudo são possíveis incômodos e descontentamentos a certos questionamentos ou atividades durante a formação. Para mitigar tais riscos, os partícipes têm a opção de não responder as perguntas ou envolver-se nas atividades ofertadas.

Os benefícios em participar deste estudo proporcionará diversas vantagens, como o aprimoramento da práxis, buscando um estudo teórico-reflexivo na área pedagógica, a expansão da capacitação mediante a conquista de uma certificação 40 horas concedida pela UERGS. Os professores terão um espaço de formação horizontal e dialógica, onde poderão refletir sobre sua prática alinhados à teoria.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora Flaviane Gonçalves Anchieta.

- O participante terá acesso às perguntas do questionário somente depois que tiver o seu consentimento neste Termo Consentimento Livre e Esclarecido.
- Os dados do questionário realizados no Google Forms poderão ser excluídos, caso o participante opte por sua saída da pesquisa a qualquer momento, porém o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido salienta a impossibilidade de exclusão dos dados produzidos durante o processo de registro/consentimento.

Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

Você/Sr./Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar as informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. Para tanto, solicito autorização para publicar imagens e falas nas produções científicas. A privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Ciente e em concordância:

( ) Autorizo a divulgação das imagens e das falas produzidas nos resultados publicados da pesquisa;
( ) Não permito a publicação das imagens e das falas nos resultados publicados da pesquisa.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda do pesquisador, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Normalmente, este termo de consentimento livre e esclarecido possui 2 (duas) páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Rua Washington Luiz, 675, Prédio 5, Conjunto 5215/Sala 5221 - 2º andar, Centro Histórico, Porto Alegre, CEP 90010-460; Fone/Fax: (51) 981115417 - E-mail: cep@uergs.edu.br

Nome do participante:_____

_____ _____

Assinatura participante Assinatura pesquisador(a)

APÊNDICE B

PERGUNTAS DISPARADORAS

"CÍRCULO DE CULTURA COMO UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PERMANENTE"

> "O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educa-dor-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação." (FREIRE, 1983, p. 36)

1. Tempo de experiência como docente:_____
2. Já havia ouvido falar em Círculo de Cultura?
3. Como o diálogo e a problematização têm contribuído para a interação dos educadores?
4. De que forma o diálogo é incentivado e promovido em sua escola?

A escola futura será feita de cooperação. Ninguém se educa sozinho. Precisamos dos outros para nos educarmos. Precisamos de professores. (Nóvoa, p. 7, 2023)