

CÍRCULOS DIALÓGICOS FORMATIVOS INSPIRADOS EM PAULO FREIRE

Flaviane Gonçalves Anchieta¹
Nátia Pereira Vargas²
Viviane Maciel Machado Mauren³

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa do tipo "Estado do Conhecimento", realizada no contexto da dissertação intitulada *Círculo De Cultura Como Possibilidade De Formação Permanente*, desenvolvida no programa de mestrado profissional em Educação da UERGS. O estudo aborda a formação de professores com base nos Círculos de Cultura, apoiando-se nas obras teóricas de Freire, Imbernón, Nóvoa e Gramsci. A metodologia proposta, centrada na dialogicidade, é apresentada como uma abordagem eficaz para a formação contínua de educadores. O artigo defende uma formação reflexiva que vai além da técnica, incentivando a reflexão crítica e o compromisso com a transformação social. Tal proposta se alinha com as ideias de Freire e Gramsci, destacando a importância de uma educação crítica e voltada para a transformação.

Palavras-chave: Círculo de Cultura, Paulo Freire, Protagonismo docente, Formação Permanente, Dialogicidade.

Abstract: *This article is the result of a "State of Knowledge" research, conducted within the context of the dissertation titled *Círculo De Cultura Como Possibilidade De Formação Permanente* (Circle of Culture as a Possibility for Permanent Education), developed in the professional master's program in Education at UERGS. The study addresses teacher education based on the Circles of Culture, drawing on the theoretical works of Freire, Imbernón, Nóvoa, and Gramsci. The proposed methodology, centered on dialogicity, is presented as an effective approach for the continuous training of educators. The article advocates for reflective education that goes beyond technique, encouraging critical reflection and a commitment to social transformation. This proposal aligns with the ideas of Freire and Gramsci, emphasizing the importance of a critical and transformative education.*

¹ Mestre – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

² Mestre – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

³ Orientadora - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Keywords: *Circle of Culture, Paulo Freire, Teacher protagonism, Permanent Education, Dialogicity.*

Introdução

A formação docente no Brasil desponta como elemento essencial para a melhoria da qualidade educacional e para a superação dos desafios impostos pelas dinâmicas históricas e sociais do país. Nesse contexto, cresce a necessidade de práticas formativas que ultrapassem a simples atualização técnica, privilegiando o desenvolvimento integral dos professores. Refletir sobre essas abordagens formativas exige compreender as distinções entre os conceitos de formação continuada e formação permanente, que, embora complementares, possuem objetivos e características específicos no fortalecimento das práticas pedagógicas e na construção de uma educação mais transformadora.

A formação permanente tem se destacado como um pilar indispensável no processo de aprimoramento profissional e pedagógico dos educadores brasileiros. Sua trajetória está profundamente conectada às mudanças nas políticas públicas e às demandas sociais, refletindo a evolução histórica da educação no país. Diferentemente da formação continuada, focada na atualização de saberes e habilidades técnicas, a formação permanente é compreendida como um processo amplo e contínuo, voltado para o desenvolvimento integrado do educador, envolvendo tanto aspectos pessoais quanto profissionais.

Essa perspectiva se fundamenta na busca constante pelo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, pela reflexão crítica e pelo diálogo com a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Paulo Freire desempenha um papel central nessa concepção, ao definir a formação permanente como um processo dialógico e reflexivo, no qual os professores não apenas acessam novos

saberes, mas também ressignificam suas práticas à luz das experiências e desafios diários.

Nesse sentido, Imbernón (2011) ressalta a importância de uma formação que articule teoria, prática, valores, relações interpessoais e o intercâmbio de experiências entre pares. Essa integração é essencial para promover aprendizagens significativas que contribuam para o fortalecimento das práticas docentes.

Sob a perspectiva freireana, a formação permanente demanda a superação de paradigmas tradicionais, priorizando o diálogo, a troca de saberes e a articulação entre pesquisa, ação e reflexão (Imbernón, 2009; Freire, 1996). Essa abordagem visa transformar o professor em um protagonista ativo, rompendo com a lógica de um profissional passivo e meramente receptor de informações (Imbernón, 2011).

Nessa dinâmica, o ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, enfatizado por Freire (1996), emerge como elemento essencial para a renovação das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma postura crítica e transformadora no exercício docente.

Por fim, a formação permanente, alicerçada na pedagogia libertadora de Paulo Freire e em teóricos que compartilham de sua visão, constitui-se como um fundamento indispensável para o constante aprimoramento da prática educativa. Nesse contexto, a valorização do diálogo e dos saberes docentes assume papel central, promovendo o protagonismo dos educadores e fortalecendo sua identidade profissional, bem como seu senso de pertencimento à profissão.

Formação Permanente: Um Espaço de Aprendizado Dialógico

A formação de professores no Brasil é reconhecida como um elemento fundamental para o aprimoramento profissional e pedagógico dos educadores. Sua trajetória reflete o contexto histórico da educação no país,

acompanhando transformações nas políticas educacionais e nas demandas sociais.

Paulo Freire destaca a importância de uma formação permanente pautada em um processo dialógico e reflexivo. Para ele, a formação não se limita à aquisição de novos conhecimentos, mas envolve também a crítica e a reavaliação das práticas pedagógicas, fundamentando-se nas vivências e nos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Essa perspectiva coloca o educador como um agente ativo em sua construção profissional, promovendo práticas pedagógicas alinhadas às necessidades e realidades docentes. “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 confunde com prática.” (Freire, 2023a, p.40)

Segundo Imbernón (2011), uma formação que integra teoria, prática, valores, relações interpessoais e trocas entre pares é essencial para o desenvolvimento de aprendizagens que transformam o fazer pedagógico. A formação inicial, por si só, não consegue atender às demandas complexas da docência. Refletir sobre a escola e as práticas escolares exige um olhar crítico sobre a própria prática docente.

Diante das constantes transformações da sociedade contemporânea, o impacto no cenário educacional é moderno, gerando insegurança e incertezas entre os professores. Isso é especialmente evidente quando se trata de atender às exigências de um novo perfil

profissional e de enfrentar os desafios emergentes no contexto atual. Entre esses desafios destacam-se a necessidade de uma formação permanente, a busca pela emancipação e liberdade, o fortalecimento do trabalho coletivo, a habilidade de interagir de maneira eficaz com os estudantes, a produção de conhecimento sistematizado e a formação de sujeitos críticos

Sob uma perspectiva crítica e reflexiva, a formação permanente deve estar profundamente enraizada no contexto escolar, considerando que a reflexão

crítica só se torna viável quando as condições organizacionais das escolas favorecem esse processo. Para Nóvoa (2011), a formação permanente não se resume a uma sequência de cursos e capacitações isoladas, mas deve ser um processo integrado ao cotidiano escolar, voltado para o desenvolvimento profissional dos docentes de maneira constante e colaborativa.

Nóvoa (2011), destaca a importância de promover uma formação mútua, em que os professores aprendam uns com os outros, em um ambiente que alinhe a estrutura das carreiras docentes com os objetivos educativos. Assim, a formação permanente passa a ser um instrumento essencial para a valorização da profissionalização do professorado. Nesse contexto, “é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite” (Nóvoa, 2011, p.22) ou seja, pouco será efetivo, sugerir uma qualificação fundamentada na investigação e na parceria entre escolas e universidades enquanto os regulamentos legais continuarem a impor barreiras a essa integração.

Brandão (1985), por sua vez, contribui para ampliar essa discussão ao relacionar a formação permanente com os princípios da educação popular. Ele defende que a aprendizagem transcende os limites da sala de aula e dos espaços formais de ensino, ocorrendo em todos os contextos da vida. Para o autor, a formação é um processo contínuo e dinâmico, no qual educadores e educandos aprendem mutuamente, engajados em uma construção coletiva do conhecimento que valoriza as experiências e saberes de todos os envolvidos.

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).

Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a formação permanente deve ser compreendida como um processo dinâmico, dialógico e contínuo.

Nesse processo, os professores são convidados a revisitar suas práticas pedagógicas, analisar as condições sociais e históricas que moldam sua atuação e reconstruir constantemente suas estratégias educativas.

Para Saviani (2016), a formação docente crítica e reflexiva precisa estar profundamente enraizada em uma compreensão abrangente dos processos históricos e sociais que influenciam a educação. Só assim é possível promover uma prática pedagógica que seja verdadeiramente emancipadora e capaz de responder aos desafios contemporâneos de forma ética e transformadora.

[...] 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 não deve ser entendida como um evento pontual, mas como um compromisso contínuo com uma educação transformadora. Esse processo exige criticidade e reflexão em um espaço genuinamente dialógico, voltado para a transformação do contexto social em que todos os participantes estão inseridos.

Círculos de Cultura: Uma Perspectiva Dialógica na Formação Permanente

O Círculo de Cultura, concebido por Paulo Freire, emerge como uma prática pedagógica que promove a horizontalidade, onde todos os professores são reconhecidos como protagonistas no processo formativo. Essa abordagem respeita os saberes individuais e fomenta a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, destacando-se como uma metodologia que valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Fundamentado na troca de experiências e na análise crítica das realidades educacionais, o Círculo de Cultura incentiva uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas e os contextos sociais nos quais os educadores atuam. Essa prática é enriquecida pelo trabalho com temas geradores, que possibilitam identificar desafios e elaborar estratégias coletivas para enfrentá-los. Ao respeitar os saberes prévios e as vivências dos professores, os Círculos de Cultura favorecem uma prática pedagógica mais democrática, significativa e alinhada às demandas dos estudantes e da sociedade.

A compreensão de Freire sobre a educação popular deu origem a práticas de encontros com trabalhadores, organizados em círculo, que tinham como objetivo o diálogo e a reflexão sobre temas relacionados à vida, sociedade e educação. Essa dinâmica, que permitia que os participantes se vissem e se escutassem mutuamente, foi chamada por Freire de "Círculos de Cultura".

Conforme destaca Barreto (1998), os Círculos de Cultura introduzem uma nova dinâmica ao ensino, diferenciando-se das abordagens tradicionais do sistema escolar. Essa metodologia permite revelar os conhecimentos prévios de cada participante, transformando o espaço formativo em um local de construção compartilhada. A autora também ressalta que "Freire sempre enfatizou a necessidade de que suas ideias fossem recriadas" (p. 120). Nesse sentido, a aplicação dos Círculos de Cultura na formação permanente de professores atende ao desejo de Freire de promover a recriação como uma ferramenta para o desenvolvimento dos saberes docentes.

O desenvolvimento profissional docente, entretanto, não ocorre de maneira isolada. Os professores estão inseridos em um contexto mais amplo, permeado por forças políticas, sociais e institucionais que impactam diretamente sua prática. Políticas educacionais, diretrizes curriculares e administrações centralizadoras muitas vezes tratam os professores como receptores passivos de conhecimentos impostos. Nesse cenário, os Círculos de Cultura se apresentam como uma alternativa para desafiar essa lógica, criando espaços de resistência e autonomia.

Ao promover a reflexão crítica e o diálogo, os Círculos de Cultura reafirmam o papel do educador como sujeito ativo em sua formação e como agente transformador da realidade social e educacional.

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).

Nóvoa (2009 p. 23), afirma que 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.

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. Nóvoa (2022, p. 86)

Na formação docente, as experiências práticas emergem como um componente crucial para o desenvolvimento profissional. Elas proporcionam aos educadores a oportunidade de lidar com situações reais de ensino, enfrentar desafios concretos e refletir sobre aspectos centrais de sua prática pedagógica. A troca de saberes com colegas, alunos e outros profissionais da educação potencializa esse processo, criando um ambiente colaborativo e contextualizado, essencial para a formação contínua.

Imbernón (2011) critica o modelo tradicional de formação docente, que frequentemente adota uma abordagem padronizada. Nesse modelo, eventos como seminários, congressos e cursos são organizados pelas administrações escolares, geralmente no início ou no meio do ano letivo, com o objetivo de

convocar os professores para participação. Nesse contexto, a figura do palestrante, muitas vezes um especialista em uma área específica, desempenha um papel central, apresentando fórmulas e estratégias com a intenção de alterar as práticas pedagógicas dos docentes. Segundo o autor, os temas discutidos nesses eventos frequentemente são escolhidos com base em generalizações que tentam representar as dificuldades enfrentadas por todos os professores, sem considerar as particularidades de cada contexto. O palestrante, por sua vez, adota estratégias predominantemente expositivas, com a expectativa de que os educadores compreendam, por meio das atividades propostas, como resolver seus desafios pedagógicos. Contudo, esse modelo muitas vezes ignora as especificidades dos educadores e seus contextos, o que limita o impacto de transformações reais e significativas em suas práticas pedagógicas.

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).

Além disso, essa valorização incentiva os professores a se reconhecerem como agentes principais de seu próprio desenvolvimento profissional. Ao serem vistos como participantes ativos no processo formativo, eles se sentem mais motivados e comprometidos em aprimorar sua prática pedagógica. Essa abordagem também fomenta um ambiente colaborativo, no qual os conhecimentos e as vivências de cada docente são respeitados e aproveitados como fundamento para criar novas estratégias e metodologias de ensino.

Conforme destaca Freire (2023, p.40), “na formação permanente dos professores, o momento essencial é o da reflexão crítica sobre a prática. É refletindo criticamente sobre a prática atual ou passada que se pode aperfeiçoar a prática futura”.

Portanto, ao desafiar o modelo tradicional de formação, torna-se fundamental destacar a relevância de reconhecer e valorizar os saberes docentes. Essa valorização não só amplia a riqueza da experiência formativa, mas também fortalece a prática pedagógica, promovendo uma educação mais dinâmica, crítica e alinhada às vivências dos professores e das comunidades em que atuam. Em suma, a formação permanente deve constituir um espaço colaborativo de construção de conhecimentos, onde a experiência dos educadores seja reconhecida e aproveitada como elemento central para seu desenvolvimento profissional.

Educação e Emancipação: O Diálogo entre Freire e Gramsci

Paulo Freire e Antonio Gramsci são referências fundamentais no campo educacional, especialmente no que se refere aos conceitos que embasam a proposta dos Círculos de Cultura. Ao estabelecer uma conexão entre esses pensadores, busca-se destacar as intersecções de suas ideias e evidenciar a relevância de suas contribuições teóricas para a formação permanente de professores, justificando o uso do Círculo de Cultura como metodologia formativa.

Antonio Gramsci, filósofo marxista italiano do século XX, trouxe contribuições relevantes ao discutir a hegemonia cultural. Ele destacou que o poder das classes dominantes não se limita à esfera econômica e política, mas se estende ao campo cultural, moldando valores, crenças e visões de mundo. Para Gramsci, essa hegemonia é sustentada pelo consentimento ativo das classes subalternas, obtido por meio da persuasão e não apenas pela força (Gramsci, 1978b).

A influência de Gramsci nas ciências sociais e políticas é marcante, particularmente no que se refere à educação. Ele compreendia a escola como um espaço estratégico para a construção da consciência crítica e enfatizava o papel dos "intelectuais orgânicos" na transformação social. Segundo Gramsci, a educação deveria ser um processo emancipatório que capacitasse os indivíduos a se posicionarem de forma ativa frente às estruturas de poder e dominação (Saviani, 2016).

Paulo Freire, por sua vez, é um dos mais reconhecidos educadores do século XX, cuja pedagogia é amplamente inspirada pelas ideias de Gramsci, sobretudo no que tange à conscientização e à libertação dos oprimidos. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire utiliza o conceito de hegemonia para criticar a educação tradicional, percebendo-a como um mecanismo de perpetuação das relações de poder. Ele também ressignifica a ideia de "intelectual orgânico", posicionando os educadores como sujeitos comprometidos com a transformação social, atuando como mediadores em uma pedagogia dialógica e emancipadora.

Ambos os teóricos enxergam a educação como um campo estratégico na disputa pela hegemonia cultural e, ao mesmo tempo, como ferramenta para questionar e transformar essa hegemonia. Freire (2023b) destaca que a educação deve ser um processo de conscientização capaz de permitir que os oprimidos reconheçam e questionem as estruturas de poder que os mantêm subordinados.

A pedagogia freireana propõe a dialogicidade como método educativo, valorizando a construção coletiva do conhecimento e a prática como elementos fundamentais para a libertação. Compreender essa abordagem exige situá-la em seu contexto político e social, onde a liberdade é inseparável da luta concreta dos sujeitos por emancipação. Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1984), essa pedagogia ganhou destaque, à medida que a repressão buscava silenciar movimentos sociais, sindicatos, estudantes e iniciativas como os Círculos de Cultura.

Nesse cenário de resistência, a ideia de "libertação" tornou-se um eixo central, não apenas como resposta ao autoritarismo militar, mas também como forma de enfrentar as imposições culturais e ideológicas das elites dominantes. A repressão acabou, paradoxalmente, fortalecendo movimentos populares que buscavam a construção de uma educação autônoma e emancipadora, alinhada ao conceito de "educação para a autonomia" proposto por Freire (1980).

Gramsci (1978a) também aborda esse processo de transformação ao descrever o conceito de "catarse", que representa a passagem de um estado de passividade para um de atividade consciente. Nesse contexto, a libertação vai além da superação da opressão política, abrangendo também a conquista da hegemonia cultural e a organização social para uma mudança estrutural. Entre as décadas de 1970 e 1980, os conceitos de Gramsci começaram a ganhar visibilidade nos movimentos populares e acadêmicos brasileiros, reforçando práticas pedagógicas e políticas que dialogavam com a proposta freireana. Segundo Freire (1983), a leitura crítica da realidade, associada à mobilização e organização política, configura-se como um instrumento poderoso para ações contra-hegemônicas.

Freire fundamenta sua pedagogia em uma perspectiva libertadora, utilizando a educação como ferramenta para transformar estruturas de poder e promover uma sociedade mais equitativa. Os conceitos de "libertação" e "hegemonia", presentes nas obras de Freire e Gramsci, desempenharam papel central na formulação de uma práxis político-pedagógica que contribuiu significativamente para avanços na educação, na política e na democratização do Brasil ao longo do século XX.

Para Freire, a conscientização não significa impor ideologias, mas promover uma compreensão crítica da realidade. Esse processo valoriza os saberes dos educandos, reconhecendo suas experiências de vida como elementos centrais na construção do

conhecimento. Como Freire (2023c, p. 95) enfatiza, "a dialogicidade implica responsabilidade social e política, além de um mínimo de consciência crítica que só se desenvolve em um ambiente de liberdade".

A pedagogia emancipadora de Freire se opõe à educação bancária, que reduz os educandos a receptores passivos de conteúdos. Em contraste, sua abordagem democrática e dialógica promove a autonomia, valorizando a interação entre teoria e prática e fortalecendo o protagonismo dos sujeitos na construção de suas histórias. Freire sintetiza essa ideia ao afirmar: "Existir é um conceito dinâmico, implica dialogar constantemente com o outro, com o mundo e com os desafios que o tornam histórico" (Freire, 2023c, p. 12).

Círculos de Cultura e Protagonismo Docente

O Círculo de Cultura, conforme proposto por Paulo Freire, coloca a linguagem no centro de uma prática social crítica e livre, refletindo não apenas as dinâmicas internas do grupo, mas também a conscientização dos participantes sobre sua realidade social (Freire, 2023c, p. 13). No contexto da docência, esse processo é igualmente transformador, pois promove uma prática educativa que é social, crítica e política, desenvolvendo-se a partir de um coletivo de educadores com ações compartilhadas.

O diálogo, elemento central nos Círculos de Cultura, amplia a consciência crítica dos participantes, permitindo que surjam temas geradores que revelam o papel social de cada sujeito. A horizontalidade entre os participantes contribui para que esses encontros se tornem espaços fraternos, nos quais todos se tornam protagonistas de seu próprio processo de transformação. Essa práxis, baseada na reflexão e no diálogo, valoriza as individualidades e as experiências vividas, promovendo uma ressignificação dos saberes acumulados ao longo da vida.

Como afirmam Marques e Silva (2020), a formação permanente nos Círculos de Cultura oferece aos professores a oportunidade de compartilhar suas

experiências e construir novos entendimentos sobre a realidade educacional. Ao colocar os professores como protagonistas, a formação permanente não só os responsabiliza, mas também os torna agentes de mudança dentro das escolas (Imbernón, 2009).

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).

Segundo Imbernón (2009), a participação dos docentes nesse processo deve ser consciente, envolvendo suas éticas, valores e ideologias, o que permite uma compreensão mais profunda do outro e uma análise crítica de suas práticas.

A ideia de protagonismo docente é amplamente defendida por Silva (2019, p. 98), que destaca que, ao revisitar e fundamentar sua própria qualificação, o professor não apenas modifica sua prática, mas também recupera seu status profissional e político. Esse processo, que se dá em um contexto coletivo, permite ao educador tomar decisões mais fundamentadas sobre sua prática pedagógica. A formação permanente deve, portanto, capacitar o educador a ser o agente transformador de sua prática, construindo novas possibilidades de atuação em parceria com seus colegas e em um ambiente que possibilite a concretização dessas ações.

O arcabouço teórico que sustenta este projeto propõe que os saberes e práticas dos professores devem ser constantemente refletidos e ressignificados, legitimando suas experiências e conhecimentos. A formação permanente, baseada nos Círculos de Cultura freireanos, é uma estratégia

poderosa para criar espaços de diálogo entre educadores, fortalecendo sua práxis e respeitando suas individualidades. Este processo resulta em uma produção coletiva de novos conhecimentos, que vai além da simples transmissão de conteúdo (Freire, 2023).

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).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 36) defende que a formação dos professores deve ser devolvida aos próprios professores, reconhecendo-os como protagonistas de seu processo formativo. Ele argumenta que os docentes têm sido historicamente excluídos do planejamento, da definição de prioridades e da identificação de lacunas profissionais. Portanto, é fundamental que os educadores se apropriem desse espaço, criando um senso de pertencimento e identidade profissional, o que favorece a transformação dos processos de mudança em ações práticas no contexto escolar: "É essa reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores" (Nóvoa, 2009, p. 21).

A colaboração e o trabalho coletivo são essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois permitem que as práticas sejam debatidas, ajustadas e contextualizadas, respeitando as especificidades de cada realidade. "O futuro dos professores passa, necessariamente, por uma vivência mais colaborativa, cooperativa, da profissão" (Nóvoa, 2023, p.85) Não existem respostas prontas para os desafios do ensino; é necessário que o coletivo de professores construa suas soluções a partir do diálogo e da troca de experiências. Os Círculos de Cultura, portanto, são uma ferramenta valiosa para fomentar esse diálogo, oferecendo aos educadores a oportunidade de se tornarem protagonistas de sua própria formação.

A formação de professores deve ser vista como um processo contínuo e expansivo, que vai além do aprendizado de técnicas pedagógicas e dos limites da sala de aula. O conhecimento docente não deve ser restrito apenas às práticas que ocorrem dentro das fronteiras da profissão, mas deve ter uma dimensão pública, permitindo que os educadores participem ativamente dos debates e decisões que influenciam a educação. Essa abordagem destaca a importância da visibilidade do trabalho do professor na sociedade, incentivando uma participação plena e engajada nos contextos sociais, políticos e culturais que moldam a educação.

Importa, por isso, pensar a formação de professores a partir de um conhecimento docente que não se esgota nas fronteiras da profissão, e que tem visibilidade e encontro público, permitindo aos professores uma participação plena nos debates e nas decisões públicas da educação. (Nóvoa, 2023, p.64)

Os professores, ao se inserirem nesses debates, deixam de ser meros executores de políticas educacionais e se tornam agentes ativos na construção de uma educação mais democrática e transformadora. Isso implica que a formação docente deve estimular a reflexão crítica sobre as práticas educacionais e sua relação com as transformações sociais, permitindo que os educadores contribuam com suas experiências e percepções na construção de um sistema educacional mais justo. Nesse sentido, a formação deve incluir não apenas o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também a conscientização do papel do professor na sociedade, como um sujeito capaz de atuar no processo de mudança e na construção de um projeto coletivo de educação.

Freire (1980), com base em suas vivências nos Círculos de Cultura, destaca a importância da escuta atenta e do diálogo, promovendo uma compreensão mais profunda das realidades dos participantes. Esses espaços de formação são fundamentais para a humanização da prática docente, ao possibilitarem a troca de experiências e a quebra de paradigmas, colocando os professores no centro do processo de transformação e valorizando seus saberes.

Considerações Finais

Em conclusão, este estudo reafirma a importância dos Círculos de Cultura como uma abordagem eficaz para a formação permanente de professores, destacando o potencial transformador dessa prática no campo educacional. Ao promover um espaço de diálogo horizontal, onde as experiências e saberes dos educadores são respeitados e compartilhados, os Círculos de Cultura proporcionam uma oportunidade para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e alinhada às necessidades da realidade social e educacional.

A proposta de formação contínua, centrada no protagonismo docente, permite que os professores se tornem agentes de mudança, não apenas modificando suas práticas, mas também recuperando seu status profissional e político. Ao colocar os educadores no centro do processo formativo, com base no diálogo e na reflexão coletiva, os Círculos de Cultura favorecem uma construção colaborativa de novos saberes e soluções para os desafios cotidianos da prática pedagógica.

Neste contexto, a formação permanente não deve ser vista como um processo externo e imposto, mas como uma ação colaborativa e reflexiva, na qual os professores assumem a responsabilidade pela construção de seu próprio conhecimento e pelo aprimoramento de suas práticas. Ao resgatar a voz e a experiência dos educadores, o Círculo de Cultura cumpre o objetivo de promover uma educação mais humanizadora, democrática e transformadora, onde o ensino e a aprendizagem são processos que acontecem de maneira compartilhada e dialógica.

Portanto, a implementação dessa metodologia pode ser uma valiosa ferramenta para o fortalecimento da profissão docente e para a promoção de uma educação de qualidade, capaz de responder de maneira crítica e criativa aos desafios da sociedade contemporânea.

Referências bibliográficas

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3.ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 74; 133 e 23.

FREIRE, P.. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980, p. 58-61.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77. ed. São Paulo:Paz e Terra, 2023a, p. 32 e 47.

_____. **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.

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

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

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, p. 33.

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, p. 54 e 59.

MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino; SILVA, Marta Regina Paulo da. Os círculos de cultura na educação infantil. *In*: SILVA, Marta Regina da; MAFRA, Jason Ferreira (org). **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1ª Ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

NÓVOA, A. **O retorno dos professores à escola**. *In*: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 36 e 21.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011, p. 22.

NÓVOA, A. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022, p. 20 e 86. 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. **Professores Libertar o futuro**. 1ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023

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, p. 16-43. 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.

SILVA, C. **O professor e sua prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 98.