

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA**

MAYARA FARIA DE SOUZA

**DIÁLOGOS ENTRE DOCENTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A  
PARTIR DA FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS**

DISSERTAÇÃO

CORNÉLIO PROCÓPIO  
2021

MAYARA FARIA DE SOUZA

**DIÁLOGOS ENTRE DOCENTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A  
PARTIR DA FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS**

**TEACHER DIALOGUES ON CHILD DEVELOPMENT FROM PHILOSOPHY FOR /  
WITH CHILDREN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Isabel Santos. NICA - U. Açores-POR

CORNÉLIO PROCÓPIO  
2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Londrina**



---

MAYARA FARIA DE SOUZA

**DIÁLOGOS ENTRE DOCENTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA FILOSOFIA  
PARA/COM CRIANÇAS**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 17 de Dezembro de 2021

Prof David Da Silva Pereira, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Ana Isabel Santos, Doutorado - Universidade dos Açores

Prof.a Angelica Cristina Rivelini, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Magda Costa Carvalho, Doutorado - Universidade dos Açores

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 17/12/2021.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a realização dessa investigação a minha família, aos meus pais João Batista de Souza e Inêz Faria de Souza. Em especial a minha irmã Vanessa Faria de Souza, por todo o apoio e auxílio em todas as situações difíceis, e nas conquistas que essa pesquisa proporcionou.

Agradeço também a meu noivo Renato Corsini Rodrigues, por sempre me apoiar nos momentos que precisei, por ser meu companheiro nessa jornada. Ao meu cunhado Leandro Aparecido Aguiar que sempre teve uma palavra amiga, nos momentos certos.

Ao meu orientador professor Dr. David da Silva Pereira, igualmente a minha coorientadora professora Dra. Ana Isabel Santos, pelos conhecimentos passados, pelas horas de dedicação a mim e a essa investigação.

Agradeço em particular, a todas as professoras, funcionárias e diretoras que trabalham ou trabalharam comigo, na Educação Infantil. Pelo apoio, pelos momentos compartilhados e pelas situações vivenciadas.

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida por serem os momentos de alívio e reflexão ao longo dessa investigação.

Aqui também, a pesquisadora agradece ao recurso do Edital nº 001/2020 — da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIRPPG), a qual essa investigação foi contemplada.

## RESUMO

SOUZA, Mayara Faria de. **Diálogos Entre Docentes sobre o Desenvolvimento Infantil a Partir da Filosofia para/com Crianças**, 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Cornélio Procopio/Londrina, 2021.

Esta investigação teve como objeto o desenvolvimento de um processo educativo tecnológico, construído com professoras em atividade em uma unidade de Educação Infantil de um município do interior do Paraná. No intuito de disponibilizar para as professoras da rede municipal de Educação Infantil, um curso de formação continuada colaborativa, para promover o diálogo e estimular a escuta significativa entre essas professoras e seus alunos. Para isso, foi desenvolvido um processo dialógico de formação continuada colaborativa com educadoras, que tratou das possibilidades da Filosofia para/com Crianças no desenvolvimento dessa relação de cuidado, de afeto e de ensino e de aprendizagem, intitulado: Formação docente colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na Educação Infantil. Foram empregados nesse processo reflexões de autores como, Lipman (2001), Murriss (2016), Carvalho (2020) e Santos (2020). Sobre o desenvolvimento desse programa em turmas da Educação Infantil, empregou-se autores como Burroughs e Mortari (2017) e Kaźmierczak (2020) que dissertam sobre como a Filosofia para/com Crianças pode ser relevante para o trabalho com crianças pequenas, ao transformar a educação em um espaço de liberdade intelectual para os alunos, ao promover aspectos ligados a curiosidade, a investigação, ao questionamento, ao diálogo e a escuta do outro. Ademais, foram utilizados autores como Ibiapina (2016) que discute sobre a formação colaborativa. A formação foi realizada em cinco encontros, em que procurou-se proporcionar as professoras da Educação Infantil municipal, momentos de diálogo e de reflexão a respeito de suas práticas pedagógicas, as quais em conjunto chegaram à conclusão acerca da importância que o diálogo e a escuta podem ocasionar no ensino e aprendizagem de crianças pequenas. Essa importância, foi compreendida como fundamental desde os bebês, os quais apesar de pequenos precisam fazer parte do diálogo em sala de aula, a fim de efetivar o direito de toda criança a participar ativamente de suas formações, para que se constitua uma educação democrática e de qualidade.

**Palavras-Chave:** Diálogo. Escuta Significativa Infantil. Educação Infantil. Filosofia para/com Criança. Formação Docente Colaborativa.

## ABSTRACT

SOUZA, Mayara Faria de. **Teacher Dialogues on Child Development from Philosophy for / with Children**, 2021. 145 f. Dissertation (Master in Education) - Postgraduate in Teaching of Human, Social and Nature Sciences, Federal Technological University of Paraná. Cornélio Procópio/Londrina, 2021.

This investigation had as its object the development of a technological educational process, built with active teachers in an Early Childhood Education unit in a municipality in the interior of Paraná. In order to make available to teachers in the municipal Early Childhood Education network, a collaborative continuing education course, to promote dialogue and encourage meaningful listening between these teachers and their students. For this, a dialogic process of collaborative continuing education with educators was developed, which addressed the possibilities of Philosophy for/with children in the development of this relationship of care, affection and teaching and learning, entitled: Collaborative teacher education: a proposal for Philosophical Dialogue in Early Childhood Education. Reflections by authors such as Lipman (2001), Murriss (2016), Carvalho (2020) and Santos (2020) were used in this process. About the development of this program in Kindergarten classes, authors such as Burroughs and Mortari (2017) and Kaźmierczak (2020) were used to discuss how the Philosophy for/with Children can be relevant for working with young children, by transforming education in a space of intellectual freedom for students, by promoting aspects related to curiosity, investigation, questioning, dialogue and listening to the other. Furthermore, authors such as Ibiapina (2016) who discuss collaborative training. The training was carried out in five sessions, in which we sought to provide the municipal Kindergarten teachers with moments of dialogue and reflection about their pedagogical practices, which together reached the conclusion about the importance of dialogue and listening can lead to the teaching and learning of young children. This importance was understood as fundamental since babies, who, despite being small, need to be part of the dialogue in the classroom, in order to realize the right of every child to actively participate in their training, so that a democratic and of quality.

**Keywords:** Dialogue. Children's meaningful listening. Child education. Philosophy for/with Children. Collaborative Teacher Training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano detalhado sobre o curso de formação docente colaborativo .....	53
Quadro 2 – Primeira Questão da Entrevista Inicial e as Respostas .....	60
Quadro 3 – Segunda Questão da Entrevista Inicial e as Respostas .....	63
Quadro 4 – Terceira Questão da Entrevista Inicial e as Respostas .....	65
Quadro 5 – Autoavaliação e Respostas .....	91
Quadro 6 – Primeira Questão da Entrevista Final e as Respostas .....	94
Quadro 7 – Segunda Questão da Entrevista Final as Respostas. ....	96
Quadro 8 – Terceira Questão da Entrevista Final e as Respostas.....	99

## LISTA DE ACRÔNIMOS

FEBENs	Fundações de Bem-Estar Social
FUNABEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
PEECh	Philosophical Ethics in Early Childhood



## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
FEBEN	Fundações de Bem-Estar Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPP	Observatório de Políticas Públicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCP	Referencial Curricular do Paraná
ICPIC	International Council of Philosophical Inquiry with Children
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS .....</b>	<b>15</b>
2.1 AS RAÍZES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A ASSISTÊNCIA À CRIANÇA.....	15
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA .....	18
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES, NA PERSPECTIVA DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO PARANÁ .....	26
<b>3 FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS.....</b>	<b>31</b>
3.2 O PROFESSOR NA FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS .....	41
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>45</b>
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	45
4.2 PESQUISA COLABORATIVA.....	47
4.3 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
4.4 PROCEDIMENTO UTILIZADO NAS ANÁLISES.....	51
4.5 PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO: FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA.....	52
<b>5 ANÁLISES DOS DADOS: APLICAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO.....</b>	<b>57</b>
5.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS INICIAIS.....	58
5.2 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
5.2.1 Primeiro Encontro: Introdução e Escuta dos Professores .....	67
5.2.2 Segundo Encontro: Diálogo e o Seu Papel na Educação .....	73
5.2.3 Terceiro Encontro: Referencial Curricular Do Paraná (2019) e a Filosofia Para/Com Crianças.....	79
5.2.4 Quarto Encontro: Diálogo e a Filosofia Para/Com Crianças e a Figura do Professor/Mediador/Facilitador .....	82

5.2.5 Quinto Encontro: Avaliação e Autoavaliação .....	88
5.3 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS FINAIS .....	94
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE 1 – PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO .....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve propiciar o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, respeitando-a como um sujeito histórico de direitos. Dessa forma, precisa desenvolver procedimentos que promovam a participação ativa da criança em sua aprendizagem por meio da oferta de um ambiente acolhedor e seguro para a participação infantil. Este estudo procurou investigar quais são as possibilidades de desenvolvimento do programa Filosofia para/com Crianças<sup>1</sup> e do diálogo em salas da Educação Infantil, a fim de colocar a criança como centro desse desenvolvimento.

Com relação ao problema de pesquisa, buscou-se investigar a possibilidade de pensar em uma Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil, identificando especificidades do trabalho da Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil. A problemática em questão fez emergir duas hipóteses. A primeira consiste na afirmação de que a Filosofia para/com crianças não corresponde a uma metodologia aplicável à Educação Infantil. A segunda é que a Filosofia para/com Crianças é uma metodologia que pode ser aplicada à Educação Infantil e é passível de ser proveitosa, tanto no relacionamento de professoras com alunos como no desenvolvimento dos estudantes.

Por esse motivo, o objeto deste trabalho consistiu-se como o desenvolvimento de um processo educativo tecnológico, construído com professoras em atividade em uma unidade de Educação Infantil municipal. A pesquisa tem como objetivo geral disponibilizar, para as professoras da rede municipal de Educação Infantil, um curso de formação continuada colaborativa, a fim de promover o diálogo e estimular a escuta significativa entre essas professoras e seus alunos.

Com relação aos objetivos específicos, determinou-se (1) fomentar a formação continuada colaborativa dos professores por meio de estudos para o desenvolvimento do papel do diálogo e da Filosofia na Educação Infantil; (2) promover a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; (3)

---

<sup>1</sup> Para a formulação e compreensão desta investigação, procura-se utilizar a denominação Filosofia para/com Crianças. Segundo Carvalho (2020), o termo Filosofia para/com Crianças tem sido utilizado na tentativa de inclusão, em um mesmo nome, os especialistas e praticantes da Filosofia para Crianças e da Filosofia com Crianças, o que será abordado de forma efetiva no capítulo 3.

estimular a formação continuada do docente, bem como destacar a importância da capacitação do profissional docente que atua com crianças pequenas.

Assim, o presente estudo justifica-se pelo fato de que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCN) de 2010, a Educação Infantil precisa conciliar o educar e o cuidar, e, também, desenvolver a criança de forma integral. Por essa razão, ao implementar uma formação aos seus professores, a qual discute o programa Filosofia para/com Crianças, possibilita que a educação nesses espaços possa realmente desenvolver a criança em sua totalidade, bem como construir uma nova forma de ver o educando: como ser histórico, que pensa, que compreende e que precisa ser ouvido.

De acordo com Carvalho e Santos (2020), quando houve o questionamento, direcionado aos alunos da Educação infantil, a respeito das razões que justificassem as vantagens da Filosofia em seu contexto escolar, eles persistiram na importância de utilizar a palavra “porque”. Para as crianças pequenas, o “porque” possui um significado especial, visto que é uma palavra generosa, que permite que as ideias surjam na cabeça, proporciona perguntas e, também, respostas.

Nessa perspectiva, ao compreender a importância do diálogo na construção de qualquer forma de ensino/aprendizagem, a pesquisadora procurou, por meio da formação docente colaborativa, o desenvolvimento de uma formação que possibilitasse a compreensão da importância do diálogo e da escuta infantil, como um processo para o aprimoramento da autonomia e do pensamento das crianças.

Dessa forma, é importante inicialmente relatar que o caminho percorrido para a formulação desta investigação teve seu princípio muito antes do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), UTFPR *Multicampi* – Cornélio Procópio e Londrina. Esse processo iniciou-se quando a pesquisadora adentrou na carreira de professora da Educação Básica, visto que já defendia a necessidade de discussões acerca da promoção de uma educação pública de qualidade. No momento que ingressou ao PPGEN *Multicampi*, ainda como aluna especial, teve a oportunidade de tornar-se membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (OPP), o qual possibilitou diferentes discussões sobre o ensino e sobre diferentes métodos de aprendizagem.

Ao participar de um dos encontros do Grupo de Pesquisa, a pesquisadora teve contato com a temática do programa Filosofia para/com Crianças, que, em sua perspectiva, busca, a partir do diálogo empregado em sala de aula, que as crianças

adquiram autonomia para serem agentes de sua própria formação. Nesse sentido, ao compreender a importância do diálogo na construção de qualquer forma de ensino e de aprendizagem, a pesquisadora procurou, por meio da formação docente colaborativa, formas para construir uma formação na qual os professores pudessem realmente assumir a responsabilidade de sua capacitação, buscando com autonomia o aperfeiçoamento de sua atuação como profissionais da educação.

Para formar tal entendimento, as disciplinas cursadas ao longo da permanência no Programa PGEN, incluindo as disciplinas cursadas ainda como aluna especial, e, principalmente, a participação no Grupo de Pesquisa OPP desde 2016 foram fundamentais, consolidando o conhecimento aqui empreendido. Muitas das colocações e metodologias utilizadas surgiram graças às discussões realizadas em disciplinas e no Grupo de Pesquisa.

Nesse sentido, esta pesquisa, encontra-se organizada em cinco capítulos. O capítulo 2, Criança de zero a cinco anos, apresenta, de forma resumida, as principais políticas implementadas para a proteção da criança no Brasil, fazendo um apanhado histórico sobre a origem da educação e das instituições de assistência à criança pequena no país. Aborda, também, a Educação Infantil como ela é hoje, os seus objetivos e fundamentos e a implementação das bases curriculares nacional e estadual para a efetivação da Educação Infantil. Aborda também como um município do interior do Paraná considera e caracteriza a Educação Infantil.

O capítulo 3, Filosofia para/com Crianças, concebe um levantamento bibliográfico sobre a Filosofia para/com Crianças pautado principalmente em autores como Lipman (2001), Murriss (1016), Carvalho (2020) e Santos (2020), bem como em um estudo sobre a possibilidade do emprego da Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil, o qual encontrou alguns modelos de aplicação do programa nos Estados Unidos, em Portugal e na Polônia. Nesse capítulo, aborda-se também as responsabilidades e os princípios que os professores devem assumir para um ensino filosófico.

No capítulo 4, Encaminhamentos metodológicos, é apresentada a natureza da investigação, classificada como qualitativa, além de algumas características da pesquisa colaborativa, principalmente em relação ao desenvolvimento do processo educativo tecnológico. Nesse sentido, também aborda as etapas de desenvolvimento do processo educativo tecnológico, o qual denomina-se Formação Docente Colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na Educação Infantil, bem como os

encaminhamentos para a realização de entrevistas com as participantes da investigação. Apresenta, ainda, a forma como aconteceram as análises dessa investigação, que teve por base a análise do discurso.

No capítulo 5, Análises dos dados: aplicação do processo educativo tecnológico, expõe as análises das entrevistas realizadas com as docentes, iniciais e finais, assegurando o total anonimato das participantes. Para isso, elas foram indicadas como: P.1; P. 2; P. 3; P. 4; P. 5; P. 6; P. 7; P. 8; P. 9, denominação inserida por ordem de realização das entrevistas iniciais. Da mesma forma, as análises realizadas de cada encontro do curso de formação realizado.

Desse modo, o processo educativo tecnológico desenvolvido, ou seja, a Formação Docente Colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na Educação Infantil, é um material que possibilita a discussão sobre questões que envolvem a importância do diálogo em sala de aula, bem como da escuta significativa infantil, tendo condições de disseminar um trabalho colaborativo para outras realidades escolares.

## 2 CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS

O capítulo a seguir descreve aspectos relacionados à criança de zero a cinco anos no Brasil. Para a criança brasileira, hoje, foram assegurados todos os direitos da pessoa humana, principalmente por meio da publicação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual tornou-se a primeira lei brasileira a estabelecer que todas as pessoas de até doze anos incompletos são crianças e que todos os indivíduos entre doze e dezoito anos são adolescentes.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu art. nº 227, é dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança, ao adolescente e também ao jovem absoluta prioridade, como o direito à saúde, à vida, à alimentação, à cultura, à educação, ao lazer, à profissionalização, “à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

Entretanto, nem sempre foi assim. A seguir, apresenta-se como foram as primeiras legislações brasileiras a respeito das crianças no país.

### 2.1 AS RAÍZES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A ASSISTÊNCIA À CRIANÇA

O termo infância não era utilizado até o final do século XIX no Brasil (LIMA, 2019). Os menores eram segregados de acordo com a raça e a condição social. Os brancos abastados eram vistos como alunos, filhos, ou seja, seres que precisavam de proteção. Logo, as crianças negras e as pobres eram percebidas como trabalhadoras ou escravizadas, mas nunca como seres com potencialidades. Com o fim da escravidão em 1888, o termo menor foi amplamente utilizado para denominar os negros menores de dezoito anos, os quais, segundo a sociedade, precisavam de disciplina.

No âmbito legislativo, somente com a proclamação da República, em 1889, houve a consolidação de uma das primeiras leis voltadas para os menores de dezoito anos, a qual tinha como principal objetivo estabelecer políticas, voltadas para a infância, de caráter assistencialistas. O Código de Menores, Decreto Federal nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927, ficou conhecido como o Código Mello Mattos, e pode



ser considerado a primeira lei de proteção à criança e ao adolescente do Brasil (BRASIL, 1927).

O Código Mello Mattos promovia uma política de “destino” aos “menores” de dezoito anos abandonados ou delinquentes. Tais medidas priorizavam retirar os “menores” abandonados das ruas, incluindo até mesmo aqueles que tinham família, mas que viviam em condições precárias. O importante, para a sociedade, era retirar o infante da situação de rua, em que se encontrava, e não dar condições de sobrevivência à família (BRASIL, 1927). Nesse contexto legislativo, o termo criança não era empregado para definir essa parcela da população, já que, no documento inteiro, o termo não aparece em nenhum trecho.

Isso significava que, apesar da criação de uma lei voltada para sua proteção, o “menor”, e, principalmente, o negro e pobre, ainda não tinha conquistado seu direito de pessoa humana, pois, de acordo com a referida lei, o adulto, ou a autoridade competente, tinha o direito de submeter o infante a medidas que considerasse mais adequadas, como o recolhimento para abrigos e a retirada dos laços familiares, sem pensar realmente no melhor para esses indivíduos.

O Código de Mello Mattos perdurou por muito tempo como única legislação voltada para a “proteção” do menor. Em 1964, o Brasil encaminhava-se para mudanças drásticas em seu modo de governo. A sociedade, na visão governamental, precisava de ordem. Nesse sentido, em meio ao Regime Militar (1964-1985), foi aprovada a Lei Federal nº 6.697 de 10 de outubro de 1979 — Código dos Menores, o qual primava pelo estabelecimento de uma legislação que previa punições aos atos infracionais cometidos por menores de dezoito anos.

Esse código tinha como objetivo a assistência, a proteção e a vigilância para com o menor. Entretanto, o que caracterizou o período foi o desenvolvimento de métodos para autuar menores transgressores como criminosos, o que foi efetivado com a criação de instituições como a FUNABEM — Fundação do Bem-Estar do Menor — e as FEBEN<sup>2</sup> — Fundações de Bem-Estar Social — (MORAIS; FERREIRA, 2019), as quais funcionaram como centros de detenção de menores.

---

<sup>2</sup> A partir da Lei Federal nº 12.594 de janeiro de 2012, institui-se a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição vinculada à Secretaria Estadual da Justiça e Cidadania, as quais tem como objetivo aplicação de socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no ECA.

Os menores, nesse cenário, eram vistos como um problema social, que deveria ser resolvido por meio da repressão e do controle. Para isso, instituiu-se uma legislação que permitia que o menor fosse confinado para a segurança da população. Todavia, os menores que recebiam tais tratamentos eram os que se encontravam em situações de risco e que, muitas vezes, eram vítimas de maus tratos. Os menores eram, então, entregues ao Estado, que os internavam em centros de permanência (MORAIS; FERREIRA, 2019).

No Código dos Menores de 1979, o termo criança também não é utilizado. A única palavra empregada para distinguir os indivíduos era “menor”. A ausência da palavra criança intriga, visto que, não havendo a utilização desta palavra nos dois primeiros códigos de proteção à infância — de 1927 e de 1979 —, os quais buscavam promover a proteção de meninos e meninas do Brasil, percebe-se que nem todos no país foram vistos como crianças, e, em especial, as que necessitavam de ajuda e da proteção do governo.

Por volta de 1980, segundo Rizzini e Rizzini (2004), tais medidas começaram a ser duramente criticadas. Devido às inquietações em relação à eficiência dessas medidas, muitos estudos, discussões e seminários foram realizados na busca de um novo caminho. Nesse mesmo momento, a sociedade passava por modificações. As atrocidades cometidas no Regime Militar (1964 a 1985) já não cabiam mais na realidade social.

A sociedade clamava por justiça e pela democracia. Em meio a esse turbilhão de movimentos, a Ditadura Militar teve seu fim, e, em 1988, foi aprovada a Constituição Federal. Na época, a Constituição representou um avanço nos acordos políticos e democráticos. É considerada também um documento de vanguarda para a América Latina econômica, social e dos direitos humanos (ALVARADO, 2018).

Tal legislação é reconhecida como fruto da luta dos movimentos sociais pró-democráticos e das articulações de uma elite política disposta a sair do regime militar, com um novo contrato constitucional. Foi também uma saída satisfatória de um período de ditadura militar, o qual foi o infortúnio político e social dos países Sul Americanos no decorrer da década de 1970 (ALVARADO, 2018).

Na perspectiva social que o Brasil vivenciava, por influência da criação, em 1989, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, passando por ratificação no país em 1990, foi aprovada a Lei Federal nº 8.069 de 1990, a qual dispõe sobre o ECA. Somente com a aprovação dessas legislações é que o país pode

proporcionar, a suas crianças e adolescentes, a proteção legítima e adequada. Mesmo com todas as problemáticas sociais que o Brasil ainda enfrenta, o ECA representa um relevante avanço na proposta de proteção à criança e ao adolescente, pois o Estatuto não inclui a discriminação que as leis antecessoras dispunham quando se referiam não à criança, mas ao menor, o que fazia referência justamente ao pobre e ao negro, população que historicamente precisava do amparo governamental.

Nessa perspectiva, a seguir, apresenta-se um pequeno relato da origem da assistência à criança pequena e, também, de como são as hoje as instituições chamadas de Centros de Educação Infantil.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Na legislação brasileira, houve um longo processo para que as crianças e adolescentes fossem realmente vistos como seres em formação e que necessitam de cuidados especiais. Hoje, é garantido pela Constituição Federal de 1988, como também pelo ECA, que toda criança e adolescente goze de todos os direitos referentes à pessoa humana. É responsabilidade da família, da sociedade e do poder público zelar pela sua integridade física e moral.

As legislações referidas garantem a efetivação dos direitos que as crianças e adolescentes possuem referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade. Ao considerar as crianças pequenas, tais direitos são ainda mais necessários, por conta de sua maior vulnerabilidade. Sobre este ponto, é necessário apontar que o desenvolvimento da assistência à criança pequena, no Brasil, data do período Colonial, de acordo com Kuhlmann Jr. (2011). Naquele momento, a assistência tinha como objetivo impedir que os recém-nascidos, ou as crianças pequenas, fossem abandonadas nas ruas. Naquele período, o serviço assistencial era constituído principalmente pelas Rodas dos Expostos.

Com a Proclamação da República, ampliaram-se as iniciativas governamentais de amparo e proteção à infância. Nesse momento, foram criadas instituições para acolher crianças pobres e crianças cujas mães precisavam trabalhar, dentre as quais estão as creches, os asilos e os internatos, com a finalidade de reduzir a mortalidade infantil e garantir o cuidado para com as crianças (MENDES, 2015).

Conforme Kuhlmann Jr. (2011, p. 70), as creches foram disponibilizadas para possibilitar “o suporte as famílias pobres, de modo a evitar que lhes sobrasse apenas a opção de abandonar seus filhos”.

Essas instituições muito se diferenciavam em comparação aos jardins de infância que estavam sendo estabelecidos no Brasil, voltados para os filhos das classes médias e altas, e que eram fundamentados no modelo das instituições fundadas por Friedrich Froebel na Alemanha, que buscava o desenvolvimento intelectual da criança. Nesse sentido, iniciava-se a dicotomia entre a educação para a criança pequena da classe abastada e o cuidado à criança pequena da classe pobre. Como afirma Kuhlmann Jr. (2011, p. 72), a história da educação infantil é marcada pela diferenciação entre instituições, creches/ou salas de asilos e jardins da infância. As instituições voltadas para o atendimento às crianças carentes, como as creches e as salas de asilo, “tiveram uma identidade e uma trajetória distintas do jardim de infância, com um caráter exclusivamente assistencial, distante de preocupações educacionais”.

Essa dualidade entre a educação destinada às crianças pequenas ricas e pobres perdurou por muito tempo no ensino nacional, no qual, para as classes menos favorecidas, era instituída uma educação compensatória e assistencialista, enquanto para os filhos pequenos da alta sociedade, era empregada uma educação para o desenvolvimento de suas habilidades escolares, o que, muitas vezes, era oferecido mesmo em instituições públicas, que eram destinadas a atender exclusivamente crianças ricas (MENDES, 2015).

Dessa forma, as instituições públicas voltadas ao atendimento da criança pequena, por muito tempo, tiveram, como características, o cuidado e o assistencialismo. No final do século XX, com a promulgação da Constituição de 1988 e a instauração do ECA em 1990, as creches públicas não poderiam mais apresentar somente um caráter assistencialista. Era necessária a reformulação dessas instituições, a fim de também prezar pelo desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que, nesse contexto, não cabia mais o fato de tais espaços existirem como um favor aos menos favorecidos. Daquele período em diante, as instituições deveriam existir para garantir o direito ao acesso à educação para todas as crianças, independentemente de seu grupo social.

Segundo o Parecer nº 20 de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que regulamenta a publicação das DCN, o

atendimento às creches e pré-escolas como direito social das crianças concretizou-se com a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado. Essa transformação somente foi possível graças, principalmente, à grande participação de movimentos sociais, como o movimento das mulheres e o movimento de redemocratização do Brasil.

A partir dessa nova concepção legal, creches e pré-escolas passaram a construir uma nova identidade, a fim de buscar superar toda percepção assistencialista ainda muito enraizada em suas instituições. Pautadas na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as principais alterações foram realizadas de acordo com seu art. nº 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Educação Infantil estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica, deveria ser ofertada em creches para crianças de até três anos, e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos, em instituições públicas ou privadas (BRASIL, 1996). Entretanto, mesmo que essa lei significasse um avanço considerável na legislação educacional brasileira, o processo de instituição do ensino infantil para o desenvolvimento integral da criança deu-se de forma lenta e, muitas vezes, precária.

Quando a LDBEN Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 foi instituída, lançou como regra a incorporação da Educação Infantil ao meio educacional, obrigando os municípios a oferecerem de forma extensiva, a toda a sua população menor de cinco anos, uma vaga para frequentar uma instituição escolar pública. Contudo, muitos municípios, na época, alegavam não possuir recursos para arcar instantaneamente com as despesas da introdução da Educação Infantil no âmbito educacional, especialmente pela falta de estrutura e pela necessidade de contratação de profissionais qualificados (TEBET, 2006).

Dessa forma, mesmo que a legislação brasileira já promovesse a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, passaram-se quase dez anos até que ela fosse efetivamente integrada as Secretarias de Educação Municipais, visto que a implantação começou a acontecer somente em 2006, quando aprovou-se a

Emenda Constitucional nº 53, a qual alterou a redação dos Art. 7º, 23, 30, 206, 211 e 212 da Constituição Federal e o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Tais mudanças garantiram recursos necessários para efetivamente implementar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica pelo fato de estabelecerem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual destina uma porcentagem fixa de recursos que a federação, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem investir na educação para sua manutenção e desenvolvimento, sendo distribuídos proporcionalmente, de acordo com a quantidade de alunos matriculados nas mais diversas etapas e modalidades da Educação Básica presencial. A distribuição de recursos atende, ainda, os custos com a remuneração dos trabalhadores da Educação.

A Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006), ao alterar a Constituição Federal de 1988, estabelece, no Art. 7º inciso XXV, “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” e no Art. 30 inciso VI, a necessidade de “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental”. Desse modo, ao instituir esse texto, o governo federal procurou instituir, mesmo de forma ainda não suficiente, recursos para o investimento na manutenção e desenvolvimento do ensino básico público e na valorização do profissional docente.

Para a Educação Infantil, significou sua verdadeira introdução ao âmbito educacional, uma vez que, até então, o caráter assistencialista e improvisado de suas instituições ainda era predominante. Entretanto, o problema ia além da falta de recursos e de vagas para atender toda a população. Muitos dos profissionais que trabalhavam nesses locais não tinham formação necessária para desenvolverem, de forma integral, as crianças. Os motivos encontram-se no fato de a LDBEN de 1996 ter incorporado tardiamente em seu texto a formação mínima para atuação como docente no ensino infantil e fundamental nos anos iniciais. Somente em 2009, a alteração foi promovida pela Lei Federal nº 12.014, que alterou o Art. 61, o qual passou a vigorar com a seguinte redação:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, somente a partir de agosto de 2009, com a promulgação da Lei Federal acima citada que a legislação brasileira passa a estabelecer obrigatoriamente que o professor da Educação Infantil deve ter, no mínimo, formação a nível médio para a docência. A própria redação das DCN para a Educação Infantil foi promovida de forma lenta, visto que o Parecer CEB/CNE nº 20, que regulamenta a revisão das suas diretrizes, foi publicado em novembro de 2009.

A obrigatoriedade da Educação Infantil, presente na Constituição Federal de 1988, deu-se a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a qual altera o inciso I do Art. 208, que passou a vigorar com as seguintes alterações: a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Dessa forma, mesmo que tardiamente, tais textos modificam todas as responsabilidades do Estado em referência à Educação Infantil.

Dessa forma, de acordo com o Parecer CEB/CEB nº 20 de 2009, é direito das crianças de zero a cinco anos de idade a matrícula em escola pública, gratuita e de qualidade, em conformidade com as condições de acesso, a permanência e as possibilidades de aprendizagem propiciadas. Segundo o mesmo Parecer, as creches e pré-escolas constituem-se como:

estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009).

Portanto, foi apenas a partir de 2009 que os Centros de Educação Infantil passaram a incluir, em seu currículo, a obrigatoriedade do educar, mas sem deixar de prestar a assistência e o cuidado necessário à criança. Uma das funções das instituições de Educação Infantil é agir como o primeiro espaço de educação coletiva

fora do contexto familiar, com a incumbência de desempenhar uma função ativa na construção de uma sociedade livre, mais justa, solidária e socioambientalmente orientada (BRASIL, 2009).

Diante da necessidade de transformação social, ao atuar como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil busca promover práticas pedagógicas que articulem as experiências e os saberes que as crianças trazem consigo com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, cultural, tecnológico e científico. Segundo o Parecer CEB/CNE nº 20 (BRASIL, 2009), essas ações são efetivadas “por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e com as outras crianças, que afetam a construção de suas identidades”.

As crianças, nas instituições de Educação Infantil, conforme o Parecer CEB/CNE nº 20 de 2009, devem ser o centro do planejamento curricular, vistas como sujeitos históricos e de direitos, que se desenvolvem nas interações, nas relações, nas vivências cotidianas a elas oferecidas e por elas promovidas com adultos, com as outras crianças das mais diferentes idades, nos grupos e contextos culturais em que se inserem. Desse modo, as crianças relacionam-se com os demais, fazem amizades, brincam, imaginam, desejam, aprendem, conversam, observam, experimentam, perguntam, elaboram sentidos sobre o mundo e sobre sua identidade pessoal e coletiva.

Por esse motivo, um dos objetivos principais dos Centros de Educação Infantil é a promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, garantindo que cada criança tenha acesso aos processos de construção de saberes e à aprendizagem de diversas linguagens, bem como tenham o direito à saúde, à proteção, ao respeito, à liberdade, à brincadeira, à dignidade, à interação e à convivência com o outro.

A fim de possibilitar que todos os alunos matriculados nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tanto particulares quanto públicas, tenham o acesso aos mesmos conhecimentos, o Ministério da Educação e Cultura, em 2017 aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos anos seguintes, caberia a cada estado da federação, tendo a BNCC (2017) como fundamentação, elaborar seus próprios referenciais curriculares. Dessa forma, em 2019, o estado do Paraná publicou o Referencial Curricular do Paraná (RCP). Sua implementação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, pretende levar a equidade para o ensino paranaense.



A partir da aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação e da homologação pelo Ministério da Educação, em 20 de dezembro de 2017, bem como da publicação da Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual regulamenta a implementação da BNCC (2017) como componente curricular de caráter obrigatório, tornou-se público o documento normativo, o qual define um conjunto de aprendizagens necessárias a serem garantidas a todos os alunos do país, inseridos nas etapas e modalidades da Educação Básica. O principal objetivo da normativa é ser balizadora da qualidade da educação no Brasil, por intermédio do estabelecimento de um nível de aprendizagem e de desenvolvimento a que todas as crianças e jovens têm direito (BRASIL, 2017)

As aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o aprimoramento das competências gerais, que consolidam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Essas competências são definidas como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 40).

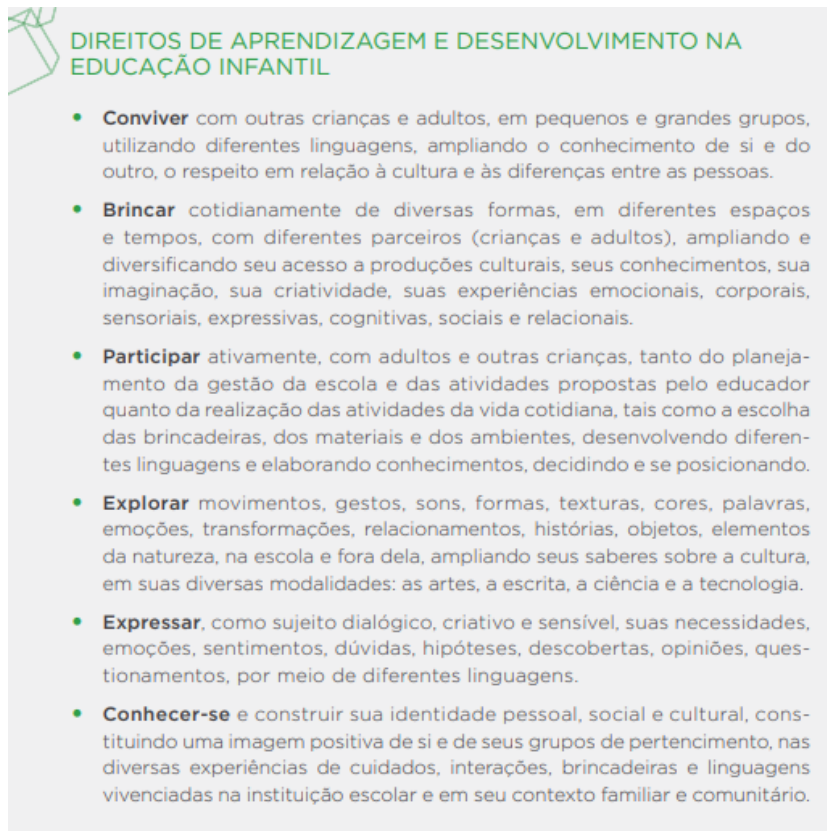
Nesse sentido, em um esforço colaborativo entre o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Secretárias de Estados da Educação, por intermédio das Secretarias de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação, foi constituída, em cada estado da federação, uma estrutura responsável por produzir um documento normativo fundamentado nas diretrizes federais, válido para cada território estadual.

A proposta no Estado do Paraná foi a construção, em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único, cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem. Esse compromisso foi assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também deverá ser por todos os profissionais da educação (PARANÁ, 2019, p. 30).

Na perspectiva de estabelecimento de uma equidade no ensino do estado, o RCP (2019) foi publicado. No âmbito da Educação Infantil, tal documento visa assegurar o cumprimento de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a fim de que as crianças possam aprender por meio de situações em que desempenhem papéis ativos, em espaços que as convidem a vivenciar desafios e a experimentar resolvê-los, podendo, assim, elaborar significados sobre si, sobre os outros, sobre o mundo social e natural. Os seis direitos (Figura 01) de aprendizagem e

desenvolvimento a serem garantidos pela Educação Infantil, de acordo com a Brasil (2017) e com o Paraná (2019), são:

FIGURA 01- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.



Fonte: Brasil (2017) e Paraná (2019)

Tais direitos estão relacionados aos três princípios que norteiam a legislação educacional brasileira — os princípios éticos, estéticos e políticos —, para determinar que o currículo da Educação Infantil abrangerá todas essas perspectivas. Desse modo, foram organizados os objetivos de aprendizagem em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (PARANÁ, 2019).

A organização do currículo da Educação Infantil na concepção desses cinco campos de experiência é uma forma de fortalecimento do trabalho educativo nessa etapa da educação, pois foge das práticas antecipatórias e preparatórias que em nada contribuem para o processo de formação infantil. Os campos de experiência “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017).

Dessa forma, essas concepções norteadoras procuram estabelecer uma proposta de ensino na Educação Infantil que realmente transforme a criança no centro da aprendizagem, ao considerá-la como sujeito histórico, que pensa, fala e que necessita do outro para construir seus próprios conhecimentos. Isso diferencia-se, muitas vezes, da premissa até então empregada nessa etapa da Educação Básica, pois muitos dos objetivos a serem alcançados necessitam do estabelecimento de um diálogo entre professor e alunos.

A seguir, apresenta-se como um município do Interior do Paraná considera e caracteriza a Educação Infantil e seus professores a partir de legislação própria.

### 2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES, NA PERSPECTIVA DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO PARANÁ

Com a finalidade de manter a confidencialidade sobre os dados pesquisados, tanto o nome do município quanto o nome do Centro Municipal de Educação Infantil serão resguardados.

O município investigado, o qual está localizado no interior do estado do Paraná, conta com uma população superior a trinta mil habitantes. Por esse motivo, sua região urbana tem um total de vinte escolas públicas municipais e estaduais. Dentre essas, oito são estabelecimentos públicos municipais de Educação Infantil, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Tais estabelecimentos são mantidos pela prefeitura municipal, segundo o Plano de Ensino Municipal de Educação para os anos entre 2015 a 2024, instituído por Lei municipal de junho de 2015. A integração dos CMEIs à rede municipal de ensino deu-se a partir da inauguração de novos prédios, visto que, até o ano de 2007, essas instituições estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social.

O referido município foi beneficiado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, a qual altera os arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que, a partir de sua aprovação, estabeleceu o FUNDEB, o qual proporcionou recursos aos municípios para a incorporar, às Secretarias Municipais de Educação, os estabelecimentos de ensino infantil. Desse modo, de acordo com o Plano de Ensino Municipal de Educação (2015), a incorporação da Educação Infantil à Secretaria Municipal de Educação deu-

se somente a partir de 2007, por intermédio da construção de novos estabelecimentos, com recursos provenientes do FUNDEB.

Entretanto, ainda conforme o Plano de Ensino Municipal de Educação (2015), mesmo contando com novos prédios, as instituições de Educação Infantil ainda não possuíam estrutura física e nem recursos humanos para suprir a demanda de vagas do município.

A infraestrutura física das instituições que ofertam a Educação Infantil de zero a três anos, de forma geral, encontra-se deficitária, pois, de acordo com a avaliação dos itens básicos necessários para o atendimento desta faixa etária, torna-se necessário a implementação de melhorias para consolidar a proposta da qualidade social da Educação Infantil. Para o atendimento da Educação Infantil de quatro a cinco anos, conforme avaliação dos itens básicos necessários para o atendimento desta faixa etária, existe uma boa infraestrutura, com exceção da falta de espaço para ampliar o atendimento (PARANÁ, 2015).

Nesse sentido, em 2015, a infraestrutura da Educação Infantil municipal precisava de uma adequação muito grande, segundo o documento. Os recursos humanos no ensino infantil municipal incluem-se nos problemas citados por esse documento. Segundo as disposições, os recursos humanos não eram suficientes para atender com qualidade a demanda existente nessa etapa da educação.

Os recursos humanos disponíveis para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino não são suficientes para atender com qualidade a demanda existente. Para minimizar a desproporção entre o número de crianças matriculadas nas instituições públicas, torna-se necessário, primeiramente, a definição de um número máximo de alunos por turma, tendo como referência o custo-aluno-qualidade, para a posterior realização de concurso público, viabilizando com esta medida o cumprimento das orientações da legislação educacional quanto ao número máximo de alunos por turma, de acordo com a faixa etária (PARANÁ, 2015).

Esse documento, em 2015, já previa a realização de concurso público para a adequação do número de docentes para a Educação Infantil, devido à insuficiência de profissionais. Dessa forma, foi publicado o edital em 2017, aprovado por Decreto municipal, para a elaboração do processo do concurso, no mesmo ano. Este foi o primeiro concurso público municipal para o cargo específico de professor de Educação Infantil, cuja abertura foi possível graças à Lei complementar municipal, que altera o anexo III da Lei Complementar municipal que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, o qual passa a vigorar com a seguinte redação: o grupo ocupacional do magistério do município em questão é composto por professores com carga horária semanal de 20 horas e professores de Educação Infantil com carga horária semanal de 40 horas.

As atribuições previstas na legislação municipal para o cargo de Professor de Educação Infantil e, também, no Edital de 2017, para a contratação desses profissionais, são funções que estão de acordo com todas as normas e legislações federais e estaduais anteriormente mencionadas, muitas delas criadas para a valorização do profissional docente que atua na primeira etapa da Educação Básica. No município em questão, a promulgação da Lei Complementar municipal que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal foi uma conquista para os profissionais que trabalhavam nos Centros de Educação Infantil.

Nesse sentido, todos os CMEI do referido município, possuem a mesma organização, salvo algumas exceções. O CMEI do qual esta investigação trata, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), atua desde 1984 na prestação de serviços à comunidade. O CMEI pode ser considerado uma pequena instituição, visto que atende um total de noventa e duas crianças, possui três funcionárias responsáveis pela limpeza e uma responsável pela alimentação. Em seu quadro de professores, possui dez docentes efetivas, que atuam em duplas em salas de aulas. Dispõe, também, de uma estagiária auxiliar em cada sala. Contudo, somente o Nível I dispõe de estagiárias no período matutino e vespertino, já que as demais salas contam com estagiárias somente em um dos períodos, o qual geralmente é o matutino.

O CMEI funciona das seis horas até às dezoito horas. As crianças são divididas em turmas de Nível I, que atende crianças entre 0 a 2 anos, Nível II, que atende crianças entre 2 a 3 anos, Nível III, que atende crianças entre 3 a 4 anos e Nível IV, que atende crianças entre 4 a 5 anos. O CMEI aqui referido é um dos últimos do município a ainda possuir alunos de Nível IV, tendo em vista uma norma municipal que dispõe que, a partir do ano de 2021, os níveis IV e V da Educação Infantil, referentes à pré-escola, serão atendidos preferencialmente nas Escolas Municipais, ficando a cargo dos CMEIs atender somente as crianças referentes à creche, de zero a três anos (PPP, 2017).

As crianças atendidas pelo CMEI, segundo seu PPP (2017), caracterizam-se como sendo de nível socioeconômico baixo e, em sua maioria, filhos de mães domésticas, com uma renda per capita de um salário mínimo. Dessa forma, os alunos atendidos pelo CMEI são, predominantemente, carentes a nível financeiro e, também, em âmbito de infraestrutura familiar e social, e muitos chegam a passar mais de dez

horas na instituição, convivendo mais com suas professoras do que com seus familiares.

Segundo o PPP (2017, p.18), sua proposta curricular concentra-se no aprimoramento do saber e na transformação social, visto que os Centros de Educação Infantil, de acordo com esta proposta, são para “preparar as crianças para o mundo em que vivem tornando-os seres críticos conscientes das contradições existentes na sociedade da qual fazem parte”. Entretanto, a partir de 2020, todos os CMEIs do referido município passaram a ter como base o Referencial Curricular do Paraná (2019), que estabelece os conteúdos e ações pedagógicas desde o Nível I, que trabalha com bebês, até o Nível V. Dessa forma, busca determinar um ensino, na Educação Infantil, que promova a união dos conhecimentos trazidos pelas crianças com os conhecimentos científicos, ao transformar a criança no centro da aprendizagem e ao possibilitar que exerçam um papel ativo em sua própria formação (PARANÁ, 2019).

Nesse sentido, pensar no papel exercido pelas profissionais da educação na etapa da Educação Infantil moveu a pesquisadora, que também é professora da Educação Infantil e que trabalha com o Nível II, a desenvolver uma investigação que promovesse a formação continuada das professoras da Educação Infantil, bem como o aprimoramento infantil por intermédio de uma das ferramentas mais necessárias para o ensino, o diálogo.

Nesse sentido, o programa curricular Filosofia para/com Crianças é uma concepção que proporciona o diálogo e a reflexão em sala de aula. No próximo capítulo, são apresentadas algumas definições sobre a investigação promovida, como o que vem a ser a Filosofia para/com Crianças e suas possibilidades na Educação Infantil.



### 3 FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS

O norte-americano Matthew Lipman (1990), no final da década de 1960, propôs que crianças e jovens entre a Educação Infantil e o Ensino Médio tivessem aulas de Filosofia. O autor acreditava que a Filosofia carregava, em suas concepções, riquezas pedagógicas muito valiosas e que tais riquezas poderiam ser proveitosas para a educação. Possivelmente, é no início da educação escolar que a Filosofia se encontra melhor utilizada, uma vez que tal perspectiva pode ser empregada para aguçar e “aperfeiçoar o raciocínio, e as habilidades de raciocínio são essenciais para ler e escrever, e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente são impostos a eles” (1990, p. 20).

Nesse sentido, Lipman e Sharp fundaram o programa Filosofia para Crianças, o qual, segundo Lipman *et al.* (2001), tem como finalidade principal auxiliar as crianças a aprenderem a pensar por si mesmas.

Pensar por si mesmo requer dar mais atenção aos interesses e pontos de vista das crianças, que é um pré-requisito para apresentá-lhes a Filosofia de uma forma mais atraente [...]. Filosofia para Crianças não pressupõe que pensar por si mesmo, por se tratar de um pensamento aplicado de forma relevante, deva ser mais importante do que enfatizar as crianças a adquirirem outros tipos de habilidade de raciocínio mais gerais. Mas, certamente, no caso das crianças, não exige, em absoluto, uma ênfase maior (LIPMAN *et al.*, 2001, p. 69).

Ou seja, a teoria alternativa da educação em que os autores apresentam a Filosofia para Crianças “sustenta que o processo educacional deve gerar atividades de pensamento entre os que aprendem” (LIPMAN *et al.*, 2001, p. 67). Dessa forma, quando as crianças são estimuladas a pensarem filosoficamente dentro da sala de aula, esta transforma-se em uma comunidade de investigação. Para Lipman *et al.* (2001), as comunidades de investigação apresentam um comprometimento com os procedimentos da investigação, com a procura de técnicas que presumem uma abertura a evidência e a razão. Quando são internalizados, esses procedimentos da comunidade transformam-se em hábitos de reflexão.

Desse modo, o Programa Filosofia para Crianças, segundo Cantalice e Cirino (2019), é uma expressão sistemática que aborda fundamentos filosóficos e educacionais, metodologias e, também, práticas. Seu currículo filosófico abrange



desde crianças na Educação Infantil até jovens no Ensino Médio, sistematizados em livros denominados de novelas filosóficas. Entretanto, nessa perspectiva de filosofar juntamente com as crianças e jovens, surgiu uma outra linha de argumentação, na qual substituiu-se a preposição “para” para “com”.

Segundo Murrís (2016), a expressão Filosofia com Crianças nasceu para se distinguir do Programa oficial de Filosofia para Crianças. Nesse sentido, a Filosofia com Crianças articulou uma diferença importante e tornou-se mais amplamente utilizada, não possuindo mais um currículo que modela todo o aprendizado. O aprendizado, nessa concepção, é gerado por meio do diálogo e da reflexão comunitária, bem como pelas conversas filosóficas e práticas democráticas que incluem as vozes de crianças e jovens, as quais podem ser consideradas como potencialmente transformadora e possuem um poder para decidir o que conta como Filosofia.

De acordo com Vansieleghem e Kennedy (2011), a Filosofia com Crianças não falara mais em termos de método. Fala-se, agora, de um movimento e de uma mistura de abordagens, cada uma com seus próprios métodos, técnicas e estratégias. Todavia, conforme Carvalho (2020), foram diferentes as interpretações e transformações que o Programa inicial formulado por Lipman e Sharp veio a sofrer. Atualmente, a denominação mais consensualmente adotada inclui as duas proposições.

Filosofia para/com Crianças - numa tentativa de inclusão num mesmo nome dos especialistas e praticantes que, de alguma forma, defendem formas alternativas de relacionar filosofia e infância. É aliás a opção recente do International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), que no seu site e materiais de divulgação tem adotado a expressão de dupla entrada. Esta opção não aparece, contudo, com o objetivo de normatizar a área ou sequer de entender o seu corpo de especialistas e praticantes como devendo almejar a um conjunto de posições absolutamente consensuais. Caso fosse esse o cenário, em vez de uma área de estudos e, sobretudo, de questionamentos, teríamos apenas uma escola de pensamento, o que não nos parece benéfico para ninguém, sobretudo para as crianças (CARVALHO, 2020, p.38-9).

Nesse sentido, segundo Carvalho (2020), vale frisar que nenhuma das concepções posteriores tem o intuito de desconsiderar a proposição iniciada por Lipman, Sharp e pelos outros fundadores da área. Dessa forma, os diálogos a serem promovidos pela Filosofia para/com Crianças devem ser efetivamente desenvolvidos com as crianças, visto que a participação delas no diálogo não pode ser uma concessão que os professores fazem a seus alunos.

Nesse sentido, a Filosofia para/com Crianças vai muito além de promover diálogos em sala de aula. Ela provoca, nos alunos, percepções e valores que são levados ao longo da vida. Mesmo estabelecendo-se predominantemente em instituições escolares, a Filosofia para/com Crianças é muito mais do que um programa ou currículo pedagógico, pois ela dirige-se especialmente a sujeitos humanos como seres que, ao pensar e agir, realizam-se ao fundamentarem suas ideias e decisões. A Filosofia designa-se como um espaço de diálogo sobre o mundo e sobre aquilo que, no mundo, é de interesse pessoal (CARVALHO; SANTOS, 2020).

Uma importante parcela do trabalho com Filosofia consiste na atividade de fazer e convidar a fazer perguntas. Dessa forma, conforme Carvalho e Santos (2020), perguntar pode também ser uma forma de brincar, um modo sério de brincar com as palavras e com os mundos que as palavras constroem quando as dizemos. Uma pergunta tem a capacidade de desalinhar certezas, desorganizar convicções, podendo revelar sentidos nunca antes imaginados. É por intermédio dessas perguntas que se constituiu uma série de movimentos potencializadores de pensamento no espaço educativo das comunidades de investigação, o qual é alicerçado por um pressuposto epistemológico:

a igualdade de todos os participantes no espaço comunitário de pensamento e o conhecimento como uma construção coletiva gradual e partilhada. Por isso escolhemos um espaço preferencialmente em círculo, em que não há posições físicas de destaque porque os olhos de todos estão ao mesmo nível. Cada um partilha ideias que, começando por serem suas, são colocadas no espaço comum do diálogo e da reflexão (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 159).

Por esse motivo, os espaços escolares são muito limitados para conter tudo o que pode acontecer em uma comunidade de investigação filosófica. Ali, são levantadas inquietações, especialmente humanas, que dizem respeito às crianças e aos professores. Por isso, as comunidades de investigação, independentemente da idade dos seus componentes, fazem parte de uma abordagem educativa, enquanto prática e experiência, comprometida com o pensamento, que se encontra além do “estritamente mental, um pensamento que se faz corpo e, acima de tudo voz. É por isso que desde que as crianças encontram a Filosofia, sabem que ela traz coisas especiais” (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 161).

Nessa perspectiva, a Filosofia promove a conquista da autonomia do pensamento e do agir, com o objetivo de alcançar um maior entendimento sobre todas as coisas, e pode motivar o indivíduo a formular perguntas, bem como a questionar o

mundo em um processo que possibilite a construção de uma sociedade pautada na virtude e na ética (OLIVEIRA, 2016). Dessa forma, ainda de acordo com Oliveira (2016), a Filosofia, quando colocada a serviço da educação, procura orientar os alunos para que não sejam submetidos às ideias que predominam na sociedade, a fim de que possam formular suas próprias concepções norteadoras.

Por esse motivo, a Filosofia faz-se muito necessária na educação e, principalmente, na Educação Infantil, por ser nessa etapa da Educação Básica que a criança inicia sua formação intelectual e a ampliação da sua vida social, tendo em vista que a Filosofia promove o pensamento crítico e reflexivo na educação, ao estabelecer diferentes conceitos sobre a vida, e propicia o respeito entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA, 2016).

Assim, percebe que as pessoas precisavam de uma educação que as tornassem mais críticas e reflexivas, que as levassem a agir a partir de decisões bem pensadas e fundamentadas. Para tanto, esse novo modo de educar tinha que passar por uma educação filosófica e iniciada desde a infância, dentro da educação infantil. (CANTALICE; CIRINO, 2019, p. 66).

Dessa forma, quando autores como Lipman (2001), Murriss (2016), Carvalho (2020) e Santos (2020) apresentam a Filosofia para/com Crianças, esperam que as crianças tenham a oportunidade de refletirem sobre diferentes assuntos a partir da Educação Infantil, com o propósito de aprimorar o pensar crítico, cuidadoso e criativo, desde que sejam proporcionadas as condições necessárias. Desde muito jovens, as crianças aprendem a perceber as implicações de suas ações no mundo, e, também, os acontecimentos do mundo que, diariamente, chegam até elas. Por esse motivo é que as crianças fazem muitos questionamentos. Portanto, necessita-se de uma educação voltada à formação de indivíduos livres, críticos e moralmente saudáveis (OLIVEIRA, 2013).

A Filosofia para/com Crianças possibilita a construção desses valores por meio do pensamento filosófico. Entretanto, este programa não busca tornar as crianças filósofas por unanimidade, mas, sim, promover um ambiente no qual as crianças possam aprender a refletir em grupo. Um exemplo é o projeto promovido por Oliveira (2013, p. 78). Ao aplicar ações da Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil, segundo a autora, ela procurou criar um espaço “onde foi dada a oportunidade as crianças de debater, partilhar os seus pontos de vista, aceitação do outro e o respeito de valores e regras sociais”.

Outro programa no qual é desenvolvido a Filosofia para/com Crianças com alunos da Educação Infantil é *Philosophical Ethics in Early Childhood* – PEECh, em tradução livre, Ética Filosófica na Primeira Infância em State College, Pennsylvania, Estados Unidos. Segundo Burroughs e Mortari (2017), o trabalho nesse programa utiliza a fundamentação filosófica e educacional de autores como Matthew Lipman, David Kennedy, Walter Kohan dentre outros, a fim de basear o diálogo e o questionamento filosófico.

De acordo com Burroughs e Mortari (2017), a abordagem da Filosofia para/com Crianças assume muitas formas e pode ser praticada com crianças de qualquer idade, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Esta abordagem utiliza diferentes recursos para realizar as discussões, como literatura infantil, obras de arte, jogos, fantoches dentre muitos outros. Além disso, podem também ser utilizados diferentes tópicos de discussões, que variam entre questões epistêmicas, metafísicas, éticas ou questões sobre políticas sociais.

Dessa forma, o PEECh adota uma Filosofia com uma abordagem infantil que se concentra especialmente nas questões e nos conceitos éticos, tais como justiça, empatia, a relação com o outro, a relação consigo mesmo, e, ainda, nas questões sobre a inclusão e a exclusão em grupos. Os materiais que utilizam para as discussões são estórias curtas acompanhadas por apresentações de fantoches e uma grande variedade de atividades de extensão centradas na criança, as quais destinam-se a atrair o interesse ético e filosófico dos estudantes em idade pré-escolar<sup>3</sup> ao levar esses pontos para discussão e consideração em classe (BURROUGHS; MORTARI, 2017).

Outra investigação que mostra o sucesso da aplicação do método de Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil foi o estudo realizado por Kaźmierczak (2020), em solo polonês. De acordo com a autora, o método fornece às crianças em nível pré-escolar<sup>4</sup> a possibilidade de transmitir sua compreensão individual da realidade, bem como de interpretar ou negociar significados a partir do diálogo. Nesse caso, as sessões de Filosofia para/com Crianças tinham como foco a comunicação

---

<sup>3</sup> Por se tratar dos Estados Unidos, o texto não menciona a Educação Infantil, já que é um termo aplicado no Brasil segundo a Lei Federal nº 9.394 de 1996.

<sup>4</sup> Por se tratar da Polônia, o texto não menciona a Educação Infantil, já que é um termo aplicado no Brasil segundo a Lei Federal nº 9.394 de 1996.

verbal, incluindo, como objetivo, a participação das crianças nos diálogos, como falantes ou como ouvintes.

Segundo Kaźmierczak (2020), as crianças exibiram prontidão ao lidar com as perguntas feitas pelos outros. Estavam também ansiosas para fazer o esforço conjunto em considerar as problemáticas expressas pelos colegas. Após a realização desse processo, identificou-se que as crianças perderam o medo de falar ou de responder, e pode-se afirmar que as habilidades semânticas das crianças em idades pré-escolar, ou suas capacidades de diferenciar as informações emergentes ao longo da linha linguagem, pensamento e realidade, pode surpreender um adulto, por sua trajetória de pensamento e da visão de mundo embutida na pré-escola.

Por esse motivo, cabe à escola, conforme Real e Canan (2003), por meio do trabalho da Filosofia para/com Crianças, propiciar às crianças um ambiente para o desenvolvimento de pesquisas, experiências, leituras e discussões de pontos de vista ao promover uma educação que permita ao aluno o aprimoramento da liberdade intelectual por intermédio do diálogo e da cooperação.

Vale dizer, seja qual for o domínio a que se estende a educação, a Filosofia busca dois pressupostos básicos. O primeiro é o de não impor, pela via da autoridade, aquilo que a criança pode por ela mesma descobrir e, em seguida, para isso acontecer, é preciso que a escola crie um meio social apropriado no qual a criança possa desenvolver as experiências por ela desejadas. A Filosofia para/com crianças enseja uma comunidade de trabalho com alternâncias entre o trabalho individual, o trabalho de grupo, a pesquisa, a dúvida e o desejo de aprender tendo em vista o fato de a vida coletiva ter-se revelado cada vez mais indispensável ao desenvolvimento da personalidade, não apenas no que tange aos aspectos morais, como também e, especialmente, aos intelectuais (REAL; CANAN, 2003, p. 14).

Dessa forma, compreende-se a relevância de se abordar os aspectos fundamentais da Filosofia e da Filosofia para/com Crianças em todos os níveis da educação, uma vez que, quando se pretende desenvolver uma educação de qualidade para a liberdade intelectual dos educandos, são aspectos filosóficos que precisam ser empreendidos no decorrer de sua formação. Dentre esses aspectos, estão a curiosidade, a investigação, o questionamento, o diálogo e, principalmente, a escuta do outro.

E quando essa possibilidade é oferecida desde a Educação Infantil, o horizonte intelectual da criança é expandido, pois são propiciados espaços de fala e de escuta, bem como de reflexão e de pensamento, com métodos e procedimentos da própria Educação Infantil. Segundo Murrís (2016), por exemplo, a Filosofia com

livros ilustrados provou ser popular na prática com turmas da Educação Infantil, visto que os livros que são utilizados para tais momentos são, muitas vezes, livros que estão disponíveis nas escolas, os quais tanto professores quanto crianças já são acostumados a apreciarem.

Dessa forma, a Filosofia com livros ilustrados pode envolver crianças muito pequenas em uma investigação sobre cenários que ficam entre a realidade e a fantasia ao invés de abordar somente o mundo real. De acordo com Egan (1988 *apud* Murriss, 2000), as crianças muito pequenas podem compreender conceitos filosóficos abstratos por meio das fantasias, visto que, segundo o autor, o pensamento de crianças pré-alfabetizadas é diferente do de crianças mais velhas ou de adultos. Conforme o autor, essas crianças tem um pensamento mítico, uma forma de pensamento próprio, o qual não chega a ser primitivo, o que não caracteriza que crianças bem pequenas não possam filosofar.

Segundo Lorieri e Oliveira (2018), as habilidades e o trabalho educativo com as crianças, principalmente nos diálogos investigativos, são condições para o pensamento. Por esse motivo, esses conhecimentos precisam estar disponíveis às crianças desde a Educação Infantil, visto que os diálogos investigativos podem ocorrer até mesmo nas rodas de conversa, as quais são muito utilizadas nas instituições da primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, a Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil pode abordar diferentes tópicos de discussão, e até mesmo questões como valores, ética e o convívio social, o que, no Brasil, está em conformidade com o Parecer nº 8 de março de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), o qual aborda as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Segundo o Parecer CNE/CP nº 8 de 2012, a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo:

que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (BRASIL, 2012).

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos (EDH) promove o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito ao partir do desenvolvimento de questões éticas e de valores humanos, o que também é um dos objetivos da Educação Infantil, de acordo com suas Diretrizes Curriculares Nacionais,

referenciadas no Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009, o qual reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 8 de 2012, torna-se fundamental que, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, sejam abordados temas e conceitos referentes à Educação em Direitos Humanos. Logo, na Educação Infantil, é fundamental que tais conteúdos sejam abordados pelo fato de essa ser a primeira etapa da formação dos alunos como sujeitos pertencentes à sociedade. Portanto, o programa Filosofia para/com Crianças pode abordar tais temáticas, principalmente considerando a importância que o diálogo exerce para essa proposta educacional.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 8 de 2012, as metodologias de ensino na “educação básica devem privilegiar a participação ativa dos/as estudantes como construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica”. Por esse motivo, conforme Tortato *et al.* (2017), os propósitos de incorporar a Filosofia desde a Educação Infantil incluem propiciar um bom convívio social desde muito cedo, demonstrando às crianças a importância do diálogo, de saber ouvir, de questionar, de argumentar ao compartilhar princípios e valores.

Desse modo, ao refletir sobre a Filosofia para/com Crianças na educação e seus benefícios para a formação das crianças, compreende-se que tal proposta educacional promove a liberdade para expressar-se, e, com isso, seria possível ter um outro modelo de sociedade, na qual haveria cidadãos críticos, ativos, capazes de promover uma mudança significativa na constituição social (TORTATO *et al.*, 2017).

Mesmo que a LDBEN (1996) e a BNCC (2017) não estabeleçam a Filosofia como disciplina curricular para os anos iniciais da Educação Básica, tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto o RCP (PARANÁ, 2019) asseguram, na Educação infantil, as condições para que todas as crianças aprendam, em situações que possam realizar um papel ativo, em espaços que as convidem a experimentar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los e em que possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

O currículo da Educação Infantil é hoje estruturado em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada faixa etária (BRASIL, 2017). Dessa forma, os campos de experiência que mais fazem relação com as perspectivas do programa curricular da

Filosofia para/com Crianças são o eu, o outro e o nós e o escuta, fala, pensamento e imaginação.

O campo de experiência o eu, o outro e o nós concebe as seguintes características:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

Dessa forma, a normativa federal e a estadual ao abordarem a necessidade do outro para a construção do conhecimento (não somente o outro adulto, mas a interação entre próprias crianças), refere-se à importância do convívio social para essa fase do desenvolvimento infantil. Quando a Filosofia para/com Crianças é acrescentada a esses momentos, possibilita a relação com o outro, principalmente por meio do diálogo, visto que a comunicação é um dos objetivos a serem aprimorados por esse campo de experiência.

Com bebês (zero a 1 anos e 6 meses), comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. Com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. Com crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos (BRASIL, 2017, p. 44).

Como visto acima, a comunicação deve ser desenvolvida desde os alunos mais pequenos. Com isso, a Filosofia pode ser expressamente utilizada para esse aprimoramento, pois até mesmo os bebês expressam suas emoções por meio de gesto e balbucios. Ao introduzir, com esses alunos, contos e noções filosóficas, o conhecimento pode ser gerado. Como coloca Murriss (2016), a utilização de livros ilustrados pode favorecer a compreensão filosófica infantil da realidade, por meio da fantasia. Essa concepção pode ser trabalhada também com crianças bem pequenas, visto que a Filosofia pode ser um assunto adequado para elas, se for adaptada a seus



talentos e interesses, de tal forma que as crianças não apenas aprendam a Filosofia, mas façam Filosofia (MURRIS, 2000).

Outro campo de experiência que também faz referência ao programa curricular da Filosofia para/com Crianças é o campo de experiência escuta, fala pensamento e imaginação. Este campo de experiência é importante por conta de a Educação Infantil precisar promover experiências em que as crianças possam falar e ouvir pela necessidade de potencializar sua participação na cultura oral, visto que é na escuta de histórias e na participação de conversas em grupos que as crianças se estabelecem como sujeitos singulares, mas que pertencem a um grupo social (BRASIL, 2017). Isso também é um dos objetivos da Filosofia para/com Crianças, a qual, conforme Carvalho (2008, p. 303), procura promover nas crianças o aprimoramento “de competências cognitivas, sociais e afetivas que as habilitem a lidar filosoficamente com qualquer problema que as interpele enquanto seres humanos”.

Ainda de acordo com Carvalho (2008), Lipman não tinha a ambição de produzir filósofos, mas, sim, de auxiliar as crianças, que já são seres pensantes, a aprofundarem-se na elaboração de seus pensamentos e, simultaneamente, tornarem-se mais ponderadas no modo como transitam entre o pensar e o agir. Nesse sentido, ao colocar na Educação Infantil a proposta curricular da Filosofia para/com Crianças, as crianças, desde muito cedo, terão a oportunidade de vivenciar uma educação participativa, na qual tenham um papel ativo como membro da comunidade.

A criança também poderá desenvolver-se como coprodutora do conhecimento, por meio do diálogo e da escuta significativa, entre as crianças e entre adultos e crianças. E, ainda, faz-se necessário indicar que, na Educação Infantil, a proposta curricular da Filosofia para/com Crianças é possível desde que sejam utilizadas ferramentas apropriadas para cada idade do desenvolvimento infantil. Utilizar histórias infantis, fantoches, vídeos animados, peças teatrais e muitos outros procedimentos que já fazem parte da própria Educação Infantil pode servir para a abordagem de diferentes temas, incluindo, até mesmo, ética, valores, convívio social, os quais fazem parte da vida de toda criança, mesmo das mais pequenas.

Nesse sentido, segundo Murriss (2000), na investigação filosófica, ao invés de a idade, o que parece ser o fator crucial é o fato de as crianças terem estudado Filosofia ao longo do berçário e da educação primária, e não se pode generalizar as habilidades das crianças para fazer Filosofia. Uma vez que, o objetivo da investigação

Filosófica com/para Crianças transcende o pensamento individual, aqui o relevante é a construção do conhecimento em comunidade.

A seguir, são apresentadas algumas características do professor como mediador do ensino aprendizagem ao utilizar procedimentos da Filosofia para/com Crianças.

### 3.2 O PROFESSOR NA FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS

Os professores, na perspectiva da Filosofia para/com Crianças, deverão assumir um papel diferenciado daquele que as escolas habitualmente os conferem. Segundo Carvalho (2008), o professor ou o facilitador não pode ser o detentor do saber. Não é o professor que escolhe os temas para os diálogos, como também não pode ser quem fornece as respostas prontas. Ainda de acordo com Carvalho (2008), o facilitador é:

Mais um dos artesãos do conhecimento que constituem o diálogo, interpellando pelos mesmos estímulos e atento aos mesmos contextos. É ele quem se certifica que estão reunidas condições para que o diálogo filosófico aconteça e para que a comunidade funcione e cumpra seus objetivos. [...] sua função é de auxiliar as crianças no treino do pensamento filosófico: seja levando-os a tomarem consciência dos pressupostos escondidos nos raciocínios que formular, seja permitindo que o ambiente se torne propício a interrogação bem como a admiração filosófica, seja sobretudo colocando em prática as competências que a comunidade deve aprender e reproduzir (CARVALHO, 2008, p. 306-7).

Os professores, ao utilizarem a Filosofia para/com Crianças, devem estar dispostos a permitir que a criança seja protagonista de sua própria aprendizagem, bem como precisam possibilitar que as crianças dialoguem sobre diversos assuntos e, principalmente, devem estar dispostos a ouvir esses diálogos. Dessa forma, ao fazer exercícios de diálogo e escuta, os professores utilizam as perguntas como ferramentas para que as crianças construam outras perguntas ou respostas, que transformam não somente suas concepções de infância, mas, também, a forma como o conhecimento é gerado, uma vez que, a partir do programa, as crianças atuam como construtores de seus próprios conhecimentos (DÍAZ *et al.*, 2016).

De acordo com Díaz *et al.* (2016), a Filosofia para/com Crianças tornou-se uma experiência vital para os professores e para os alunos da Educação Infantil, visto que envolve os estudos teóricos e os discursos pedagógicos em torno da atitude filosófica. A atitude filosófica possibilita que o conhecimento adquira vitalidade,

principalmente quando é construído pelas próprias crianças, transformando as instituições de ensino em espaços de convivência, de práticas consigo mesmas e com os outros.

Nesse sentido, um dos principais aspectos da Filosofia para/com Crianças é o trabalho cooperativo. Conforme Rendón (2015), o trabalho em grupo constitui uma atividade que envolve todos os integrantes da escola, isto é, crianças e também professores, uma vez que é por intermédio do respeito e da valorização da diversidade que se estabelecem as relações para a concretização do ensino e da aprendizagem. Os professores precisam respeitar os pontos de vistas das crianças, seus pensamentos e questionamentos, além de suas participações ativas no grupo, pois isso transforma-se em um ótimo momento para pensar e para construir saberes.

Nessa perspectiva, ao trabalhar de forma cooperativa a Filosofia para/com Crianças, segundo Rendón (2015), é abordado outro aspecto importante, que deve ser prezado dentro da sala de aula: todos os membros do grupo devem ter as mesmas oportunidades. Por esse motivo, até mesmo as acomodações espaciais devem ser iguais, quanto às suas condições, para todos, e, na relação professor-aluno, ninguém pode ocupar lugares privilegiados. Portanto, o professor não está ali para dizer o certo ou o errado, ele conduz os alunos em suas concepções e indagações.

O professor, nessa concepção, não ensina o aluno a filosofar, mas o desafia ao pensamento filosófico a partir dos próprios interesses, visto que as perguntas filosóficas são pessoais e de significados próprios (REAL; CANAN, 2003). Desse modo, para que o professor/facilitador possa ter a habilidade de instigar o aluno ao pensamento filosófico, segundo Carvalho (2020), precisa estar familiarizado com a Filosofia enquanto saber, ou seja, com suas perguntas, seus problemas e as suas metodologias próprias, e também precisa entender a natureza, a estrutura e os objetivos da Filosofia para/com Crianças enquanto uma abordagem do pensamento e de educação.

Segundo Kennedy (2010), nas comunidades de investigação, cada membro do grupo exerce, até certo ponto, as habilidades de liderança. Dessa forma, as comunidades de investigação segundo Lipman *et al.* (2001, p. 72) dispõem de um compromisso com os processos da investigação, com a procura consciente das técnicas que “pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão”, que ao serem internalizados transformam-se em práticas reflexivas dos indivíduos. O professor precisa evitar a tentativa de direcionamento do pensamento das crianças.

Por isso, o objetivo do facilitador é distribuir sua função, tornando-se mais um membro do grupo. O professor facilitador modela as habilidades do diálogo em grupo. Conforma Kohan (2012, p. 22-3), os professores, nos momentos reservados para a Filosofia para/com Crianças, devem “promover o diálogo entre as crianças, que elas considerem as colocações dos colegas e defendam com argumentos suas coincidências ou diferenças, evitar os julgamentos moralizantes e procurar fazer com que os estudantes se escutem”.

Por esse motivo, há a necessidade da preparação continuada do trabalho do docente. Enquanto mediador do trabalho em Filosofia para/com Crianças, é indispensável que o professor se prepare continuamente para os momentos de reflexão com seus alunos. Conforme Carvalho (2020, p. 106), torna-se importante que o professor “domine substantivamente os conteúdos filosóficos em diálogos, tornando-se então capaz de interagir de forma procedimentalmente relevante para a progressão da investigação e sem atropelar os interesses e as preocupações da comunidade”.

Dessa forma, propõem-se um curso de Formação Docente Continuada Colaborativa, tendo, como participantes, professoras da Educação Infantil de um município do interior do Paraná, as quais atuam em um CMEI. Essas profissionais da educação possuem diferentes formações iniciais, bem como diferentes anos de atuação no quadro efetivo municipal.

Contudo, essa investigação não procura transformar nenhuma professora da Educação Infantil em facilitadora ou mediadora de Filosofia para/com Crianças, pois sabe-se da necessidade de formação específica para isso. Este trabalho empenha-se em demonstrar as possibilidades e as vantagens do programa, principalmente em salas da Educação Infantil. Caso haja o interesse por parte de alguma professora, ela pode, então, aprofundar-se. Levando em conta os possíveis interesses no assunto, procura-se promover a reflexão sobre o papel do diálogo em sala de aula.

Busca-se, também, que as professoras reflitam e entendam a necessidade e a importância da escuta significativa infantil e o quanto é relevante para a formação da criança quando ela assume um papel ativo em sua aprendizagem. Esses procedimentos, apesar de parecerem simples, têm características da formação filosófica que podem ser realizadas em salas da Educação Infantil, por meio do ato de contar histórias, de atividades com fantoches, de peças teatrais, de rodas de conversas. Posto isso, é apresentada, agora, a metodologia abordada para o desenvolvimento desta investigação.



## 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo a ser apresentado contempla todos os procedimentos que constituíram o desenvolvimento desta pesquisa. Este tópico busca também evidenciar todas as etapas da elaboração e da execução do processo educativo tecnológico, estabelecido como um curso de formação continuada e intitulado Formação Docente Colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na educação infantil.

Deve-se salientar que esta pesquisa contou com recursos disponibilizados pelo Edital nº 001/2020 da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – DIRPPG, vinculado ao Programa de Apoio à Pesquisa Científica e Pós-Graduação, o qual oportunizou vinte cotas de R\$ 1.500,00 para serem gastas com equipamentos para auxiliarem na condução das pesquisas.

Com estes recursos, houve o investimento em materiais de consumo destinados tanto para a elaboração da pesquisa quanto para o desenvolvimento do processo educativo tecnológico. Os itens adquiridos foram: memória para computar, fones de ouvido, caixas de som, canetas para apresentações, resmas de folha sulfite, kits de tinta para impressora, cadernos para anotações, canetas e pastas plásticas. Registra-se, aqui, o agradecimento pelo recebimento do recurso, que possibilitou o aperfeiçoamento do processo educativo tecnológico a partir da distribuição de materiais às professoras, os quais foram utilizados no decorrer do curso de formação.

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa, em que, primeiramente, é apresentada a abordagem da pesquisa. Em seguida, é exposto o meio utilizado para coleta de informações no contexto estudado, para o qual foram realizadas entrevistas com as participantes do processo. Na sequência, é detalhado o procedimento utilizado para analisar tais entrevistas, baseado na análise do discurso, bem como todo o processo de desenvolvimento do curso de formação continuada. Por fim, é apresentado o planejamento do Processo Educativo Tecnológico desenvolvido.

### 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A metodologia é o caminho percorrido pelo pesquisador para conduzir um estudo, desde a formulação do problema e das hipóteses iniciais até a sua conclusão. De acordo com Minayo (2016, p. 14), “a metodologia inclui simultaneamente a teoria

da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador”. A autora ainda define que a pesquisa qualitativa procura responder questionamentos muito particulares, visto que a pesquisa qualitativa ocupa um nível de realidade que não pode ser quantificado. Nesse sentido, é importante destacar o caráter qualitativo da pesquisa aqui desenvolvida, indicando, ainda, que, para Minayo (2016), os estudos desenvolvidos pela pesquisa qualitativa “compreendem o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, os quais são entendidos como parte da realidade social (MINAYO, 2016, p. 21).

Para elucidar de forma mais aprofundada a escolha desta abordagem para o desenvolvimento deste estudo, cita-se Tozoni-Reis (2009). A autora afirma que os estudos na área da educação apresentam um caráter fundamentalmente qualitativo, visto que os fenômenos a serem estudados devem ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural para que os conhecimentos gerados sejam comprometidos com uma educação crítica e transformadora.

A investigação contou, primeiramente, com uma pesquisa documental, a qual buscou, em documentos como normativos federais, estaduais e municipais, a fundamentação institucional da Educação Infantil no território nacional, visto que, de acordo com Tozoni-Reis (2009), a pesquisa documental em educação busca realizar uma análise em documentos que possuem certo significado para a sistematização da educação ou do ensino.

Para entender como a Filosofia para/com Crianças pode ser desenvolvida no âmbito da Educação Infantil, optou-se por utilizar a revisão de literatura. A fim de minimizar o enviesamento da escolha bibliográfica, considerou-se textos publicados sobre a temática em questão (DENYER; TRANFIELD, 2009). Para Tozoni-Reis (2009, p. 25) a revisão de literatura “tem como principal característica o fato de que o campo que será feita a coleta dos dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objetivo que se pretende investigar”. Assim, é nos autores e nas obras selecionados que as informações para a construção do conhecimento são encontradas.

Para caracterizar as participantes da investigação, foi necessária a realização de uma coleta de dados, a qual foi desenvolvida por intermédio de entrevistas que estão descritas na próxima seção. Houve também a utilização de um diário de campo, no qual a pesquisadora fez anotações durante as entrevistas, bem como durante a condução do processo educativo tecnológico.

De acordo com Minayo (2016), o diário de campo nada mais é do que um caderno em que o pesquisador escreve todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas muitas modalidades. Dessa forma, o diário de campo será utilizado a fim de sistematizar as observações realizadas pela pesquisadora em todos os momentos da pesquisa, como meio de registro das interações das participantes.

Essa pesquisa contou também com o emprego de métodos e procedimentos da pesquisa colaborativa, os quais serão realizados principalmente no desenvolvimento do processo educativo tecnológico, o qual está em conformidade com o Parecer CNE/ CP nº 22 de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, os quais definem as DCN para a Formação Inicial de Professores. Estes documentos especificam que uma das competências gerais a serem desenvolvidas pelos professores é a promoção de um ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

A seguir, apresenta-se a perspectiva da construção da Formação Continuada Colaborativa como ferramenta para o desenvolvimento de uma formação com as professoras da Educação Infantil.

#### 4.2 PESQUISA COLABORATIVA

Para o desenvolvimento do processo educativo tecnológico, serão utilizadas algumas concepções norteadoras sobre a pesquisa colaborativa. Esse tipo de pesquisa tem como principal finalidade a coprodução de conhecimento, por meio da interação na pesquisa e na prática docente. Segundo Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa, ou a colaboração, vai

além da interdependência, responsabilidade e comprometimento, ação coletiva e conjunta acrescida da coesão, participação e cooperação, disciplina e empenho na coprodução de saberes, na reelaboração de conceitos e de práticas docentes e na transformação do saber científico, bem como na reelaboração das relações mantidas entre a universidade e a escola, entre as práticas de pesquisa e as práticas formativas, o que implica considerar as necessidades sociais e educativas dos docentes e dos contextos de suas atuações quando são projetados objetos de investigação e de formação por parte dos agentes educativos (IBIAPINA, 2016, p. 55-6).

Dessa forma, a colaboração torna-se uma ferramenta de coprodução de saberes, nos quais pesquisadores e professores têm papel. A reflexão sobre a prática docente permite que ambos questionem criticamente as funções que exercem dentro



do processo de ensino e de aprendizagem. Quanto maior a colaboração, maiores serão as condições para a elaboração conjunta de saberes e de práticas, e, por consequência, o aprimoramento profissional de professores e pesquisadores, visto que as interações colaborativas não afetam somente conhecimentos práticos e teóricos, mas, também, a forma de pensar e agir crítica e criativamente (IBIAPINA, 2016).

A autora coloca ainda os principais desafios para as pesquisas e as formações colaborativas:

Educar para viver com os outros, mantendo relações de cooperação, colaboração, solidariedade e responsividade; Deslocar o valor supremo dos indivíduos (do eu) ao valor do outro (alteridade); Reconhecer que o eu depende de outros eus e depende do nós (somos seres de relações); Negar a competição como motor da superação humana, negar que o ser humano somente avança quando o outro é sobrepujado; Desenvolver o pensamento e o agir crítico e criativo (IBIAPINA, 2016, p. 56).

Nesse sentido, a formação colaborativa vai além da simples cooperação entre pesquisa e prática docente, pois procura estabelecer a importância do outro para a formação de cada um, a necessidade de compartilhamento e negociação das responsabilidades e do estabelecimento de um pensamento e de um agir crítico-reflexivo e criativo. Ao propor uma formação colaborativa docente, conforme Bandeira (2016), deve-se procurar proporcionar a realização de atividades que incluam reflexão e colaboração, pois elas promovem o reconhecimento das características peculiares de cada professor, visto que esses profissionais são dotados de qualidades complexas, bem como de liberdade e de elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas.

Desse modo, o processo crítico-reflexivo e colaborativo contribui também para que os docentes participantes compreendam que a formação crítica pode possibilitar, ao aluno, possuir uma consciência também crítica da realidade, e para que reconheçam a importância da colaboração no aprimoramento da prática pedagógica, “que implica a necessidade de uma prática pedagógica que busca, de um lado, romper a relação pedagógica autoritária e, de outro, manter a relação dialógica entre professor e aluno” (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p. 87).

Ao propor uma investigação com uma formação focada na colaboração, procura-se que todas as participantes assumam seu papel de colaboradoras, de coprodutoras do conhecimento, buscando, ainda, promover um aprimoramento mútuo entre professoras e pesquisadora. Segundo Santos e Magalhães (2016, p. 179), o

objetivo da atividade colaborativa é construir situações de intervenção e modificá-las para que os docentes envolvidos aprendam por intermédio da participação conjunta, na qual podem manifestar suas ideias e discordâncias, bem como “propor discussões, avaliar, questionar e refletir sobre teorias que embasam suas prática e papéis”. A seguir, apresenta-se o método utilizado para coleta de dados.

#### 4.3 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já mencionado anteriormente, este estudo promoveu, como uma das fontes de coleta de dados, a realização de entrevistas, realizadas inicialmente com nove professoras de um CMEI de um município do interior do Paraná, as quais, a princípio, se propuseram a participar do curso Formação Docente Colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na educação infantil. As entrevistas, conforme Gil (2019), são um modo de interação social, e, especialmente, um meio de diálogo assimétrico, no qual uma das partes procura coletar dados e a outra apresenta-se como fonte de informação.

Para Lüdke e André (2015), uma das vantagens da utilização de entrevistas como coleta de dados é a possibilidade de capturar imediatamente a corrente de informação desejada. Isso ocorre porque, se a entrevista for realizada de forma adequada, “permite o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39).

A fim de proporcionar uma maior liberdade de expressão para as professoras participantes, na realização das entrevistas, a pesquisadora conduziu o processo de modo não estruturado, sobretudo pelo fato do caráter colaborativo deste estudo, e porque, de acordo com Lüdke e André (2015), essa é uma das formas mais adequadas para uma pesquisa na área da educação:

As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. Pois, quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com seu filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidadosa, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 40).

Nesse sentido, mesmo com um formato de entrevista mais flexível, foi elaborado um roteiro para nortear as entrevistas, em especial para que o foco fosse mantido no processo de formação. As entrevistas foram realizadas no início e no final da realização do curso. As entrevistas iniciais foram realizadas com as nove professoras, com o intuito de possibilitar uma análise do progresso em relação aos temas abordados na entrevista, bem como dos conteúdos que foram apresentados e discutidos no decorrer do processo educativo tecnológico, o qual aqui se caracteriza como um curso de formação de professores, no formato colaborativo.

Cabe também ressaltar que, devido ao momento vivido, em que se exigia o distanciamento social, ao pensar na segurança de cada participante da pesquisa, optou-se pela realização das entrevistas de forma remota, por meio da ferramenta *Google Meet*. De maneira a assegurar o total anonimato das participantes, elas foram indicadas como: P.1; P. 2; P. 3; P. 4; P. 5; P. 6; P. 7; P. 8; P. 9, denominação inserida por ordem de realização das entrevistas iniciais.

Como já relatado, embora o formato das entrevistas seja livre, é necessária a existência de um roteiro, o qual apresenta-se a seguir:

- a) O que você pensa sobre o diálogo em sala de aula?
- b) Você como professora desenvolve o diálogo em sala de aula?
- c) Você conhece ou já ouviu falar sobre a Filosofia para/com Crianças?

Logo após o desenvolvimento do processo educativo tecnológico, foram realizadas as entrevistas finais, com as mesmas professoras que responderam às entrevistas iniciais. Nesse momento, com apenas oito das professoras, visto que uma das professoras desistiu de participar do curso de formação. A entrevista final teve como finalidade compreender se houve a aquisição de algum conhecimento, bem como se aconteceu alguma alteração nos discursos em relação às respostas obtidas nas entrevistas iniciais.

A execução das entrevistas finais ocorreu ainda de forma remota, com a utilização do *Google Meet*, sendo realizadas no momento e no horário mais propícios para cada professora. A seguir, apresenta-se o roteiro para as entrevistas finais, que segue o mesmo formato das iniciais.

- a) O que você pensa sobre o diálogo em sala de aula?

- b) Você, como professora, desenvolve o diálogo em sala de aula?
- c) Você conhece ou já ouviu falar sobre a Filosofia para/com Crianças?

Na sequência, é detalhado o procedimento utilizado para a realização da análise das falas das professoras participantes.

#### 4.4 PROCEDIMENTO UTILIZADO NAS ANÁLISES

A análise das falas e das reflexões que foram desenvolvidas no curso de formação, bem como nas entrevistas iniciais e finais, foram baseadas na análise de discurso de Orlandi (2009). A observação, baseada na Análise de Discurso, conforme dispõe a autora, não se aplica à língua ou à gramática, mas sim ao próprio discurso. A origem da palavra discurso está na ideia de curso, percurso, movimento. Desse modo, o discurso significa movimento, prática de linguagem. Por meio da análise discursiva, observa-se o homem falando.

A partir disso, cabe a quem estiver analisando o discurso observar as condições de produção do discurso. Visto que é necessário que se verifique o funcionamento da memória, deve-se remeter o dizer a uma formação discursiva para entender o sentido do que está sendo dito (ORLANDI, 2009). No discurso, pode haver diferentes sentidos, ou seja, palavras iguais que podem ter significados diferentes para cada pessoa ou grupo social.

De acordo com Foucault (1996), a análise do discurso deve levar em consideração o âmbito histórico em que o discurso está inserido, ou seja, o lugar no tempo em que o acontecimento se encontra, para, assim, poder observar seu objeto. É necessário descrever também os lugares institucionais no qual o sujeito obtém seu discurso, no qual este encontra sua origem legítima, seu ponto de aplicação (FOUCAULT, 2008).

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Todo o discurso é único. Para sua análise, leva-se em consideração sua possível relação com algum outro enunciado. Foucault (2008) também acredita que,

ao analisar-se o discurso, deve-se prestar atenção às singularidades que vem à tona com o ato de dizer, e, ainda, com o ato de não dizer, visto que todo discurso é baseado em algo não dito, em teorias que são implícitas ao ato da fala.

Nessa perspectiva, tanto Foucault (1996, 2008) quanto Orlandi (2009) falam do não-dizer no discurso. Segundo Orlandi (2009, p. 82), na análise do discurso, “há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário”. Já para Foucault (2008, p. 28), todo discurso repousa secretamente em algo já-dito, e não somente em algo já falado ou em um texto já escrito, “mas um jamais-dito, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro”.

Dessa forma, a análise do discurso aqui realizada ocorreu da seguinte forma, primeiramente realizou-se as entrevistas, bem como os encontros referentes ao curso de formação colaborativa, os quais foram gravados e arquivados. Para as análises escutou-se novamente todo o material separado e ordenadamente, primeiro as entrevistas iniciais, os encontros, e, novamente as entrevistas finais. Depois, dessa escuta foi relatado as falas mais pertinentes, ao serem ponderadas por meio da bibliografia utilizada no desenvolvimento da revisão de literatura.

A seguir, apresenta-se o planejamento e brevemente como ocorreu o desenvolvimento do processo educativo tecnológico, que corresponde ao curso de formação colaborativa, ofertado as professoras do quadro efetivo de servidores da Educação Infantil de um município do interior do Paraná. A seguir, apresenta-se o desenvolvimento do curso, para os quais foi empregada a análise do discurso.

#### 4.5 PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO: FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA

O curso Formação Docente Colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na Educação Infantil ocorreu de forma remota, por meio do *Google Meet*, entre maio e julho de 2021, sendo disponibilizado inicialmente a nove professoras da Educação Infantil, de um município do interior do Paraná. O curso concedeu, às participantes, trinta horas de formação efetiva, sendo sete horas dedicadas às reflexões e discussões realizadas nas sessões virtuais as outras vinte e três horas contabilizadas devido à necessidade da realização de leituras e estudos prévios para cada encontro.

O Quadro 1 apresenta os elementos essenciais referentes ao curso: datas, materiais de leitura, objetivos e carga-horária.

QUADRO 1 – Plano detalhado sobre o curso de formação docente colaborativo

<b>PLANO DO CURSO – FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>PRIMEIRO ENCONTRO – Introdução e Escuta dos professores</b>	
<b>Continua</b>	
<b>Data</b>	10/05/2021
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa reflexiva: quais são as necessidades para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade.</li> <li>- Roda de conversa reflexiva introdutória: o papel do diálogo na educação em geral e na educação de crianças pequenas</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a reflexão sobre as necessidades para uma educação de qualidade na Educação Infantil.</li> <li>- Introduzir de forma reflexiva as concepções sobre o diálogo na Educação Infantil.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa.</li> <li>- Reflexões e discussões.</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	1 hora e 30 minutos
<b>SEGUNDO ENCONTRO – Diálogo e o seu papel na educação</b>	
<b>Data</b>	24/05/2021
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Pedagogia da autonomia. Recorte texto Freire (2015, p. 110-122, 132-138). Diálogo e escuta no ensino aprendizagem</li> <li>- Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompasso nos momentos de roda na Educação Infantil. Simão e Rebelo (2019)</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a importância do diálogo na prática pedagógica.</li> <li>- Contribuir com o reconhecimento da escuta como aliado na promoção do desenvolvimento infantil.</li> <li>- Possibilitar a reflexão sobre a prática docente, a fim de considerar os momentos de diálogo em sala de aula.</li> <li>- Promover uma formação colaborativa, na qual o professor assume sua formação.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa</li> <li>- Reflexões e discussões</li> <li>- Mediação dos professores participantes</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	1 hora e 30 minutos
<b>TERCEIRO ENCONTRO – Referencial Curricular do Paraná (2019) e Filosofia para/com Crianças</b>	
<b>Data</b>	07/06/2021
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referencial Curricular do Paraná (2019, p.42-43) – Fragmento que faz referência às concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil.</li> <li>- Fragmentos do livro Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas (CARVALHO, 2020, p. 34-44, 76-81).</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover uma análise crítica sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil.</li> <li>- Possibilitar a construção de uma relação entre o trabalho pedagógico no ensino infantil e as concepções de Freire (2015) sobre o diálogo.</li> <li>- Trabalhar a compreensão reflexiva sobre a Filosofia para/com Crianças.</li> <li>- Contribuir com a construção de uma nova concepção sobre o ensino de Filosofia.</li> <li>- Dialogar sobre a percepção de: o que a Filosofia faz na infância?</li> <li>- Promover uma formação colaborativa, na qual o professor assume sua formação.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa</li> <li>- Reflexões e discussões</li> <li>- Mediação dos professores participantes</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	1 hora e 30 minutos
<b>QUARTO ENCONTRO – Diálogo e a Filosofia para/com Crianças e a figura do professor/mediador/facilitador</b>	
<b>Data</b>	21/06/2021

<b>PLANO DO CURSO – FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>Conclusão</b>	
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmentos do Livro: Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas – Carvalho e Santos (2020, p. 157-161).</li> <li>- Fragmentos do Livro: Filosofia na sala de aula – Lipman <i>et. al</i> (2001, p. 143-148).</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir um diálogo sobre as possibilidades da Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil.</li> <li>- Possibilitar o desenvolvimento da concepção norteadora sobre os procedimentos de aplicação do diálogo na Filosofia para/com Crianças.</li> <li>- Contribuir com o desenvolvimento do debate sobre alguns aspectos do professor/mediador/facilitador.</li> <li>- Contribuir com a discussão sobre a possibilidade de ser um professor mediador na Educação Infantil.</li> <li>- Promover uma formação colaborativa, na qual o professor assume sua formação.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa.</li> <li>- Reflexões e discussões.</li> <li>- Mediação dos professores participantes.</li> <li>- Participação do orientador e da coorientadora da investigação.</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	1 hora e 30 minutos
<b>QUINTO ENCONTRO – AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO</b>	
<b>Data</b>	05/07/2021
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma avaliação coletiva sobre a formação proposta, ao expor os prós e contras, bem como as dificuldades encontradas no decorrer da formação.</li> <li>- Realizar uma autoavaliação como participante da formação, de forma escrita e anônima, a fim de não constranger e nem inibir nenhuma professora participante.</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir que as professoras avaliem a formação de modo colaborativo.</li> <li>- Contribuir com a autoavaliação, como participantes de cursos de formação continuada.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões e discussões.</li> <li>- Roda de conversa.</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	1 hora e 30 minutos

Fonte: a autora (2021)

O curso colaborativo de formação docente continuada aconteceu em cinco encontros remotos, como já mencionado, realizados por meio *do Google Meet*, os quais ocorreram entre maio e julho de 2021, de forma quinzenal, conforme data e horário adequados para as professoras.

O primeiro contato com as professoras participantes desta investigação foi estabelecido logo após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR. Este contato aconteceu em um momento de encontro já marcado em calendário escolar, em que as professoras se reuniram no referido CMEI. Nesta etapa, foi confirmado o e-mail de cada participante da investigação.

Para o primeiro encontro do curso de formação, que ocorreu em maio, foram contatadas, de forma individual, todas as professoras por meio de e-mail, de forma que fossem oficialmente convidadas a participarem do curso de formação em desenvolvimento. Novamente por e-mail, foram encaminhados o termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de consentimento para utilização de

imagem, sons e voz, pois o desenvolvimento das entrevistas, bem como a ocorrência dos encontros do curso de formação, somente aconteceria depois que todas as professoras retornarem os e-mails com os termos assinados. Destaca-se que foi disponibilizado tempo suficiente para análise e assentimento dos termos para cada professora participante, conforme suas necessidades individuais.

Ressalta-se também que, com o recurso do Edital nº 001/2020 — da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIRPPG) —, foram montados kits e entregues um a cada professora, os quais continham os seguintes itens: caderno de anotação, caneta e uma pasta com todos textos que compuseram as leituras solicitadas no decorrer do curso impressos. Estes kits foram entregues às participantes antes do início do curso, de forma a não comprometer o distanciamento, tão necessário ainda neste período em nosso país.

Menciona-se também a importância da negociação para a formação colaborativa, pois, como as professoras e a pesquisadora possuíam o mesmo nível de participação, é correto que elas estivessem de acordo com todas as etapas da formação, a fim de que ocorresse realmente uma participação cooperativa. Em uma formação colaborativa, surge a necessidade de que todos os participantes assumam a responsabilidade pela formação. Por esse motivo é que foi aberta a possibilidade de participação das professoras como mediadoras a cada encontro.

Dessa maneira, abre-se a possibilidade de que as professoras tomem o controle de sua própria formação continuada, e experimentem uma autoformação e autorreflexão sobre a prática pedagógica. Com isso, pode surgir a necessidade de levar a formação colaborativa para dentro de sala de aula, como está expressamente referenciado no Parecer CNE/CP nº 22 de 2019 e na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, os quais, como já indicado anteriormente, estabelecem que uma das competências a serem desenvolvidas pelos professores a partir da BNCC (2017) é a realização de um ambiente colaborativo no ensino.

A proposta de curso de formação continuada de docentes contou também com algumas ideias do próprio programa curricular de Filosofia para/com Crianças. Uma delas é a roda de conversa, muito utilizada nas comunidades de investigação, na qual professores e alunos, segundo Kennedy (2010), devem participar da mesma forma, visto que o professor se torna mais um membro do grupo, sem diferenciação. Por isso, igualmente utilizou-se algumas características do método de Pesquisa



Colaborativa, que, como já mencionado, procura evidenciar a participação ativa de todos os membros do grupo de forma cooperada.

No próximo capítulo, é descrita a realização do processo educativo tecnológico, por meio do curso Formação Docente Colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na Educação Infantil. Ademais, são também apresentadas as análises das entrevistas inicial, final e do desenvolvimento do processo como um todo.

## **5 ANÁLISES DOS DADOS: APLICAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO**

Neste capítulo, apresenta-se o desenvolvimento do Processo Educativo Tecnológico, proposto no formato de um curso de formação colaborativa para professores da educação infantil. Também são expostas as análises realizadas sobre a entrevista inicial, sobre as discussões realizadas no decorrer dos encontros e sobre a entrevista final. Ademais, são descritos os principais resultados observados no decorrer da realização do curso.

As falas aqui transcritas foram analisadas conforme os parâmetros da análise do discurso, como mencionado no capítulo 4. O curso de formação procurou demonstrar as potencialidades da Filosofia para/com crianças na Educação Infantil como um meio para o desenvolvimento do diálogo em sala de aula e estimular a escuta significativa. É importante esclarecer que o curso realizado não tinha como objetivo certificar as professoras participantes como facilitadoras de comunidades de investigação de Filosofia para/com Crianças, pois é reconhecida a necessidade de formação específica para isso. Nesse sentido, o referido curso caracterizou-se como uma formação que oportunizou às professoras uma reflexão sobre a necessidade de entender a criança como um indivíduo que precisa falar, mas, acima de tudo, precisa ser ouvido. Além disso, também intencionou-se proporcionar às professoras a percepção dos benefícios que surgem na formação infantil quando a criança assume um papel ativo em sua aprendizagem.

Para tratar de um aspecto mais técnico da pesquisa, é relevante expor como foi realizada a identificação de cada professora nas entrevistas, e em sua participação no curso de formação desenvolvido, de maneira a assegurar o total anonimato das participantes. Assim, elas foram indicadas como P.1; P. 2; P. 3; P. 4; P. 5; P. 6; P. 7; P. 8; P. 9, denominação inserida por ordem de realização das entrevistas iniciais. A seguir, apresentam-se as entrevistas iniciais, desenvolvidas com as professoras participantes da investigação, bem como as análises e discussões acerca das mesmas.

## 5.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS INICIAIS

As entrevistas iniciais foram realizadas de forma remota, por meio do *Google Meet*, com nove professoras da Educação Infantil, servidoras municipais do quadro efetivo, com a finalidade de entender como elas compreendiam o diálogo em sala de aula, principalmente no ensino de crianças pequenas e se elas conheciam a Filosofia para/com Crianças.

Como mencionado anteriormente, as professoras foram indicadas como P.1, P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.8, P.9. Para contextualizar suas falas, algumas características profissionais foram abordadas, a professora P.1 atualmente trabalha com crianças de zero a dois anos, possui Formação de Docente de Nível Médio, cursou Pedagogia e pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial e os Bebês na Educação Infantil, atua a pouco mais de três anos no município lócus da pesquisa. A professora P. 2 trabalha também com crianças de zero a dois anos, com graduação em Letras Português-Inglês e Pedagogia, e, pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências e Educação Infantil, atua a três anos no município lócus da pesquisa.

A participante P. 3 trabalha no município lócus da pesquisa a três anos, com crianças de zero a dois anos, sua formação inicial foi em Formação de Docentes em Nível Médio, cursou graduação em Pedagogia e pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil. A professora P.4 possui Formação de Docente em Nível Médio, cursou graduação em Ciências Biológicas, e, pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicopedagogia, trabalha no município lócus da pesquisa a três anos, com crianças de dois a três. A participante P. 5 tem como formação inicial Formação de Docentes Nível Médio, cursou graduação em Pedagogia e Letras Português-Inglês, com pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia e Neuropedagogia, trabalha no município lócus da pesquisa a três anos, com crianças de quatro a cinco anos.

A professora P. 6 trabalha no município lócus da pesquisa a mais de quatorze anos, com formação inicial em Formação de Docentes em Nível Médio, com graduação em Pedagogia, e, pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, atua agora com crianças de zero a dois anos. A professora P. 7 possui formações em Pedagogia e Sociologia, com pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial e Psicopedagogia, trabalha no município lócus da pesquisa a mais de vinte anos, e, agora atua com crianças de três a quatro anos. A professora P. 8 trabalha no município

lócus da pesquisa a mais de quatorze anos, agora atua com crianças de três a quatro anos, com Formação Normal Superior anos iniciais, com pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia. A participante P. 9 possui graduação em Pedagogia, com pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, trabalha no município lócus da pesquisa a dois anos, com crianças de quatro a cinco anos.

Dessa forma, as professoras foram entrevistadas individualmente. Todas as entrevistas foram gravadas e as participantes foram avisadas antecipadamente sobre a gravação. A primeira pergunta é apresentada no Quadro 2 e, em seguida, são apresentadas as respostas das participantes da investigação. Para a apresentação das respostas, foram extraídos os principais aspectos de cada fala.

Ao serem questionadas sobre o diálogo na educação, principalmente na Educação Infantil, as professoras participantes concordaram que o diálogo é importante na construção da relação professor/aluno, especialmente para o estabelecimento do ensino e do aprendizado. Mesmo sem o questionamento, as professoras P. 1, P. 2, P. 6 e P. 8 colocaram, de forma clara, que o diálogo é fundamental até mesmo para as turmas de bebês e de crianças muito pequenas.

Esse apontamento é representado pelas seguintes falas: P.1: “as crianças do berçário interagem com o diálogo, muito sim”; P. 2: “como a gente é berçário, o diálogo é fundamental”; e P. 8: “é fundamental, tem que ter diálogo, mesmo com a criança que não sabe falar, como lá desde bebezinho”. O berçário ao qual as professoras se referem é a antiga nomenclatura destinada à turma de crianças entre os zero e dois anos. Hoje, utiliza-se no município o termo Nível I para identificar tal turma.

Dessa forma, para essas professoras, o diálogo com a criança, desde bebê, é necessário para que haja uma construção da relação professor/aluno, colocação que também evidencia o papel que as professoras compreendem como seu, ou seja, estimular as crianças à fala e à convivência em sociedade. Segundo Löffler e Delgado (2020), torna-se indispensável entender que os bebês e as crianças bem pequenas são sujeitos potentes e ativos, visto que é por meio da relação com o outro que essas crianças estabelecem suas formas de se colocar no mundo e constroem seus próprios significados.

QUADRO 2 – Primeira Questão da Entrevista Inicial e as Respostas

Professoras	Perguntas/Respostas
	1. O que você pensa sobre o diálogo em sala de aula? Principalmente no ensino de crianças pequenas.
P.1	Ao trabalhar com o berçário, mesmo eles sendo pequenos, os bebezinhos, é muito importante. Por que a gente passa uma confiança para eles. A troca, está na hora do banho, por que você pegar a criança de “supetão”, e leva ela como se fosse um objeto. Então, você trabalhar essa fala com ele, você vai ganhando a confiança dele. As crianças do berçário interagem muito com o diálogo, a criança ela já vai entendendo tudo aquilo. Ela já sabe, ela já gosta, ela compreende tudo aquilo.
P. 2	No nosso caso, como a gente é berçário, o diálogo é fundamental, por mais que alguém possa falar, vocês ficam conversando com bebês? Mas é o estímulo, para o desenvolvimento, para a afetividade, para criar vínculos. Então eu acredito que é primordial. Nessa fase, com bebês, tem muita interação.
P. 3	Eu acredito que sim, trabalho o diálogo, por meio da musicalização, das historinhas. Na interação em sala de aula, não são todos, que participam das aulas, tem uns que já tem mais dificuldades, mas tem alguns que já percebo que tem interação.
P. 4	O diálogo é importante, por que você vai poder se comunicar com a criança, ela para poder te entender e você entender o que ela diz. Na minha realidade quando estamos presencialmente na sala de aula, temos sim a interação com as crianças.
P. 5	Eu acho que é muito importante, eu gosto de cada aula minha, eu tecer alguns comentários a respeito daquilo que eu estou trabalhando. Então eu faço uma roda de conversa, eu explico aquele assunto.
P. 6	O diálogo, no meu ponto de vista, ele é essencial. Você conversando com a criança, você explicando, a criança vai interagir, a criança vai interagir. Na turma em que trabalho, com os bebês tem interação sim, está certo que eles não falam, mas eles interagem no olhar, no movimento, no jeito deles agirem, é diferenciado, mas é sinal que eles estão entendendo.
P. 7	Olha, eu tenho muita preocupação, da questão do diálogo. O que estamos acompanhando, o caso do menino Henri <sup>5</sup> . O menino Henri, a mãe dele, essa questão do diálogo familiar, também profissional, quando educadora se faz necessário. Mas de que jeito, você precisa ser humilde suficiente, para reconhecer todas as necessidades dos nossos alunos. Tem que motivar a capacidade dos alunos, precisamos ter humildade em ouvir o que a criança tem a nos dizer. Eu acompanho bastante Paulo Freire, e, segundo ele a escola não é feita apenas de tijolos frios, ela é feita de cidadãos, de cidadãos de consciência quente, de alma. Nós enquanto profissionais, a gente tem que fazer uma ponte de ligação, nesse trabalho em sala de aula, é o que nós temos que alavancar família e escola, uma via de mão dupla.
P.8	É, como posso colocar uma palavra, é fundamental, tem que ter diálogo, mesmo com a criança que não sabe falar, como lá desde bebezinho, não sabe falar, mas a professora tem que estar o tempo todo estimulando, falando, conversando, cantando. Mesmo com as crianças bem pequenas, de alguma maneira elas vão começar a te corresponder, tem que estimular.
P.9	Eu acho que o diálogo, o diálogo é a peça fundamental, por que a criança é aquilo que você faz e aquilo que você fala, se você transmite de uma maneira coerente, ela vai aprender da maneira coerente que você transmitiu para ela. A interação na Educação Infantil acontece, as vezes não em fala, mas por meio da escrita, as crianças estão transmitindo pelas atividades.

Fonte: a autora (2021)

Por isso, deve-se perceber que as crianças, até mesmo as mais pequenas, têm o direito de participar de procedimentos que envolvam o diálogo e, também, de

<sup>5</sup> Caso Henry Borel: o que se sabe sobre a morte da criança de quadro anos e prisão da mãe e do padrasto. Segundo a BBC NEWS/ Brasil.

negociações que dizem respeito às suas vidas (LÖFFLER; DELGADO, 2020), a fim de vivenciarem uma educação realmente participativa e democrática. Ainda de acordo com as autoras, é extremamente complexo compreender as formas de participação dos bebês e das crianças bem pequenas sem colocar as expectativas e normas determinadas do mundo adulto. Por isso, o professor que trabalha com essa faixa etária deve estar aberto a ações de interpretação e de construção de significados.

As falas das professoras P. 1, P. 2, P. 6 e P.8 evidenciam que a interação com os bebês acontece pelo olhar, pelos gestos, e, mesmo que as crianças não falem, já apontam traços de interação com os adultos. Como exemplo, cita-se a fala da professora P. 6: “na turma em que trabalho, com os bebês tem interação sim, está certo que eles não falam, mas eles interagem no olhar, no movimento, no jeito deles agirem”. Nesse sentido, a escuta infantil, até mesmo de bebês e crianças bem pequenas, conforme Cussiánovich e Márquez (2002), não deve ser entendida como uma mera funcionalidade biológica, mas sim como um ato próprio do ser humano, pois sugere reconhecer o outro como um igual ou diferente. Ao ouvir, supõe-se encontro, comunicação, improvisação, bem como reconhecimento de que, apesar de pequenos, possuem os mesmos direitos de qualquer ser humano.

Ainda em relação ao diálogo, a professora P. 7 fez referência a um episódio de violência muito comentado pela mídia no período em que as entrevistas foram realizadas, o caso do menino de quatro anos Henry Borel, o qual, segundo a BBC NEWS/Brasil (2021), foi agredido até a morte por seu padrasto. A professora fez menção a esse acontecimento por conta do apelo midiático ao cobrir tal ocorrência e pelas figuras envolvidas na situação (um vereador de uma das maiores cidades do Brasil), bem como pela comoção da sociedade pelo sofrimento de uma criança de quatro anos. Contudo, em sua fala, deixou clara a importância de ouvir as crianças e indicou como o diálogo é fundamental às professoras e às mães. Por isso, nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas, é indispensável que se ouça as crianças.

Além das colocações sobre as perspectivas do diálogo com crianças e bebês, percebe-se algumas concepções sobre a teoria de Vigotski (2007), o qual fundamenta a necessidade de considerar o contexto social para o desenvolvimento cognitivo infantil. Nessa perspectiva, torna-se primordial que a criança, desde muito cedo, conviva com o outro, sendo os ambientes educacionais importantes para essa convivência. Tal indicação pode ser identificada na fala das seguintes professoras: P. 4: “quando elas chegam aqui elas falam pouco, e depois até elas adquirem confiança

em nós professoras, aí que elas vão se abrindo”, P. 2: “é aquele estímulo, para o desenvolvimento, para a afetividade, para criar vínculos. Então eu acredito que é primordial”. A interação, ainda segundo Vigotski (2007), acontece desde muito cedo, a partir dos seis meses de idade.

Outra concepção educacional que pode ser encontrada nas falas das professoras é a de Paulo Freire (2015), visto que a professora P. 7 afirma ser uma estudiosa do autor. Do mesmo modo, as demais professoras, ao colocarem o CMEI como um local de acolhida, percebem a criança como um ser consciente, que precisa ser respeitado. Concordam com o autor quando se refere à necessidade de o professor respeitar a leitura de mundo do educando, compreendendo suas vivências e experiências.

Freire (2015) indica que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, humildade para assegurar que o professor não sabe tudo, bem como um desejo do bem para os educandos. Tais pontos podem ser identificados nas falas das professoras P. 5, P. 7 e P. 9, que demonstram carinho, afeto e dedicação a suas carreiras e a seus alunos. É por meio de carinho, afeto e dedicação que, segundo as professoras, elas constroem uma ligação profunda com seus alunos, a qual somente é possível por intermédio do diálogo. Pode ser relacionado com o pensamento cuidadoso de Lipman, segundo Carvalho (2020) o pensamento cuidadoso seria a necessidade de estar atendo as emoções, as formas de agir, de se colocar no lugar do outro.

A seguir, apresenta-se o Quadro 3, no qual é apresentada a segunda pergunta, bem como as respostas de cada participante da pesquisa. As professoras, ao serem questionadas sobre desenvolverem ou não o diálogo com seus alunos, responderam que sim, e todas elas ainda complementaram a resposta apontando que o diálogo é presente em suas práticas de diferentes formas. Por exemplo, a professora P. 4 comentou que todas as manhãs fazia uma roda de conversa com seus alunos, em que abordavam diferentes temas, tendo, seus alunos, a liberdade para comentar sobre assuntos pertinentes a eles. Destaca-se que a roda de conversa é um recurso muito utilizado na Educação Infantil e também nas Comunidades de Investigação do programa de Filosofia para/com Crianças.

QUADRO 3 – Segunda Questão da Entrevista Inicial e as Respostas

Professoras	Perguntas/Respostas
	2. Você como professora desenvolve o diálogo em sala, com seus alunos.
P.1	Sim, diariamente. É feito. As vezes pelo tanto de crianças em sala de aula, as vezes é corrido, as vezes algum dia pode passar batido, mas sempre tentando trabalhar.
P. 2	Sim, embora seja difícil, mas tem.
P. 3	Sim, no início das aulas tem as rodas de conversas, que é o horário que eles entram para a sala de aula, que é quando a gente faz a rotina, é nesse momento que conversamos com as crianças. Na musicalização, contando histórias, que acontece essa troca, esse diálogo.
P. 4	Sim. Bom pela manhã, depois que eu chego, após as musiquinhas, tem a roda de conversa, eu pergunto para eles alguma coisa, aí tem um que vem e me conta sobre o cachorro, sobre o gato, outro sobre o peixinho. Então é essa interação.
P. 5	Sim. Com todos os assuntos que eu vou trabalhar eu explico, as vezes eu paro a aula por algum motivo que eles trazem, alguma coisa que aconteceu eles vão contar. Eu até aproveito aquilo, eu paro tudo o que eu tinha feito, planejado, eu pego aquele gancho, para aquela aula e eu desenvolvo algum assunto para trabalhar dentro daquilo que a criança trouxe.
P. 6	A eu gosto sim, de desenvolver o diálogo em sala de aula. Para esse desenvolvimento, depende da situação, bom já na entrada de cada criança, o diálogo é essencial. É importante também entre os professores, até em um problema, dentro das atividades, conversar sobre as crianças, com os problemas de sala.
P.7	Como reconheço esse diálogo, em qualquer situação, você pode dialogar com a criança, na alimentação, na higiene, quando ele está brincando lá no pátio, quando ele está sentado na sala, quando ele está brincando aleatório com seus amigos, ou dirigido por mim.
P.8	Eu gosto muito de cantar, que cantar eu acho que desenvolve o diálogo, por que eu vejo assim, tem crianças que nem falam direito, mas na hora que estão cantando elas conseguem se expressar, elas se soltam.
P.9	Sim, a gente desenvolve o diálogo, desde a hora que a criança entra, até a hora que ela vai embora. Olha, o diálogo com as crianças, geralmente não é esse diálogo que eu estou tendo com você agora, eu vejo o diálogo de uma forma diferente. Assim eu quero transmitir para elas, uma contagem dos números, então eu vou cantar com elas, eu vou pedir para que eles façam a leitura.

Fonte: a autora (2021)

De forma diferente, as professoras P. 3, P. 7, P. 8 e P. 9 procuram desenvolver o diálogo em sala por meio de músicas infantis, as quais são importantes na construção do processo de ensino e aprendizagem na infância, como observado na resposta da professora P. 3: “na musicalização, contando histórias, que acontece essa troca, esse diálogo”. De acordo com Gericke (2018), na Educação Infantil, a música é geralmente utilizada como reforço ou motivação para a realização das rotinas diárias. Ainda nesta etapa da Educação Básica, a música pode ser empregada como recurso de aprendizagem de letras, números e cores, podendo ser inserida no aprimoramento da linguagem e de certos valores culturais (GERICKE, 2018).



Além disso, para Medina (2017), a música é um dos elementos que motivam a comunicação e a expressão de si, pelo momento de liberdade criativa no espaço e no tempo, uma vez que, quando a criança tem contato com a música, “é capaz de transformar e produzir diferentes relações autorizadas e permitidas em seu momento sob a égide de uma autonomia expressiva para imaginar, criar e realizar” (MEDINA, 2017, p. 269).

Ainda sobre as diferentes formas de participação dialógica infantil, comentadas na entrevista, a professora P. 5, em sua resposta, fez referência à necessidade de, muitas vezes, parar a aula que tinha planejado e usar do questionamento ou da argumentação da criança para desenvolver o conhecimento, fugindo, assim, de seu planejamento. Nesse sentido, segundo Cussiánovich e Márquez (2002), a participação ativa das crianças em sua educação não deve ser reduzida à mera formalidade, necessitando que seja, no ensino, utilizada como recurso didático. Sobre isso, Freire (2015) salienta a necessidade de o professor estar atendo à realidade do aluno, ao ouvir e entender suas leituras do mundo.

A professora P. 9 destacou a diferença entre o diálogo de adultos e o diálogo estabelecido entre adultos e crianças. Conforme a docente, o diálogo com a criança não pode ser realizado da mesma forma que com adultos. Com as crianças, deve ser utilizado o lúdico, o cantar, e, ainda, o contar de estórias para poder atingir o objetivo. Com relação a essa afirmação, Murrís (2016) argumenta sobre a importância de utilizar estórias infantis para o desenvolvimento filosófico em turmas da Educação Infantil. Dessa forma, embora o diálogo com a criança demande um olhar atendo do professor e muitos métodos para se atingir um objetivo ou um assunto, esse momento não deve ser esquecido. Ele precisa acontecer, ao ser considerada a participação efetiva da criança e, também, a escuta significativa por parte dos professores.

Dessa forma, apesar de todas as professoras entrevistadas falarem sobre como o diálogo é fundamental para o ensino, a maioria fez referência a ele como um elemento a ser utilizado para o desenvolvimento de algum conteúdo, ou para explicar algum assunto às crianças, e não como uma forma de interação entre professor e alunos. Somente duas professoras (P.4 e P.5) falaram sobre o ouvir, ao relatarem um momento do dia que escutam o que as crianças querem ou precisam falar, como na fala da docente P. 4: “tem a roda de conversa, eu pergunto para eles alguma coisa, aí tem um que vem e me conta sobre o cachorro, sobre o gato, outro sobre o peixinho”.

Assim, o diálogo em sala de aula, mesmo na educação infantil, deve ser fundamentado na necessidade de momentos de partilha entre professores e crianças, sendo um momento guiado pela interação entre ambas as partes. Corroborando com essa afirmação, Simão e Rebelo (2019, p. 259) apontam que esses momentos precisam ser espaços para o encontro, “para a troca de experiências e escuta entre professoras e crianças” e, também, para garantir o direito infantil à participação nas decisões que afetam seu cotidiano educacional. Nessa perspectiva, o ouvir é parte fundamental desse processo. Conforme Cussiánovich e Márquez (2002), o não ouvir as crianças é uma forma de lhes negar a existência, de mutilar o seu direito de participação. Por isso, é que se aponta a importância de trabalhos que façam os professores refletirem sobre o diálogo e a escuta significativa infantil.

Finalizando a descrição e as análises da entrevista inicial, no Quadro 4, são apresentadas a terceira pergunta e as respostas de cada professora participante.

QUADRO 4 – Terceira Questão da Entrevista Inicial e as Respostas

Professoras	Perguntas/Respostas
	<b>3. Você conhece, ou já ouviu falar sobre a Filosofia para/com Crianças?</b>
<b>P. 1</b>	Não.
<b>P. 2</b>	Não.
<b>P. 3</b>	Não. Nunca ouvi falar
<b>P. 4</b>	Não.
<b>P. 5</b>	Aquela uma que você tem que trabalhar, sobre a moral e a ética. Mais ou menos eu sei sobre o que se trata, eu já li alguma coisa sobre.
<b>P. 6</b>	A gente ouvi muito falar sobre a Filosofia, mas sobre a Filosofia para/com Crianças, não.
<b>P. 7</b>	A Filosofia é a arte de educar, de se capacitar.
<b>P. 8</b>	Olha, eu não sei te explicar, mas já ouvi falar sim, já estudei sobre isso, mas falar para você sobre, já não consigo.
<b>P. 9</b>	Esse termo não me parece estranho, mas assim eu não sei te falar, exatamente o que é. Eu já ouvi algo sobre isso nesse sentido, mas eu não vou saber te falar o que é.

Fonte: a autora (2021)

As professoras participantes não conheciam a Filosofia para/com Crianças, o que é compreensível, visto que a própria pesquisadora passou a ter um maior conhecimento sobre a temática a partir do início do ano de 2019, devido a um encontro do Grupo de Pesquisa (OPP), no qual a professora Magda Costa Carvalho apresentou o programa. Nesse sentido, depois da contextualização referente aos saberes que as docentes possuíam sobre o diálogo e sobre a Filosofia para/com Crianças, aconteceram os encontros referentes ao Processo Educativo Tecnológico, no qual

essas mesmas professoras da Educação Infantil propuseram-se a dialogar e a refletir sobre temas que influenciam no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de seus alunos. Na sequência, apresenta-se o desenvolvimento do Processo Educativo Tecnológico e as análises realizadas.

## 5.2 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Devido ao viés profissional do PPGEN, é uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2019), para a obtenção do título de Mestre, a elaboração de um Processo Educativo Tecnológico, que, nesta pesquisa, foi elaborado e desenvolvido no formato de um curso de formação docente. O curso Formação de Docente Colaborativo: uma Proposta de Diálogo Filosófico na Educação Infantil teve, como finalidade, disponibilizar às professoras da rede municipal de Educação Infantil um momento de reflexão que levasse à promoção do diálogo e estimulasse a escuta significativa entre essas professoras e seus alunos.

No decorrer deste subcapítulo, apresenta-se como decorreram os encontros que compuseram o curso, bem como as análises dos conhecimentos e reflexões proporcionados nesse processo. Cabe lembrar que os encontros da referida formação ocorreram de forma remota, via *Google Meet*, e se deram em cinco ocasiões, quinzenalmente, entre os dias 10 de maio e 05 de julho de 2021. Os encontros contaram com a participação inicial de nove professoras, finalizando com a participação de oito professoras. A formação foi certificada pela UTFPR, com um total de trinta horas, das quais sete horas foram pela participação nos encontros virtuais e vinte e três horas pelas leituras e preparações prévias.

Todos os encontros referentes ao desenvolvimento do Processo Educativo Tecnológico foram gravados, com a autorização das participantes, para a realização das análises, e, diferentemente das entrevistas, os comentários das professoras durante os encontros não foram transcritos na íntegra, sobretudo pelo espaço disponível para a escrita desta dissertação. Assim, foram aqui descritas e analisadas as discussões e as falas consideradas mais importantes no decorrer do processo formativo. Entretanto, procurou-se preservar da forma mais congruente possível as

considerações das participantes, mantendo-se seus pontos de vista sem interferência de interpretação da pesquisadora. Nas seções a seguir, apresentam-se as análises de todos os cinco encontros que compõem o Processo Educativo Tecnológico, realizado, para esta pesquisa, no formato de um curso de formação docente.

### 5.2.1 Primeiro Encontro: Introdução e Escuta dos Professores

O primeiro encontro teve como finalidade a apresentação da temática a ser desenvolvida, como também a introdução de alguns assuntos a serem discutidos e considerados. Dessa forma, a mediadora, que é a pesquisadora, apresentou toda a dinâmica de como se encaminharia o curso, os encontros e os procedimentos a serem abordados. Todos os presentes apresentaram-se, comentando suas vivências e concepções sobre a educação nacional.

As sete professoras presentes neste encontro se apresentaram, de modo que suas falas contemplaram suas formações iniciais e continuadas. Das professoras presentes, três possuem Formação de Docente de Nível Médio, quatro são formadas em Pedagogia e todas cursaram pós-graduações *Lato Sensu*, na área educacional, como Educação Especial, Educação Infantil, Gestão Pública e Psicopedagogia. Em suas falas iniciais, também se observou que as professoras fazem questão de falar sobre o carinho em trabalhar com a Educação, sobretudo na Educação Infantil, uma etapa da educação que exige um comprometimento mais afetivo dos educadores, especialmente devido à proximidade e o tempo de convivência diário entre os professores e os alunos.

No decorrer deste encontro, também foi negociada a atuação e a colaboração de cada professora no decorrer do curso. Sugeriu-se que, divididas em duplas ou em grupos, elas seriam responsáveis pela condução/mediação de um momento do curso. A dupla ou grupo incumbido em conduzir/mediar além das leituras já propostas, ficaria livre para sugerir atividades, dinâmicas ou leituras que achassem relevantes para serem discutidas entre as participantes da formação, referentes à temática do curso.

A metodologia colaborativa, na qual as professoras iriam atuar como mediadores de seus próprios conhecimentos, não foi aderida efetivamente pelas professoras. Elas não se voluntariaram para esse tipo de atuação, preferindo somente participarem da formação como ouvintes, o que pode indicar que as professoras participantes ainda precisam de tempo e de um maior estímulo para que atuem como

mediadoras de suas próprias formações. Tal atitude é muito compreensível, visto que a maioria das formações de que elas participam têm um formato tradicional.

Para entender melhor por que as professoras agiram dessa forma, pode-se levar em consideração o seguinte apontamento de Santos (2019). O autor aborda que, para que a formação continuada dos professores tome uma perspectiva colaborativa, é necessário esforços conjuntos entre os professores e a comunidade escolar, em um diálogo compartilhado, em um período prolongado, uma vez que o trabalho colaborativo permite a resolução de problemas que não podem ser resolvidos com empenho individual e solicita que os membros da comunidade contestem suas próprias crenças, ao deixarem de lado normas no esforço de construir um ato coletivo e criativo (SANTOS, 2019).

Entretanto, mesmo como ouvintes, as sete professoras que participaram desse primeiro encontro propuseram-se a refletir e a contribuir com suas vivências e percepções sobre a temática abordada. Assim, como primeira atividade, a pesquisadora propôs uma roda de conversa, na qual as professoras deveriam realizar a discussão sobre duas temáticas que tinham relação com os temas discutidos no decorrer do curso de formação.

A roda de conversa foi proposta devido sua relevância na Educação Infantil, e também pela sua conexão com o programa de Filosofia para/com Crianças, uma vez que, nas Comunidades de Investigação, este é um procedimento realmente utilizado para as discussões. Dessa forma, foi realizada uma rodada de falas para comentar primeiramente a questão o que é necessário para uma Educação Infantil de qualidade? Ao responder esse questionamento e, também ao incentivar as professoras a refletirem em conjunto, a pesquisadora começou dizendo que, em sua perspectiva, o que é necessário para a Educação Infantil municipal alcançar uma maior qualidade, era de uma estrutura física apropriada para o atendimento das crianças. Ressaltou também a falta de funcionários, o que acaba por dificultar o trabalho realizado no referido CMEI.

Segundo a professora P. 7, para se ter uma Educação Infantil de qualidade, os educadores precisam sempre estar em capacitação, a fim de que as melhorias na educação aconteçam. Ela menciona também a necessidade de que os alunos não sejam vistos como objeto de estudo, mas como cidadãos pensantes. Como referência para sua colocação, citou Paulo Freire (2015), como fez em sua entrevista inicial.

Segundo a professora, o autor diz que é necessário o professor ter a humildade de se colocar no lugar do aluno.

Ainda de acordo com a professora P. 7, falta motivação aos alunos, tendo em vista a necessidade de estabelecer-se um diálogo social com eles, mesmo com os mais pequenos, a fim de promover uma educação democrática. Ao falar novamente de Paulo Freire, ela cita seu livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1987, destacando a importância de considerar a vivência do aluno, que não pode ser ignorada. Na sequência, a professora P. 4, ao comentar sobre a qualidade na Educação Infantil, referiu-se à necessidade de uma melhor estrutura física, bem como à falta de profissionais da educação, que é bastante presente principalmente no âmbito municipal. Mesmo as professoras buscando capacitações e melhorias aos ambientes educacionais, muitas vezes, as necessidades fogem do alcance das profissionais.

A professora P. 1 mencionou a superlotação das salas, pois, quando se trabalha com crianças de zero a dois anos, em uma sala com um grande número de alunos, o desenvolvimento integral da criança exigido por Lei não é atingido como esperado. Exemplificando, em uma turma com vinte bebês e somente duas professoras para realizar todo o cuidado (como alimentação e higiene), as educadoras optam por realizar as atividades que são essenciais às crianças, e o desenvolvimento cognitivo fica prejudicado. De acordo com a docente, essa é uma das principais fases do desenvolvimento da criança, mas, em função desses desafios, não recebem a devida atenção.

Nesse sentido, nas primeiras falas das professoras participantes, a respeito da construção de uma Educação Infantil de qualidade, pode-se citar algumas colocações principais. Primeiramente, sobre a relevância do educador brasileiro Paulo Freire, uma vez que a professora P. 7, sempre que podia, citava algumas de suas concepções educacionais, o que comprova que ela teve uma formação crítica e entende que a educação precisa ser democrática e que, para isso, o aluno deve ser entendido como o centro de toda a discussão pedagógica. Em segundo lugar, nas falas das professoras, pode-se perceber também um teor crítico à mantenedora da referido CMEI, a Prefeitura Municipal, que não propicia as condições ideais para a realização de uma Educação Infantil totalmente adequada à legislação referente a esse nível educacional, conjuntura observada em muitos municípios brasileiros, o que direciona para uma discussão mais abrangente, não prevista nesta formação.

No final desse momento de partilha, surgiu o assunto sobre as muitas nomenclaturas que os profissionais da Educação Infantil já receberam, no decorrer do tempo pela legislação municipal. Na discussão, segundo as professoras, até muito recentemente, as profissionais eram chamadas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, e ainda há, no município, profissionais com essa nomenclatura, que foi modificada a partir de 2016, com uma emenda à Lei de Planos e Cargos e Carreiras do Magistério Público Municipal, e estabeleceu o cargo de Professor de Educação Infantil.

Essa não associação da atividade exercida pelos educadores ao trabalho como professores do referido CMEI revela, ainda, um traço não superado da história que constituiu esses espaços. Cabe destacar a visão de Fonseca *et al.* (2019), que destaca que muitos desses ambientes, antigamente, não exigiam nenhuma formação específica. Sendo assim, o pré-requisito para atuação nessas instituições era saber cuidar de uma criança, o que descaracterizava o trabalho desses docentes. Nesse sentido, no decorrer desse primeiro encontro, foi apontada a necessidade de as próprias professoras verem-se como profissionais, e cobrarem dos poderes públicos municipal, estadual e federal que isso seja concretizado em leis. Entretanto, entende-se ser indispensável que cada educador tenha a percepção de que é um profissional capacitado e, por isso, precisa do devido reconhecimento.

Outro questionamento levantado pela pesquisadora para discussão em grupo foi sobre o papel do diálogo na educação e se ele tem espaço na educação dos pequenos. Ao iniciar as discussões sobre o questionamento, a pesquisadora, também professora da Educação Infantil, aproveitou para expressar sua perspectiva em relação ao diálogo em sala de aula, salientando que os professores, de modo geral, ainda não estão preparados para realmente ouvirem o que as crianças querem ou precisam falar. Nos momentos de conversa, ao invés de ouvir os alunos, os professores buscam somente as respostas para seus questionamentos, mesmo que exista a necessidade de “ouvir” até mesmo aquele aluno que ainda não fala.

A professora P. 1, ao responder o questionamento, aborda o diálogo de acordo com sua vivência em sala de aula. Tendo em vista o seu trabalho com bebês, relatou como as crianças pequenas interagem, mesmo que ainda não por meio de palavras. Segundo a professora, elas falam com o olhar, com o corpo, com os gestos, expressões que devem ser consideradas no que tange ao desenvolvimento dessas crianças. Ainda que haja alguns desafios presentes na Educação Infantil, como os

citados no decorrer deste encontro, a tarefa das professoras pode ser conduzida utilizando o diálogo como uma ferramenta central, e este pode ser inserido em diferentes momentos, mesmo nos de cuidado (alimentação e higiene).

Conforme a professora P. 7, quando se possibilita momentos de falas com as crianças nas rodas de conversa, principalmente no Nível III (crianças de três a quatro anos), é necessário estabelecer-se contratos de limites, e o professor deve orientar este momento. Assim, por meio da fala e da escuta das crianças, o trabalho dos professores pode ser conduzido de forma a considerar essas interações no planejamento e andamento das aulas. A professora também comentou que uma rotina precisa ser estabelecida nos Centros de Educação Infantil, e, dentro dela, determinar-se os momentos da realização das rodas de conversa com os alunos. As professoras P. 9, P. 4 e P. 3, ao referirem-se ao diálogo em suas salas de aulas, também mencionaram as rodas de conversa como principal metodologia utilizada para trabalhar o diálogo. Ainda de acordo com essas docentes, é por meio desses momentos que as crianças estabelecem a confiança em seus professores, para que, por fim, possam expressar-se.

Nesse sentido, nas falas e nas reflexões realizadas pelas professoras acerca do diálogo em sala de aula, sobretudo no nível em que cada uma trabalha, foi possível perceber que todas as docentes, ao falarem sobre diálogo, referem-se a ele com importância, e consideram-no uma forma de aproximarem-se do aluno, ou, até mesmo, de aplicar, segundo Freire (2015), o falar com. De forma geral, compreendeu-se que as professoras entendem que o diálogo é um elemento importante na construção da relação professor/aluno, bem como no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando de uma educação dialógica, Velasco e González (2008) apontam que esta possui muitos adeptos e defensores, sendo quase um senso comum a opinião de que a educação precisa estar alicerçada à prática dialógica, uma vez que a maioria dos docentes, quando confrontados sobre o valor do diálogo, logo irão responder com segurança que tal atividade diária é muito importante para a educação. Entretanto, saber sobre algo não garante que isso seja colocado em prática. Ter a informação não é ter o conhecimento, para sua promoção, é necessária a prática. Ainda segundo Velasco e González (2008), muitos professores evitam o diálogo em sala de aula, pois, em suas formações, não costumaram ou não foram ensinados a dialogar, e até mesmo o próprio sistema educacional está estruturado



para evitar o diálogo. Como foi ressaltado pelas professoras, alguns desafios estruturais dificultam a realização do diálogo.

Nesse sentido, espera-se realmente que as professoras reflitam, por meio desse ou de outros cursos de formação continuada que vierem a realizar, a respeito da importância do diálogo, e, inclusive, o estabelecimento do diálogo com os bebês. De acordo com Castro (2011), nesta fase da infância, o espaço social e suas relações são determinantes para a socialização, e a linguagem é consequência de suas relações sociais. Por isso, há grande relevância e responsabilidade do trabalho desenvolvido pelos docentes para com os bebês, uma vez que se mostrou “necessário perceber a peculiaridade no modo como os pequeninos se apropriam e constituem a linguagem e assim, propor ações que enriqueçam o repertório criativo deles” (CASTRO, 2011, p.174).

Por esse motivo, as rodas de conversa, dentro das rotinas dos CMEIs são interessantes, já que promovem um momento de diálogo. Todavia, segundo Simão e Rebelo (2019), torna-se necessário que as rodas de conversa, no contexto da Educação Infantil, constituam-se como um espaço democrático em que as crianças e os adultos compartilhem vivências, saberes, opiniões, sentimentos e, principalmente, que o direito à participação das crianças em suas vivências pedagógicas seja preservado.

A rotina, como mencionado pela professora P. 7, não deve ser apresentada de forma impositiva. Para Barbosa (2000), a rotina representa, para a Educação Infantil, o desenvolvimento do trabalho cotidiano. O autor denota que a importância “das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado” (BARBOSA, 2000, p. 40). Dessa forma, entende-se a relevância que as rotinas exercem para as instituições de Educação Infantil. Entretanto, segundo Simão e Rebelo (2019, p. 253), a “rotina está intimamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições e nem sempre deixa espaço para a reflexão”.

Nessa perspectiva, torna-se relevante, nas instituições de Educação Infantil, que tanto as rotinas quanto os momentos de diálogo, incentivados nas rodas de conversa, sejam promovidos com o propósito de partilha e da escuta significativa infantil, confirmando o papel da educação, que deve possibilitar a construção de relações pautadas no respeito e no entendimento mútuo. Como afirmam Simão e Rebelo (2019, p. 257), a educação precisa incentivar a troca de vivências e saberes,

havendo “promoção de diálogos, negociação, afetividade, encontros, construção de conhecimentos coletivos e de garantia de participação de todos os envolvidos nos processos educativos”.

### 5.2.2 Segundo Encontro: Diálogo e o Seu Papel na Educação

Os textos determinados para o segundo encontro foram selecionados por abordarem a temática do curso. O primeiro é o texto a Pedagogia da autonomia, recorte de texto Freire (2015), diálogo e escuta no ensino aprendizagem, que apresenta a importância de ouvir os alunos e aponta que o professor não deve ser o único a ter o direito à fala em sala de aula. O segundo texto é o Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos de roda na Educação Infantil, de Simão e Rebelo (2019), que apresenta o momento da roda de conversa muito presente nas instituições de Educação Infantil como espaços para a promoção da participação das crianças na construção de seus saberes pedagógicos.

Participaram deste encontro sete professoras, e, como já especificado, não houve mediação por parte das participantes. Todos os encontros foram mediados pela pesquisadora. Entretanto, a maioria delas contribuiu com suas percepções. Dessa forma, após o momento de reflexão sobre as concepções abordados pelos textos, propôs-se que as professoras falassem sobre suas vivências em sala de aula relacionadas às leituras realizadas, como também o que elas entendiam sobre o diálogo, na perspectiva dos textos lidos.

A professora P. 4 apresentou sua reflexão acerca dos textos, em que salientou a importância de saber escutar. De acordo com a professora, se não existir momentos de escuta em sala de aula, o docente torna-se autoritário, como acontece nas metodologias mais tradicionais de ensino. A docente também, comentou sobre como é relevante conhecer a realidade dos alunos, visto que eles trazem muitas percepções de suas vidas para os CMEIs. Quanto mais o docente puder inserir essa realidade em sala de aula, melhor será para o próprio desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

A professora P. 4 continuou seus apontamentos relatando o que mais chamou sua atenção no segundo texto, que foi o relato de Simão e Rebelo (2019) sobre uma experiência com rodas de conversa. Segundo o relato, era imposta a participação das crianças, o que transformou a rotina das rodas em algo mecânico. De acordo com a

docente, esses momentos não eram para a troca de experiência entre professores e alunos. A instituição impunha a roda de conversa como regra, e era exigido o silêncio sem nenhuma conversa paralela. Determinava-se também até mesmo a forma como as crianças deveriam sentar-se.

A professora disse que, ao ler essa passagem no texto, começou a refletir sobre como realizava a roda de conversa em sua sala de aula. Ela contou como trabalha esse momento, e disse que a roda geralmente é realizada no início do dia. Primeiro, ela canta com as crianças algumas músicas introdutórias. Depois é realizado o momento da roda de conversa. Nesse momento, as crianças têm a liberdade de falar de assuntos diversos: sobre seus animais de estimação, contar que foram passear, o que comeram no lanche, dentre outros assuntos importantes para eles. À tarde, do mesmo modo, acontece outra situação na qual a professora senta no chão para falar com as crianças, mas nesse momento, as crianças decidem se vão interagir ou não com a professora. Por fim, a professora disse sentir-se realizada por ter chegado à conclusão que faz diferente do que foi relatado no texto de Simão e Rebelo (2019).

Ao concordar com a professora, a pesquisadora mencionou a necessidade do ouvir, visto que muito se fala acerca da importância do diálogo no ensino, e, entretanto, pouco é debatida a relevância do ouvir o outro, principalmente o outro aluno. A professora P. 5 comentou que trabalha com alunos de quatro a cinco anos, e que entende como é necessário ouvi-los, pois eles geralmente querem contar o que aconteceu em casa. Sempre que ela tem a oportunidade, utiliza tais comentários, ou perguntas realizadas pelas crianças, para explicar algum assunto, mesmo que tenha toda sua aula planejada.

Como exemplo, ela relatou um acontecimento. Em determinado dia um aluno disse que a polícia tinha ido à sua casa. Ela, então, interrompeu as atividades que havia planejado para explicar a ação policial. Depois, ela descobriu que os policiais tinham ido à casa da criança em busca de drogas. Nesse momento, ela teve que trabalhar com diversos questionamentos das crianças, e, segundo a docente, na medida do possível, foram respondidos todos os questionamentos.

A pesquisadora, ao comentar o relato, reafirmou como são importantes os momentos de conversa e diálogo em sala de aula. Para apoiar sua afirmação, citou Oliveira (2013), que aponta que, desde muito novas, as crianças convivem com acontecimentos do mundo, como a violência, a fome, a degradação ambiental, dentre

outros problemas sociais. Dessa forma, “todos os dias a informação sobre o estado do mundo invade as suas casas e por isso elas questionam, querendo saber quais as razões que levam o Homem a agir de determinada forma” (OLIVEIRA, 2013, p. 41). Assim, muitas vezes é na escola ou nos Centros de Educação Infantil que as crianças se sentem confiantes para fazer tais questionamentos.

Além disso, a pesquisadora completou que o próprio programa de Filosofia para/com Crianças procura aguçar a curiosidade infantil, acrescentando, em sua fala, a percepção de Carvalho (2020). A autora aponta que a curiosidade é uma característica infantil, e o programa Filosofia para/com Crianças procura afirmar-se como um exercício filosófico que confere a possibilidade de as crianças “formularem, reformularem, articularem e desconstruírem as dimensões da existência que se lhes afigurem inquietantes, avassaladoras, problemáticas” (CARVALHO, 2020, p. 51).

A professora P. 5 complementou sua colocação ao dizer que, às vezes, é mais válido e a criança pode aprender mais, com a resposta à sua curiosidade do que com os conteúdos planejados. Ao responder um fato do cotidiano, o professor enriquece sua aula. Por isso, o planejamento precisa ser flexível para dar abertura ao professor para que responda aos questionamentos dos alunos.

Nesse sentido, de acordo com a docente P. 2, pelo fato de ela trabalhar com bebês, as rodas de conversa acontecem, mas de uma forma diferente. São momentos de convivência, e ocorrem geralmente nas tardes mais tranquilas, quando as professoras podem sentar-se no chão, deixando que as crianças vejam e mostrem o que percebem em sua volta. As crianças, ao mostrarem objetos, suas roupas, começam a compreender o ambiente à sua volta. Ao comentar a fala da professora, a pesquisadora referiu-se às autoras Löffler e Delgado (2020), as quais comentam sobre a importância da participação de bebês e crianças bem pequenas em momentos de reflexão, uma vez que, mesmo pequenos, possuem o direito de participação infantil, que deve ser respeitado.

A professora P. 8, ao contribuir com a discussão, comentou que os textos a fizeram refletir sobre sua prática pedagógica e também abordou a importância de saber ouvir o outro. Muitas vezes, os alunos confiam em seus professores até mais do que em seus pais para falar sobre determinados assuntos. Nesse processo de escuta, o aluno sente-se importante, tem a certeza de fazer parte de um grupo. A professora P. 2 ainda observou como os alunos gostam de participar, a ponto de ficarem chateados quando não lhes é permitida a participação.

Na sequência, a docente P. 7 salientou que a educação é política e deve partir da vivência do aluno. O dialogar com uma criança faz com que ela crie credibilidade em suas falas e aumente sua autoestima, e, por isso, os educadores precisam motivar todos os seus alunos, incluindo até mesmo os mais tímidos, a participarem. Dessa forma, ao falar sobre as rodas de conversa, argumentou como esses momentos devem ser democráticos e precisam promover, mesmo a alunos bem pequenos, a oportunidade da fala, porque eles conseguem entender o mundo em sua volta. A docente também se referiu às rotinas como realizações positivas para o desenvolvimento das crianças.

A docente P. 5 acrescentou que, na maior parte do tempo, os professores são os protagonistas da aprendizagem, quando o educador possibilita que os alunos tenham voz em sala de aula, invertendo-se a hierarquia dentro da sala de aula. Por isso, vê-se a importância de momentos como as rodas de conversa, nas quais as crianças podem ter vozes ativas. Ao comentar tal colocação, a pesquisadora argumentou que o programa Filosofia para/com Crianças, ao implementar as comunidades de investigação, oportuniza que a criança tenha o direito à participação igualitária. Para complementar, cita Rendón (2015), que define que o trabalho da Filosofia para/com Crianças na escola é cooperativo e requer que todos tenham as mesmas condições de participação, sem distinções.

Para a professora P. 5, esses momentos de participação efetiva infantil tornam-se momentos de inclusão. Ao encorajar e motivar a criança a participar, o educador promove um acolhimento da criança, a qual passa a sentir-se aceita pelo grupo. Dessa forma, as crianças levam o encorajamento para a vida, pois tais ações possibilitam o entendimento de que possuem o direito à fala. Além disso, nesses momentos, podem ser resgatados conceitos como o respeito ao ouvir o outro.

De acordo com o discurso das professoras, elas realmente analisaram os textos conforme suas práticas e vivências de sala de aula e todas concordaram sobre a importância do diálogo. Posteriormente às discussões com enfoque nas leituras realizadas, foi possível perceber três pontos principais de destaque nas falas das docentes: o primeiro refere-se à relevância em ouvir os alunos, o segundo, à importância de se instigar a curiosidade das crianças, e por fim, o terceiro faz menção à relevância da utilização das rodas de conversas na realidade da Educação Infantil. Na sequência, apresenta-se a discussão sobre esses apontamentos.

No que se refere ao diálogo, houve um destaque sobre questões como: o respeito pela fala do outro, o fato de o aluno sentir-se aceito pelo grupo, como a vivência infantil deve ser considerada em sala de aula e a relevância de aguçar a curiosidade dos estudantes. Dessa forma, ao debaterem sobre a importância do ouvir, apoiam a perspectiva definida por Freire (2015), quando menciona que o professor precisa apoiar e incentivar seus alunos. Tendo essa postura, o professor escuta verdadeiramente seus alunos, e passa a falar com eles em um processo de prática democrática de escutar. As professoras P. 4, P. 7 e a P. 5 comentaram como a vivência das crianças deve ser levada em consideração pelos espaços educativos. Como reforça Freire (2015), o educador, quando desrespeita a leitura de mundo do educando, “revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2015, p.120).

Neste seguimento, as docentes P. 7 e P. 8 salientaram que acolhimento infantil em sala de aula representa a autêntica promoção de uma educação democrática. O programa Filosofia para/com Crianças aborda essa realidade, na qual, segundo Lipman *et al.* (2001), a sala de aula deve ser estruturada de modo que todos seus integrantes possam observar um ao outro, formando uma pequena comunidade de investigação, na qual todos são coprodutores de conhecimento de reflexão e de aprendizado.

Além disso, segundo Oliveira (2013), ao trabalhar a Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil, é possibilitada a criação de ambientes de discussões, em que se compreende a importância de escutar o outro ao promover o direito à diferença, à tolerância, ao estímulo de partilha de concepções diferentes e ao aprendizado de se refletir em conjunto.

Com relação à curiosidade, houve um consenso sobre as crianças serem curiosas por natureza. A instituição de ensino e os professores, ao permitirem que essa curiosidade, ou fatos trazidos pelas crianças, sejam trabalhados em sala de aula, auxiliam no desenvolvimento do interesse dos alunos pelas aulas, pois tais assuntos fazem parte de suas rotinas. A Filosofia para/com Crianças constitui-se, segundo Real e Canan (2003), para a utilização das próprias preocupações das crianças, do ambiente em que vivem e das situações por que estão passando.

De acordo com Tortato *et al.* (2017), as crianças possuem um encantamento pelo novo. Dessa forma, a curiosidade e o estímulo à reflexão filosófica “devem ser

exploradas desde o início da Educação Infantil, mas para isso, é necessário um currículo não mecanizado, no qual a Filosofia para/com Crianças seja vivenciada na prática” (TORTATO *et al.*, 2017, p.15). Nessa perspectiva, Carvalho (2020) comenta que as perguntas infantis oferecem momentos inesperados. Entretanto, quando essas perguntas são respondidas de forma solta, sem critério ou fundamento, a mensagem que se passa é de arbitrariedade, ou de silenciar as vozes das crianças, e “qualquer uma destas alternativas enclausura o pensamento: numa rede escorregadia de posições sem rumo ou numa cadeia rígida de certezas estéreis” (CARVALHO, 2020, p. 61).

Com relação ao terceiro ponto presente nas discussões, a importância da utilização das rodas de conversas na realidade da Educação Infantil, destaca-se o método que as professoras P.4, P.7 e P.5 utilizam. Segundo as professoras, esse método pode ser empregado principalmente para o desenvolvimento do diálogo, do ouvir, do falar, da convivência, do respeito ao outro, da autonomia e da participação ativa infantil.

Para Simão e Rebelo (2019), os momentos da roda de conversa vão muito além do propósito de um momento de diálogo em sala de aula, pois eles marcam a concretização do direito infantil à participação ativa, em seu processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as autoras concordam que, ao promover a participação infantil, torna-se possível que as crianças passem a exercer um papel mais ativo em suas formações. A Educação Infantil deve propiciar momentos nos quais as crianças possam aprender em condições que desempenhem “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 37).

Com a participação ativa das crianças, devido aos pensamentos e apontamentos que fazem parte da dinâmica das rodas de conversa, pode-se, também, influenciar a conquista da autonomia infantil, a qual é uma das propostas curriculares do programa de Filosofia para/com Crianças. De acordo com Real e Canan (2003), a escola, por meio da Filosofia, precisa propor às crianças um ambiente para o desenvolvimento de pesquisas, troca de experiências e discussões, evitando agir somente para satisfazer as vontades dos professores. Quando se institui tal educação, permite-se o aprimoramento da liberdade intelectual, a partir da cooperação e da pesquisa em comum, e as crianças tendem a construir, a cada dia, sua autonomia.

Todavia, para isso acontecer, torna-se necessária a existência de ambientes que promovam, além do diálogo, a escuta significativa do outro. Segundo Simão (2012), o adulto precisa aprender o exercício da escuta e do olhar atento, com o objetivo de entender os alunos em suas relações e em suas particularidades, “não se trata de um olhar qualquer, mas de um olhar e de uma escuta interessada e interrogativa dos modos de ser e viver constitutivos dos mundos infantis” (SIMÃO, 2012, p. 349).

Assim, o discurso proferido pelas professoras participantes do segundo encontro encaminhou-se para firmar um compromisso em acordo com a educação democrática, que entende como necessário envolver a leitura de mundo das crianças em sala de aula, bem como faz questão de sua participação em momentos como as rodas de conversa ou qualquer outra situação que a criança entenda como confortável para sua fala. Que promovam uma escuta significativa do outro, mesmo ele sendo ainda um bebê. Tais ações podem possibilitar que a criança seja ativa em seu processo de ensino e que, com o tempo, possa ter sua autonomia desenvolvida.

### 5.2.3 Terceiro Encontro: Referencial Curricular Do Paraná (2019) e a Filosofia Para/Com Crianças

Os textos Referencial Curricular do Paraná (2019) e o trecho do livro de Carvalho (2020), *Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*, foram selecionados para fazer parte do terceiro encontro do curso de formação pois contribuem com a reflexão sobre o trabalho pedagógico a ser realizado na Educação Infantil, bem como para a construção do conhecimento acerca do programa de Filosofia para/com Crianças.

O terceiro encontro contou com a participação de oito professoras, iniciando com os comentários relacionados aos textos propostos como leituras. A pesquisadora deu início aos comentários sobre as leituras que foram sugeridas. Em suas provocações, abordou diferentes aspectos além dos encontrados nos textos, lembrando as professoras de que a proposta curricular Filosofia para/com Crianças procura promover uma formação colaborativa, como já discutido no segundo encontro, pois busca propiciar que os alunos desempenhem papéis ativos em seus processos de formação.



A pesquisadora abordou que uma das perspectivas de toda atividade filosófica nas escolas é primar pela participação das crianças no diálogo, e não somente como uma concessão feita pelos professores. Procurou, também, reconhecer que as crianças contribuem com pensamentos para a comunidade, já que elas não podem ser apenas vistas (CARVALHO, 2020). Ainda destacando a visão de Carvalho (2020), a pesquisadora apontou que o programa Filosofia para/com Crianças busca formar comunidades nas quais as perguntas das crianças são acolhidas a fim de construir um espaço de partilha em grupo, de coprodução do conhecimento, de diálogo e de reflexão.

Outra colocação feita pela pesquisadora indicou que, quando se trata de crianças pequenas, como as que frequentam a Educação Infantil, para o pleno desenvolvimento do programa de Filosofia para/com Crianças, existe a necessidade da utilização de atividades e recursos didáticos concretos. De acordo com Carvalho e Santos (2018), esses recursos didáticos podem ser: estruturados (jogos, jogos de construção) e não estruturados (um inseto, uma flor) que podem ser utilizados como “potencializadores de novas explorações e descobertas” (CARVALHO; SANTOS, 2018, p. 3). Nesse sentido, conforme Murrís (2016), as histórias infantis também podem ser utilizadas como recurso para o desenvolvimento de assuntos filosóficos em salas de Educação Infantil.

Para encerrar sua fala, a pesquisadora propôs às professoras que respondessem a dois questionamentos: 1) se as professoras perceberam algo de novo em relação à Filosofia para/com Crianças e 2) se elas tiveram uma nova concepção sobre o ensino de Filosofia. Ao levantar esses questionamentos, a pesquisadora acrescentou a importância da Filosofia para o pensamento infantil ao promover momentos de reflexão. Comentou, também, sobre como o diálogo tem um papel fundamental no processo de enriquecimento do pensamento infantil e de reflexão em conjunto nas comunidades de investigação.

As professoras discutiram de forma superficial os questionamentos feitos pela pesquisadora e não houve um aprofundamento sobre os textos sugeridos como leitura prévia. Embora a pesquisadora argumentasse sobre diferentes perspectivas relacionadas aos textos e solicitasse que as professoras abrissem as discussões, as mesmas não comentaram de forma abrangente sobre a Filosofia para/com Crianças, ou sobre o trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil.

A pesquisadora não sabe ao certo o que pode ter ocorrido para essa não participação coletiva. Levanta-se algumas suposições, como: as professoras não leram os textos para as discussões; não entenderam a temática do encontro; apesar de estarem presentes, poderiam não estar com vontade de participar; as professoras não puderam discutir por motivos particulares. Dessa forma, o encontro terminou com a pesquisadora expondo alguns pontos importantes sobre os textos indicados para leitura.

Além das leituras sugeridas, como atividade para o quarto encontro, a pesquisadora sugeriu que as participantes pensassem em novas formas de se trabalhar com o diálogo, na perspectiva da Filosofia para/com Crianças, e no sentido de promover uma educação democrática e de qualidade.

Dessa forma, o terceiro encontro não teve uma participação tão efetiva quanto esperado das professoras, como coprodutoras do conhecimento. Elas não participaram como mediadoras dos encontros, mas contribuíram comentando e dialogando com a pesquisadora. Deve-se ressaltar que, mesmo a formação tendo um formato colaborativo, as professoras têm o direito de participarem da forma que acharem mais conveniente.

Embora as professoras não tenham participado efetivamente das discussões referentes ao encontro três, elas estavam presentes, o que possivelmente indica que elas estavam dispostas a ouvir e procuravam algo novo, uma forma de melhorarem sua prática docente. Essa ocorrência é normal em sala de aula. Há dias em que os alunos estão dispostos a compartilhar, e em outros há pouco compartilhamento. Por isso, é necessário que o professor nunca deixe de convidar, estimular seus alunos a participarem das reflexões, como salientou a docente P. 7 no segundo encontro, quando afirmou que uma das funções do professor é motivar seus alunos a partilharem em sala de aula.

Porém, algumas reflexões sobre a temática do curso, e as análises desta dissertação, sofreram perdas sob o ponto de vista da aquisição de conhecimento devido à baixa interação ocorrida neste encontro, que introduziu realmente a temática central do processo formativo, isto é, a Filosofia para/com Crianças.

#### 5.2.4 Quarto Encontro: Diálogo e a Filosofia Para/Com Crianças e a Figura do Professor/Mediador/Facilitador

O primeiro texto deste encontro foi selecionado por tratar da temática Filosofia para/com Crianças como uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento dos alunos da Educação Infantil, o texto era um fragmento do livro: *Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas* de Carvalho e Santos (2021). O segundo texto, reforça a importância do papel do professor, visto que ele auxilia seus alunos a aprimorarem suas reflexões e seus questionamentos filosóficos ao promover discussões em sala de aula, o texto foi um fragmento do livro: *Filosofia na sala de aula* de Matthew Lipman *et. al* (2001). Dessa forma, os textos ressaltam, também, a relevância da promoção do diálogo e da escuta do outro, mesmo com crianças bem pequenas.

Nesse sentido, o quarto encontro contou com a participação de oito professoras e, também, do professor doutor David da Silva Pereira e da professora doutora Ana Isabel Santos, respectivos orientador e coorientadora da investigação desenvolvida. A pesquisadora iniciou com a apresentação dos participantes convidados. Após todas as apresentações, retomou a proposta realizada no terceiro encontro, que consistia na reflexão, por parte das professoras, sobre novas formas de se trabalhar com o diálogo, na perspectiva da Filosofia para/com Crianças, bem como de promover uma educação democrática e de qualidade. Nesse momento, propôs-se que as docentes, tendo realizado reflexões sobre o assunto, expusessem para o grupo.

Como houve um momento de hesitação por parte das participantes, a pesquisadora começou a elencar diferentes formas e estratégias para dialogar juntamente com as crianças. Para isso, ela utilizou o texto “Estes materiais tornam a Filosofia verdadeira porque me ajudam a pensar: voos filosóficos de um conceito no Jardim de Infância”, de Carvalho e Santos (2018), o qual aborda a importância do trabalho filosófico na Educação Infantil, com materiais concretos, uma vez que, na Educação Infantil a utilização do concreto é fundamental para a aprendizagem das crianças.

No texto, as autoras argumentam que, para as crianças refletirem e pensarem filosoficamente, um dos principais procedimentos que devem aprender é a realização de perguntas. Dessa forma, ao apresentar uma estratégia de diálogo em sala de aula,

a pesquisadora questionou-se em relação a como levar materiais para sala de aula, a fim de ajudar as crianças da Educação Infantil a aprenderem a fazer perguntas. Chegou à conclusão, ao lembrar sua vivência em sala de aula, de que, na verdade, as crianças realizam diferentes tipos de perguntas. Então, cabe aos professores (papel no qual ela se coloca) estimular esses questionamentos.

Para enfatizar sua proposta, baseada em Murrís (2016) e em Carvalho e Santos (2018), que afirmam que a Filosofia para/com Crianças pode ser trabalhada a partir de estórias infantis prontas, a pesquisadora trouxe para o encontro a estória “Gato pra cá, rato pra lá” de Sylvia Orthof (2012). Ao iniciar a estória, começou a problematizar algumas características da ilustração do livro, pois a estória se trata de um gato preto, diferente dos que costumam ser ilustrados em livros infantis. A partir da própria cor do animal, poderiam ser levantadas algumas questões filosóficas, além de estimular que as crianças levantassem também tais considerações.

Ao contar a estória, a pesquisadora formulou outras indagações, que podem auxiliar no desenvolvimento do diálogo em sala de aula, no pensamento e na reflexão infantil. Abordou a relevância de que, mesmo que as crianças não formulem questionamentos que fazem parte do planejamento dos professores, as perguntas precisam ser levadas em consideração. Ainda, ao folhear o livro, a pesquisadora deparou-se com a imagem da lua, a qual, segundo ela, a remeteu à música “O rato”, do conjunto musical Palavra Cantada, que pode ser similarmente utilizada como instrumento para a reflexão das crianças, devido à sua letra e perspectivas filosóficas.

Desse modo, podem ser empregados diferentes tipos de materiais concretos para o encorajamento da reflexão e do pensamento filosófico das crianças pequenas. Segundo a professora P. 5, quando se trabalha em sala de aula, com estórias que abordam questões morais, as crianças sempre levantam diferentes questionamentos. A professora mencionou também que, quando se trabalha em sala de aula estórias infantis, acontecem trocas de experiências entre as crianças e o professor. As crianças fazem perguntas até mesmo sobre assuntos que não se está preparado para responder. Contudo, quando os professores se encontram em uma dinâmica de uma aula diferenciada, devem acostumar-se a construir, em conjunto, uma resposta.

Além disso, segundo a professora, a Filosofia auxilia na construção do conhecimento em conjunto, pois é crítica, construtiva e, por meio dela, a reflexão pode ser propiciada as crianças. Citou um exemplo de estória que também pode ser utilizada em sala de aula, a estória clássica “A galinha ruiva”, de Ingrid Biesemeyer

Bellinghausen (2014), com o propósito de levantar diferentes interpretações e colocações filosóficas. Em seu relato, mencionou que, ao trabalhar-se com essa estória em sala de aula, as crianças podem levantar diferentes questionamentos, como a percepção sobre o certo e o errado.

Ao comentar a fala da docente P. 5, a pesquisadora acrescentou como o programa Filosofia para/com Crianças pode auxiliar na abordagem de questões como valores, ética e moral. Complementou dizendo que essas questões também fazem parte da legislação educacional brasileira, a partir da publicação do Parecer CNE/CP nº 8 de 2012, o qual regulamenta a implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que busca promover a percepção de valores éticos, morais e políticos para o convívio em sociedade. Torna-se importante trabalhar tais percepções ainda na Educação Infantil, devido à necessidade de as crianças compreenderem o respeito ao outro.

Foi também abordado como os momentos de diálogo, promovidos pelo programa Filosofia para/com Crianças, possuem um potencial para aprimorar a perspectiva de liberdade e de expressão da verdade nas crianças. Contudo, esse dizer a verdade pode não estar tão próximo assim da realidade, conforme Carvalho e Santos (2020), pois o professor, em uma comunidade de investigação, deve evitar erradicar do diálogo com as crianças “elementos como a fantasia, a brincadeira, o jogo, a metáfora ou a analogia, sob pena de descartar as intervenções das crianças enquanto caóticas, irracionais, insuficientes ou incompletas” (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 159).

Outra colocação levantada foi que, na perspectiva do trabalho com o programa de Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil, as perguntas realizadas pelas crianças não precisam necessariamente ter uma resposta, uma vez que as respostas não são o ponto principal, devendo-se considerar, na verdade, o processo de entendimento sobre o assunto, sobre a ideia, o encorajamento de questionar-se a respeito daquela realidade, daquela estória ou daquela imagem. Dessa forma, na Educação Infantil, o estímulo pode ser variado, podendo ser utilizados diferentes materiais para propor o diálogo, como estórias, contos e, principalmente, coisas que as crianças já conhecem e que fazem sentido para elas. Para deixar todo esse processo o mais concreto possível, conforme Carvalho e Santos (2018), o professor precisa ter paciência, pois, com crianças pequenas, a elaboração de questionamentos vem com o tempo.

Tornou-se importante considerar de forma mais efetiva que, mesmo o professor levando um material concreto para a sala de aula, e buscando que seus alunos levantem questionamentos sobre o material oferecido, as crianças podem explorar e comentar coisas que não tem relação. A Filosofia para/com Crianças, procura permitir que isso ocorra. A criança, ao pensar e abordar algo, não precisa incluir necessariamente o que o docente gostaria que ela comentasse. Isso valoriza o que a criança viu, o que foi importante para ela, visto que, segundo Carvalho (2020), o professor não deve perguntar, necessitando esperar que os alunos respondam o que ele já sabe, sem surpresas.

Para tanto, é importante que os educadores saiam da centralidade em suas salas de aulas. O programa Filosofia para/com Crianças tem essa intencionalidade, ao transformar a sala em uma comunidade na qual, de acordo com Cantalice e Cirino (2020), todos os integrantes, isto é, professores e alunos, estão no mesmo nível, sentados no chão, como iguais “à vista uns dos/as outros/as, formando uma pequena comunidade de investigação onde todos/as se comportam como co-pesquisadores em processo de discussão, reflexão e aprendizado” (CANTALICE; CIRINO, 2020, p.4).

Dando sequência às discussões, a docente P. 7 argumentou que a infância não pode ser entendida como uma fase de espera da vida adulta. A criança é um ser pensante, que tem sua bagagem e a carrega para sala de aula, e são os professores que precisam ser competentes o suficiente para trabalhar com as crianças de forma que elas se expressem de modo dialógico e libertário. Sobre essa fala, cabe um apontamento de Lipman (1990). O autor salienta que é errado tratar a infância somente como a preparação para a vida adulta. Para ele, as crianças devem ter suas potencialidades desenvolvidas, bem como suas vozes ouvidas.

A docente completou dizendo que a sala de aula deve atender a criança em sua realidade, em sua individualidade, em suas concepções sociais e intelectuais. Portanto, a educação deve ser democrática, aberta, reflexiva e dialógica. Ao citar novamente Paulo Freire (1921-1997), coloca que toda a estrutura pedagógica precisa ser como um texto, para ser apagado, reescrito, aumentado, diminuído, baseado na realidade e na condição dos alunos. A professora P. 4, aproveitando essa fala, comentou que também procura promover aulas de formas diferenciadas, não costumando cumprir cegamente com o currículo, e, sempre que possível, diversifica sua convivência com seus alunos, principalmente por meio de músicas e histórias.

A pesquisadora, ao comentar tais falas, reafirmou o que havia sido discutido anteriormente no curso de formação: que as instituições de ensino devem ser espaços democráticos, que devem possibilitar a participação efetiva infantil, como as comunidades de investigação, propostas pelo programa Filosofia para/com Crianças, ambientes que promovem a fala, a escuta, a liberdade de expressão e o afeto.

O diálogo é o centro nevrálgico da experiência filosófica, firmando o compromisso da comunidade de investigação para com a democracia. É por isso que a Filosofia promove uma interação multidirecionada entre todos os membros da comunidade, e recusa a bidirecionalidade instituída na escolaridade tradicional (em que toda a comunicação deve passar pela autoridade do professor) (CARVALHO, 2020, p. 78).

Nesse sentido, o ambiente educacional pode realmente ser um espaço democrático, de liberdade, de diálogo e de reflexão, mas pode ser também de discórdia. Sabe-se, porém, que ouvir o outro não significa concordar com sua opinião, e isso é democracia. Por esse motivo, vê-se a importância de preparar professores que possam pensar além do currículo, a fim de proporcionar às crianças outras experiências que o currículo não oferece. Embora os currículos estabelecidos busquem igualar a todos, os indivíduos que compõem a sala de aula são diferentes. Desse modo, a educação somente perde quando ela é limitada a um roteiro fixo. Quando o professor trabalha além do currículo, possibilita aos seus alunos novas experiências.

Para isso, segundo as discussões levantadas, além de um ambiente participativo, o docente precisa ser flexível ao elaborar suas aulas, e não somente baseá-las no currículo. O professor precisa ir além, considerando as experiências vivenciadas por seus alunos para que promovam reflexões profundas, o que pode ser retratado na fala da professora P. 4, que afirma fazer uso de metodologias diferenciadas e, por isso, não segue fielmente o currículo federal ou estadual, representados pela BNCC (2017) e pelo RCP (2019). A professora P. 7 também destacou a importância de contextualizar as aulas com as experiências dos alunos, devido à relevância de entender suas vivências e suas considerações.

Os questionamentos filosóficos levantados pelas crianças também constituíram um outro assunto comentado. Nesse sentido, todas as professoras concordaram que as perguntas realizadas pelas crianças são muito importantes, e que todos os questionamentos precisam ser considerados, a fim de que se promova uma educação democrática. A Filosofia para/com Crianças procura possibilitar essa

educação, por meio de suas comunidades de investigação, nas quais a participação ativa das crianças é parte fundamental. Conforme Carvalho (2020, p.181), a natureza “democrática das comunidades de investigação revela-se nos temas e questões tratados durante o diálogo filosófico, bem como no modo como se operacionaliza o pensamento colaborativo”.

Além dos questionamentos filosóficos, colocados pelas professoras como importantes, também o são os processos de pensamento e reflexão realizados pelas crianças para conseguirem fazer esses questionamentos. Segundo Mendonça e Carvalho (2019), as crianças, ao participarem das comunidades de investigação, logo descobrem que mais interessante do que responder as perguntas é ter a possibilidade de levantar esses questionamentos a um ambiente que irá acolhê-los e debatê-los. Apesar de as professoras argumentarem sobre as respostas dadas a seus alunos, principalmente a professora P. 5, tais retornos, na perspectiva da Filosofia para/com Crianças, possuem um valor secundário, tendo em vista que a relevância principal está nas perguntas das crianças. Segundo Lipman *et al.* (2001), o professor não precisa confirmar que os questionamentos dos alunos estão certos ou errados, mas precisa facilitar o diálogo.

O professor, nessa circunstância, não é mais o centro do conhecimento pedagógico, fazendo parte da comunidade ao facilitar a reflexão e o pensamento infantil sobre a sua realidade. Com isso, os processos de ensino e aprendizagem são aproveitados de forma mais abrangente, considerando que as experiências dos alunos são consideradas em sala de aula.

Finalizando as discussões, a pesquisadora realizou a seguinte reflexão: a Filosofia pode ser utilizada para que a educação seja voltada para a “formação de sujeitos livres, autônomos, críticos e moralmente saudáveis” (OLIVEIRA, 2013, p. 41), podendo auxiliar na transformação dos CMEIs em ambientes democráticos e libertadores. Ainda, segundo Carvalho (2020), quando se propõem o programa Filosofia para/com Crianças e uma noção de comunidade de investigação na infância, tem-se potencial para promover que as crianças vivam o diálogo filosófico, de modo a simbolizar o último abrigo de liberdade nas escolas.

Em suma, o quarto encontro propiciou algumas reflexões importantes para o entendimento de como são significativos os momentos dedicados ao diálogo com a crianças. Tais diálogos podem ser possibilitados por meio de histórias, contos, músicas, dentre outros materiais concretos e procedimentos, os quais, quando



possível devem estar próximos dos contextos de vivência dos alunos. Ficou também acordado que as participantes pensariam em novas formas de se trabalhar com o diálogo, na perspectiva da Filosofia para/com Crianças, bem como de promover uma educação democrática e de qualidade.

#### 5.2.5 Quinto Encontro: Avaliação e Autoavaliação

O quinto e último encontro foi reservado para a realização da avaliação do curso, na qual as professoras participantes, juntamente com a pesquisadora, expressaram suas reflexões acerca da temática e de todo o desenvolvimento do curso. As professoras também realizaram uma autoavaliação em que responderam sete questões a respeito de suas participações na referida formação, que foi realizada individualmente para evitar inibição ou constrangimentos por parte das docentes.

Além disso, foi proposta a avaliação do curso, já que a formação foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa colaborativa. Para tal, é relevante que as participantes expressem o que acharam do desenvolvimento do processo, e reflitam sobre como ocorreu sua colaboração. De acordo com Ibiapina (2016), o processo de desenvolvimento colaborativo acontece por uma via dupla, entre pesquisadores e docentes, que cooperam para o processo de pesquisa e, também, na formação. Assim, o processo torna-se reflexivo, explicativo, crítico e interpretativo. Ainda segundo a autora, entre os participantes, existe uma interdependência, pois eles “precisam uns dos outros e cada um traz para o processo investigativo valores e conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento dos outros parceiros” (IBIAPINA, 2016, p.54).

Nesse encontro, estavam presentes seis professoras. A pesquisadora iniciou com agradecimentos a todas pela participação no curso de formação e pelas discussões realizadas. Ao continuar sua fala, comentou a respeito do curso, reconhecendo que, ao pensar em sua realidade como docente, percebe que a promoção do diálogo em sala de aula não é fácil. Entretanto, por meio de sua investigação, do curso de formação e das discussões realizadas, passará a também prestar mais atenção às conversas que possam surgir com seus alunos.

A pesquisadora ainda acrescentou que, em relação à formação das professoras, não era esperado que elas se tornassem facilitadoras do programa Filosofia para/com Crianças. Todavia, sua intenção era que, em grupo,

compreendessem a importância da promoção e da participação infantil em diálogos nas salas de aula, a relevância da escuta significativa do outro e, também, que a educação somente tem a ganhar quando o professor partilha com seus alunos. Por isso, o docente precisa estar sempre atento, pois, às vezes, em sua rotina, acaba não ouvindo verdadeiramente seus alunos, da mesma forma que não possibilita que participem ativamente de sua formação.

A professora P. 2, ao comentar a respeito do curso de formação, deu ênfase à curiosidade infantil, a qual, segundo ela, precisa ser incentivada pelos professores de forma mais expressiva, bem como os questionamentos infantis. A professora mencionou que, a partir do curso, começou a refletir sobre sua prática, a fim de promover um ambiente, em sua sala, em que os alunos possam participar ativamente da construção de seus conhecimentos. Da mesma forma, disse que pretende agir mais como uma mediadora do conhecimento a fim de direcionar seus alunos de modo que cheguem às suas próprias compreensões.

A docente P. 5 argumentou que o curso foi proveitoso, que a fez concluir que, mesmo de forma limitada, já utilizava alguns questionamentos filosóficos com seus alunos. Além disso, comentou que recentemente contou a seus alunos a estória “Margarida Friorenta” de Fernanda Lopes de Almeida (2019). Conforme a professora, tal estória pode ser utilizada para a promoção do diálogo e da reflexão infantil a respeito da solidariedade. Mesmo com as aulas remotas, devido à pandemia do Covid-19, as crianças gravaram vídeos falando sobre o que tinham entendido em relação à temática da estória. A docente salientou que as crianças entenderam, à sua forma, o sentido da solidariedade, bem como cada uma procurou realizar uma ação, como doação de roupas usadas e de brinquedos. A professora P. 5 acrescentou que os assuntos filosóficos são parte do cotidiano da criança, pois a maioria dos questionamentos que fazem em sala de aula são oriundos de suas vivências familiares e sociais. Esses questionamentos fazem parte da vivência das crianças, e, quando o professor acolhe e escuta tais questionamentos, planta a semente para transformar essas crianças em adultos questionadores e críticos.

A professora P. 4 abordou que também achou as discussões promovidas pela formação válidas e que, baseada nessas reflexões, procurará trabalhar as rodas de conversa com maior atenção, principalmente ao permitir que as crianças comentem mais sobre suas realidades e experiências. Buscará também promover de forma mais efetiva o diálogo com seus alunos. Na sequência, a professora P. 1 comentou que,

embora trabalhe com bebês, também procurará, sempre que possível, promover momentos de partilha em sua sala, a fim de que as crianças possam participar ativamente de suas aprendizagens.

Nesse sentido, após os comentários das professoras, a pesquisadora aproveitou para concluir que as observações realizadas são fundamentais para a transformação da realidade educacional, havendo, a partir delas, a promoção de uma educação democrática e de qualidade. Mesmo que na Educação Infantil as professoras não percebam mudanças significativas em seus alunos, elas devem acreditar que, ao possibilitarem às crianças a participação da construção de seus conhecimentos e oportunizarem o diálogo em sala de aula, elas estarão disseminando a semente de um futuro mais consciente e crítico.

Ficou acordado, no quinto encontro, que as professoras deveriam encaminhar as autoavaliações por e-mail à pesquisadora. As docentes responderam sete questões a respeito de suas participações. Para a análises das autoavaliações, as respostas não serão transcritas na íntegra. Entretanto, serão analisados os principais aspectos apontados pelas participantes, de forma geral. Primeiramente, no Quadro 5, são apresentadas as perguntas que compuseram o questionário de autoavaliação e uma síntese das respostas das participantes. Na sequência, foram realizadas as análises dessas respostas.

Dessa forma, no encontro referente à avaliação do curso de formação, as professoras expuseram as reflexões realizadas. As professoras P. 2 e P. 5 mencionaram a relevância da curiosidade e dos questionamentos infantis, os quais, segundo elas, são muito importantes, visto que, nos encontros, muito comentou-se, principalmente no quarto, que a Filosofia para/com Crianças procura acolher as perguntas infantis. Por isso, também os facilitadores devem buscar encorajar as crianças a ampliarem sua curiosidade. De acordo com Lipman *et al.* (2001), a característica do questionamento é fundamental para estimular que as crianças pensem filosoficamente, e isso dependerá muito de como os professores abordam tais procedimentos em sala de aula.

Na perspectiva de como proceder em sala de aula, a professora P. 2 comentou sobre agir mais como mediadora do conhecimento, a fim de que seus alunos pudessem ter liberdade para construir seus conhecimentos, o que está em conformidade com o que recomenda Lipman *et al.* (2001, p. 61): “o importante é que as crianças sejam incentivadas a pensar e a criar por si mesmas, em vez de o mundo

adulto continuar sempre a pensar e criar por elas”. Ainda relacionando-se a permitir que as crianças pensem por si mesmas, a professora P.5 aponta, como uma boa prática, a utilização das estórias infantis, muito comentadas no quarto encontro. Estas podem apoiar a construção do conhecimento e fomentar o diálogo com as crianças. Em apoio a esta afirmação, Murrís (2016) e Carvalho e Santos (2018) apontam que os materiais concretos são de extrema importância para o trabalho filosófico com as crianças da Educação Infantil, e as estórias infantis podem ser consideradas para esse fim.

QUADRO 5 – Autoavaliação e Respostas

Nº	Questões de Autoavaliação	Síntese das Respostas das Participantes
<b>Continua</b>		
1	Aponte os prós e contras de sua participação no curso de formação realizado:	Somente uma das professoras participantes apontou os prós e contras de sua participação, a qual ela comentou que foi uma pena ter perdido o primeiro encontro, bem como comentou que ao participar das discussões pode identificar em seu trabalho alguns elementos do pensamento do filosófico. Todavia, as demais professoras não entenderam a questão e acabaram respondendo os prós e contras do curso de formação.
2	Você sentiu alguma dificuldade, com a temática do curso de formação?	Nenhuma das docentes respondeu à pergunta de modo afirmativo. Todas declararam que não sentiram dificuldade com a temática do curso, em especial uma participante mencionou como a pesquisadora foi sensível a qualquer dificuldade que poderia haver.
3	Quais eram suas expectativas ao iniciar o curso de formação, essas expectativas foram alcançadas?	As professoras responderam que as expectativas que tinham eram: buscar novos conhecimentos, o aprofundamento do conhecimento filosófico, troca de experiências e novas formas de trabalho com as crianças pequenas. Entretanto, o que mais chamou a atenção, foi a dúvida de poder trabalhar com a Filosofia com crianças ainda bem pequenas, nessa perspectiva de acordo com as professoras, compreendeu-se que a Filosofia pode e deve estar presente em todas as salas de aula, inclusive no ensino das crianças bem pequenas.
4	Você considera que participou efetivamente do curso de formação?	De acordo com a maioria das docentes, elas participaram de forma satisfatória, sendo ativas nas discussões, ao comentar sobre suas vivências em salas de aula e ao expor suas opiniões em relação a temática do curso. Somente uma das professoras, colocou que deveria ter interagido um pouco mais no decorrer do curso.
5	Como você avaliava a sua participação no decorrer do curso de formação, como mediadora dos encontros ao selecionar textos, decidir metodologias e atividades?	Nessa questão novamente, a maioria das professoras confirmou haver participado de forma efetiva, como mediadoras. Somente duas professoras, colocaram que poderiam ter participado mais, e que participaram somente por meio das trocas de experiências.
6	Como você avalia a oportunidade de formação e aprendizagem proporcionada por este curso?	No geral as professoras responderam que avaliavam de forma positiva, pois, por meio do curso perceberam como a Filosofia faz parte do dia a dia, como é importante ouvir os alunos nas rodas de conversa. Compreenderam também, como os diálogos filosóficos são importantes para as crianças, bem como permitiu, um olhar diferenciado para a formação que se pode despertar nos alunos.

N°	Questões de Autoavaliação	Síntese das Respostas das Participantes
		<b>Conclusão</b>
7	Como você analisa a Filosofia para/com Crianças inserida no âmbito do ensino da Educação Infantil?	Segundo as professoras, o programa Filosofia para/com Crianças pode ser trabalhado na Educação Infantil, como meio para o desenvolvimento do diálogo com as crianças, o qual precisa ser abordado de modo natural e espontâneo, para formar jovens pensantes e autores de sua própria história. Ainda de acordo com as docentes, os professores devem portar-se mais como mediadores do conhecimento, ao proporcionar a participação das crianças em todas as atividades realizadas. Do mesmo modo, colocaram que tal perspectiva, possibilitou que percebessem a relevância da Filosofia como parte do cotidiano, a qual passaria agora a fazer parte de suas vivências com as crianças.

Fonte: a autora (2021)

Muito assertivamente, as professoras referiram-se à dedicação de uma atenção maior aos momentos de roda de conversa, bem como aos assuntos que as crianças queiram falar. As rodas de conversa foram muito mencionadas nos encontros por conta de fazerem parte da rotina das instituições de Educação Infantil, como menciona Simão e Rebelo (2019). Dessa forma, as professoras conceberam que, a partir das rodas de conversa, elas podem ouvir seus alunos, o que representa um momento de troca de experiências.

Lembrou-se, nas considerações da docente P. 1, que, mesmo que os alunos sejam bebês, eles devem ser incluídos no compartilhamento de informações. Desse modo, até mesmo a pesquisadora chegou à conclusão de que desenvolver o diálogo em sala de aula é uma tarefa desafiadora, que requer uma postura transformadora dos professores, os quais precisam agir como mediadores do conhecimento. Entretanto, embora haja dificuldade, é muito enriquecedor quando o docente possibilita momentos de reflexão e diálogo.

A partir dos comentários realizados pelas professoras nas autoavaliações, pode-se perceber que a maioria das docentes consideraram relevante a temática e também acharam positiva a abordagem do curso de formação oferecido. Contudo, algumas professoras, ao responderem, interpretaram incorretamente algumas questões, pois a maioria dos questionamentos era referente à avaliação de sua participação na formação, e não uma avaliação do curso, já que esta ocorreu de forma síncrona, juntamente com a pesquisadora, no encontro cinco. Embora esse equívoco tenha ocorrido, muitas colocações interessantes puderam ser analisadas em suas respostas. Uma delas apontou que uma das expectativas sobre o curso era como poder trabalhar a Filosofia para/com Crianças com bebês, ou crianças bem pequenas.

No decorrer do curso, muito discutiu-se a respeito dessa possibilidade. De acordo com Carvalho e Santos (2018), o programa Filosofia para/com Crianças dirige-se a qualquer pessoa como um ser, o qual sente, pensa e age, “a Filosofia apresenta-se como um espaço e um tempo de diálogo sobre o mundo e sobre aquilo que no mundo interessa, no autêntico sentido etimológico de interesse” (CARVALHO; SANTOS, 2018, p. 2). Dessa forma, ao apresentar às crianças muito pequenas a Filosofia, as autoras reafirmam a sua importância e a relevância da utilização de materiais que possam auxiliar no desenvolvimento do diálogo, como as histórias infantis.

Outra relevante afirmação, realizada pela maioria das professoras, foi a de que suas participações se deram de forma bastante positiva, acrescentando, porém, que participaram de modo efetivo como mediadoras dos encontros. Com relação a esta última consideração, a pesquisadora não compreendeu, visto que as professoras não participaram de forma efetiva como mediadoras. Somente duas professoras reconheceram que deveriam ter participado mais ativamente das discussões levantadas no decorrer da formação.

Contudo, mesmo com algumas inconsistências apontadas nas respostas das professoras participantes, elas acrescentaram ao longo de seus discursos que o curso de formação foi relevante para repensassem suas práticas docentes, a partir de uma proposta de diálogo, de escuta e de partilha com seus alunos. Todas mencionaram que passaram a entender os conteúdos filosóficos, bem como os conteúdos proposto pelo programa Filosofia para/com Crianças, como parte do cotidiano, e que estas propostas podem ser acolhidas em salas da Educação Infantil, a fim de fazer parte da vivência dos alunos.

Assim, entende-se que, embora as docentes tivessem participado do curso de formação mais como ouvintes do que ativamente como mediadoras, elas estavam presentes, dispostas a refletirem, a discutirem, a aprenderem e a buscarem novas formas de trabalhar com seus alunos e, assim proporcionar-lhes uma educação de qualidade. Apesar de todas as limitações impostas, sobretudo pela pandemia do novo Corona Vírus (Covid 19), que determinou a forma como o curso ocorreria, segundo as professoras participantes e a pesquisadora, autora desta dissertação, o curso foi pertinente e significativo ao propor muitas discussões e reflexões acerca da prática docente, em relação ao diálogo e à escuta significativa do aluno em sala de aula. A

seguir, apresentam-se as entrevistas finais realizadas com as professoras participantes da investigação, bem como as análises acerca das mesmas.

### 5.3 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS FINAIS

As entrevistas finais foram ainda realizadas de forma remota, por meio do *Google Meet*, com oito professoras, devido à desistência de uma docente. A entrevista final teve como finalidade entender como as professoras responderiam às mesmas questões da entrevista inicial depois da realização do curso e, também, identificar se houve a aquisição de conhecimentos.

Dessa forma, as professoras foram entrevistadas individualmente. Cada entrevista foi gravada, tendo sido as participantes avisadas antecipadamente e consentindo. A primeira pergunta e suas respostas são apresentadas no Quadro 6. Para a exposição das respostas, foram extraídos os aspectos principais de cada fala.

QUADRO 6 – Primeira Questão da Entrevista Final e as Respostas

Professoras	Perguntas/Respostas
	1. O que você pensa sobre o diálogo em sala de aula? Principalmente no ensino de crianças pequenas.
P.1	É muito importante, principalmente agora depois que a gente fez o curso, que o diálogo é de grande valia. Essa troca com eles, mesmo sendo com bebês, o diálogo está nas trocas de olhares, nos balbucios. Hoje eu vejo, com um olhar diferente, o quanto são importantes esses momentos.
P. 2	Então, como eu disse no quinto encontro, eu olho agora com um carinho a mais, antes eu ainda pensava que criança não tinha muito o que falar, principalmente os bebês, era mais o cuidado. Agora eu já observo com mais atenção, esse diálogo, essa tentativa de comunicação da criança e a importância de se dar o espaço para ela.
P. 3	Então como eu falei para você, eu não entendia nada sobre Filosofia, tive que estudar para entender melhor. Como foi colocado no curso, sobre as histórias que buscam envolver as crianças, buscam também promover a participação delas.
P. 4	Eu acho importante, eu aqui faço o diálogo, não muito, mas faço. É importante, pois nesse momento eles aprendem, a conversar com os professores, com os adultos que fazem parte do CMEI, também com as outras crianças.
P. 5	Eu acho importante, como eu falei da outra vez, pois é o momento que a gente dá voz para elas. Então eu acho muito válido.
P. 6	É essencial, pois tudo se começa no diálogo, tudo que você vai fazer, no seu agir com a crianças, é tudo no diálogo. Tem que ter dialogo, tem que repetir várias vezes, tem que mostrar para eles.
P. 7	O diálogo ele é primordial, em qualquer fase de nossa vida, a criança ou o adulto, interagem muito por meio da fala, em outros momentos pelos gestos. O diálogo aberto, o diálogo cidadão, inclusivo, não a curto prazo, mas sim a longo prazo, é muito importante. Então o diálogo é um norte para nosso trabalho educacional.
P.8	O diálogo é de fundamental importância, desde os muito pequenos, é fundamental.

Fonte: a autora (2021)

As professoras concordaram que o diálogo em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do ensino e do aprendizado, como responderem na entrevista inicial. Entretanto, algumas participantes foram além, como as professoras P. 1 e P. 2. Estas comentaram que, depois das discussões realizadas no curso, teriam mais sensibilidade aos momentos de diálogo em suas salas de aula. Isso fica evidenciado na seguinte fala da professora P. 2: “agora eu já observo com mais atenção, esse diálogo, essa tentativa de comunicação da criança”. Igualmente, nesta fala da docente P. 1: “Essa troca com eles, mesmo sendo com bebês, como eu falei, o diálogo está nas trocas de olhares, nos balbucios, que a gente consegue como professora, fazer essa troca com a criança”, fica destacado o diálogo em sala de aula como uma troca de experiências entre os alunos e os professores. Dessa forma, entende-se como essa troca de interações serve como momento reservado ao diálogo e à escuta do outro. Conforme Simão e Rebelo (2019), as rodas de conversa são um momento muito propício para essa troca de vivências entre adultos e crianças, dentro das salas da Educação Infantil.

A professora P. 2 acrescentou que não acreditava muito no diálogo com bebês. Em seu comentário, aborda que “antes eu ainda pensava que criança não tinha muito o que falar, principalmente os bebês, era mais o cuidado”. Todavia, depois de estudar sobre o assunto, comentou ter compreendido que precisa se dedicar com mais atenção às tentativas de falas das crianças bem pequenas, em função da necessidade de que falem e participem realmente de suas experiências em sala de aula.

A professora P. 7, ao falar sobre o diálogo, comenta sobre um diálogo aberto, livre, inclusivo, o que remete ao que foi comentado no curso, sobre a importância de uma educação democrática, que valorize a participação das crianças ativamente em seus processos de ensino e de aprendizagem, como também priorize as experiências infantis, mesmo tratando-se de alunos da Educação Infantil, como aponta Freire (2015).

As demais professoras, apesar de todas concordarem sobre a importância do diálogo, ainda abordaram quase os mesmos aspectos apontados na entrevista anterior. Entretanto, comentaram que os momentos de diálogo em sala de aula são momentos em que as crianças podem se expressar, ouvir seus amigos e professores, como foi expressamente debatido e argumentado no decorrer do curso de formação,



uma vez que, para as crianças, esses momentos de diálogo e de escuta do outro são muito importantes para sua transformação em adultos conscientes e críticos.

Dessa forma, nas falas das professoras, pode-se perceber o quanto elas acreditam na importância do diálogo em sala de aula e na escuta significativa dos alunos, por meio do curso de formação. A partir também de suas experiências no ensino, puderam reafirmar essa relevância. Espera-se que sejam concretizados tais apontamentos em suas propostas pedagógicas.

Em seguida, apresenta-se o Quadro 7, no qual são apresentadas a segunda pergunta e a resposta de cada participante.

QUADRO 7 – Segunda Questão da Entrevista Final as Respostas

Professoras	Perguntas/Respostas
	<b>2. Você como professora desenvolve o diálogo em sala, com seus alunos.</b>
P.1	Como os meus são bebês, como eu falei, trabalho por meio do olhar, deles mostrando algo, é importante observar, o que eles estão querendo falar. Como eles ainda não falam, eles demonstram todo esse sentimento, por meio do olhar, das manifestações deles. Por isso, a importância de se ter um olhar atento, eles não são objetos, eles são seres humanos, devemos ter um olhar muito atento.
P. 2	Olha eu achava que não, mas eu percebi que eu desenvolvo sim, é lógico que somente naquele momento depois do cuidado, normalmente na parte da tarde, na qual a gente pode sentar, e deixar eles livres, deixá-los fazerem o que quiserem, aí eles vêm e acaba se tendo esse momento de diálogo. Antes eu achava que não, que era somente um momento de carência, de estar perto da professora, por mais que eles falassem algumas coisinhas, eu respondia, mas não entendia aquilo como diálogo.
P. 3	No meu caso, como trabalho com crianças muito pequenas é por meio da musicalização e com roda de conversa.
P. 4	No caso nas rodas de conversa, que eu faço todo o dia de manhã e à tarde quando também faço.
P. 5	Como eu falei, eu procuro trabalhar por meio de histórias infantis, e nas rodas de conversa que a gente faz. Eu procuro sanar aquela questão, que a criança levantou.
P. 6	Eu gosto muito de conversar com as crianças em sala de aula. Pois, as crianças são muito sinceras no olhar, quando você faz alguma coisa que a criança não gosta, você vê no olhar. Eu gosto, de falar com as crianças, eu gosto de ouvir.
P.7	Para mim é feito em qualquer momento no convívio com as crianças, numa simples brincadeira você pode direcionar, por meio das falas, os seus objetivos, aquela entonação da voz perceptível, aquele respeito, pra entender os limites das crianças, quanto a questão de amadurecimento, pois cada aluno tem seu espaço de tempo, de compreensão. Então, o diálogo ele é feito em qualquer momento na minha sala de aula.
P.8	Eu desenvolvo no dia a dia, por meio de uma infinidade de momentos. Não somente nas rodas de conversa. Quando eu iniciei minha carreira a roda de conversa, para mim era uma tortura, eu auxiliava uma professora já muito experiente, eu via como uma tortura, tanto para mim, quanto para as crianças, pois as crianças somente podiam falar quando a professora deixava. Mas depois, com o tempo, na prática você vai vendo que não é isso, as rodas de conversa são um momento importantíssimos, mas não é somente nas rodas de conversa, que eu vou dialogar com meu aluno. É por meio de brincadeiras, direcionadas ou não, por meio da interação das crianças com as outras crianças.

Fonte: a autora (2021)

Ao analisar as respostas do segundo questionamento, percebeu-se que as professoras estavam mais conscientes de como o diálogo pode ser desenvolvido em sala de aula. Na entrevista inicial, a maioria das professoras responderam que era por meio das músicas e rodas de conversa. Todavia, na entrevista final, argumentaram que, além da musicalização e das rodas de conversa, o diálogo pode ser possibilitado em sala de aula por meio de múltiplas ferramentas. A professora P. 2 disse que não acreditava na existência de diálogo em sua sala de aula, pelo fato de seus alunos serem bebês, como expressou nesse comentário: “olha eu achava que não, mas eu percebi que eu desenvolvo sim”. Ela complementa o comentário dizendo que, depois do curso de formação, compreendeu que em sua sala ocorrem, sim, momentos de diálogo, mesmo com bebês. Em seguida, a professora apontou que, a partir de agora, irá se dedicar mais a esses momentos.

Outro comentário que chamou a atenção foi o realizado pela professora P. 8, esta disse que, quando começou a lecionar, achava os momentos de rodas de conversa uma tortura, para ela e para as crianças, pois, da forma como eram realizados, as crianças não tinham o direito de participar ativamente pelo fato serem impostos o silêncio e a abordagem de apenas assuntos pré-determinados, como ela expressa nesta afirmação: “para mim era uma tortura, eu auxiliava uma professora já muito experiente, eu via como uma tortura, tanto para mim, quanto para as crianças, pois as crianças somente podiam falar quando a professora deixava”. Mas, com o curso de formação, segundo a professora, ela entendeu que diálogo em sala pode acontecer sim nas rodas de conversa, mas também em outros momentos, como nas brincadeiras e no convívio. De acordo com Simão e Rebelo (2019), as rodas de conversa são fundamentais para os ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, mas precisam ser um momento de partilha entre professores e alunos. Quando os professores definem muitas regras para esse momento, nega-se, aos alunos, o seu direito de participar e o momento da roda de conversa passa a ter um cunho regulatório.

Nas respostas das professoras, também há menção sobre as estórias infantis, apontadas como uma forma de diálogo, como pode ser observado na afirmação da professora P. 5: “procuro trabalhar por meio de estórias infantis”. Nesse sentido, no curso, sobretudo no quarto encontro, comentou-se como se torna importante o trabalho com a literatura infantil, para que as crianças, mesmo muito pequenas,

possam pensar e questionar assuntos do seu cotidiano. Autoras como Murriss (2016) e Carvalho e Santos (2018) abordam em seus textos, a possibilidade de, por meio de histórias infantis, ao serem caracterizadas como materiais concretos, auxiliarem as crianças a realizarem perguntas e a pensarem de novas formas.

Dessa forma, percebeu-se que as professoras compreenderam que o diálogo com seus alunos pode ser construído em diferentes momentos. Ficou claro que elas entenderam a importância de o professor ter um olhar atento ao que a criança está falando ou tentando falar. Sobre este último ponto, as docentes destacaram que a interpretação das expressões das crianças também é relevante, visto que, na Educação Infantil, muitas das crianças são bem pequenas e utilizam expressões e gestos para se comunicar.

Destaca-se que, na entrevista inicial, chamou a atenção o fato de as professoras entrevistadas perceberem o diálogo como fundamental para o ensino. Contudo, a maioria fazia referência à prática como um elemento a ser utilizado para o desenvolvimento de algum conteúdo, ou para explicar algum assunto. Depois da participação no curso, as professoras passaram a abordar o diálogo como um momento importante para a troca de experiências com seus alunos e para que possam ouvi-los. A perspectiva do ouvir também foi levantada na entrevista inicial, observando-se que apenas duas professoras haviam citado o processo de escuta infantil. Contudo, na entrevista final, todas as professoras relacionaram o ouvir como uma prática muito importante para a educação. Finalizando a entrevista final, são apresentadas, no Quadro 8, a terceira pergunta e as respostas obtidas.

Na primeira entrevista realizada, as professoras responderam que não conheciam a Filosofia para/com crianças. Mas, depois do desenvolvimento do curso, as professoras responderam sobre a apropriação da concepção do programa Filosofia para/com Crianças. Como, exemplo, toma-se a resposta da professora P. 1, que o entendeu como uma forma de preparar os alunos para momentos de partilha, nas quais os alunos possam construir seus próprios conhecimentos de forma crítica, argumentando que as crianças têm o direito de participar do diálogo em sala de aula, como apontado na seguinte fala: “que a criança, tenha o direito de falar, de opinar, de lutar por seus direitos”. A professora P. 1 acrescentou, ainda, que os professores, além de ensinarem, aprendem com seus alunos.

A última percepção de P.1 também foi abordada pela professora P. 7, que comentou: “o professor ele não somente ensina, mas ele aprende também”. Seguindo

a perspectiva, levantada pelas participantes, na qual os professores não são os detentores de todo o conhecimento, possuindo, também, seus alunos um saber vindo de suas experiências e que precisa ser acolhido em sala de aula, *Lipman et al.* (2001) também acreditava que o professor não deveria ser o detentor de toda a sabedoria em sala de aula. O professor deve ser visto como um facilitador, “cuja tarefa é estimular as crianças a raciocinarem sobre seus próprios problemas por intermédio das discussões em sala de aula” (LIPMAN, *et al.*, 2001, p. 144).

QUADRO 8 – Terceira Questão da Entrevista Final e as Respostas

Professoras	Perguntas/Respostas
	<b>3. Você conhece, ou já ouviu falar sobre a Filosofia para/com Crianças?</b>
	<b>Continua</b>
P. 1	Olha muitas vezes, diferente do bebê, com as outras turmas, o professor vem com a ideia de uma aula pronta, deu para gente ver que não é nada disso, que a gente tem muito mais a aprender com os alunos, do que ensinar. E que a gente precisa criar crianças críticas, pensantes. A gente tem que preparar eles para a vida, para que eles não aceitem tudo o que escutam. Que a criança, tenha o direito de falar, de opinar, de lutar por seus direitos. Eu acho que é isso que tem que ser feito, desde a Educação Infantil que é a base, para que quando eles chegarem lá na frente, eles entenderem que tem o direito a fala, a opinião e de questionar.
P. 2	Então, para eu continuar esse olhar mais detalhado, de tentar construir, ou deixar a criança construir, a personalidade dela, os conhecimentos na perspectiva dela. E tentar ir moldando, guiando, sem interferir radicalmente deixar fluir. Eu acho que essa é a parte da Filosofia, de tentar entender a criança, tentar entender o momento da criança. É a parte que eu mais me encantei, com o curso, de saber que eu posso participar melhor do ensino e do aprendizado dos meus alunos, para que eu possa desempenhar um papel melhor para a criança.
P. 3	Então eu percebi que para a Filosofia para/com Crianças, é muito importante o diálogo, a participação infantil. Que a gente, como professoras sempre tem que estar envolvendo nossos alunos, mesmo a criança tímida, sempre tem que tentar buscar novas formas, para a participação delas em sala de aula.
P. 4	A eu achei muito interessante, visto que devemos considerar os porquês, das crianças. Passei a ver com outros olhos, o sentar e conversar com as crianças, considerar muito mais as suas falas, que tem que considerar o modo de filosofar de cada aluno.
P. 5	Eu não via como esse conhecimento é rico, e como ficou claro depois do curso. Quando você fala sobre Filosofia, dá a impressão que sempre vai falar de Sócrates, Platão, mas na verdade não é somente isso, principalmente, aqui na Educação Infantil. Pois no meu entendimento agora, a Filosofia vem muito mais do meu dia a dia, com a criança, visto que as pessoas podem achar que você, ao trabalhar com Filosofia vai trazer um tema mirabolante, que vai fazer pensar de alguma maneira muito diferente, mas não é, parte muito do conhecimento, e da experiência das crianças. Ao abordar estórias, que fazem sentido para a vida delas.
P. 6	O que eu entendi, que me tocou nesse curso, é que fazemos as coisas, e muitas vezes não paramos para pensar, o que é aquele olhar para a criança, sentir, de se colocar no lugar dela, e as coisas que elas falam, que muitas vezes a gente não dá tanta importância. Então, agora vou tentar sempre ter um olhar diferenciado a criança, mostrar por meio do diálogo e da brincadeira, que as crianças são importantes. Dar as crianças um olhar mais de carinho, mostrar que ela pode, mostrar o valor que ela tem, mostrar a criança que ela pode alcançar o que ela quiser, que elas podem fazer qualquer coisa.

Professoras	Perguntas/Respostas
	3.Você conhece, ou já ouviu falar sobre a Filosofia para/com Crianças?
Conclusão	
P. 7	Com as crianças a Filosofia, ela faz com que você tenha um elo de troca de valores, troca de sabedorias, com as crianças. Pois, o professor ele não somente ensina, mas ele aprende também.
P. 8	Que é muito importante, eu gostei muito do curso, pois no decorrer dele eu comecei a refletir sobre a minha prática, como eu posso mudar, o que eu posso melhorar. Pois, eu compreendi como é importante, estar atento ao que a criança fala em sala de aula, bem como permitir que ela participe de momentos de diálogo.

Fonte: a autora (2021)

A professora P. 2 fez uma afirmação sobre a importância de ela, como docente, guiar e auxiliar seus alunos na construção de suas próprias personalidades e conhecimentos. As demais professoras, do mesmo modo, mencionaram a relevância da participação infantil nas aulas e de considerar seus “porquês” e como a Filosofia pode fazer parte do cotidiano da criança.

Segundo a professora P. 4: “devemos considerar os porquês das crianças”. Dessa forma, ao fazer referência aos porquês das crianças, a docente faz referência à importância de dialogar com seus alunos e considerar suas falas. Conforme Carvalho (2020, p. 51), “desde um simples porquê? ou por que não? A curiosidade infantil chapinha em perguntas acerca da natureza e do sentido de tudo aquilo que possa intrigar e desafiar a nossa compreensão e interesses”. Desse modo, ao considerar e ouvir tais questionamentos, os professores provocam, em seus alunos, o sentimento de acolhimento e de merecimento, ao ponto de as crianças ampliarem suas curiosidades.

Além disso, algumas professoras comentaram como, em conjunto com o programa Filosofia para/com Crianças, podem ser abordados muitos dos assuntos que fazem parte do cotidiano infantil, como, por exemplo, os valores. Em relação a este ponto, a professora P. 5 comentou que a Filosofia sempre é remetida a filósofos como Platão ou Sócrates, mas que, na perspectiva do trabalho filosófico com as crianças, a Filosofia irá abordar temas e conceitos que fazem parte dos conhecimentos e experiências das próprias crianças. Nessa perspectiva, para Carvalho (2020), as histórias elaboradas por Lipman, que integram o currículo do programa Filosofia para/com Crianças, têm como características o modo como as personagens, especialmente as crianças, lidam com questões e problemas da vida cotidiana, o que representa uma familiaridade às crianças, as quais podem enxergar-se como as personagens das histórias e, assim, repensar suas próprias experiências.

Outra observação muito provocadora foi a realizada pela professora P. 6, a qual comentou: “mostrar por meio do diálogo e da brincadeira, que as crianças são importantes. Vou também procurar olhar de forma mais atenta a criança, ao que ela quer me contar, deixar que elas participem mais das aulas”. A docente argumentou que, ao refletir sobre o programa Filosofia para/com Crianças, percebeu que uma valorização efetiva da criança ocorre com a possibilidade de que elas falem, argumentem e perguntem, e que, em sua realidade em sala de aula, irá procurar proceder desse modo.

Por fim, em relação ao programa Filosofia para/com Crianças, as professoras puderam, após a participação no curso, se aprofundar em diferentes aspectos, os quais foram mencionados e comentados anteriormente, e também podem ser verificados no Quadro 8. Muitos desses aspectos foram discutidos durante o curso de formação, como a relevância dos questionamentos levantados pelas crianças, a participação ativa infantil para o desenvolvimento do processo filosófico e os aspectos positivos relacionados ao desenvolvimento da criança, quando se possibilita que ela construa seus próprios conhecimentos por meio de assuntos e discussões que perpassam suas experiências.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui desenvolvida compreendeu a criança como um todo, a qual, historicamente, no Brasil, demorou muito para ter seus direitos reconhecidos por lei. Isso somente foi possível a partir da publicação da Constituição Federal de 1988. Ademais, abordou-se, de uma forma geral, a Educação Infantil, que, em seu presente, ainda apresenta traços de um passado marcado pela sua não caracterização como instituição de ensino. Nesse sentido, os Centros de Educação Infantil gozam muito recentemente de uma concepção educacional, o que também remete à não valorização do profissional que trabalha nessa etapa da Educação Básica.

Dessa forma, ao compreender esse ambiente como um espaço educacional, os professores têm a responsabilidade de desenvolverem seus educandos de forma integral, como exigido por lei. Ao deparar-se com tal perspectiva, o docente precisa estar ciente da necessidade de promover, nestes locais, atividades de que as crianças possam participar ativamente, de modo a aprimorarem seus processos de aquisição de conhecimento, proporcionando-lhes, também, a oportunidade de compartilhar suas experiências vivenciadas, o que é exigido igualmente pelas normativas curriculares federal e estadual representadas pela BNCC (2017) e pelo RCP (2019).

Nessa perspectiva, de desenvolver possibilidades de partilha entre professores e alunos, o diálogo torna-se a peça fundamental. A partir de momentos de fala e de escuta, a criança entende-se como um membro de um grupo, passa a compreender que pode expressar seus conhecimentos e também suas vivências, ampliando seu respeito em relação ao outro. Para tal entendimento, foram abordadas percepções sobre o diálogo, a escuta infantil e também a cooperação com crianças, por meio das concepções do programa Filosofia para/com Crianças.

O programa Filosofia para/com Crianças, de acordo com Cantalice e Cirino (2019), aborda fundamentos filosóficos e educacionais, metodologias e práticas, abrangendo crianças desde a Educação Infantil até jovens do Ensino Médio. Murriss (2016) acrescenta que o aprendizado no programa é gerado por meio do diálogo e da reflexão em comunidade e, também, pelos diálogos filosóficos e práticas democráticas que incluem as vozes das crianças e dos jovens, que podem ser apontadas como transformadores em potencial e dispõem de um poder para definir o que conta como Filosofia.



Por essas percepções, o objeto desta investigação consistiu-se como o desenvolver de um processo educativo tecnológico, construído com professoras em atividade de uma unidade de Educação Infantil Municipal, tendo por objetivo geral disponibilizar, às professoras da rede municipal de Educação Infantil, um curso de formação continuada colaborativa, a fim de promover o diálogo e estimular a escuta significativa entre essas professoras e seus alunos.

O curso Formação docente colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na educação infantil foi concebido em cinco encontros, realizados por meio do *Google Meet*, contando, em princípio, com a presença de nove professoras da Educação Infantil. Em seu término, participavam oito professoras. As professoras participaram de discussões e reflexões a respeito de diferentes textos, os quais abordavam a temática do diálogo e da escuta infantil, bem como das concepções acerca do programa Filosofia para/com Crianças.

O processo educativo tecnológico, desenvolvido por meio do curso de formação, elucidou concepções acerca da importância do diálogo e da escuta significativa dos alunos como um processo para o aprimoramento da autonomia e do pensamento das crianças. Desse modo, pode-se compreender que a investigação, bem como o curso desenvolvido com as professoras da Educação Infantil, contribuiu para o aprimoramento do trabalho docente realizado por elas.

Em cada encontro, as professoras refletiram e chegaram à conclusão, segundo suas próprias experiências pedagógicas, expostas em seus relatos, da existência de benefícios surgidos na formação infantil quando a criança assume um papel mais ativo em sua aprendizagem. Essa prática pode acontecer em momentos de rodas de conversa, as quais foram também um dos assuntos principais de discussão nos encontros.

Atingiu-se um entendimento em conjunto, por parte das docentes, de que os momentos de roda de conversa, nas instituições de Educação Infantil, precisam ser promovidos com o propósito de partilha, de diálogo e, principalmente, da escuta significativa das crianças. Por meio das falas, argumentos expressos pelas professoras ao longo do curso de formação, compreendeu-se que o diálogo é muito importante para o desenvolvimento da relação entre professor e aluno, como também para interação em sala de aula. Essas ações podem ser realizadas a partir da faixa etária dos bebês e das crianças bem pequenas, visto que, desde muito novas, as crianças entendem e interagem com os adultos.

Refletiu-se também e dialogou-se em grupo acerca da importância do olhar e da escuta significativa para cada criança, visto que ela é um ser único e que precisa de toda atenção. Esse é o próprio papel da educação, a qual deve possibilitar a construção de relações pautadas no respeito e no entendimento mútuo, como afirmam Simão e Rebelo (2019, p. 257). Segundo as autoras, a educação precisa promover a troca de vivências e saberes, de “promoção de diálogos, negociação, afetividade, encontros, construção de conhecimentos coletivos e de garantia de participação de todos os envolvidos nos processos educativos”.

Nesse sentido, o discurso proferido pelas professoras participantes intencionou firmar um compromisso com a educação democrática, tendo percebido como é necessário o envolvimento da leitura de mundo das crianças em sala de aula, bem como é relevante a sua participação em momentos como as rodas de conversa qualquer outra situação que a criança entenda como confortável para sua fala. Dessa forma, estes momentos podem promover uma escuta significativa do outro, mesmo que este ainda tenha pouca idade. Isso pode possibilitar que a criança seja ativa em seu processo de ensino e que, com o tempo, possa ter sua autonomia desenvolvida.

Nessa perspectiva de acolhida e partilha com a criança, outro ponto referenciado foi a curiosidade infantil. Por meio do programa Filosofia para/com Criança, as professoras participantes retomaram o valor de as crianças desenvolverem suas perguntas e sua curiosidade, por intermédio de diálogos promovidos em sala de aula. Segundo a professora P. 5, a Filosofia pode promover, nas crianças, a construção de percepções além do imaginado, principalmente em relação às perguntas que fazem, as quais, muitas vezes, nem mesmo pelas professoras podem ser respondidas.

De acordo com Carvalho (2020, p. 50), “é precisamente o direito que qualquer ser humano tem de fazer perguntas, com o conseqüente dever de serem acolhidas, um dos eixos que esteve na base do programa” curricular Filosofia para/com Crianças. Dessa forma, os questionamentos levantados pelas crianças são oriundos de suas experiências. Por isso, os processos de ensino e aprendizagem são melhor aproveitados quando essas experiências são consideradas em sala de aula, mesmo com alunos bem pequenos.

A partir do curso de formação, as professoras passaram a entender a Filosofia como uma concepção que pode fazer parte do dia a dia, compreendendo o quanto é importante ouvir os alunos nas rodas de conversa. Além disso, entenderam como os

diálogos filosóficos são importantes para crianças, visto que, desde pequenas, as crianças filosofam, o que pode ser possibilitado e ampliado por meio de estórias, contos, músicas, dentre outros materiais e procedimentos, sendo eles, de preferência, o mais concreto e próximo possível da realidade infantil.

Nesse sentido, as observações realizadas são fundamentais para a transformação da realidade educacional, fazendo com que os espaços institucionais da Educação Infantil se tornem espaços democráticos e conscientes das experiências vivenciadas pelas crianças pequenas. Ainda que, na Educação Infantil, as professoras não observem imediatamente mudanças significativas em seus alunos, ao possibilitarem a partilha em sala de aula, por meio de diálogos, reflexões e escuta, elas estarão disseminando uma semente que no futuro, poderá resultar em frutos conscientes e críticos.

Embora todas essas conclusões e reflexões sejam relevantes para a educação nacional, a investigação apresentou algumas limitações, como a metodologia colaborativa, na qual as professoras iriam atuar como mediadoras de seus próprios conhecimentos. A aplicação deste método não ocorreu da forma esperada, já que as professoras não se voluntariaram para um tipo de participação mais ativa no decorrer do curso, preferindo participarem da formação como ouvintes, mais passivamente, embora tenham realizado discussões quando instigadas pela pesquisadora. Todavia, em alguns momentos, as professoras não interagiram tanto, como no terceiro encontro, em que as participantes não interagiram como nos demais. Tais conclusões podem indicar que as professoras participantes ainda precisam de um tempo maior e de mais estímulo para que atuem como mediadoras de suas próprias formações.

Mesmo que alguns aspectos da metodologia colaborativa não tenham sido totalmente atendidos, as docentes tiveram uma participação significativa nas discussões e estavam presentes em todos os encontros, dispostas a ouvirem, a aprenderem e a buscarem novas formas de trabalhar com seus alunos e, assim, proporcionar-lhes uma educação de qualidade. Dessa forma, mesmo que com limitações destacadas, o curso foi muito válido, propondo muitas discussões e reflexões acerca da prática docente em relação ao diálogo e à escuta significativa do aluno em sala de aula, tanto na visão das professoras participantes como na da pesquisadora

É importante evidenciar que o curso de formação oferecido às professoras da Educação Infantil não teve, em nenhum momento, o objetivo de transformar tais profissionais em facilitadoras das comunidades de investigação do programa Filosofia para/com Crianças, pois sabe-se da necessidade de formação específica. Todavia, procurou-se que essas docentes, em conjunto, entendessem a relevância do diálogo e da escuta significativa das crianças. Ainda que as professoras não modifiquem totalmente suas propostas pedagógicas em função do curso de formação, o fato de elas estarem dispostas a ouvir e refletir sobre suas práticas pode ser considerado um ganho para a transformação da educação em uma educação democrática e de qualidade.

Para pesquisas futuras, compreende-se a necessidade de estender o curso por um período mais longo, para que as professoras possam atuar como mediadoras de suas próprias formações. Ademais, percebe-se a relevância de introduzir momentos de diálogos que possam ser realizados com as crianças da Educação Infantil, utilizando-se materiais concretos, a fim de que as professoras possam viver na prática essas experiências, compreendendo como elas podem ser relevantes.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI: Piauí, 2016, p. 75-90.

ALVARADO, Arturo. The Brazilian Constitution of 1988: a comparative appraisal. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 137-148, set./dez. 2018.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A margarida friorenta**. 25 ed. Ática, 2019.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: Unidade pesquisa-formação. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI: Piauí, 2016, p. 63-74.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

BBC NEWS Brasil. **Caso Henry Borel**: o que se sabe sobre a morte da criança de 4 anos e prisão da mãe e do padrasto. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56681829>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **A Galinha Ruiva**. DCL, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.697 de outubro de 1979**. Institui o código de menores. Brasília, 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.014 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm). Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 20 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 17 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm). Acesso em: 15 de nov. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 8 de março 2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 22 de novembro 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 de jan. 2021.

BURROUGHS, Michael; MORTARI, Luigina. Melarete and Peech: preface to an international philosophy with children collaboration. **Childhood & philosophy**, v. 13, n. 26, p. 69-86, jan./abr. 2017.

CAPES. **Documento orientador de APCN – Área 46: Ensino**. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

CANTALICE, Gizolene de Fátima Barbosa da Silva; CIRINO, Maria Reita Dantas. Considerações sobre o conceito de “experiência” presente nas teorias filosofia para/com crianças. **Revista Sul-Americana de filosofia e Educação – Resafe**, n. 32/33, p. 61-77, nov. 2019 – out. 2020.

CANTALICE, Gizolene de Fátima Barbosa da Silva; CIRINO, Maria Reita Dantas. Filosofia e infância: formação docente para atuar em filosofia para/com crianças. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 6, p. 2-13, 2020.

CARVALHO, Magda Costa. Matthew Lipman – a infância como um deserto de oportunidades perdidas. In: PINTO, Maria José Vaz; FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (org.). **Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008, p. 298-307.

CARVALHO, Magda Costa; SANTOS, Ana Isabel. **Estos materiales vuelven la Filosofía verdadera porque me ayudan a pensar. La Filosofía para Niños en Educación Infantil**. Comunicação apresentada no XXVIII Encuentro Iberoamericano de Filosofía para Niños. Universidade de Girona, Espanha, abril de 2018.

CARVALHO, Magda Costa. **Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

CARVALHO, Magda; SANTOS, Ana Isabel. O “porque” traz coisas especiais e dá perguntas. In: CARVALHO, Magda Costa. **Filosofia para crianças: a**



(im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. NEFI: Rio de Janeiro, 2020, p. 157-161.

CASTRO, Joelma Salazar. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana María. **Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes**. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia. Save the Children: Suecia, 2002.

DENYER, D.; TRANFIELD, D. Producing a systematic review. In: BUCHANAN, D. A.; BRYMAN, A. (Ed.). **The SAGE handbook of organizational research methods**. London, SAGE, p. 671-689, 2009.

DÍAZ, Liliana Andrea Mariño; CORTÉS, Oscar Pulido; MORA, Lola María Morales. Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. **Praxis & saber Revista de Investigación y Pedagogía Maestría en Educación**, v. 7, n. 15, p. 81-101, out./dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3 ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERICKE, Tania Ibáñez. Música e improvisación em el jardín: cuando el cuerpo expresa, construye identidad. **Revista Musical Chilena**, n. 230, p. 103-114, jul./dez. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas: São Paulo, 2019.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênero e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016, p. 33-62.

KENNEDY, David. **Philosophical Dialogue with Children**: Essays on Theory and Practice. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Orgs). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 13-49.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A educação infantil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 68-77.

KAŹMIERCZAK, Monika. What is communication? Investigations with kindergarten children. **Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy**, v. 30, n. 1, p. 90-107, set. 2020.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. (Orgs). **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIMA, Danyélen Pereira. **Discursos sobre o menor e a criança no Brasil: da lei do ventre livre em 1871 ao estatuto da criança e do adolescente em 1990**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2019.

LORIERI, Marcos Antônio; OLIVEIRA, Eduardo Gasperoni de. Thaumá e pensar bem na educação infantil. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 197-213, set./dez. 2018.

LÖFFLER, Daliana; DELGADO, Ana Cristina Coll. A documentação pedagógica como devolutiva na pesquisa com bebês e crianças bem pequenas: possibilidades de comunicação, diálogo e reflexão na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 29, p. 29-41, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Saberes**, Natal, v. 1, n.11, p. 94-100, fev. 2015.

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 267-281, abr./jun. 2017.

MENDONÇA, Dina; CARVALHO, Magda Costa. The richness of questions in philosophy for children. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01-21, jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 61-77.

MORAIS, Juscislayne Bianca Tavares; FERREIRA, Maria D'alva Macedo. Os desafios na escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 621-639, jul. 2019.

MURRIS, Karin. Can Children do philosophy? **Journal of philosophy of education**, v. 34, n. 2, p. 261-279, 2000.

MURRIS, Karin. Philosophy with Picturebooks. In: M. A. Peters (ed.), **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer, 2016.

OLIVEIRA, Liliana Catariana Andias. **Participação e desenvolvimento social em jardim da infância**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, 2013.

OLIVEIRA, Aparecida Borges de. A filosofia na formação de crianças da educação infantil. **Revista Científica FacMais**, v. 5, p. 40-66, 1º Semestre, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

ORTHOF, Sylvia. **Gato pra cá, rato pra lá**. Rio de Janeiro: Rovel, 2012.

PARANÁ. **Lei que aprova o PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- PME, e dá outras providências**. Município Íocus da pesquisa. Prefeitura Municipal, 2015.

PARANÁ. **Plano municipal de Educação 2015-2024**. Instituição *Íocus* da pesquisa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2015.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Instituição *Íocus* da pesquisa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, p. 6-12, 2017.

PARANÁ, Secretaria da Educação e do Espaço do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: 2019. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

REAL, Luciane Magalhães Corte; CANAN, Silvia Regina. Filosofia na educação infantil e séries iniciais: pressupostos teóricos da construção da autonomia. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 4, 2003.

RENDÓN, Martha Lucía Atehortúa. **Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem a formação de atitudes**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Padrões de colaboração nas relações entre alunos e professores em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI: Piauí, 2016, p. 175-198.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Perspectiva crítico-reflexo e colaboração na formação do professor. **Rev. Int. de Form. de Professores**, Itapetininga, v. 4, n.1, p. 85-99, jan./mar. 2019.

SIMÃO, Márcia Buss. Corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas: diálogos possíveis entre filosofia e Educação Infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 327-353, jul./dez. 2012.

SIMÃO, Márcia Buss; REBELO, Aline Helena Mafra. Formar regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, set./out. 2019.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos**: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agente do Estado. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010.

TORTATO, Géssica; MARARAL, July Veiga; MARTINS, Alexandre. A importância da filosofia na educação infantil e no ensino fundamental. **In Litteras Revista dos cursos de Letras e Pedagogia**, v. 2, n. 2, p. 2-24, 2017.

VANSIELEGHEM, Nancy; KENNEDY, David. “What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?”. **Journal of Philosophy of Education**, v. 45, n. 2, p. 171-182, 2011.

VELASCO, José Antonio; GONZÁLEZ, Leonor Alonso. Sobre la teoría de la educación dialógica. **Educere**, Venezuela, v. 12, n. 42, p. 461-470, jul./set. 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



**APÊNDICE 1 – PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO****MAYARA FARIA DE SOUZA**

**Orientador:** Prof. Dr. David da Silva Pereira

**Coorientadora:** Profa. Dra. Ana Isabel Santos

**FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA:  
UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO FILOSÓFICO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA**

MAYARA FARIA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO  
FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CORNÉLIO PROCÓPIO  
2021

MAYARA FARIA DE SOUZA

**FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO  
FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**COLLABORATIVE TEACHER EDUCATION: A PROPOSAL FOR  
PHILOSOPHICAL DIALOGUE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Isabel Santos. NICA - U. Açores-POR.

**CORNÉLIO PROCÓPIO**  
2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.





**Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Londrina**



MAYARA FARIA DE SOUZA

**DIÁLOGOS ENTRE DOCENTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA FILOSOFIA  
PARA/COM CRIANÇAS**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 17 de Dezembro de 2021

Prof David Da Silva Pereira, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Ana Isabel Santos, Doutorado - Universidade dos Açores

Prof.a Angelica Cristina Rivelini, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Magda Costa Carvalho, Doutorado - Universidade dos Açores

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 17/12/2021.

**SUMÁRIO – PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO**

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>123</b>
<b>2 ESTRUTURAÇÃO DAS ETAPAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....</b>	<b>125</b>
2.1 PLANO DO CURSO DE FORMAÇÃO.....	125
<b>3 APLICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS .....</b>	<b>129</b>
3.1 PRIMEIRO ENCONTRO: INTRODUÇÃO E ESCUTA DOS PROFESSORES.....	130
3.2 SEGUNDO ENCONTRO: DIÁLOGO E O SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO.....	130
3.3 TERCEIRO ENCONTRO: REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (2019) E A FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS.....	131
3.4 QUARTO ENCONTRO: DIÁLOGO E A FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS E A FIGURA DO PROFESSOR/MEDIADOR/FACILITADOR.....	133
3.5 QUINTO ENCONTRO: AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO.....	136
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS – PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO .....</b>	<b>143</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O processo educativo tecnológico é parte fundamental da modalidade *stricto sensu* de Pós-Graduação Profissional em Ensino. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), essa modalidade busca construir pontes entre conhecimentos “acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais” (CAPES, 2019).

De acordo, ainda, com a CAPES (2019), os Mestrados Profissionais caracterizam-se por serem destinados principalmente aos professores da Educação Básica, pois tais cursos, ao gerarem processos e produtos educacionais a serem disponibilizados nos eventuais sites das instituições dos programas ou nos demais sites repositórios, têm, como finalidade, a utilização por escolas de todo o país, colaborando com a qualificação do ensino e da aprendizagem.

Além disso, os cursos de mestrado profissional têm contribuído muito para a elevação da qualidade do ensino na Educação Básica. Para isso, “é estimulado experiências inovadoras, com o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de ensino presencial e a distância” (CAPES, 2019). Nesse sentido, o produto ou processo educativo precisa ser aplicado em condições reais de sala de aula ou em espaços de ensino. De acordo com a CAPES (2019), esses produtos ou processos podem ser, por exemplo,

uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (CAPES, 2019).

Nessa perspectiva, o processo educativo tecnológico aqui desenvolvido foi elaborado como uma formação docente colaborativa, que teve como finalidade disponibilizar para as professoras da rede municipal de Educação Infantil um momento de reflexão, a fim de promover o diálogo e estimular a escuta significativa entre essas professoras e seus alunos. O referido curso de formação foi constituído por cinco encontros, possuindo uma abordagem colaborativa, na qual, segundo Santos (2012), há potencial para promover-se uma formação de coprodução de conhecimento e de reflexão sobre a prática do ensino e o desenvolvimento profissional.

O curso de formação a ser descrito neste manuscrito ocorreu de forma remota. A ferramenta utilizada para sua realização foi o *Google Meet*, em função da necessidade do distanciamento social, que ainda era premente. Desse modo, o processo contou, em princípio, com a participação de nove professoras do quadro efetivo da Educação Infantil municipal. O curso teve um total de 30 horas de estudos, as quais constituem-se por sete horas de estudos e discussões em grupo nas sessões do *Google Meet*, realizadas no período noturno, somadas a 23 horas de estudos, leituras e preparações preliminares.

Nesse sentido, o curso ofertado buscou, além de proporcionar formação continuada colaborativa, específica para os professores da Educação Infantil, uma forma de valorização desses profissionais docentes. A proposta de um curso no formato colaborativo propiciou às professoras participantes realizar reflexões sobre suas práticas e, ao mesmo tempo, promover uma autoformação reflexiva e uma maneira de reconhecer a importância das instituições de Educação Infantil para o ensino e a aprendizagem das crianças de zero a cinco anos.

Cabe destacar que o processo educativo tecnológico contou com o recurso disponibilizado pelo Edital nº 001/2020 – da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – DIRPPG, vinculado ao Programa de Apoio à Pesquisa Científica e Pós-Graduação, o qual proporcionou vinte cotas de R\$1.500,00, para serem gastos com equipamentos que incrementassem as investigações e a aplicação dos processos educativos tecnológicos. A pesquisadora agradece o recebimento de tal recurso, principalmente por propiciar o aprimoramento do desenvolvimento do processo educativo tecnológico, com materiais a serem distribuídos às professoras participantes.

A seguir, apresenta-se a estruturação das etapas, bem como do plano de aplicação do curso de formação continuado colaborativo, com seus conteúdos e objetivos.

## 2 ESTRUTURAÇÃO DAS ETAPAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

O Curso Formação docente colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na educação infantil, foi organizado de forma remota, utilizando-se a ferramenta *Google Meet*. Foi desenvolvido em cinco encontros, os quais totalizaram 30 horas de duração, contabilizando-se as horas de estudos e leituras prévios para cada encontro. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, Campus de Cornélio Procopio, disponibilizou a certificação, como curso de extensão.

A referida formação contou com a participação inicial de nove docentes, do quadro efetivo da Educação Infantil municipal. Para a certificação, a participação mínima nos encontros deveria ser de, no mínimo, 75%. A realização de leituras prévias e a colaboração com a formação também foram contabilizados. Os encontros precisaram ocorrer no período noturno e quinzenalmente, devido à disponibilidade de cada professora. Cada encontro apresentou a duração de uma hora e meia. Dessa forma, o curso de formação foi realizado entre maio e julho de 2021, nos dias 10 e 24 de maio, 07 e 21 de junho e 05 de julho, ao efetivarem-se sete horas de participação nos encontros remotos e mais vinte e três horas de estudos preparatórios.

Na sequência, apresenta-se a estrutura detalhada do curso de formação, com as atividades propostas em cada encontro, as leituras a serem realizadas e, também, com seus objetivos.

### 2.1 PLANO DO CURSO DE FORMAÇÃO

O curso de formação abordou alguns pressupostos da pesquisa colaborativa, a qual, segundo Ibiapina (2016), procura promover a reflexão sobre a prática docente, interpretar alguns dos problemas enfrentados pelos professores, em uma perspectiva que associa a produção de conhecimento com a autoformação e a autorreflexão. Nesse sentido, a colaboração torna-se uma ferramenta de coprodução de saberes, nos quais pesquisadores e professores possuem o mesmo papel.

A reflexão sobre a prática docente permite que ambos questionem criticamente as funções que exercem dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Quanto maior a colaboração, maiores serão as condições para a elaboração conjunta de saberes e de práticas, e, por consequência, maior o

aprimoramento profissional de professores e investigadores, visto que as interações colaborativas não afetam somente conhecimentos práticos e teóricos, mas, também, a forma de pensar e agir crítica e criativamente (IBIAPINA, 2016).

O curso de formação também se referiu aos conhecimentos e metodologias utilizadas no programa curricular Filosofia para/com Crianças, como possibilidade para o desenvolvimento do diálogo com turmas da Educação Infantil. Para isso, utilizou-se, no decorrer dos encontros, métodos que são empregados também no programa Filosofia para/com Crianças, como as rodas de conversa e a própria perspectiva colaborativa.

No que diz respeito às rodas de conversa, essas apresentam-se como momentos de partilha nas comunidades de investigação. Segundo Lipman *et. al* (2001), as rodas de conversa apresentam um comprometimento com os procedimentos da investigação, com a procura de técnicas que presumem uma abertura à evidência e à razão. Quando são internalizados, esses procedimentos da comunidade transformam-se em hábitos de reflexão. Os momentos de partilha ocorridos nas comunidades de investigação, ao ser possibilitados pelas rodas de conversa, têm igualmente a finalidade da colaboração, na qual professores e alunos, conforme Kennedy (2010), devem participar da mesma forma, visto que o professor se torna mais um membro do grupo, sem diferenciação.

No Quadro 1, apresenta-se o plano do curso desenvolvido, o qual pretendeu disponibilizar, para as professoras da rede municipal de Educação Infantil, um momento de reflexão, a fim de promover o diálogo e estimular a escuta significativa entre essas professoras e seus alunos.

QUADRO 1 – Plano detalhado sobre o curso de formação docente colaborativo<sup>6</sup>

<b>PLANO DO CURSO - FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>PRIMEIRO ENCONTRO – Introdução e Escuta dos professores</b>	
<b>Continua</b>	
<b>Data</b>	<b>10 de maio de 2021</b>
<b>Conteúdos</b>	- Roda de conversa reflexiva: sobre quais são as necessidades para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade. - Roda de conversa reflexiva introdutória: o papel do diálogo na educação e na educação de crianças pequenas.
<b>Objetivos</b>	- Promover a reflexão sobre as necessidades para uma educação de qualidade na Educação Infantil. - Introduzir de forma reflexiva as concepções sobre o diálogo na Educação Infantil.
<b>Metodologia</b>	- Roda de conversa - Reflexões e discussões
<b>SEGUNDO ENCONTRO – Diálogo e o seu papel na educação</b>	
<b>Data</b>	<b>24 de maio de 2021</b>
<b>Conteúdos</b>	- A Pedagogia da autonomia. Recorte de texto Freire (2015, p. 110-122, 131-138). Diálogo e escuta no ensino aprendizagem. - Texto: Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos de roda na Educação Infantil. Simão e Rebelo (2019).
<b>Objetivos</b>	- Trabalhar a importância do diálogo na prática pedagógica. - Contribuir com o reconhecimento da escuta como aliado na promoção do desenvolvimento infantil. - Possibilitar a reflexão sobre a prática docente, a fim de considerar os momentos de diálogo em sala de aula. - Promover uma formação colaborativa, na qual o professor assume sua formação.
<b>Metodologia</b>	- Roda de conversa - Reflexões e discussões - Mediação dos professores participantes
<b>TERCEIRO ENCONTRO – Referencial Curricular do Paraná (2019) e Filosofia para/com Crianças</b>	
<b>Data</b>	<b>07 de junho de 2021</b>
<b>Conteúdos</b>	- Referencial Curricular do Paraná (2019, p.42-43) – Fragmento, o qual faz referência as concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil. - Fragmentos do Livro: Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas (CARVALHO, 2020, p. 34-44, 76-81).
<b>Objetivos</b>	- Promover uma análise crítica sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. - Possibilitar a construção de uma relação entre o trabalho pedagógico no ensino infantil e as concepções de Freire (2015) sobre o diálogo. - Trabalhar a compreensão reflexiva sobre a Filosofia para/com Crianças. - Contribuir com a construção de uma nova concepção sobre o ensino de Filosofia. - Dialogar sobre a percepção de: o que a Filosofia faz na infância? - Promover uma formação colaborativa, na qual o professor assume sua formação.
<b>Metodologia</b>	- Roda de conversa - Reflexões e discussões - Mediação dos professores participantes

<sup>6</sup> Todos os textos que foram utilizados no decorrer do processo Educativo Tecnológico, citados no planejamento (Quadro 1) podem ser acessados em: [https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1kJUzg\\_vJGIm0p9chKk6R3if2eivT-beM](https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1kJUzg_vJGIm0p9chKk6R3if2eivT-beM).



<b>PLANO DO CURSO - FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
<b>Conclusão</b>	
<b>QUARTO ENCONTRO – Diálogo e a Filosofia para/com Crianças e a figura do professor/mediador/facilitador</b>	
<b>Data</b>	<b>21 de junho de 2021</b>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragmentos do Livro: Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 157-161)</li> <li>- Fragmentos do Livro: Filosofia na sala de aula de Matthew Lipman <i>et. al</i> (2001, p. 143-148).</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir um diálogo sobre as possibilidades da Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil.</li> <li>- Possibilitar o desenvolvimento da concepção norteadora sobre os procedimentos de aplicação do diálogo na Filosofia para/com Crianças.</li> <li>- Contribuir com o desenvolvimento do debate sobre alguns aspectos do professor/mediador/facilitador.</li> <li>- Contribuir com a discussão sobre a possibilidade de ser um professor mediador na Educação Infantil.</li> <li>- Promover uma formação colaborativa, na qual o professor assume sua formação.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa</li> <li>- Reflexões e discussões</li> <li>- Mediação dos professores participantes</li> <li>- Participação do orientador e da coorientadora da investigação</li> </ul>
<b>CINCO ENCONTRO – AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO</b>	
<b>Data</b>	<b>05 de julho de 2021</b>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma avaliação coletiva sobre a formação proposta, ao expor os prós e contras, bem como as dificuldades encontradas no decorrer da formação.</li> <li>- Realizar uma autoavaliação como participante da formação, de forma escrita e anônima, a fim de não constrangem e nem inibir nenhuma professora participante.</li> </ul>
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir que as professoras avaliem a formação de modo colaborativo.</li> <li>- Contribuir com a autoavaliação, como participantes de cursos de formação continuada.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões e discussões</li> <li>- Roda de conversa</li> </ul>

Fonte: a autora (2021)

A seguir, apresenta-se o desenvolvimento do curso de Formação docente colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na educação infantil.

### 3 DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento do Processo Educativo Tecnológico contou com a perspectiva da pesquisa colaborativa. Dessa forma, inicialmente, foi proposto às professoras participantes do curso que, em dupla ou em grupos, fossem responsáveis por um encontro, ou seja, participassem também como mediadoras das discussões, em encontros pré-determinados, com a possibilidade de sugerirem atividades ou leituras para as demais participantes.

Nessa perspectiva, para Ibiapina (2016), em uma formação colaborativa, a colaboração não pode acontecer somente em âmbito de participação passiva, devendo significar realmente a oportunidade de igual de participação em todos os papéis. Assim, é importante que a negociação de responsabilidades ocorra desde o início da formação.

Nesse movimento interativo, os partícipes negociam sentidos, compartilham significados, questionam ideias fossilizadas, concordam ou discordam dos pontos de vistas expostos pelos companheiros, fazendo uso de descrições, informações e confrontos justificados que desencadeiam a reelaboração das práticas e a compreensão da unidade teoria-prática (IBIAPINA, 2016, p. 49).

Nesse sentido, a formação colaborativa procura estabelecer uma relação de igualdade entre os participantes, sem nomenclaturas, no qual todo participante tem voz e vez ativa, com o poder de criar e conduzir discussões. Do mesmo modo, como aponta Rendón (2015), a formação acontece no programa Filosofia para/com Crianças. Neste programa, todos têm as mesmas oportunidades de participação, sendo mesmo as acomodações espaciais iguais quanto às suas condições. Na relação também professor-aluno, ninguém pode ocupar lugares privilegiados.

Deve-se mencionar que, por tratarem-se de encontros remotos, os termos de consentimento livre e esclarecido e os termos de consentimento de utilização de imagem, sons e voz foram entregues para as participantes anteriormente, oportunizando-se tempo para análise e assentimento. Destaca-se, ainda, que foram montados kits, para cada uma das professoras participantes, com o recurso do Edital nº 001/2020, da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, a DIRPPG, que contou com os seguintes itens: caderno de anotação, caneta e pasta com todos os textos para as leituras já impressos. O kit também foi entregue antecipadamente para cada professora. Nas seções a seguir, são detalhados os encontros que compuseram o curso ofertado.

### 3.1 PRIMEIRO ENCONTRO: INTRODUÇÃO E ESCUTA DOS PROFESSORES

O primeiro encontro da formação continuada colaborativa teve como finalidade a apresentação da temática a ser desenvolvida, e a introdução de alguns assuntos a serem discutidos e considerados. Dessa forma, primeiramente, houve a apresentação de toda a dinâmica de encaminhamento do curso, incluindo os encontros e os procedimentos a serem abordados pela temática.

Da mesma forma, negociou-se a atuação e a colaboração de cada professora no decorrer do curso, sugerindo-se que as professoras se dividissem em duplas ou em grupos, os quais seriam responsáveis pela condução/mediação de um momento do curso. A dupla incumbida de conduzir/mediar ficaria livre para propor atividades, dinâmicas ou leituras, referentes à temática do curso, que achasse relevantes para serem discutidas com todas as participantes da formação.

A pesquisadora iniciou o curso fazendo duas perguntas, a fim de que as professoras participantes realizassem algumas discussões introdutórias. As perguntas tinham relação com os temas que foram discutidos no decorrer do curso. O primeiro encontro contou com o seguinte objetivo: promover a reflexão sobre as necessidades para que haja uma educação de qualidade na Educação Infantil. Dessa forma, a roda de conversa reflexiva abordou os seguintes temas:

- O que é necessário para uma educação de qualidade?
- Qual o papel do diálogo na educação e se ele tem espaço na educação dos pequenos.

### 3.2 SEGUNDO ENCONTRO: DIÁLOGO E O SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

As propostas de leitura para o segundo encontro, como já mencionadas, foram entregues antecipadamente. As indicações foram um recorte do livro *A pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (2015, p. 110-122, 131-138), no qual o autor discorre sobre a importância da escuta no processo de ensino/aprendizagem, e como o diálogo pode ser relevante para a educação.

O segundo texto é um artigo escrito por Simão e Rebelo (2019) com o título *Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos de roda na Educação Infantil*. Este texto aborda os momentos de rodas de conversa como formas muito importantes para o desenvolvimento de trocas de experiências e de escuta entre as crianças e suas professoras na Educação Infantil. Segundo Simão e Rebelo (2019, p. 259), o momento da roda de conversa, “enquanto espaço de diálogos e encontros constitui-se como uma potente possibilidade para proporcionar e garantir a participação dos sujeitos de menor idade acerca de questões que trazem implicações diretas em suas vidas”.

Esse encontro contou com os seguintes objetivos: trabalhar a importância do diálogo na prática pedagógica; contribuir com o reconhecimento da escuta como aliado na promoção do desenvolvimento infantil; e possibilitar a reflexão sobre a prática docente, a fim de considerar os momentos de diálogo em sala de aula. Como as professoras não se propuseram a participar como mediadoras da sessão, a pesquisadora, de forma sucinta, comentou sobre os textos e abriu para as discussões em grupo, compondo a roda de conversa.

Nesse sentido, realizou-se uma rodada de discussões acerca do que as professoras participantes tinham entendido sobre os textos lidos, bem como a respeito de suas vivências de sala de aula. Todas as professoras participaram com comentários sobre os textos e sobre suas experiências em sala de aula.

### 3.3 TERCEIRO ENCONTRO: REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (2019) E A FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS

No terceiro encontro, foi proposta, primeiramente, a leitura de um fragmento das concepções norteadoras para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, extraído do Referencial Curricular do Paraná – RCP (2019). O texto apresenta norteamentos sobre a legislação brasileira, que inseriu como obrigatória a formação específica para a atuação docente na Educação Infantil, e sobre a obrigatoriedade da intenção pedagógica. “Essa intencionalidade se pauta nos pressupostos próprios desta etapa e, principalmente, na ciência de que a criança é partícipe da sua educação” (Paraná, 2019).

Contou-se também, nesse encontro, com as leituras introdutórias de dois trechos do Livro de Carvalho (2020), *Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. O primeiro trecho — Filosofia para crianças: que diz um nome? (CARVALHO, 2020, p. 34-44) — aborda de modo preliminar a temática Filosofia para Crianças, bem como sua criação e uma crítica ao seu papel no ensino. O segundo fragmento — O que faz a filosofia na infância? (CARVALHO, 2020, p. 76-81) —, de modo geral, debate os fundamentos e as ações da Filosofia para/com Crianças, e apresenta as características fundamentais a serem despertadas nas crianças por meio desse método.

Uma das perspectivas levantadas por esse autor e à qual cabe o destaque é que toda atividade filosófica nas escolas deve primar pela participação das crianças no diálogo, não incluindo apenas uma concessão de espaço, que os professores fazem por breves momentos. O autor ainda reconhece que as crianças contribuem com pensamentos para a comunidade, não podendo ser elas apenas vistas, mas vistas e, sobretudo, ouvidas (CARVALHO, 2020).

O terceiro encontro dispôs, como propósitos, promover uma análise crítica sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil; possibilitar a construção de uma relação entre o trabalho pedagógico no ensino infantil e as concepções de Freire (2015) sobre o diálogo; trabalhar a compreensão reflexiva sobre a Filosofia para/com Crianças; contribuir com a construção de uma nova concepção de ensino de Filosofia; e dialogar sobre a percepção de “o que a Filosofia faz na infância?”. A pesquisadora conduziu o encontro, por conta de as participantes não se sentirem totalmente seguras para realizar a condução. Todavia, ressalta-se as suas participações, de forma efetiva, quando instigadas pela pesquisadora.

A pesquisadora iniciou realizando um comentário sobre os textos propostos como leituras prévias, e partilhou concepções acerca do programa Filosofia para/com Crianças. Na sequência, foi proposto que as professoras presentes na sessão discutissem sobre esse assunto, em uma roda de conversa, o que não aconteceu com a abrangência esperada pela pesquisadora, sendo necessária a intervenção a fim de fomentar as discussões. No final da sessão, a pesquisadora solicitou que as professoras pensassem em novas formas de se trabalhar com o diálogo, na perspectiva da Filosofia para/com Crianças, bem como na promoção de uma educação democrática e de qualidade, a fim de serem apresentadas no início do quarto encontro.

### 3.4 QUARTO ENCONTRO: DIÁLOGO E A FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS E A FIGURA DO PROFESSOR/MEDIADOR/FACILITADOR

Para o quarto encontro, foram sugeridas duas leituras: primeiramente, um fragmento do livro *Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas* (CARVALHO, 2020), sob o título o “*porque*” traz coisas especiais e dá perguntas (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 157-161), que faz referência à aplicação de comunidades de investigação na Educação Infantil; e, posteriormente, a leitura do trecho do livro *Filosofia na sala de aula*, de autoria de Lipman *et. al* (2001, p. 143-148), a fim de introduzir a questão do professor/mediador/facilitador. O trecho do livro sugerido tem como título: *Dirigir uma discussão filosófica*, e aborda a temática relativa às estratégias do diálogo e como guiar uma discussão em sala de aula.

O encontro contou com a participação do professor doutor David da Silva Pereira e da professora doutora Ana Isabel Santos, respectivos orientador e coorientadora desta pesquisa. O quarto encontro teve como objetivos: construir um diálogo sobre as possibilidades da Filosofia para/com Crianças na Educação Infantil; possibilitar o desenvolvimento da concepção norteadora sobre os procedimentos de aplicação do diálogo na Filosofia para/com Crianças; contribuir com o desenvolvimento do debate sobre alguns aspectos do professor/mediador/facilitador; e contribuir com a discussão sobre a possibilidade de ser um professor mediador na Educação Infantil.

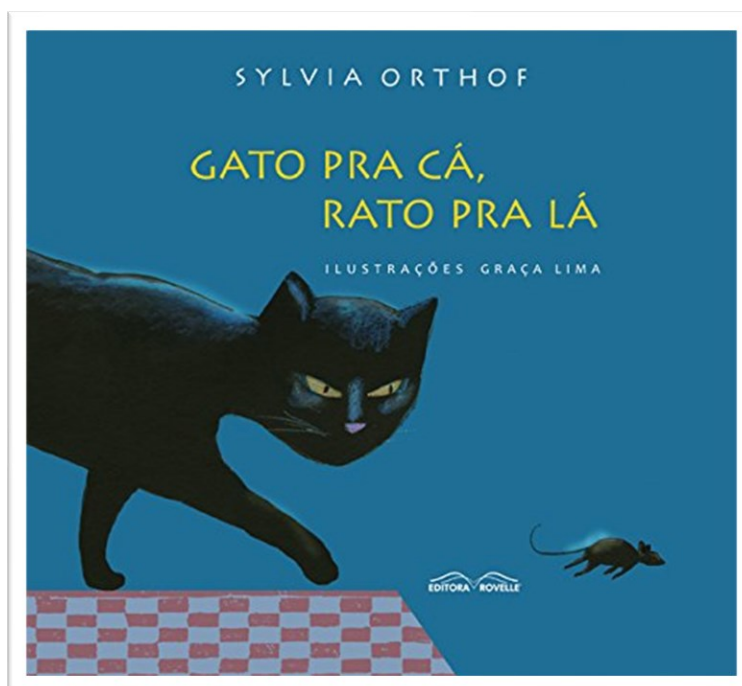
Dessa forma, primeiramente, a investigadora teceu alguns comentários sobre os textos propostos como leitura. Depois, discutiu-se a proposta realizada no terceiro encontro, em que foi sugerido às professoras que pensassem em novas formas de se trabalhar com o diálogo, na perspectiva da Filosofia para/com Crianças, bem como em uma forma de promoção de uma educação democrática e de qualidade.

As professoras discutiram, de forma breve, suas considerações para esses pontos, e, dando sequência à discussão, a pesquisadora propôs algumas alternativas para o desenvolvimento do diálogo em sala de aula. Dentre as alternativas, destacou-se a Filosofia com livros ilustrados, sugerida por Murriss (2016). O autor salienta que essa possibilidade é bastante popular, sendo também útil para momentos de diálogo em sala de aula, pois, muitas vezes, estes livros já estão disponíveis nas escolas, e

tanto os professores como os alunos já possuem o hábito de consulta-los, apreciando sua utilização.

Assim, para ilustrar esse procedimento, a pesquisadora apresentou a Figura 1, o livro “Gato pra cá, rato pra lá” de Sylvia Orthof (2012), a fim de ser discutido como possibilidade de material concreto para o desenvolvimento do diálogo e de questionamentos em salas de aula da Educação Infantil.

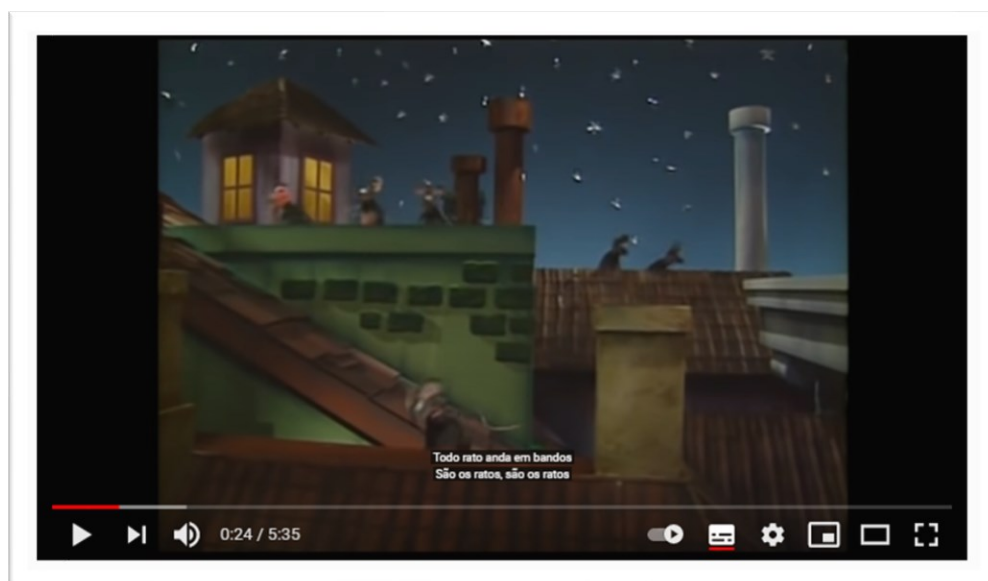
FIGURA 1 – Livro Gato pra cá, rato pra lá



Fonte: Editora Rovelle (2012)

Outra forma de ampliação do diálogo e do questionamento infantil em sala de aula abordada no encontro foram as músicas, sendo citada, dentre elas, a música “O rato” do grupo musical Palavra Cantada, ilustrada na Figura 2.

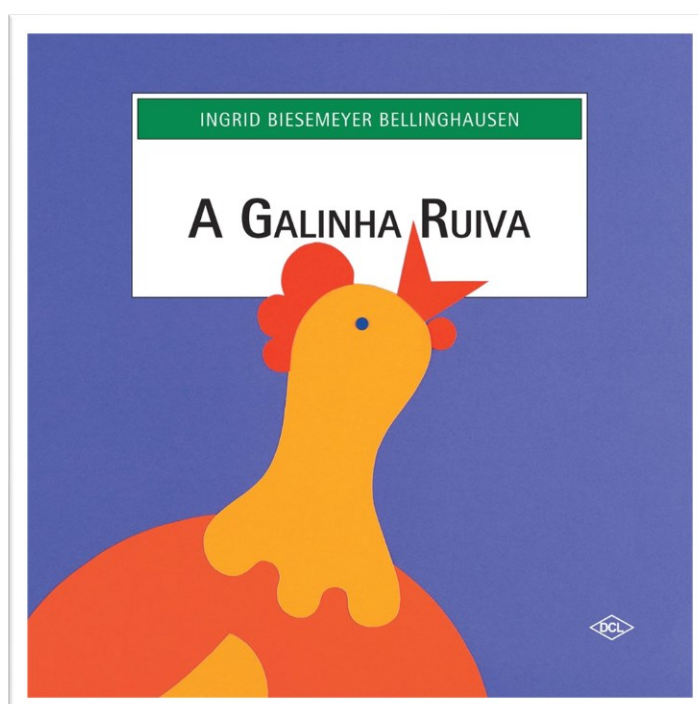
FIGURA 2 – Música O rato



Fonte: Canal Youtube – Palavra Cantada (2000)

Uma das professoras sugeriu mais uma estória para ser trabalhada em sala de aula, como um modo para o desenvolvimento do diálogo e do questionamento com as crianças da Educação Infantil. A estória é o conto “A galinha ruiva”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2014), ilustrada na Figura 3.

FIGURA 3 – Estória A galinha ruiva



Fonte: Editora DCL (2014)



### 3.5 QUINTO ENCONTRO: AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

No último encontro, as professoras participantes da formação foram convidadas a realizarem uma avaliação coletiva sobre o curso de formação desenvolvido. Com a finalidade de permitir que as professoras avaliassem a formação de modo colaborativo, a pesquisadora oportunizou que as professoras expusessem como foi, para elas, o seguimento do curso e comentassem sobre suas percepções e conclusões a respeito do mesmo.

No final, a pesquisadora propôs que as professoras realizassem uma autoavaliação, na qual deveriam analisar como havia ocorrido suas participações no decorrer do curso. A autoavaliação deu-se de forma escrita e anônima, por meio de encaminhamento por e-mail, a fim de que pudessem respondê-la e devolvê-la pelo mesmo mecanismo, evitando o constrangimento e a inibição das participantes.

Os procedimentos de avaliação e autoavaliação foram realizados por motivos de o curso de formação ter sido desenvolvido na perspectiva da pesquisa colaborativa. Assim, é relevante que os participantes expressem sua opinião sobre o desenvolvimento do processo, e reflitam sobre como ocorreu sua colaboração. De acordo com Ibiapina (2016, p. 54), o processo de desenvolvimento colaborativo acontece por uma via dupla, entre pesquisadores e docentes, que colaboram no processo de pesquisa e de formação, o qual se torna reflexivo, explicativo, crítico e interpretativo. Ainda segundo a autora, dentre os participantes, existe uma interdependência, já que eles “precisam uns dos outros e cada um traz para o processo investigativo valores e conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento dos outros parceiros” (IBIAPINA, 2016, p. 54).

No Quadro 2, apresenta-se o roteiro semiestruturado utilizado para a autoavaliação do curso de Formação docente colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na educação infantil.

## QUADRO 2 – Roteiro de Autoavaliação Semiestruturada

<b>AUTOAVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.</b>	
1. Aponte os prós e os contras de sua participação no curso de formação realizado.	<hr/> <hr/> <hr/>
2. Sentiu alguma dificuldade, com a temática do curso de formação, ou com alguma atividade desenvolvida? Caso respondada sim, discorra.	<hr/> <hr/> <hr/>
3. Quando iniciou o curso de formação, quais foram suas expectativas? Elas foram alcançadas?	<hr/> <hr/> <hr/>
4. Você considera que participou da formação de forma efetiva? Discorra:	<hr/> <hr/> <hr/>
5. Como você avalia sua participação no curso de formação colaborativa (no qual os professores puderam participar, selecionando textos, decidindo metodologias e atividades)?	<hr/> <hr/> <hr/>
6. Como você avalia a oportunidade de formação e aprendizagem proporcionada pelo curso de Formação docente colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na educação infantil?	<hr/> <hr/> <hr/>
7. Como você avalia a Filosofia para/com Crianças, inserida no âmbito do ensino na Educação Infantil?	<hr/> <hr/> <hr/>
<b>OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO</b>	

Fonte: a autora (2021)



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente processo educativo tecnológico foi formatado como um curso de formação colaborativa, sendo intitulado como Formação docente colaborativa: uma proposta de diálogo filosófico na educação infantil. O presente trabalho foi organizado a partir da perspectiva do programa Filosofia para/com Crianças, o qual tem o diálogo como principal mecanismo para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a maioria das propostas de discussões e de leituras realizadas no curso foi pautada na importância do diálogo para o processo educacional.

A organização do curso de formação teve por base o desenvolvimento colaborativo que, de acordo com Santos (2012), procura promover, nos professores, a compreensão de que são aptos a analisar, refletir e alterar suas práticas, fortalecendo-se, assim, como pessoas e como profissionais. O curso, ao proporcionar momentos de reflexão sobre a prática docente, possibilita uma sensibilização nas professoras participantes no sentido de desenvolverem uma postura protagonista em suas formações continuadas.

Entretanto, a proposta de colaboração, por não ser uma prática amplamente utilizada nas formações docentes, sobretudo no município em que se desenvolveu esta pesquisa, não teve a receptividade esperada com relação à participação das professoras integrantes da formação.

Nesse sentido, é relevante destacar a visão de Santos (2019). O autor salienta que, para que a formação continuada dos professores tome uma perspectiva colaborativa, é necessário esforços conjuntos entre os professores e a comunidade escolar, estabelecendo-se um diálogo compartilhado em um período prolongado. O último ponto citado representa um dos principais fatores limitantes do desenvolvimento deste processo.

Santos (2019) ainda destaca que o trabalho colaborativo permite a resolução de problemas que não podem ser resolvidos com empenho individual e solicita que os membros da comunidade contestem suas próprias crenças ao deixarem de lado normas, no esforço de construir um ato coletivo e criativo (SANTOS, 2019). Este movimento, no entanto, muitas vezes é difícil, pois a maioria das professoras, presentes neste curso e do próprio quadro de servidores municipais, está habituada a um formato de ensino tradicional, que não preconiza a construção coletiva e criativa.

Entretanto, apesar de as professoras não terem participado ativamente como mediadoras nos encontros, as participantes colaboraram com as discussões propostas abordando elementos relacionados com as leituras propostas para cada encontro, e, também, compartilharam muito do que vivenciaram e vivenciam em sala de aula, ao longo de suas carreiras. Da mesma forma, o curso de formação oportunizou que se aventurassem na consideração da centralidade da participação efetiva das crianças, em momentos de diálogo e de escuta do outro.

Nesse sentido, o curso de formação continuada colaborativa teve, como objetivo principal, disponibilizar para as professoras da rede municipal de Educação Infantil um momento de reflexão, a fim de promover o diálogo e estimular a escuta significativa entre essas professoras e seus alunos. À vista disso, o curso de formação trouxe, em cinco encontros, a oportunidade de as professoras trabalharem de forma colaborativa e partilhada, em prol do aprimoramento do exercício de suas funções como docentes, e, da mesma forma, contribuírem com a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Infantil.

Para isso, foram realizados diferentes procedimentos, como as rodas de conversa, nas quais a fala das docentes foram primordiais para que o grupo chegasse a algumas considerações, tais como a importância do diálogo com as crianças, até mesmo com bebês e crianças bem pequenas; a relevância dos professores, em suas salas de aula, procurarem sempre promover a participação ativa das crianças, nos momentos de diálogo, preocupando-se, também, em promover a escuta infantil.

Para esse entendimento, foi fundamental a utilização da abordagem dos conceitos e percepções do programa Filosofia para/com Crianças, o qual vai muito além de promover diálogos em sala de aula, pois provoca, nos alunos, percepções e valores que são levados ao longo de suas vidas. Embora estabeleça-se predominantemente em instituições escolares, a Filosofia para/com Crianças é muito mais do que um programa ou currículo pedagógico, pois dirige-se especialmente a sujeitos como seres que, ao pensarem e agirem, realizam-se fundamentando suas ideias e decisões. A Filosofia designa-se como um espaço de diálogo sobre o mundo e sobre aquilo que, no mundo, é de interesse pessoal (CARVALHO; SANTOS, 2020).

Igualmente, outra concepção relevante promovida pelo curso de formação foi a compreensão, por parte das professoras participantes, da relevância de permitir que as crianças realizem perguntas e de incentivá-las a este movimento. Tal percepção é uma importante parcela do trabalho com Filosofia, que consiste na atividade de fazer

e convidar a fazer perguntas. Conforme Carvalho e Santos (2020), perguntar pode também ser uma forma de brincar: um modo sério de brincar com as palavras e com os mundos que as palavras constroem quando são ditas. Por isso, no decorrer do curso de formação, destacaram-se as formas de se promover o diálogo em sala de aula, bem como de possibilitar que as crianças entendessem e realizassem perguntas.

Assim, mesmo que o curso não tenha se realizado conforme o planejado em relação às mediações das professoras, a formação proporcionou momentos para reflexão sobre a prática docente, bem como propôs algumas percepções que as professoras julgaram relevantes ao longo do mesmo, como a disponibilidade para o diálogo e a significativa escuta infantil.



## REFERÊNCIAS – PROCESSO EDUCATIVO TECNOLÓGICO

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **A Galinha Ruiva**. DCL, 2014.

CAPES. **Documento orientador de APCN – Área 46: Ensino**. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

CARVALHO, Magda Costa. **Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas**. NEFI: Rio de Janeiro, 2020.

CARVALHO, Magda; SANTOS, Ana Isabel. O “porque” traz coisas especiais e dá perguntas. *In*: CARVALHO, Magda Costa. **Filosofia para crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas**. NEFI: Rio de Janeiro, 2020, p. 157 – 161.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25 ed. 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênero e expansão. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI: Piauí, 2016, p. 33-62.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. (Orgs). **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

ORTHOFF, Sylvia. **Gato pra cá, rato pra lá**. Rio de Janeiro: Rovel, 2012.

PARANÁ, Secretaria da Educação e do Espaço do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: 2019. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

RENDÓN, Martha Lucía Atehortúa. **Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem a formação de atitudes**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

SANTOS, Aparecido. **Processos de formação colaborativa com foco no campo conceitual multiplicativo: um caminho possível com professoras polivalentes**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Perspectiva crítico-reflexo e colaboração na formação do professor. **Rev. Int. de Form. de Professores**, Itapetininga, v. 4, n.1, p. 85-99, jan./mar. 2019



SIMÃO, Márcia Buss; REBELO, Aline Helena Mafra. Formar regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, set./out. 2019.