

## ELEMENTOS INIBIDORES DO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA QUESTÃO PARA ALÉM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mateus Lorenzon  0000-0001-9402-5820

Dr. Luiz Marcelo Darroz  0000-0003-0884-9554

Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa  0000-0001-9933-8834

Universidade de Passo Fundo

**RESUMO:** Neste ensaio, discorre-se acerca dos elementos inibidores para o desenvolvimento de propostas investigativas no cotidiano escolar. O artigo insere-se em uma tentativa de elucidar a paradoxalidade existente entre um consenso teórico acerca da necessidade de realização de práticas que fomentem o protagonismo e o papel ativo dos discentes e a dificuldade de inseri-las de modo cotidiano nas instituições educativas. A fim de consecutar o objetivo proposto, argumenta-se que as escolhas didáticas não decorrem apenas da opção pessoal-profissional do docente, mas são condicionadas por aspectos objetivos, políticos e institucionais. A partir da discussão proposta, infere-se que subjacente às perspectivas que associam o desenvolvimento de práticas investigativas somente a uma decisão de caráter pessoal ou da ineficiência de um processo formativo, encontra-se um discurso de responsabilização do docente e que, consequentemente, pode resultar em uma atitude persecutória a ele. No entanto, tal inferência não isenta o professor de uma responsabilidade ética da proposição de situações de ensino e aprendizagem coerentes com o que é preconizado no campo teórico. Todavia, para que isso ocorra parece-nos que é imprescindível a organização de redes colaborativas de trabalho que dêem suporte ao trabalho docente e sejam propositivas de políticas institucionais.

**PALAVRAS - CHAVE:** Ensino por Investigação; Docência; Estratégias de Ensino.

## INHIBITORY ELEMENTS OF DEVELOPING INVESTIGATIVE PRACTICES IN THE SCHOOL CONTEXT: A MATTER BEYOND TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** In this essay, we discuss the inhibitory elements for the development of investigative proposals in the school daily life. The article is part of an attempt to elucidate the alleged paradox between a theoretical consensus regarding the need for practices that promote the agency and active role of students and the difficulty of integrating them into educational institutions on a daily basis. In order to achieve the proposed objective, we argue that didactic choices do not arise solely from the teacher's personal-professional option but are conditioned by objective, political, and institutional aspects. From the proposed discussion, it is inferred that beneath the perspectives that associate the development of investigative practices solely with a decision of a personal nature or with the inefficiency of a formative process, there is a discourse of blaming the teacher, which consequently may result in a punitive attitude towards them. However, this inference does not exempt the teacher from an ethical responsibility to propose teaching and learning situations consistent with what is advocated in the theoretical field. Nevertheless, for this to happen, it seems essential to organize collaborative networks that support the teaching work and propose institutional policies.

**Keywords:** Inquiry-based Teaching; Teaching Profession; Teaching Strategies.



## 1 INTRODUÇÃO

Neste ensaio discorre-se acerca dos elementos que inibem o desenvolvimento de propostas investigativas no currículo escolar. O artigo justifica-se em decorrência da percepção de um paradoxo existente entre os discursos oficiais acerca da necessidade/possibilidade de desenvolvimento de um ensino investigativo e uma resistência ou não ocorrência em nível oficioso de tais práticas. Argumenta-se que esta discrepância entre o idealizado e as situações observadas deve-se, não apenas a uma opção dos docentes, mas, sobretudo, pela existência de elementos inibidores do ensino por investigação. Dentre estes, destacam-se o *ethos institucional*, o imaginário social acerca do que seja uma educação de qualidade e aspectos objetivos, tais como a organização arquitetônica e disposição de materiais nos espaços escolares.

Frente ao exposto, defende-se, ao longo do ensaio, que as escolhas didáticas realizadas pelos docentes não decorrem apenas de uma opção pessoal-profissional, mas são condicionadas por aspectos objetivos, políticos e institucionais. Esse entendimento apresenta implicações para os processos de formação de professores na medida em que requer uma compreensão ampla dos processos formativos, não restringindo-os a aspectos instrumentais. Assim, torna-se necessário pensar em currículos voltados para a formação de um profissional capaz de participar ativamente na reflexão e proposição de políticas institucionais, da formação de redes colaborativas e que empreenda um esforço de comunicar aos membros da comunidade os resultados dos processos de ensino e aprendizado.

A fim de consecutar o objetivo proposto e respaldar a tese apresentada, realiza-se uma análise de documentos que fundamentam as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Acredita-se que, contrapondo tais documentos com as experiências profissionais e articulando-os com uma revisão de caráter bibliográfico, torna-se



possível evidenciar os elementos que inibem o desenvolvimento de práticas investigativas no contexto da Educação Básica. Optou-se por essa etapa, pois, em nível oficial, percebe-se uma coerência entre os documentos legais e as discussões teóricas-acadêmicas acerca da necessidade de uma pedagogia que contemple a investigação, o que, no entanto, não reverbera no fazer docente. Resguardadas as diferenças da Educação Infantil, entende-se que há elementos comuns às demais etapas da educação o que tornaria válidos os argumentos apresentados.

Além desta seção introdutória, o ensaio apresenta três seções. Na primeira, intitulada “Fundamentos teóricos e respaldo normativo para o desenvolvimento de práticas investigativas: O caso da Educação Infantil” discorre-se, brevemente, acerca do processo de constituição desta etapa da educação básica, analisando documentos que normatizam os processos pedagógicos ocorridos no trabalho com crianças. Por meio desta análise identifica-se que há uma coerência entre as discussões teóricas e aspectos legais que indicam, não apenas a possibilidade, mas sim a obrigatoriedade de um trabalho voltado ao desenvolvimento de situações de aprendizagem que favorecem a interação, a exploração e a investigação. No entanto, em nível oficioso, percebe-se a predominância de uma proposta pedagógica fundamentada em um paradigma de cuidado, de treino e de instrução.

Na seção “Elementos inibidores do desenvolvimento de práticas investigativas” apresenta-se a suposição de que as escolhas didático-pedagógicas são multifatoriais. Argumenta-se que existem quatro categorias de elementos que podem condicionar ou influenciar decisivamente as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes. Apresenta-se os elementos inibidores, discutindo as implicações de cada um para o desenvolvimento de uma proposta de caráter investigativo. Na terceira seção do ensaio, defende-se que a compreensão da complexidade da docência não pode resultar em uma isenção de responsabilidade do professor em propor práticas inovadoras. Da mesma forma, não é possível adotar uma atitude culpabilizadora. Empregando os conceitos de ética profissional, otimismo e saberes das ciências da



educação defende-se o argumento que a formação inicial de um docente que fomente práticas investigativas deve estar voltada para a formação de virtudes e, sobretudo, no fomento à capacidade reflexiva e ao estabelecimento de redes de trabalho colaborativas.

## **2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E RESPALDO NORMATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INVESTIGATIVAS: O CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção do ensaio, realiza-se a reconstituição histórica da organização das creches e pré-escolas. Busca-se evidenciar que estas instituições fundamentaram-se em uma concepção de criança como objeto de tutela, não reconhecendo-a como um indivíduo capaz e detentor de um modo peculiar de compreender o mundo. Mesmo que exista no âmbito das discussões pedagógicas e nos documentos legais subsídios que legitimam a necessidade de desenvolvimento de propostas investigativas na Educação Infantil, estes não reverberam de modo imediato na prática cotidiana. A partir da identificação da dicotomia entre o discurso oficial e a esfera oficiosa, busca-se evidenciar os elementos que fomentam tal paradoxo.

A organização de instituições educativas voltadas ao atendimento de crianças pequenas ocorreu de modo paralelo e posterior à formação dos sistemas públicos de ensino. Enquanto, o surgimento das escolas e de um intento público de alfabetização da população remonta o período renascentista (Durkheim, 1995), as proposições de instituições para a infância podem ser datadas no período da Revolução Industrial. No período de industrialização do mundo ocidental surgem dois fenômenos distintos que tornam-se convergentes e revelam a necessidade de uma nova instituição.

O primeiro fenômeno consistiu no surgimento de um sentimento especial em relação às crianças, produzindo o que, contemporaneamente, nomeia-se de infância. Ariès (2011), ao discorrer acerca da constituição de práticas sociais e a sentimentalização em relação à tenra idade, as situa em meio ao processo de



alvorecer da modernidade, na qual há um processo complexo de mudanças culturais, antropológicas, econômicas e demográficas que levam a atribuir valor à vida infantil. Com isso, o infanticídio e a mortalidade infantil deixam de ser práticas socialmente aceitas e empreende-se um esforço na preservação da vida das crianças.

Por sua vez, a Revolução Industrial resulta na inserção das mulheres casadas no mercado de trabalho (Hobsbawm, 1995). No momento em que há a valorização da vida infantil e, em contrapartida, a ausência da mulher no ambiente doméstico em virtude de suas ocupações laborais, tornou-se urgente a necessidade de instituições de acolhimento à infância. Assim, surgem, de modo concomitante à consolidação do capitalismo industrial, as primeiras creches, justificadas, sobretudo, pela necessidade das mães trabalhadoras (Kuhlmann Jr., 2015). Interessa-nos, particularmente, reconhecer que as instituições educacionais para crianças voltaram-se, originalmente, para a tutela e o acolhimento da prole durante as jornadas de trabalho materna.

No contexto brasileiro, tal situação também revela-se na medida em que analisa-se documentos legais. A exigência de espaços de tutela das crianças surge, primeiramente, na Consolidação das Leis Trabalhistas do período varguista. Neste documento, exigia-se que as empresas empregadoras de mulheres adultas mantivessem espaços nos quais a prole poderia ser cuidada. Foi somente nas décadas de 1970 e 1980, que o surgimento de movimentos sociais, articulados com o crescente desenvolvimento de pesquisas acadêmicas acerca da necessidade de práticas educacionais às crianças e a emergência de discussões sociológicas, levaram a uma ruptura paradigmática. Tal cisão, materializada na carta magna brasileira (Brasil, 1988), faz com que a Educação Infantil seja tomada não só como um direito social das famílias, mas, sobretudo, como direito das crianças. Soma-se a isso a transformação destas instituições em uma etapa da Educação Básica, transferindo a responsabilidade dos órgãos assistenciais e de saúde ao Ministério e as Secretarias de Educação.



Torna-se pertinente observar que as mudanças legais não levaram a reconfigurações imediatas nos modos de fazer pedagógico. Entende-se que isso decorre do fato de que, historicamente, constitui-se uma concepção ou um imaginário social acerca das instituições de Educação Infantil e das práticas ali desenvolvidas. Tais pressuposições repercutiram nas expectativas sociais depositadas nas creches e pré-escolas, na formação dos profissionais ali lotados, nas políticas públicas de financiamento e fomento das instituições e, conforme Horn (2004), na organização arquitetônica destes espaços.

É pertinente observar que, mesmo existindo desde o século XVIII, com a publicação de *Emílio ou Da Educação* de Rousseau ([1762] 2022), uma discussão acerca da necessidade de uma pedagogia específica para educar as crianças, ocorreram poucas reverberações em nível oficioso. Mesmo as propostas de Fröebel, Montessori (2019) e Dewey (1979) foram recebidas e aplicadas no contexto brasileiro em um conjunto restrito de instituições, muitas delas voltadas para o atendimento de segmentos sociais com maior poder aquisitivo (Kuhlmann Jr., 2015). Assim, Oliveira-Formosinho (2007) afirma que a persistência das pedagogias transmissivas ou burocráticas, isto é, aquelas que ignoram os direitos das crianças não deve-se a ausência de alternativas, mas sim uma incapacidade burocrática de colocá-las em ação.

Na década de 1990, após a transformação das creches e pré-escolas na etapa inicial da educação básica, as teorizações supracitadas são revisitadas, na medida em que constituem um arcabouço teórico e conceitual necessário para discutir os significados de uma pedagogia para a infância. O estabelecimento do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998) e, posteriormente, as discussões desencadeadas por tal documento (ANPED, 1998), resultam em um entendimento corriqueiro de que a organização do cotidiano das escolas de educação infantil em projetos de trabalho é sinônimo de qualidade. Com isso, difunde-se no contexto brasileiro, publicações, tais como a de Hernández e Ventura (1998) e



Hernández (1998), nas quais propõem uma abordagem de trabalho inspirada em princípios escolanovistas de John Dewey. Gradualmente tais propostas, às quais soma-se às abordagens italianas, reverberam nos currículos de formação de professores, nas pesquisas acadêmicas e na esfera praxiológica.

Constrói-se, em nível oficial, um consenso acerca da necessidade de uma pedagogia singular para a Educação Infantil. Documentos que subsidiaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c) indicavam a necessidade de desenvolvimento de práticas alicerçadas em uma concepção de criança como protagonista de sua aprendizagem e a necessidade das práticas pedagógicas priorizarem as interações e brincadeiras, em detrimento do treino e da instrução. O documento normativo elaborado neste período destacava que

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (Brasil, 2009a, p. 93).

Assim, no âmbito normativo, identifica-se a existência de uma primazia do explorar e do investigar frente às atividades de treino e instrução, o que legitimaria o desenvolvimento de propostas investigativas com crianças desde a mais tenra idade. Documentos recentes, em especial a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) referendam tais proposições na medida que propõem o arranjo do currículo da escola de educação infantil em campos de experiência ou ainda quando expõem a necessidade de contemplar os direitos de aprendizagem.

Diante do exposto, nota-se que, historicamente, a etapa inicial da educação básica foi caracterizada por dois movimentos paradoxais. O primeiro refere-se a constituição de instituições pautadas pelo cuidado, estando assentadas em um paradigma médico-higienista, assistencial e jurídico-policial (Kuhlmann Jr., 2015).



Entende-se que tal entendimento constitui um *ethos* institucional ou ainda reverbera no imaginário social, materializando-se nas práticas ali desenvolvidas. Subjacente a este modo compreender as instituições encontra-se um entendimento que o público atendido caracteriza-se por um estado de menoridade ou ainda como um objeto de tutela e cuidado. Esta concepção, sedimentada no senso comum pedagógico, resulta em pedagogias baseadas no treino e na instrução dificultando o desenvolvimento de investigações (Lorenzon *et al.*, 2015).

O segundo movimento consiste na elaboração, iniciada com o pensamento de Rousseau (2022), de um *corpus* de conhecimento acerca da educação das crianças. Esse arcabouço teórico e conceitual vai de encontro às práticas historicamente consolidadas, uma vez que indica que a criança é protagonista em sua aprendizagem e detentora de um modo peculiar de ler e compreender o mundo, necessitando ser compreendida como sujeito de direitos (Malaguzzi, 2016). Esta concepção reverbera e é contemplada em documentos contemporâneos que orientam e normatizam a Educação Infantil (Brasil, 2009a, 2018). Da mesma forma, há repercussões nas pesquisas acadêmicas, no entendimento do que seriam as práticas pedagógicas ideais e, conseqüentemente, nos entendimentos acerca da formação de professores para esta etapa da educação básica.

No entanto, Oliveira-Formosinho (2007), Formosinho e Machado (2013), Oliveira e Oliveira-Formosinho (2019) identificam que as mudanças oficiais não repercutem de modo imediato na esfera praxiológica. Assim, em nível oficioso, identifica-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar ainda pautam-se por uma pedagogia transmissiva, na qual as práticas investigativas ou que fomentam a exploração, a elaboração de hipóteses e a interação são preteridas por situações de treino e instrução.

Na próxima seção, busca-se identificar elementos inibidores ao desenvolvimento de práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil. Busca-se argumentar que a ambigüidade entre as discussões teóricas e a esfera oficiosa



está além da formação de professores, na medida que envolveria aspectos relacionados ao *ethos* institucional e ao imaginário social acerca das instituições. Reitera-se que tal discussão focaliza-se na Educação Infantil, mas supõe-se que os elementos elencados poderão servir para analisar tal questão em diferentes etapas da Educação Básica.

### **3 ELEMENTOS INIBIDORES DO DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS INVESTIGATIVAS**

Finalizou-se a seção anterior abordando a discrepância existente entre o que é preconizado no âmbito oficial ou teórico e as práticas desenvolvidas *para e com* as crianças no contexto da Educação Infantil. Nesta seção do ensaio, busca-se identificar alguns elementos que são inibidores do desenvolvimento de propostas investigativas no currículo infantil. Para tanto, organizou-se quatro categorias que abordam, respectivamente, a identidade institucional, aspectos objetivos, o imaginário social e elementos subjetivos ao docente.

Por identidade institucional entende-se que a constituição histórica das escolas leva a constituição de um *ethos*, isto é, um modo de ser e fazer que encontra-se sedimentado no senso comum pedagógico e condiciona a ação dos profissionais. Durkheim (1995, p. 19), resguardada a sua posição epistemológica positivista acerca da história, afirma que “[...] em cada um de nós existe algo do homem de ontem”. O autor prossegue defendendo a tese de que o passado reverbera no presente, de tal modo que há no inconsciente individual elementos que remetem à tradição. Rios (2011), apoiada em argumentos sociológicos, argumenta que tal entendimento é válido para pensar práticas institucionais.

Seguindo o argumento sociológico de Berger e Luckmann (2004) e Rios (2011) identifica-se que no interior das instituições haveriam esquemas tipificadores que determinam e comunicam os padrões de ação esperados de um determinado ofício.



Assim, há uma imagem corrente do que é esperado de um determinado profissional, e a tipificação seria uma condicionante da ação. Logo entende-se que os padrões de conduta historicamente constituídos nas escolas ou ainda na esfera social condicionam o modo de ação dos docentes. Mesmo que este anseie por mudanças ou proponha novos modos de fazer pedagógico, haverá sempre uma negociação na qual o *ethos* institucional tende a comunicar mensagens simbólicas do que é aceito ou não.

Assim, a primeira hipótese assumida é que mesmo que o profissional tenha liberdade e autonomia para escolher dentre determinadas opções metodológicas, estas sempre serão negociadas com a tradição institucional. Desta forma, a inserção de práticas investigativas no currículo escolar, que a exemplo da Educação Infantil foram sistematicamente negligenciadas em favor da tutela e do cuidado, requer a transformação gradual dos esquemas tipificadores.

O segundo conjunto de elementos refere-se aos aspectos objetivos e envolve, principalmente, elementos estruturais ou recursos existentes nas instituições. Pressupõe-se que o desenvolvimento de práticas investigativas no cotidiano das escolas de Educação Infantil demanda a existência de espaços que fomentem a interação e a exploração, garantam a segurança e o bem estar físico das crianças em situações autônomas e exigem recursos materiais específicos. No entanto, conforme apresentado anteriormente, estas instituições foram historicamente pensadas e organizadas em torno de um paradigma de cuidado e da concepção da criança como sujeito incapaz e objeto de tutela.

A organização arquitetônica das instituições educacionais e dos materiais ali oferecidos, conforme Horn (2004), é reveladora de determinadas concepções teóricas e suposições epistemológicas. Logo, decorre de um paradigma de tutela e de cuidado, propostas arquitetônicas que priorizam a funcionalidade e a verticalidade na relação do docente com as crianças (Freitas *et al.*, 2015; Lorenzon; Horn, 2016). Por sua vez, a concepção do sujeito infantil como alguém menor ou incapaz resulta em uma



privação de recursos materiais e oferta de repertórios que permitiriam o desenvolvimento de investigações. Salienta-se, no entanto, que tal fato não restringe as etapas mais elementares da Educação Básica, uma vez que Moraes (1988) identifica que as salas de aula de diferentes níveis de ensino ainda organizam-se em torno da onipresença, mesmo que imaterial, de um púlpito.

Na perspectiva assumida, os espaços não são apenas cenários de ação, mas interferem nos modos de ação (Gandini, 2016). Assim, há elementos simbólicos que comunicam o que é desejado ou ainda inibem o desenvolvimento de determinadas situações de aprendizagem. Logo, entende-se que a realização de práticas investigativas requer um esforço do docente em analisar e propor modificações nos contextos de aprendizagem. Tal empreendimento vem sendo gradualmente inserido em currículos de formação inicial e continuada de professores (Horn, Barbosa, 2022).

O terceiro conjunto de elementos inibidores para o desenvolvimento de práticas investigativas refere-se ao imaginário social. Entende-se que as expectativas que a sociedade possui acerca das instituições educacionais e as concepções correntes sobre a infância podem influenciar decisivamente acerca das escolhas didáticas dos professores. Malaguzzi (2016) retrata tal articulação, na medida em que narra o processo de organização da abordagem de trabalho de Reggio Emilia e a transformação da investigação em um princípio da organização do currículo. O pedagogo italiano conta que a constituição de tal sistema de ensino exigiu uma maior aproximação com a comunidade, organizando situações de aprendizagem em praças da cidade. Com isso, mais do que comunicar o trabalho que estava sendo realizado, havia um intento de comunicar que as crianças eram capazes e valorizar o trabalho desenvolvido por elas.

No contexto contemporâneo, assiste-se que as expectativas e o imaginário social acerca das instituições concentram-se em torno de dois extremos. O primeiro refere-se a necessidade de uma instituição de tutela das crianças, nas quais os familiares poderiam deixar a sua prole durante as tarefas laborais. Tal imaginário



revela-se nas discussões acerca da (não) necessidade de período de férias em tais instituições ou nas proposições de ampliação e flexibilização da jornada de funcionamento das escolas infantis. Quando tal entendimento é assumido em políticas públicas ou pela sociedade, resulta em uma suposição que o docente deve-se ocupar pelo cuidado, não sendo prioridade uma ação pedagógica concentrada em torno do binômio aprendizagem-desenvolvimento.

Em contrapartida, a partir da consolidação do neoliberalismo como racionalidade dominante tem se assistido à constituição de um imaginário que passa exigir da escola de Educação Infantil uma antecipação e aceleração de aprendizagens (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019). De modo concomitante, o discurso de qualidade total tem resultado na proposição de avaliações de larga escala de terceira geração, na qual os resultados obtidos pelas instituições ou estudantes têm sido associados a ganhos simbólicos e materiais (Bonamino; Sousa, 2012). Araújo e Costa (2023), ao analisarem políticas públicas que associam a mensuração das aprendizagens com a indução da qualidade da educação, argumentam que tal perspectiva tem levado instituições a assumirem as matrizes das provas como currículo. A responsabilização dos docentes por tais resultados têm feito que haja uma maior apelo a utilização de métodos tidos como eficientes de memorização, inibindo práticas inovadoras.

Entende-se que os exemplos citados anteriormente - imaginário de instituição como objeto de tutela ou como local de otimização de aprendizagens validadas por avaliações externas, podem afetar significativamente a proposição de práticas investigativas no cotidiano escolar. Desta forma, reconhece-se que há uma relação dialética entre as expectativas sociais e as ações pedagógicas em que ambas tendem a convergir. Nesse viés, haveria uma maior possibilidade de inserir práticas investigativas no currículo escolar se, correspondentemente, ocorressem fenômenos sociais, políticos e econômicos que dariam legitimidade a elas.

A quarta hipótese assumida é que as práticas investigativas seriam inibidas do currículo escolar por elementos de caráter subjetivo, isto é, relacionados à formação



do docente. Nóvoa (1995) evidencia que o processo de formação profissional é multifatorial, envolvendo desde a constituição de sua identidade pessoal-profissional até as suas experiências pré-profissionais, isto é, as vivências tidas enquanto discente. Assim, as escolhas didático-pedagógicas não estariam restritas a uma esfera puramente instrumental. Ao elencá-las, os docentes estariam mobilizando um arcabouço experiencial e desenvolvendo um processo reflexivo. Desta forma, Nóvoa (1995) colabora ao indicar que a formação do professorado não é um processo de acumulação ou de dotá-lo de um repertório de práticas. Torna-se necessário desenvolver um hábito reflexivo, no qual ele, constantemente, reflete acerca dos pressupostos implícitos do seu modo de agir.

Apoiados em uma perspectiva de formação baseada na epistemologia prática (Gauthier *et al.*, 2013; Tardif, 2014) reconhece-se que no exercício profissional haveria a produção de saberes que retroalimentam a prática. Gradualmente, aqueles saberes oriundos da ação tendem a ser mais mobilizados, pois, conforme Gauthier *et al.* (2013), os docentes têm uma relação de autoria com eles. Assim, corre-se o risco da experiência profissional, se não acompanhada por um processo reflexivo, desencadear a formação de um hábito ou práticas irrefletidas.

Nesta seção, buscou-se argumentar que a escolha de determinados modos de ação é um processo multifatorial, não dependendo, exclusivamente, da vontade do docente. Mesmo que se espere que este possua saberes e um repertório de estratégias possíveis, estas, para serem desenvolvidas e cotidianizadas na escola, exigem uma coerência com as expectativas sociais, com o *ethos* institucional e uma readequação nos espaços e materiais. Reconhece-se, desta forma, a existência de elementos inibidores ao desenvolvimento da investigação. Com isso, evita-se uma postura culpabilizadora e persecutória de que o docente que não desenvolve práticas investigativas o faz por conformismo. No entanto, tal pressuposição pode desencadear uma postura determinista de educação. Na próxima seção pretende-se discutir a responsabilidade e as possibilidades do professorado desenvolver uma



proposta de ensino por investigação, hipotetizando acerca das repercussões de tal entendimento para a formação inicial de docentes.

#### **4 A ÉTICA E A POSTURA OTIMISTA EM RELAÇÃO À DOCÊNCIA**

Nas seções anteriores, apresentou-se uma síntese histórica da constituição da Educação Infantil, apontando a dicotomia existente entre as práticas hegemonicamente desenvolvidas e as pressuposições teóricas e até mesmo legais. Posteriormente, buscou-se argumentar que tal ambiguidade poderia ser justificada por múltiplos fatores, dentre os quais a existência do *ethos* institucional, de esquemas tipificadores, do imaginário e das expectativas sociais e, por fim, de aspectos subjetivos do docente. Finalizou-se a seção anterior apontando que o reconhecimento de tal complexidade visa, sobretudo, evitar um discurso persecutório em relação aos docentes. Em contrapartida, o mesmo argumento poderia ser utilizado para justificar posturas deterministas acerca da educação. Visa-se então discorrer acerca da responsabilidade e das possibilidades dos docentes proporem mudanças curriculares. Para tanto, recorre-se a três conceitos fundamentais, a saber: otimismo, ética e ciências da educação.

A necessidade do otimismo ser tomado como uma exigência da docência é abordado por Savater (2012). Para o autor, mesmo que o profissional da educação identifique-se com perspectivas metafísicas ou ideológicas pessimistas, o otimismo é uma exigência dada a natureza do ato de educar. Neste caso, o otimismo não deve ser tomado como uma postura ingênua, mas sim como um compromisso com a crença na perfectibilidade humana. Apenas no momento em que o educador adotar o otimismo como uma virtude é que ele poderá questionar as perspectivas fatalistas ou o determinismo social. Assim, o otimismo é a condição necessária para que o educador, que mesmo reconhecendo a existência de elementos que inibam a



proposição de situações investigativas, empreenda movimentos tensionais ou que mantenha de modo permanente a perspectiva que é possível realizá-los.

Tal suposição vai ao encontro das discussões acerca da ética docente. Cenci (2015) ao discorrer sobre as diretrizes éticas necessárias à profissão elenca doze características que precisam ser tomadas como parâmetros, sendo que nos interessa particularmente três aspectos. A primeira diretriz elencada pelo autor é que a profissão requer “a dedicação assídua a uma atividade especializada. Trata-se de fazer de forma opcional e sistemática o que os outros não fazem de modo esporádico ou lúdico” (Cenci, 2015, p. 100). Assim, o que distingue o docente como profissional é a capacidade de ocupar-se em uma tarefa em que exige-se uma formação específica e determinadas competências. De outra, a profissão docente caracteriza-se justamente pela não aceitação dos determinismos sociais, mas sim a reflexão acerca deles e o empenho para transformação. Para o autor:

O profissional é um especialista competente em sua atividade. A atividade requer dedicação assídua, organizada e atuação especializada, bem como a suposição de que o profissional faz melhor o que faz do que os que não se dedicam à profissão ou que o fazem de modo esporádico. Este aspecto requer do profissional o aprimoramento constante e um saber próprio (Cenci, 2015, p. 100).

Por fim, a profissão docente tem como uma diretriz “o compromisso ético para além das exigências legais” (Cenci, 2015, p. 101). Espera-se que o docente reconheça que a ação profissional não restringe-se apenas às expectativas sociais nele depositadas, mas mobilizando suas competências e saberes oriundos da área específica do saber. Neste aspecto aproxima-se do último tópico da discussão, a saber, a pertinência das ciências da educação.

A implementação de práticas pedagógicas investigativas e a superação dos elementos inibidores para o desenvolvimento de práticas investigativas exige que o profissional seja capaz de realizar um diagnóstico do contexto. Para que isso ocorra, torna-se necessário que a reflexão sistemática do cotidiano esteja ancorada em um



saber teórico (Alarcão, 2011). Por meio deste processo torna-se possível objetificar o *ethos* institucional e o imaginário social, tornando possível a transformação da realidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, buscou-se discorrer acerca dos elementos inibidores para o desenvolvimento de propostas investigativas no cotidiano escolar. Argumentou-se que a identidade institucional, aspectos objetivos e o imaginário social parecem ser capazes de inibir ou condicionar o desenvolvimento de práticas investigativas. A identidade institucional revela-se por meio de um *ethos* historicamente constituído e que revelam-se, por exemplo, nos esquemas tipificadores que determinam os modos de ser e agir do docente. No momento em que não explicita-se esse *ethos* refletindo acerca dele e a sua constituição (e não transcendência) corre-se o risco de uma adaptação acrítica.

Por sua vez, os aspectos objetivos referem-se, principalmente, aos aspectos de infraestrutura das escolas de Educação Básica. Partiu-se do pressuposto que os espaços também são reveladores de concepções epistemológicas e teóricas acerca dos objetivos que espera-se dos processos educativos. Assim, comunica-se, por meio da gestão do espaço escolar, uma mensagem simbólica acerca das funções e ações esperadas de cada participante do processo educativo.

O imaginário social refere-se às expectativas e às experiências que a comunidade escolar possui em relação à escola e a docência. Retomou-se a ideia de que o período de escolarização faz com que os indivíduos, mesmo quando não optem pela profissão docente, construam uma determinada percepção acerca do que seja uma boa educação. No entanto, esta não é fixa ou imutável, pois, gradativamente, tende a adquirir ideais difundidos pelos artefatos culturais, tais como a mídia. Soma-se a isso que, em um contexto político marcado por uma lógica concorrencial entre as



instituição, os resultados de avaliações externas, especialmente aquelas de 3º geração e que resultam em ganhos materiais e simbólicos aos docentes, tendem a levar a utilização de estratégias de ensino que visem a otimização da aprendizagem.

Por fim, haveria ainda os elementos inibidores de práticas investigativas oriundos da subjetividade do docente, sendo estes sim vinculados aos processos formativos. Discutiu-se que a formação não pode ser tomada como sinônimo de um processo de acumulação de informações das ciências da educação, pois a prática pedagógica tende a ser resultante da mobilização de múltiplos saberes (Tardif, 2012) e transversalizada por aspectos da história de vida do indivíduo.

Diante disso, atentou-se ao fato de que reduzir o desenvolvimento de práticas investigativas a uma escolha individual do professor ou uma lacuna de formação pode desencadear um discurso culpabilizador, persecutório e meritocrático. No entanto, essa percepção não pode desencadear um processo de imputabilidade do docente em virtude de uma suposta visão determinista da realidade. Entende-se que um cuidado qualitativo na formação docente, que compreende a dimensão ética e o princípio otimista que envolve a docência, faz com que seja necessário pensar uma formação que permita aos professores, individualmente ou de modo colaborativo, propor e executar estratégias para objetificar os elementos inibidores, refletir acerca deles e propor mudanças.

Logo, entende-se que a formação de um professor que proponha estratégias investigativas no cotidiano escolar, para além de uma dimensão instrumental e de conhecimentos de protocolos investigativos, requer o desenvolvimento de habilidades reflexivas acerca do *ethos* institucional e da ação pedagógica. Além disso, pressupõe-se a necessidade de fomentar, desde da formação universitária, comunidades epistêmicas e redes colaborativas, nas quais se dê suporte ao desenvolvimento de tais práticas, bem como a formação de um docente capaz de propor políticas institucionais ou comunicação com a comunidade escolar, a fim de tornar visíveis as aprendizagens decorrentes de uma proposta de ensino investigativa.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ANPED. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 89-96, jan./fev./mar./abr. 1998.

ARAÚJO, K. H.; COSTA, A. G.; ZIENTARSKI, C. Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de accountability escolar no estado do Ceará? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 119, p. e0223406, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cvPYPHPr9JxXhkM3HFttwmC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Editora Penso, 2022.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009a.

BRASIL. **Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/COEDI, 2009c.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Introdução. Brasília: MEC/SAEB, 1998.



BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38. n. 2. p. 373-388, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

CENCI, A. V. **Ética Geral e das Profissões**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, É. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREITAS, F. *et al.* O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Diversa Prática**, v. 2, n. 2, p. 42-64, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/33557>. Acesso em: 01 mar. 2024.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. *In*: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância**. Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 168-187.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (ORG.). **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315-336.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWN, E. **A Era dos Extremos**: O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LORENZON, M.; HORN, C. I. A Sala de aula no berçário: Conciliando funcionalidade e objetivos pedagógicos. **Saberes Em Perspectiva**, v. 6, n. 14, p. 83-96, 2016.

LORENZON, M. *et al.* Concepções epistemológicas que sustentam as práticas de investigação desenvolvidas *para e com* as crianças. *In:* TAUCHEN, G.; SILVA, J. A. da.; SCHWATES, L. **Educação Científica:** Pesquisas e Experiências. Curitiba: Editora CRV, 2015. p.121-130.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso: 2016. p. 57-98.

MONTESSORI, M. **O segredo da infância.** 1. ed. Campinas: Kirion, 2019.

MORAIS, R. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. *In:* MORAIS, R. **Sala de Aula:** Que espaço é esse? Campinas: Papyrus, 1988. p. 17-30.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* FORMOSINHO-OLIVEIRA, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (ORG.). **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-37.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissíveis e pedagogias participativas na escola de massas. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil.** Um caminho para transformação. Porto Alegre: Editora Penso, 2019. p.3-25.



---

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 229-245.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio, ou, Da educação**. São Paulo: Edipro, 2022.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Recebido em: 09-08-2023

Aceito em: 11-12-2023

