

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília



Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Formação docente: contextos, sentidos e práticas

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Jadilson Marinho da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação docente: contextos, sentidos e práticas /
Organizador Jadilson Marinho da Silva. – Ponta Grossa
- PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-754-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.540211612>

1. Formação docente. I. Silva, Jadilson Marinho da
(Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coleção “Formação docente: Contextos, sentidos e práticas” abarca 11 artigos que abordam a formação docente sob diferentes olhares e perspectivas dos autores que compõem esse volume.

A obra traz reflexões importantes sobre as relações interpessoais, planejamento, formação continuada, educação inclusiva, profissionalização do ensino, representações sociais, entre outros.

O capítulo 1 analisa como os alunos-cursistas avaliam as contribuições do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para sua formação e prática pedagógica junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O Capítulo 2 reflete sobre o papel mediador que o profissional da educação precisa desempenhar desvelando a capacidade de viver e promover a empatia como umas das principais ferramentas de suas práticas pedagógicas e administrativas.

O capítulo 3 apresenta um relato de experiência que permeia a trajetória acadêmica como orientadores no curso Ciências Biológicas. Nesse trabalho é perceptível as experiências vivenciadas na iniciação científica.

No capítulo 4, os autores apresentam um relato de experiência da prática docente como narrativa, buscando desenvolver uma reflexão crítica sobre um plano de aula de Educação Física.

O capítulo 5 apresentando um modelo bidimensional para a tradução proteica e mutações, acrescentando uma avaliação preliminar com alunos de Ensino Médio de escola pública do interior do Ceará.

O capítulo 6 apresenta um estudo realizado estudantes dos primeiros anos de cursos de graduação da área de educação (Licenciaturas em Pedagogia, Letras e Biologia) do Campus da Universidade Federal do Piauí na cidade de Picos.

O capítulo 7 apresenta uma pesquisa bibliográfica que objetiva demonstrar como a escola trabalha , o valor da solidariedade em nas práticas pedagógicas

Capítulo 8 traz um estudo sobre *microsoft teams aplicado à docência*. Nessa pesquisa, os pesquisadores acreditam ser possível prover os docentes de competências – técnicas, tecnológicas e pedagógicas – no uso de ferramentas de *elearning*.

No capítulo 9 há a análise sobre as inteligências múltiplas e sua relação com a aprendizagem significativa.

O capítulo 10 é uma pesquisa qualitativa que interpreta a apropriação da metodologia da investigação e as situações didáticas.

O último capítulo apresenta a análise antropológica da práxis organizacional de um centro de educação superior.

Ademais, a obra “Formação docente: Contextos, sentidos e práticas”, fruto da ação

coletiva de diversos pesquisadores e pesquisadoras que constroem essa obra, partem de sua prática pedagógica, da ação e reflexão, resignificando a sua vivência, apresentando perspectivas para a construção de uma educação de qualidade.

Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Geandra Claudia Silva Santos

Tarcileide Maria Costa Bezerra

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116121>

CAPÍTULO 2..... 11

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS RELAÇÕES/CONFLITOS INTERPESSOAIS COM VISTAS À UM TRABALHO COLETIVO

Taysa Paganotto Lemes

Caique Dos Santos Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116122>

CAPÍTULO 3..... 17

O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: ARGUMENTOS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA

Maria Betanea Platzer

Diógenes Valdanha Neto


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116123>

CAPÍTULO 4..... 26

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS 30 ANOS: A ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO CRÍTICA E INTERVENÇÃO

Francielen Irene Ferreira

Samuel de Souza Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116124>

CAPÍTULO 5..... 39

TRADUÇÃO PROTEICA E MUTAÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DE UM MODELO DIDÁTICO BIDIMENSIONAL PARA CONTEÚDOS EM BIOLOGIA MOLECULAR

Wadson Alan de Melo e Frota

Luiz Henrique Pontes dos Santos

Juliana Osório Alves

Mônica Aline Parente Melo Maciel

Raquel Martins de Freitas







Stela Mirla da Silva Felipe

Paula Matias Soares

Christina Pacheco Santos Martins

Vânia Marilande Ceccatto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116125>

CAPÍTULO 6	52
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA PALAVRA ESTÍMULO “PROFESSOR”	
Norma Patrícya Lopes Soares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116126	
CAPÍTULO 7	64
PRÁTICAS SOLIDÁRIAS ESCOLARES: ENSINANDO ALUNOS, FORMANDO CIDADÃOS	
Leonardo Watson dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116127	
CAPÍTULO 8	77
“MICROSOFT TEAMS APLICADO À DOCÊNCIA”: PLANEJAMENTO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Luís Filipe de Amaral Costa	
Teresa Margarida Loureiro Cardoso	
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116128	
CAPÍTULO 9	89
LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE UN ENFOQUE NEUROCIENTÍFICO	
María Angélica Ramírez Cruz	
Mireya Rosas Haro	
María Alba Mejía Contreras	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5402116129	
CAPÍTULO 10	95
LA METODOLOGÍA DE LA INDAGACIÓN Y LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS, UNA RUTA PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO ESCOLAR	
Héctor Gerardo Sánchez Bedoya	
Vivian Libeth Uzuriaga López	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54021161210	
CAPÍTULO 11	108
UN ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA PRAXIS ORGANIZACIONAL DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
Fernando Acevedo Calamet	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.54021161211	
SOBRE O ORGANIZADOR	123
ÍNDICE REMISSIVO	124

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Geandra Claudia Silva Santos

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9916149503779411>

Tarcileide Maria Costa Bezerra

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4912669764640422>

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/0144364837037053>

RESUMO: A presente pesquisa objetiva analisar como os alunos-cursistas avaliam as contribuições do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para sua formação e prática pedagógica junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O estudo trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A investigação é um recorte do projeto de pesquisa sobre os impactos do Curso de Especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE) na formação e atuação de educadores. Teve como referência, para a investigação, a turma oito do referido Curso. Para coleta dos dados foi utilizado questionário aberto para três alunas cursistas. Esse instrumento foi aplicado no final do curso, após a realização de todas as

disciplinas e antes da apresentação do trabalho de conclusão de curso. Os motivos que levaram as professoras a buscarem uma formação foi o desejo de especializar-se numa determinada área de conhecimento e o de conhecer novas estratégias de ensino e buscar por uma prática docente reflexiva. Podemos afirmar que o curso de especialização tem sido avaliado como satisfatório para as participantes da pesquisa. As alunas afirmaram que os conteúdos estudados ao longo do curso contemplaram as suas expectativas iniciais, pois aprimoraram as ações docentes desenvolvidas por elas no trabalho, além de proporcionarem a flexibilização das atividades desenvolvidas na escola. Entretanto, há a necessidade de ampliação do tempo de trabalho destinado a cada disciplina, sobretudo aquelas de natureza prática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Educação Inclusiva. Curso de Especialização.

CONTINUING TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: ANALYSIS OF A POSTGRADUATE COURSE

ABSTRACT: The presente research aims to analyze how the students evaluate the contributions of the Specialization and development Course in Inclusive Education for their training and pedagogical practice to students with Special Educational Needs – SEN. The study is a field research with qualitative nature. The investigation is a part of the research project about the impacts of the Specialization Course in Inclusive Education (CED/UECE) on the training and performance of educators. The investigation had as study focus the class eight of that course.

The data collection was carried out through a questionnaire made with three students. It was applied at the end of the specialization course after completing all the subjects course and before of the thesis presentation. The reasons that led the teachers to seek training was the desire to specialize in a particular area of knowledge and to learn about new teaching strategies and seek a reflective teaching practice. We can affirm that the specialization course has been evaluated as satisfactory by the research participants. The students affirmed that the contents studied over the course satisfied their initial expectations because it improved the teaching actions developed by them at work and providing flexibility in the activities carried out at the school as well. However, there is need to expand the working time for each subject especially those of a practical nature.

KEYWORDS: Continuing Education. Inclusive Education. Specialization Course.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação destinou-se a uma pequena parcela da população, ou seja, crianças, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de suas incapacidades, dificuldades de aprendizagem ou deficiências, a ausência da oferta de educação foi a regra no decorrer dos tempos, e não a exceção. A supressão de acesso das pessoas com NEE¹ à educação decorreu da leitura social estigmatizante que se fazia desses indivíduos: “Em decorrência desta visão deturpada diante das pessoas com deficiência, estas eram marginalizadas, ignoradas, tratadas como verdadeiro lixo social” (BEZERRA; HOLANDA; RIBEIRO, 2015, p. 23).

Contudo, as discussões acerca dessa temática tornaram-se mais evidentes em 1994, com a elaboração da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 1994). Conquanto, observa-se que os ditames legais de garantia à inclusão dos alunos com NEE na escola comum ou na universidade é uma realidade vivenciada cotidianamente. Desta forma, faz-se importante que o sistema educacional consiga cumprir os reais objetivos de inclusão. Destarte, há uma necessidade de reestruturações em nível de organização e planejamento, sendo que a característica mais importante a ser adquirida seria a flexibilidade, de forma a adaptar o contexto educacional onde se manifestam as dificuldades na aprendizagem.

Mediante o exposto, é fato que a inclusão social e escolar têm, pois, como princípio, o reconhecimento das especificidades dos sujeitos, defendendo que as pessoas com deficiência não são os únicos responsáveis pelo seu desenvolvimento. A educação com base nos pressupostos inclusivos considera a diversidade como aspecto enriquecedor da escola, procurando, de forma colaborativa e reflexiva, responder as situações específicas e oferecer subsídios pedagógicos que garantam participação e aprendizagem a todos os alunos.

¹ Decidimos usar o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no texto, porque o curso entende que o papel da educação inclusiva deve superar os alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação), compreendendo também aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem por outras causas.

Com efeito, observa-se que a sociedade atual está em transição, buscando transcender o modelo de absolutização do normal para um novo modelo que prioriza a diversidade humana, não sem dificuldades e contradições. Vejamos o que dizem Bezerra, Holanda e Ribeiro (2015, p. 28), sobre o papel da sociedade nesse movimento em favor da inclusão:

[...] compete fabricar um novo discurso em que as diferenças não sejam sinônimas de desigualdades, que o homem se reconheça no outro como sujeito de uma teia social, que aceite a ideia de que temos semelhanças e diferenças, e que uma delas consiste no fato de sermos, independente de nossas características físicas, cognitivas, psicológicas e outras, convidados a conviver em sociedade.

A formação de professores, nessa realidade, assume status importante na conjunção de aspectos configuram a problemática da inclusão escolar, compreendendo a formação inicial e continuada, em suas diferentes modalidades e perspectivas. O curso de formação em pós-graduação lato sensu, conforme Gomes (2008, p. 124), geralmente “[...] está muito vinculado à obtenção de um novo ‘diploma’ e à melhoria salarial”, principalmente no caso dos professores da Educação Básica do que propriamente a busca pelo aprofundamento de conhecimentos e saberes que possam responder às demandas concretas da prática educativa. Isso pode acarretar dificuldades para identificar as dimensões, nuances e relações que compõem o trabalho do professor e o fenômeno educativo.

Diante do exposto, objetivamos com este estudo analisar como os alunos-cursistas avaliam as contribuições do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para sua formação e prática pedagógica junto aos alunos com NEE.

Nesse âmbito, o presente estudo definiu como corpus para a produção de informações a UECE como campo de estudo. Esta é uma universidade pública, constituída por uma rede *multicampi*, formada por centros e faculdades distribuídos na capital e no interior cearense, de projeção nacional pela excelência do ensino e da produção científica e pela contribuição efetiva que proporciona ao desenvolvimento do Estado do Ceará. A UECE, na conjuntura de relevância para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação, respectivamente, prima pela qualidade científica, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às demandas sociais e profissionais do Estado e da região.

Com efeito, é indispensável a reflexão acerca da formação inicial e continuada voltada para as práticas pedagógicas nos cursos de graduação e pós-graduação, que mantêm relação direta com atividades de ensino e pesquisa na esfera da universidade pública. Nesse âmbito, a investigação científica do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da UECE (GPPE) – temática dessa pesquisa – orienta-se na análise teórica e prática concernente aos saberes dos docentes, conhecendo a realidade do Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva promovido pelo Centro de

Educação (CED/UECE).

Compreendemos que essa pesquisa permite uma imersão mais aprofundada sobre a formação de profissionais do magistério que exercerão ou atuarão nos espaços escolares e não escolares junto aos alunos com NEE, uma vez que esses profissionais aludem à ausência ou à precariedade de acesso aos conhecimentos pertinentes à educação desses alunos na formação inicial e continuada como justificativa principal para as dificuldades identificadas na práxis pedagógica (SANTOS, 2010).

A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa, a análise e discussões pertinentes às informações produzidas na pesquisa e as considerações finais.

2 | METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa que se define, conforme Chizzotii (2003, p. 221), como “uma partilha [...] densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”, ou seja, é através desse contato direto com o objeto investigado que o pesquisador tem sua fonte direta dos dados.

A investigação é um recorte do projeto de pesquisa “Um estudo sobre os impactos do Curso de Especialização em Educação Inclusiva (CED/UECE) na formação e atuação dos professores”, concluído em dezembro de 2014. Teve como referência, para a investigação, a turma oito do referido Curso. Para coleta e análise dos dados foi utilizado como instrumento um questionário aberto para três alunas-cursistas, no universo de 27 alunas, correspondendo a uma amostra superior a 10% da população.

Esse instrumento foi aplicado no final do curso, mais precisamente ao final da realização de todas as disciplinas e antes da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. Tratou-se de um questionário composto por quatro perguntas, que buscou saber das cursistas qual a sua avaliação em relação à formação, aplicabilidade dos conteúdos trabalhados ao longo da especialização e avaliação das disciplinas que integram o supracitado curso.

Para a seleção dos participantes da pesquisa, utilizou-se como critérios de escolha: docentes com formação em Pedagogia que estivessem atuando em escolas quando do momento de realização da pesquisa e com experiência de trabalho com alunos com NEE; profissionais de outras áreas, desde que trabalhassem no âmbito escolar e que tivessem, também, experiência de trabalho com alunos com NEE.

Para manter o sigilo, a ética de uma pesquisa científica, e respeitando as normas de uma pesquisa acadêmica, as identidades das participantes serão resguardadas, sendo caracterizadas como C1, C2 e C3. As participantes concordaram em participar da investigação espontaneamente e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

2.1 Campo de estudo

O Curso de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva teve início em 2003.1, contando com a aprovação do projeto no Colegiado do Curso de Pedagogia do CED/UECE e Parecer N° 2497, de 27/12/2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Atualmente, o curso em tela concluiu sua 11ª turma e segue como espaço de formação que intenta contribuir para a aprendizagem dos profissionais participantes, além de ampliar seu conhecimento acerca da educação das pessoas com NEE.

2.2 Perfil e formação das participantes

As participantes têm entre 25 e 30 anos de idade. C2 e C3 são formadas em Pedagogia e C1 cursou Turismo. As três tiveram experiência escolar com alunos que tinham NEE e atuavam no contexto escolar durante a pesquisa. Somente C1 não participou de cursos de formação continuada na área de educação especial ou inclusiva. Enquanto C2 e C3 atuavam como professoras, C1 desenvolvia turismo pedagógico com os alunos, atividade prevista no currículo da escola onde trabalhava.

3 | CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS CURSISTAS?

Para facilitar a compreensão das respostas emitidas pelas participantes, as análises aqui apresentadas estão organizadas a partir das discussões dos questionamentos elaborados no questionário aplicado, que seguem em discussão.

A formação docente tem sido palco de várias discussões no cenário educacional brasileiro. Discute-se a qualidade das formações inicial e continuada dos professores, tempo de realização, resultados alcançados, bem como a aplicabilidade dos conteúdos estudados ao longo da formação acadêmica. Frente a tantas indagações lançadas à formação do profissional docente, faz-se necessário refletir em quais condições o professor tem desenvolvido seu processo formativo e as repercussões deste na sua atuação no contexto escolar.

No Brasil, a formação de professores necessita de ensino de qualidade, que objetivo não somente a aquisição de conhecimentos, mas que estimule o professor a pensar, a pesquisar, a criar metodologias de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar um ensino de qualidade para todos. De acordo com Campos (2009, p. 28), “[...] a formação docente deve privilegiar a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese”. Diante de tal afirmativa, podemos questionar o que almejam os professores ao ingressarem numa pós-graduação; quais conhecimentos buscam; o que esperam alcançar no término de sua formação; de que forma pretendem pôr em prática o que aprendem ou aprimoram.

Ao perguntarmos às participantes da pesquisa se as suas expectativas iniciais

relacionadas ao curso de Especialização em Educação Inclusiva haviam sido contempladas, após a sua conclusão, obtivemos as seguintes respostas:

Iniciei o curso sem saber exatamente onde ele iria levar-me. O que esperava é que ele pudesse me oferecer instrumentos para melhor refletir e agir acerca da temática da Educação Inclusiva em todas as áreas da minha vida, e no que tange a esse princípio o fim foi alcançado. (C1).

A expectativa inicial foi de aprender mais sobre o tema e aprimorar estratégias de melhor conduzir o aluno com deficiência, o curso realmente foi muito proveitoso e atendeu aos meus anseios como educadora inclusiva, apesar de que tenho certeza de que se grade curricular fosse um pouco maior seria mais enriquecedor, às vezes, tive a impressão que poderíamos construir mais em algumas disciplinas, mas o tempo foi curto. (C2).

Não, pensava inicialmente que seria muito mais fácil colocar em prática o que aprendi na teoria, mas o que na verdade aconteceu foram muitos conflitos. Todos dizem apoiar a inclusão, mas poucos realmente se esforçam em busca da conquista e esses poucos ainda são mal vistos pela maioria. (C3).

Conforme podemos constatar nas respostas descritas, vários são os motivos que levam o professor a buscar uma formação: o desejo de especializar-se numa determinada área de conhecimento, o de conhecer novas estratégias de ensino e a busca por uma prática docente reflexiva. Assim como C1, C2 teve suas expectativas contempladas ao final do curso. Afirmam que o curso foi muito proveitoso, pois atendeu aos seus anseios como professora de educação inclusiva, embora C1 tenha identificado repercussões positivas mais amplas, atingindo outras áreas de sua vida. No entanto, C3 contraria as respostas dadas por C1 e C2, ao dizer que não teve suas expectativas atendidas, pois coloca em questão a contradição que a temática provoca ao permitir o confronto entre a teoria ensinada no curso e a realidade educacional.

Sobre a fala de C3, remetemo-nos à reflexão de Porto (2000, p. 16), quando ressalta que a escola, ao se colocar como espaço de iniciativas e concretizações de projetos que levem à reflexão crítica de sua prática, deve ter, na formação continuada, uma “[...] parte viva e vivificante do projeto educativo da escola, é, antes de tudo, uma releitura das experiências que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores”. É importante ressaltar que a formação do professor precisa ser um processo permanente e constantemente ressignificado. Precisa conduzi-lo a refletir sobre a realidade que o circunda, na qual ele está imerso, de modo a transformá-la.

Em relação à educação inclusiva, muitos professores ainda não se julgam preparados para trabalhar com o novo público que ingressou na escola a partir da democratização do acesso a esta. Outros acreditam que, ao buscarem uma especialização, encontrarão “fórmulas”, “modelos”, “atividades prontas” para ensinarem aos alunos com NEE. Esperam ter acesso a métodos e metodologias aplicáveis a qualquer aluno, seja qual for a sua limitação.

Os professores precisam entender que a inclusão escolar não consiste na aplicação

de técnicas, de atividades, de conhecimentos engessados, pois, segundo afirma Mantoan (2003, p. 80),

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional e educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Faz-se necessário que o professor entenda que a sua formação para a inclusão escolar vai além da aquisição de conhecimentos conceituais que definem as deficiências, suas causas e apontam intervenções pedagógicas. É preciso que este trabalhe com a filosofia da inclusão, com o desejo de romper ou minimizar as desigualdades sociais tecidas no ambiente escolar. O professor precisa acreditar que a escola é um espaço plural, portanto, local em que as diferenças estão presentes e que a escola possui um papel fundamental no enfrentamento às barreiras atitudinais de preconceito perante as pessoas consideradas diferentes e, por conseguinte, são tratadas de maneira desigual. As nossas diferenças não podem ser sinônimas de desigualdades.

As participantes, ao serem questionadas se a formação que vivenciaram no curso de Especialização em Educação Inclusiva na UECE mostrou-se capaz de levá-las a refletir e a compreender a construção da educação inclusiva em curso, afirmam que:

[...] o curso é bastante abrangente, menciona um pouco de cada deficiência e o melhor orienta como o professor deve trabalhar, abrindo assim um leque de possibilidades, tornando assim uma troca de experiência entre todos os profissionais presentes. (C1).

A formação docente conduziu o professor a enxergar as coisas com um olhar mais demorado e sensível. [...] para compreender melhor e mais profundamente situações relativas a tudo na vida. (C3).

C2 ratifica que o curso conduz à reflexão e compreensão da realidade da inclusão.

Porém, esboça que:

[...] porém não dá para parar somente nele por que a inclusão é algo que precisa ser estudado e traçados metas diariamente para um melhor atendimento ao aluno, para educador poder auxiliar as outras pessoas da comunidade escolar e até mesmo da família a lidar melhor com as dificuldades e estimular as potencialidades daquela criança.

Verificamos na fala de C2 a concepção de que a formação em Educação Inclusiva não se limita apenas a uma especialização, ela acredita que, possivelmente, a formação deve ser contínua e permanente (GOMES, 2008), pois o processo de inclusão escolar, a cada dia, passa por alterações, solicita soluções para os obstáculos enfrentados no ambiente escolar, possui demandas diferentes, porque todos os alunos são diferentes. Sendo assim, precisa ser estudada, estar a serviço do aluno com NEE, da comunidade e de sua família.

Quanto às questões curriculares, perguntamos às participantes se o currículo do curso de Especialização em Educação Inclusiva precisa ser modificado, e em caso afirmativo solicitamos que dissessem em quê. As respostas direcionaram-se à carga horária de algumas disciplinas, ganhando centralidade na análise:

Creio que, talvez, fosse pertinente realizar uma avaliação no que tange à disposição de horas em relação a algumas disciplinas. (C1).

Sim. Acredito que uma carga horária mais ampla, nas disciplinas de prática seriam mais proveitosas, para que pudéssemos vivenciar mais as diferentes rotinas em cada deficiência e assim dá uma qualidade melhor nos nossos campos de trabalho. (C2).

[...] tenho certeza de que se grade curricular fosse um pouco maior seria mais enriquecedor, às vezes tive a impressão que poderíamos construir mais em algumas disciplinas, mas o tempo foi curto. (C3).

Para as participantes, de modo geral, o curso deveria ser programado contendo mais disciplinas ou o tempo destinado para as que o compõe, deveria ser maior. Observamos na fala de C2 o requerimento de mais tempo nas disciplinas vinculadas às atividades mais práticas, possivelmente, por serem capazes de articularem os conhecimentos estudados e as demandas da realidade educativa, criando, portanto, a possibilidade de produção de recursos e alternativas pedagógicas para seu enfrentamento concreto.

Desse modo, a formação continuada pode ser um processo formativo mais consistente, desde que possibilite ao professor estar em contato direto com a prática e nela intervir diante de um diagnóstico realizado a partir das experiências reais do cotidiano. O professor terá bases mais sólidas para direcionar suas decisões e ações, visto que serão contextualizadas no trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Na formação continuada inclusiva é preciso ter como foco

As diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

A partir do que discorremos sobre currículo, podemos dizer que esse é um elemento importantíssimo na estruturação de qualquer curso. O currículo destinado à formação de professores para atuarem na educação inclusiva deve, portanto, proporcionar conhecimentos aos profissionais que beneficiem aos alunos com NEE ganhos pessoais e sociais. Deve ter como foco a práxis docente de forma ampla, evitando, inclusive, especializar-se ao ponto de deturpar ou obscurecer a complexidade dos desafios existentes na realidade escolar como um todo.

Oliveira (2010, p. 144), ao refletir sobre a formação que capacite o docente para trabalhar numa perspectiva inclusiva, aponta que

[...] o desafio é justamente proporcionar uma formação que não se distancie da formação geral e, ao mesmo tempo, desenvolva a competência profissional

para o trabalho pedagógico frente aos alunos com necessidades educacionais especiais [...].

Em relação à contribuição do curso de especialização para o planejamento e execuções de ações pedagógicas no contexto da escola ou em outros espaços de atuação profissional, as participantes responderam positivamente:

Sim. Creio que um educador de fato vivencia a educação em toda sua vivência. E a educação, de uma maneira geral, deve e pode ser experienciada em todos os espaços e núcleos sociais. Eu busco sempre realizar novas construções e despertar o sensibilizar de outros nos espaços em que estou inserida. (C1).

Esse curso me fez abrir horizontes de pesquisas e de mudanças no meu trabalho, conseguindo flexibilizar minhas ações e adaptar métodos para que o nosso trabalho fluísse com maior qualidade. (C2).

Sim, apesar de cada instituição ter seu jeito de trabalhar, o curso me orientou bastante, e o que se deu a esse crescimento foram as aulas práticas, de pesquisas, presentes de boas literaturas da coordenadora, fazendo assim ser um profissional diferente que se encontra longe do comodismo. (C3).

Segundo a avaliação das participantes, não obstante a indicação de ressalvas por C3 no questionamento em tela, associado a respostas anteriores, podemos identificar que o curso conseguiu mobilizar recursos técnicos e de reflexão, para que elas conseguissem alterar suas práticas educativas em alguma medida. Devemos ressaltar, nas três respostas, o que C2 chamou de “abrir horizontes” em termos de busca de novos subsídios para reformular o fazer diante da complexidade da tarefa de educar alunos com NEE.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, por fim, afirmar que o curso de Especialização em Educação Inclusiva da UECE tem sido avaliado como satisfatório para as participantes da pesquisa. As alunas afirmaram que os conteúdos estudados ao longo do curso contemplaram as suas expectativas iniciais, pois aprimoraram as ações docentes desenvolvidas por elas no trabalho, proporcionaram a flexibilização das atividades desenvolvidas na escola, de modo que o trabalho passou a fluir e mobilizar alternativas que alteraram sua forma.

Entretanto, de acordo com as alunas-cursistas, a carga horária precisa ser repensada. Há, sem dúvida, de acordo com as entrevistadas, a necessidade de ampliação do tempo de trabalho destinado a cada disciplina, sobretudo, aquelas de natureza prática, como deve ser a disciplina de Estágio Supervisionado, componente curricular do curso. Outro aspecto que deve implicar a organização do curso é a capacidade de mobilizar reflexões que ajudem a pensar a realidade educacional, rompendo com visões romantizadas, pragmáticas ou mecanicistas das resoluções necessárias à construção de práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, T. M. C.; HOLANDA, T. R. P.; RIBEIRO, R. R. R. P. C. História e política da educação especial: da exclusão à inclusão. In: PINTO, S. E. L.; RIBEIRO, R. R. R. P. C.; SAMPAIO, R. M. G.; SANTOS, G. C. S. (Orgs). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. CORDE. Brasília - DF, 1994.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, p. 22-236, 2003.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações afirmativas na UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2010.

PORTO, Y. S. Formação continuada: A prática pedagógica recorrente. In:

MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas - SP: Papyrus, 2000.

SANTOS, G. C. S. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico. **Tese**. (Doutorado em Educação). Universidade Nacional de Brasília, 2010.

UN ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA PRAXIS ORGANIZACIONAL DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 06/10/2021

Fernando Acevedo Calamet

Centro Universitario Regional del Noreste,
Universidad de la República
Rivera, Uruguay
<https://orcid.org/0000-0002-0815-7980>

RESUMEN: Este artículo presenta la trayectoria de una investigación cuyo propósito fue la elaboración de una propuesta de optimización de la praxis organizacional de un centro público de educación superior radicado en la ciudad de Rivera (Uruguay) orientado a la formación inicial de docentes de educación media. La investigación se vertebró en torno a un análisis multidimensional construido a partir de la identificación, consideración y ponderación de las múltiples representaciones y opiniones que los diversos actores de ese centro educativo han producido con respecto a su calidad educativa, su clima organizacional y su gobernabilidad. No obstante, el contenido del artículo apunta, más que a exponer en detalle los resultados alcanzados en la investigación, a propiciar la discusión crítica de sus fundamentos epistemológicos, de sus principales lineamientos metodológicos y de las operaciones y dispositivos tecnológicos aplicados. Así, si el escenario (epistémico y epistemológico) de validez de la investigación resultara validado, entonces se estará en condiciones de evaluar la posibilidad

de que sus trayectorias metodológicas y sus materializaciones tecnológicas se puedan aplicar, con las debidas ablaciones y rectificaciones, a otras organizaciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, Análisis multidimensional, Calidad educativa, Clima organizacional.

AN ANTHROPOLOGICAL ANALYSIS ON THE ORGANIZATIONAL PRACTICE IN A HIGHER EDUCATION CENTER

ABSTRACT: This article presents the development of a research designed to draft a proposal to optimize the organizational practice of the *Centro Regional de Profesores del Norte*, a public Higher Education center based in Rivera (Uruguay), aimed at the initial training of high-school teachers. The research was structured around a multi-dimensional analysis built upon the identification, examination and weighting of the multiple representations and opinions of the various stakeholders in that educational center with regard to its educational quality, organizational climate, and governance. However, the content of this article has more to do with fostering critical discussion of the epistemological, methodological and technical basis of the research than to detail the results achieved. Thereby, if the epistemic and epistemological scenario of the research is held valid, its intended scope is to become less limited than the original. We will then be able to assess replicability in other higher education settings, duly adjusted where necessary.

KEYWORDS: Higher Education, Multidimensional Analysis, Educational Quality, Organizational

1 | INTRODUCCIÓN

Es infrecuente que las organizaciones educativas «se miren» y «se piensen» a sí mismas, más aún las de formación docente; de hecho, en Uruguay no existen antecedentes investigativos al respecto. Esto representó una dificultad para su desarrollo: transitar por un territorio inexplorado, casi sin referentes ni productos académicos a contemplar, pero también una ventaja en términos de oportunidad, ocupación del territorio e impacto esperado. Esta ventaja contiene, además, un alto potencial heurístico, ya que en los últimos decenios las dos cuestiones que vertebran el propósito de la investigación —la búsqueda de un mejoramiento de la calidad académica de una organización pública de educación superior y el fortalecimiento de su gobernabilidad— tienen una presencia recurrente en el espacio discursivo del campo de la educación, así como una significativa ausencia en la indagación empírica y en la acción transformadora.

Esas circunstancias incitaron el desarrollo de una investigación con fuerte anclaje empírico e intención transformadora, enfocada en el análisis de aquellos pilares —calidad educativa y gobernabilidad—, a los que se sumó un tercero —el «clima» organizacional— que en ocasiones se apoya en aquellos y en otras los apunta. El presente texto expone las principales aproximaciones producidas y, complementariamente, los trayectos y procesos de aproximación, con énfasis en los fundamentos epistemológicos, las estrategias metodológicas y las operaciones tecnológicas desplegadas: dispositivos tácticos, herramientas técnicas. Corresponde señalar que el alcance (espacio-temporal, *cronotópico*) y el escenario (epistémico) de validez (epistemológica) de la investigación realizada —y, por extensión, los del discurso que la traduce y presenta— son limitados: la investigación se enfocó en un espacio temporal (el presente), un espacio físico (un *locus*: el Centro Regional de Profesores del Norte —de aquí en adelante, CeRP del Norte—, con sede en la ciudad de Rivera) y un espacio social (un *socius*: el conjunto de actores *actuales* en ese *locus*). Entonces, todo lo que se pueda inferir a partir de la investigación tendrá validez (y, eventualmente, valor) sólo *en y para* ese espacio trifronte. Pero también es lícito considerar a esta investigación como experiencia *piloto*, y entonces ponderar la posibilidad de que sus diversas trayectorias, operaciones y resultados puedan aplicarse, con las debidas ablaciones y rectificaciones, a otros momentos, otros *loci*, otros *soci*. Así, si el escenario (epistémico, epistemológico) de validez de esta investigación resultara finalmente validado, entonces su alcance será mucho menos limitado que el que fue establecido *a priori*, el que hoy es. (Si, en cambio, no lograra llegar a resultados convincentes, por lo menos espero que haya abierto algunas sendas que otros podrán transitar hacia el logro de frutos más exitosos.)

2 I EL DISCURRIR DE LA INVESTIGACIÓN: LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE SU PRAXIS Y NIVELES DE DISCURSO

Toda praxis de investigación, explícita o implícitamente, articula (y se articula en torno a) tres ejes o dimensiones, de disposición inclusiva y anexión vertical: el primero, de índole epistemológica, remite al contexto de justificación; el segundo, de índole teórica –y subsidiario del primero–, al de fundamentación; el tercero, de índole metodológico-tecnológica –y subsidiario del segundo–, al de descripción-interpretación. Este último eje implica una doble fundamentación (epistemológica-teórica), horizonte de partida para el despliegue de una triple hermenéutica, también de disposición inclusiva y anexión vertical, y que aquí he separado sólo para facilitar su exposición: la primera hermenéutica se enfoca en las interpretaciones de los sujetos (mediada por su descripción o *diégesis*); la segunda en las interpretaciones de las interpretaciones de los sujetos; la tercera en mis interpretaciones de las interpretaciones de las interpretaciones de los sujetos (estas dos últimas mediadas, allí donde lo estimé pertinente, por los nutrientes de la producción teórica sobre los tópicos indagados, tanto la emergente del proceso de investigación como la de procedencia exógena).

En la praxis investigativa esas dimensiones, que aparecen graficadas en la Figura 1, tuvieron su correlato en tres operaciones, también de disposición inclusiva y anexión vertical: la dimensión epistemológica en “la conquista contra la ilusión del saber inmediato”, la teórica en “la construcción teórica”, la metodológica-tecnológica en “la comprobación empírica”; de acuerdo con Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1976), estas son las operaciones que, tomadas en su conjunto, garantizan la cientificidad de las teorizaciones de las ciencias sociales. Por último, esas dimensiones y operaciones se plasmaron en sendos discursos, también de disposición inclusiva y anexión vertical, según tres niveles o *layers*: epistemológico-político (o práctico: para qué se investigó lo que se investigó), teórico-conceptual (por qué se investigó lo que se investigó), tecnológico-empírico (cómo se investigó lo que se investigó). Cabe señalar que esta forma de concebir a la praxis investigativa según una lógica de dimensiones, operaciones y discursos es deudora, en su trazado general, de Ibáñez (2003); no obstante, los contenidos y categorías establecidos al interior de cada dimensión y nivel de discurso –y sus correspondientes designaciones– tienen diferencias significativas con respecto a las propuestas por aquél.

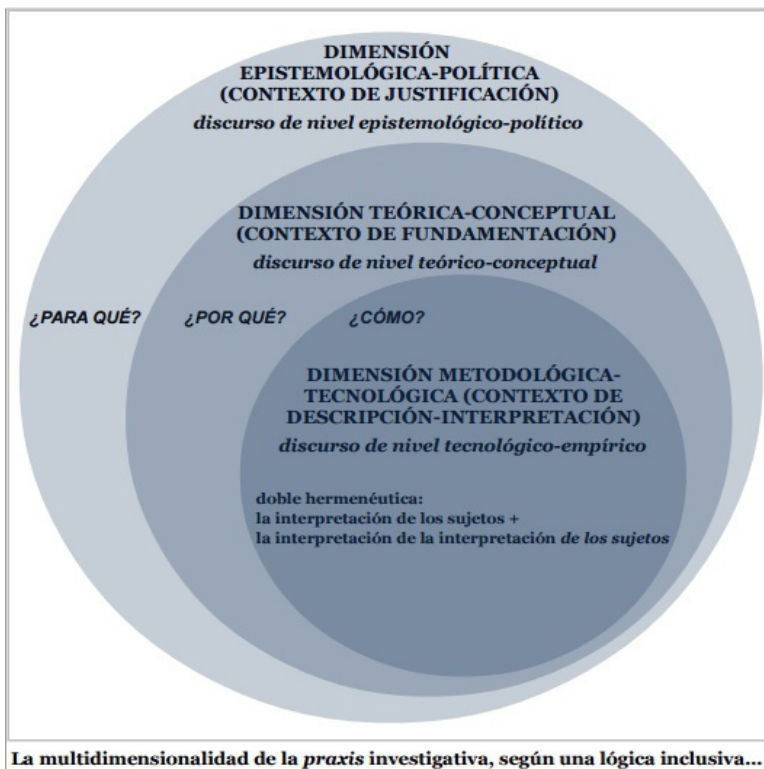


Figura 1. La multidimensionalidad de la praxis investigativa, según una lógica inclusiva

Hacia el final, la investigación recorrió un cuarto nivel: la reflexión sobre los tres niveles anteriores, discurso entre y sobre los discursos, que pretendió dar cuenta de su encrucijada estructural y estructurante avanzando según lo que cabría calificar como “pensamiento de segundo orden” (IBÁÑEZ, 1994), en la convicción de que hay que “tomar como objeto propio el estudio del objeto” (BOURDIEU, 1992, p. 151) o, más precisamente, “el proceso de construcción del conocimiento del objeto” (idem, p. 152), ya que “hay cosas que no se comprenden más que si se toma por objeto la mirada misma del científico” (BOURDIEU, 2005, p. 48) y, específicamente, si se lo hace “reflexionando sobre las condiciones prácticas y objetivas de su propio conocimiento” (BOURDIEU, 1992, p. 152).

3 I DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-POLÍTICA (CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN)

La investigación asumió como propósito axial la presentación a la comunidad educativa del CeRP del Norte de una propuesta de optimización de su praxis organizacional y de mejora de su calidad académica, fundada en un análisis multidimensional de su «clima» organizacional construido sobre la base de la identificación, consideración y ponderación conjugada de la multiplicidad de opiniones, percepciones, representaciones y expectativas

que sus actores han construido con relación a esa organización escolar.

La investigación procuró responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las opiniones y representaciones sobre el «clima» organizacional del CeRP del Norte que predominan entre los grupos de actores de su comunidad educativa (docentes, estudiantes, egresados, funcionarios)? ¿Cuáles son los principales criterios (aspectos, rasgos, circunstancias) que deben tomarse en consideración para la evaluación de su calidad educativa? ¿A quién(es) le(s) corresponde establecer dichos criterios? ¿En qué medida y de qué modo dichas opiniones y representaciones pueden ser tomadas en cuenta y cuáles son las estrategias, actuaciones o dispositivos que deberían aplicarse para capitalizar aquella evaluación en la instauración de procesos sustentables orientados hacia la mejora efectiva de la calidad académica de la organización? ¿Cómo operan en ella las configuraciones micropolíticas? ¿Cómo se ejerce el poder? ¿Sobre qué bases y criterios de actuación debe cimentarse su gobernabilidad con vistas a la consecución de un «clima» organizacional que propicie tales procesos, su efectividad y sustentabilidad? ¿En qué grado gobernabilidad y calidad educativa son, además de interdependientes e «inter-instituyentes», co-estructurantes del «clima» organizacional y académico de un centro de formación docente?

Estas preguntas –y las variadas interpelaciones que encubren– rigieron e impulsaron tanto el «trabajo de gabinete» como la acción investigativa de campo. La trayectoria seguida en procura de responderlas requirió, como primer paso, el trazado de un estudio diagnóstico del «clima» organizacional del CeRP del Norte –paso largo que se superpuso con los que le siguieron, por exigencia de la diacronía que la *diagnosis* debió incorporar–, construido sobre la base de la multiplicidad de miradas, opiniones, expectativas y representaciones de sus actores, así como de la identificación, entre los pliegues de esa suerte de cartografía representacional, de aquellas de mayor primacía.

Ello permitió sentar algunas bases y líneas de acción, sólidamente fundadas, para la ulterior definición de políticas y estrategias académicas firmemente orientadas hacia el mejoramiento de la calidad educativa del CeRP del Norte y, subsidiariamente, hacer ostensible (hacia adentro y hacia afuera) el interés de esa organización por optimizar su praxis tomando en especial consideración las perspectivas, deseos, expectativas y demandas de la «comunidad» que la constituye, *conditio sine qua non* para garantizar la posibilidad de su gobernabilidad (y con ella, cerrando una suerte de circunferencia virtuosa, la del mejoramiento de su calidad educativa). Además, el proceso de trabajo hacia la consecución del propósito mencionado –mediada por la búsqueda de respuestas plausibles a las preguntas esbozadas– implicó una significativa contribución a la formación de una cantidad considerable de estudiantes de formación docente en el diseño, ejecución y evaluación de una investigación social en un ámbito educativo. De hecho, la investigación contó con la actuación protagónica de 56 estudiantes avanzados del CeRP del Norte.

4 I DIMENSIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL (CONTEXTO DE FUNDAMENTACIÓN)

En las últimas décadas la necesidad de mejoramiento de la calidad de la educación pública –que aquí abrevio, aún a riesgo de caer en reduccionismos o banalizaciones indeseables, con la expresión *calidad educativa*¹– ha comenzado a ocupar, por legítimas razones, un lugar protagónico en la agenda del sector. Aquella necesidad y este protagonismo han sido, a un mismo tiempo, causa y efecto del paulatino incremento del interés por la gestación y la gestión del cambio en las organizaciones escolares (mucho más visible en los «expertos», desde la tramoya o aún lejos de ella, que *entre* los propios actores en escena) así como, a una escala mayor, por el robustecimiento de la gobernabilidad del sistema educativo público en su conjunto. Son estas dos circunstancias –su devenir convergente, sus efectos sindicados– las que con mayor vigor suscitaron la indagación que aquí presento, decididamente orientada hacia la propuesta de una estrategia de mejora de la calidad educativa de una organización escolar, que por infranqueables razones pragmáticas he restringido al caso de una organización pública de formación inicial de docentes de educación media.

Los resultados obtenidos en la investigación reafirman que para que los procesos de mejora de la calidad educativa se encarnen en un centro de formación docente (y seguramente en cualquier organización escolar) resulta perentorio promover el fortalecimiento y consolidación de su gobernabilidad y de la legitimación colectiva que esta requiere, lo cual sólo es plausible sobre la base de dispositivos de participación genuina de sus principales actores.

Pues bien, la trayectoria investigativa seguida, pautada por la alternancia recursiva de reflexión y acción, fue configurando su deriva en torno a la tríada conceptual *calidad educativa-gobernabilidad-«clima» organizacional*. Así quedó insinuado en las preguntas formuladas antes, en especial en la última: ¿en qué medida calidad educativa y gobernabilidad son cuestiones interdependientes, «inter-instituyentes» y co-estructurantes del «clima» organizacional y académico de una organización de formación docente? Fue la búsqueda de respuestas a esta interrogante lo que abonó y dotó de sentido y valor a aquella trayectoria.

5 I DIMENSIÓN METODOLÓGICA-TECNOLÓGICA (PRIMER CONTEXTO DE DESCRIPCIÓN-INTERPRETACIÓN): UN MODELO TETRADIMENSIONAL

A pesar del carácter retórico de las interrogantes que impulsaron la investigación –o en razón, precisamente, de ese carácter– en su transcurso he pretendido, más que responderlas, hacer emerger los relatos que las animan. Así, la investigación desplegada

¹ En la expresión *calidad educativa* incluyo a las cualidades de las organizaciones escolares que propician la calidad de los aprendizajes individuales y de las apropiaciones sociales del conocimiento que aquellas construyen, promueven y transmiten según lógicas, estrategias y tácticas políticamente pertinentes de construcción, promoción y transmisión. Para una mejor discusión de la cuestión, véase ACEVEDO (2009; 2008), PÉREZ JUSTE (2006), MUNICIO (2004) y AGUERRONDO (1993).

permitió trazar, en torno a esas cuestiones, una suerte de cartografía representacional del CeRP del Norte, sólidamente fundada.

Fue precisamente el trajín *poiético* colectivo que instauró el proceso investigativo –develar relatos y construir interpretaciones, situarlos, hacerlos *decir* y edificar sobre ellos, y *entre* ellos, nuevos relatos e interpretaciones– lo que dio sentido a la aproximación producida, de vocación marcadamente hermenéutica. Tal vez dicha cartografía pueda constituirse en un nutriente fiable –y, en buena medida, legitimado socialmente– para el establecimiento de líneas de acción orientadas al mejoramiento de la calidad educativa de la organización y de las condiciones y posibilidades de su gobernabilidad. Esas líneas de acción deberían elaborarse siguiendo un modelo de intervención que sea establecido consensualmente por los diversos actores de la organización en cuestión: estudiantes, docentes, directivos, ex-estudiantes, funcionarios no docentes. Es factible, además, que la investigación pueda tener otras derivaciones benéficas; por ejemplo, una mayor sensibilización y toma de conciencia por parte de los actores con relación al importante papel que pueden (y deben) desempeñar tanto en la definición de ciertos lineamientos axiales de la vida académica de su organización como en su propio (co)gobierno. Y cabe esperar, incluso, que una vez conocida la investigación y sus resultados, su diseño pueda erigirse como modélico para su eventual aplicación en otras organizaciones escolares.

Todo esto alienta mi convicción de que para alcanzar “una comprensión ecológica de la enseñanza y del cambio” (ANGULO, 2002, p. 158), así como la identificación, análisis y comprensión de la microfísica del poder (sus tramas, pujas, tácticas, dispositivos) y de las estructuras, lugares y relaciones por las que transita (o en las que se enquista) –condición de base para todo proceso de transformación positiva–, se requiere del aporte de métodos y enfoques de diversas disciplinas, entre las que la antropología sociocultural puede ocupar una posición protagónica. Por lo pronto, la especialidad de la antropología organizacional, si se la ejerce con un abordaje etnográfico, ofrece ciertas ventajas: por un lado, centra su atención en los aspectos culturales singulares de una organización (lo que suele denominarse cultura organizacional), que son los que en mayor medida intervienen en la determinación de su «lógica», carácter y funcionamiento (*ethos, eidos, pathos*): creencias, tradiciones, valores, prejuicios, rituales, prácticas, conflictos, relaciones y posiciones de poder, atribuciones de sentido, sentimientos de pertenencia, representaciones simbólicas, construcción y reconstrucción de subjetividades e intersubjetividades; por otro, ha dado muestras contundentes de resultar idónea para abordar “un análisis ambivalente que conjugue los niveles de lo visible con lo oculto, los espacios estructurales/organizacionales y lo que subyace a ellos” (PÉREZ-GOMAR, 2000, p. 1404). Finalmente, cuenta con una larga y fecunda trayectoria en la creación, desarrollo y aplicación de recursos y dispositivos de investigación: método (el etnográfico), estrategias (extrañamiento, problematización y desnaturalización de lo naturalizado), técnicas (observación participante, entrevista en profundidad, grupo de discusión) que han mostrado suficiente eficacia, capacidad

hermenéutica y potencia heurística.

En atención a ese singular modo de aproximación, la explicitación del marco teórico de la opción metodológica asumida resulta tan importante como la del marco teórico inherente a la problemática abordada. Pues bien, habida cuenta de la naturaleza, complejidad y vastedad de esa problemática, la investigación asumió una estrategia general eminentemente cualitativa, que incluyó una multiplicidad de dispositivos de investigación inscriptos en una lógica multidimensional y marcadamente *ad-hoc*, pero bajo la égida de un enfoque de sesgo socio-antropológico y base etnográfica con un importante componente de cooperación de los actores implicados. Estos lineamientos metodológicos han resultado eficaces para rescatar y capitalizar la riqueza y complejidad de las prácticas culturales y de los imaginarios de la comunidad educativa en cuestión.

Una estrategia de este carácter implica una opción epistemológica y metodológica que, al oponerse al positivismo y al reduccionismo empirista, evita caer en las falsas apariencias de las posiciones ingenuas y conservadoras en el proceso investigativo. En efecto, la investigación positivista de corte empirista, todavía presente en la práctica académica, si bien ha acumulado una cantidad abrumadora de datos, ha aportado pocas soluciones a problemas socioculturales relevantes, debido, entre otras razones, a que los intereses de los investigadores han tendido a concentrarse en el cruzamiento y comparación de variables; esto conduce a procesos investigativos que sólo abordan fragmentos de la realidad social, con lo que se inhibe la confrontación de los problemas de un grupo social –aquello que es propio del espacio de lo inmanente– tanto con el contexto social global como con su propio devenir socio-histórico –aquello que participa del espacio de lo estructural–, que es precisamente lo que reduce la posibilidad de solucionar problemas socioculturales concretos.

En consecuencia, el abordaje metodológico se nutrió de algunas formulaciones conceptuales de la teoría de la acción comunicativa (HABERMAS, 1987), así como de aquellas provenientes de las concepciones de agencia, acción social y discurso orientados a la transformación social (GIDDENS, 1997)², asumiendo que unos y otros implican una apelación a la argumentación dialógica y no a la verificación de hipótesis a través de procedimientos meramente instrumentales (IBÁÑEZ, 1994). Es por ello que asumí *in totum*, casi como una bitácora, las siguientes recomendaciones (y las extendí al resto de los actores involucrados: estudiantes, directivos, ex-estudiantes, funcionarios no docentes):

Dar la palabra a los docentes. Apoyar y escuchar activamente lo que [...] necesiten y quieran. Crear oportunidades para que confronten los presupuestos y creencias que subyacen a sus prácticas. [...] Ampliar las posibilidades de autonomía curricular y metodológica del docente. Propiciar la creación de una comunidad docente en donde se pueda discutir y

² *Acción social* es aquella que se basa en la interpretación consensual y cooperativa de las situaciones sociales; *agencia* implica una acción social orientada a la transformación social; *discurso* es una forma de comunicación que cuestiona la realidad social y su legitimidad, revelando su estructura contradictoria (sobre cuya base es plausible propiciar la transformación social) (TOURAINÉ, 1979; TOURAINÉ y KHOSROKHAVAR, 2002).

Entendida de este modo, la investigación realizada constituyó una práctica social orientada a la transformación positiva, consensualmente fundada, de la cultura organizacional de un centro de formación docente –calidad educativa, gobernabilidad, «clima» organizacional–, para lo cual conjugó una práctica pedagógica (integración de los «saberes» *epistémicos* y *dóxicos* en un conocimiento nuevo y transformador), una práctica política (participación orientada a la transformación social, según una acción consensuada, articulada y organizada) y una práctica científica (producción colectiva de conocimientos relevantes). Se tuvo especial cuidado, entonces, en disponer del mayor rigor lógico, conceptual y técnico en el diseño e implementación del abordaje metodológico, asumiendo que los fenómenos sociales no son transparentes, por lo que es menester ejercer una vigilancia epistemológica y una reflexión crítica permanentes en la producción de conocimiento.

6 I DIMENSIÓN METODOLÓGICA-TECNOLÓGICA (SEGUNDO CONTEXTO DE DESCRIPCIÓN-INTERPRETACIÓN): FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y TEÓRICA

La investigación transitó por cinco espacios artificiales de discurso: el de la entrevista en profundidad, lugar de interlocución genuina, el del grupo de discusión, lugar de interlocución múltiple, el de la encuesta, (no-)lugar de interlocución vicaria, el de la observación, lugar de interlocución ilusoria, y el de la escritura, lugar de interlocución virtual. Por razones de espacio aquí no describiré las principales condiciones (teóricas, metodológicas, técnicas) y circunstancias (tecnológicas, pragmáticas) del tránsito entre los principales espacios artificiales de discurso instaurados: entrevista en profundidad, grupo de discusión, encuesta, observación. Basta con señalar que el tránsito –unas veces regular, otras zigzagueante– por esos cuatro primeros espacios, *lugares de campo*, co-instituye al último (extranjero al campo, aunque sólo en apariencia) y éste, al atravesarlos, se deja atravesar por ellos. En cualquier caso, aquellos cuatro lugares son palmariamente diferentes, y su contribución al paisaje de la investigación ha sido desigual en varios sentidos.

Aquel tránsito se atuvo, entre otras cosas, a tres premisas teórico-metodológicas que en la investigación han asumido un papel central (en su plano concreto de cimentación). La primera se refiere a la relación entre el objeto y el método; como señala Adorno (2006), “la plausibilidad, así como el contenido de lo que uno conoce sociológicamente, hasta cierto punto, depende del método o de la elección del método” (p. 111). Corresponde subrayar, para ser fieles a Adorno, la expresión *hasta cierto punto*, ya que el reconocimiento de la dependencia *epistémica* del objeto –o de lo que uno puede decir de él al abordarlo

sociológicamente– con respecto al método no debería llevarnos a creer que se pueden reducir todas las cuestiones esenciales de contenido a cuestiones metodológicas; por el contrario, “el método debe regirse por el tema, y no ser un mero esquema de ordenamiento” (ADORNO, 2006, p. 115).

La segunda premisa, también deudora de la teoría crítica, consiste en la atribución de un papel protagónico a la *empíria* inherente al trabajo de campo, y en el reconocimiento de su carácter problemático y problematizador: “la transformación de la perspectiva concreta y específica obtenida en la construcción [...] resulta una fuente increíble de dificultades, de las cuales quien no se ha arremangado y trabajado en el campo de la sociología empírica difícilmente pueda tener una idea” (ADORNO, 2006, p. 120).

La tercera premisa consiste en que el objeto investigado no está separado –no es externo ni autónomo– del sujeto que lo investiga, sino que es producto de lo que éste hace al investigarla, de su actividad (subjetiva) de objetivación.

7 | DIMENSIÓN METODOLÓGICA-TECNOLÓGICA (TERCER CONTEXTO DE DESCRIPCIÓN-INTERPRETACIÓN): PRAGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Hasta aquí se expusieron cuestiones de carácter genérico, casi sin anclaje en la situación empírica en la que se enfocó el análisis: la multidimensionalidad de la praxis investigativa y su expresión en distintos niveles de discurso, los contextos de justificación (epistemológica y política), fundamentación (teórico-conceptual y metodológica) y aplicación (las condiciones *típico-ideales* de aplicación de las técnicas de investigación empleadas).

Ahora bien, toda investigación en la que participan varias personas –tanto en la fase de proyecto, diseño y «protocolización» como durante su ejecución– presenta, en su pragmática, algunos importantes desafíos de índole preponderantemente (aunque no exclusivamente) organizativa: lograr un genuino trabajo en equipo, propiciar aprendizajes individuales y sinergias colectivas, potenciar las discusiones orientadas a la producción de consensos, estimular la creatividad y el pensamiento autónomo –aunque siempre procurando evitar todo apartamiento injustificado de las sendas axiales trazadas *a priori* (políticas, teóricas, metodológicas) así como de aquellas otras, de índole más bien subsidiaria, trazadas colectivamente (teóricas, metodológicas, tecnológicas)–, persuadir a cada participante de que la adhesión a ciertos principios éticos e ideológicos (honestidad, respeto al *otro* y a la *otredad*, responsabilidad social y confidencialidad de la información «cruda») es *conditio sine qua non* de toda investigación, convivir con –y, en lo posible, superar– las rispideces que suelen emerger en toda interacción grupal, etcétera.

En comparación con los tipos de investigación más frecuentes en ámbitos educacionales, en este caso los desafíos fueron de gran envergadura. La breve crónica que sigue permitirá dar cuenta de ello y de los detalles más destacables de la trayectoria

investigativa recorrida, lo cual, además, propiciará una mejor comprensión del sentido y dirección de lo realizado.

a. Crónica

Una vez que elaboré el anteproyecto de investigación, lo ofrecí –junto a otros tres anteproyectos– a quienes estaban participando en un curso a mi cargo (“*Investigación educativa*”) en el CeRP del Norte, a efectos de que quien lo deseara enfocara su trabajo curricular en él, consistente en la elaboración de un proyecto de investigación a ser ejecutado en el año lectivo siguiente, sobre la base de aquel anteproyecto. Fueron 56 los estudiantes que aceptaron el envite, y se agruparon en 16 equipos; cada uno de ellos comenzó a implementar su investigación en torno al problema que cada uno había formulado en el curso precedente (siempre bajo la égida política, teórica y metodológica del anteproyecto original), y orientó su trabajo en torno a alguna de las preguntas que habían quedado formuladas en el anteproyecto original.

En definitiva, el recorrido de la primera hermenéutica pasó por 14 escenarios, distintos entre sí en función del carácter singular de las problemáticas que cada uno de los equipos tomó para sí. Los principales escenarios (o *topoi*, en el sentido de espacios temáticos o tópicos) abordadas por cada uno de los equipos ofrecieron variadas conexiones analíticas y recorridos interpretativos. Por su parte, mi propia trayectoria (analítica-interpretativa) –la tercera hermenéutica– no tuvo un itinerario preestablecido ni siguió una única dirección, sino que implicó un desplazamiento construido sobre la marcha del análisis y signado por la circulación, sin solución de continuidad, por las calles y sendas que conectan a todos los *topoi*, y por el detenimiento (analítico) en aquellos que resultaron de mayor relevancia e interés (analíticos), esto es, los que presentaban las mejores vías de acceso a las cuatro plazas centrales (governabilidad, calidad educativa y los diagnósticos de ambas)... y desde allí hacia la gran ágora: una propuesta de transformación organizacional.

b. Notas sobre los principales desafíos metodológicos, técnicos, pedagógicos y operativos implicados en el estudio

Uno de los aspectos que presentó mayores dificultades fue el diseño organizativo de la investigación y el rol que yo debía asumir: conjugar los diversos propósitos, capacidades, compromisos, disposiciones, *tempos* e intereses investigativos de cada equipo. Si consideramos los variados desafíos metodológicos, técnicos, pedagógicos y operativos implicados en el transcurso de la investigación, fundamentalmente por su naturaleza multidimensional, una de las condiciones más interesantes y atractivas del proceso derivó de la autonomía que tuvo cada equipo para formular y precisar su problema de investigación, así como para elaborar el correspondiente diseño metodológico, definir las estrategias y técnicas de investigación a aplicar y los contextos, modalidades y características de su aplicación. Todo ello fue planteado con la máxima exigencia en términos de rigor y consistencia, tanto para la formulación y precisión de cada problema (y el cumplimiento

de los requisitos de pertinencia, relevancia, originalidad, viabilidad, potencia heurística e interés político, social y académico) como en cuanto a la elaboración de cada diseño metodológico (y la sujeción a los requisitos de fundamentación epistemológica, consistencia metodológica y viabilidad tecnológica y pragmática) y al respeto cabal de las sendas axiales (políticas-teóricas-metodológicas) trazadas *a priori*.

Sobre esas bases, desde el inicio del proceso la mayor parte de mi actuación se centró en la orientación, acompañamiento y monitoreo de los avances de cada equipo, así como de la coordinación del conjunto de las actividades investigativas que se fueron desplegando, en procura, entre otras cosas, de evitar superposiciones de tareas y propiciar la mayor racionalización del sentido de la investigación. No obstante, adopté una disposición bastante más directiva –imponiendo pautas teórica, metodológica y técnicamente sustentadas– sólo en los casos en que resultaba más imperioso.

Pues bien, algunos equipos formularon problemas de investigación similares (aunque a ser abordados de modos distintos), lo cual me impulsó a contrastar sus avances y resultados. Esta circunstancia dio lugar a la infrecuente ventaja de poder abordar un mismo problema de investigación siguiendo en forma simultánea caminos alternativos, lo cual permite confrontar y evaluar los resultados que se van alcanzando según cada abordaje y, por ende, llegar a tener una idea clara de cuál de ellos resulta más consistente y fecundo.

Hubo, además, otra circunstancia interesante: dos equipos abordaron un problema similar con enfoques metodológicos parecidos; en este caso resultó muy fructífera la posibilidad de evaluar la incidencia de los eventuales sesgos idiosincrásicos de cada investigación, las sinergias singulares que se producen al interior de cada equipo, los rasgos personales de los investigadores, etcétera. Cada una de esas dos circunstancias representó ventajas genuinas para la investigación ya que, tal como quedó establecido en el horizonte teórico-epistemológico-metodológico de partida, enfáticamente se asumió su inscripción como investigación de segundo orden (cf. IBÁÑEZ, 1994).

Cabe destacar la relevancia de uno de los asuntos que ocupó a uno de los equipos de investigación bajo mi dirección: la evaluación de la situación profesional, laboral y académica de los egresados del CeRP del Norte. Conocido ese interés decidí mi integración al equipo, y persuadí a sus integrantes de los singulares beneficios –pedagógicos, teóricos, metodológicos, políticos– de la ampliación de ese problema con la inclusión de un estudio sobre la valoración que sobre los egresados del CeRP del Norte tenían los directores, docentes y estudiantes de aquel momento. Esa ampliación era de especial relevancia en el contexto de la investigación prevista originalmente, ya que la naturaleza de la inserción profesional de esos egresados y la valoración que sobre ellos tienen sus colegas, estudiantes y directores podían decir mucho sobre la calidad educativa de su formación. El trabajo a acometer pasaba a convertirse, entonces, en una investigación de complejidad y alcance mayores que la propuesta inicialmente, y casi idéntica a la que una empresa

realizó en el año 2003 (cf. CIFRA, 2004). La posibilidad de volver a aplicar ese análisis, tanto para extender o bien, si ese fuera el caso, para impugnar o contradecir sus resultados, fue una excelente oportunidad para inaugurar un análisis longitudinal sobre la situación y valoración profesionales de los egresados de una institución de formación docente, que además permita, entre otras cosas, detectar, explicar e interpretar las permanencias y/o variaciones que puedan surgir al momento de comparar, sobre parámetros consistentes, aspectos emergentes de los períodos 1997-2003 y 2004-2010 y, a partir de ello, sentar las bases para estudios ulteriores.

c. Notas sobre otras circunstancias y operaciones investigativas de interés

1. La mayoría de los que participaron en la investigación contaban, al inicio del proceso, con escasa experiencia en investigación empírica. En virtud de ello, la dotación de la mayor confiabilidad posible a la información producida en el trabajo de campo fue una preocupación permanente, de ahí que en las instancias de aplicación de algunas técnicas (encuesta, entrevista, grupo de discusión) decidí asumir un rol directivo en la definición de los criterios para la selección de informantes y en la elaboración de los formularios de encuesta y de las pautas de estructuración de entrevistas y grupos de discusión.

2. Hacia el final del trabajo de campo decidí volver a entrevistar a muchos de los informantes calificados que los estudiantes habían entrevistado, más que para producir información nueva, para evaluar la validez y confiabilidad (en cuanto a consistencia, rigor y profundidad) de los testimonios. Esta suerte de «control de calidad» fue posible porque tenía un acceso franco a la mayoría de los informantes entrevistados y, por ende, resulta más factible la consecución del deseable *rapport* que dota de mayor eficacia y confiabilidad a la técnica. En los pocos casos en los que los informantes evaluaron negativamente la tarea de sus entrevistadores, los testimonios fueron desechados y volví a realizar las entrevistas, esta vez para producir información más confiable sobre los tópicos en cuestión. Esta operación fue una forma pertinente, fecunda e inédita de ejercer vigilancia epistemológica sobre una de las técnicas aplicadas.

3. Ese *déficit* de calidad –la escasa experiencia de la mayoría de los entrevistadores y, por tanto, cierta insolvencia en el rigor y profundidad de la información producida– tuvo su contracara positiva: la enorme cantidad de entrevistas realizadas representan un gran *superávit* en términos de alcance y exhaustividad del universo considerado. Las cifras fueron abrumadoras, difíciles de lograr en una investigación tradicional: unas 200 entrevistas, una gran cantidad de encuestas (tanto censales como muestrales, aplicadas a estudiantes de todos los niveles y carreras), 8 grupos de discusión (tres con docentes, tres con estudiantes, dos con egresados).

4. Las entrevistas abarcaron a la tercera parte (26) de los docentes que en ese entonces trabajaban en el CeRP del Norte. Esto dio lugar a un promedio de más de tres entrevistas a cada uno. Esta circunstancia, más allá de que haya producido redundancia de información, fue capitalizada fructíferamente, por lo menos en

aquellos casos en que dos o más investigadores entrevistaron a un mismo informante para dar cuenta de tópicos similares. En estos casos se prestó especial atención a las diferencias de contenido y de énfasis presentes en los testimonios que un mismo informante ofreció a entrevistadores distintos, sobre cuya base fue posible evaluar la eficacia en la aplicación de la técnica, la incidencia de la pericia del entrevistador y, asociado con ello, la variable naturaleza de las posiciones y disposiciones discursivas adoptadas por cada informante en cada situación de entrevista.

5. Las singulares condiciones y circunstancias del proceso investigativo alentaron otra decisión de carácter metodológico: el análisis de la información producida mediante la aplicación de la técnica de entrevista se habría de efectuar en forma apenas diferida con respecto a su producción. Esto propició la disposición de cambios de rumbo allí donde resultó conveniente, evitando así la sobreproducción de información, la dilapidación de tiempo y esfuerzos y, naturalmente, los sentimientos de desasosiego y frustración derivados.

6. El análisis y la interpretación de la información producida –esto es, las operaciones que vertebraron la segunda hermenéutica desplegada– tuvo dos momentos distintos, de disposición inclusiva y anexión vertical (al igual que las tres dimensiones axiales en torno a las que se articuló la investigación y sus correspondientes operaciones y niveles de discurso). El primero fue el que llevó a cabo cada equipo de investigación, enfocado en la problemática específica abordada, mientras que el segundo fue el que yo mismo realicé –a veces en forma paralela y simultánea, otras en forma complementaria y posterior– tomando como insumos, allí donde resultó pertinente y conveniente, a los análisis efectuados por los equipos de estudiantes.

REFERENCIAS

ACEVEDO, Fernando. Algunas dificultades para la definición de la calidad de la educación. **Tópos. Para un debate de lo educativo**, v. 2, pp. 12-21, 2008.

ACEVEDO, Fernando. **El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región**. Montevideo: Universidad de la República, 2009.

ADORNO, Theodor. **Introducción a la sociología**. Barcelona: Gedisa, 2006.

AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. **Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, v. 116, n° III, Washington, D. C.: OEA, 1993.

ANGULO, Félix. La planificación de la mejora de la escuela: el laico grial del cambio educativo. *In*: MURILLO, Javier; MUÑOZ-REPISO, Mercedes, **La mejora de la escuela. Un cambio de mirada**. Barcelona: Octaedro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Posfacio. *In*: RABINOW, Paul, **Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos**. Madrid: Júcar, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Conversación: El oficio de sociólogo. *In*: BOURDIEU, Pierre, **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo**. Madrid: Siglo XXI, 1976.

CIFRA. **Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente**. Montevideo: CFE, ANEP, 2012.

GIDDENS, Anthony. **La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, tomo 1**. Madrid: Taurus, 1987.

IBÁÑEZ, Jesús. **Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social**. Madrid: Siglo XXI, 1985.

IBÁÑEZ, Jesús. **El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden**. Madrid: Siglo XXI, 1994.

IBÁÑEZ, Jesús. **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica**. Madrid: Siglo XXI, 2003.

MUNICIO, Pedro. La construcción de programas educativos de calidad. **Revista Complutense de Educación**, v. 2, 15, pp. 485-508. Madrid, 2004.

PÉREZ-GOMAR, Guillermo. Cambio educativo y organización escolar en tiempos de complejidad. *In*: AA.VV.: **Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal**. Universidad de Granada, 2000.

PÉREZ JUSTE, Ramón. **La Evaluación de Programas Educativos**. Madrid: La Muralla, 2006.

TOURAINÉ, Alain. La voz y la mirada. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 1, n° 41, pp. 77-88. México, D. F.: UNAM, 1979.

TOURAINÉ, Alain y KHOSROKHAVAR, Farhad. **A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

SOBRE O ORGANIZADOR

JADILSON MARINHO DA SILVA - Doutor e Mestre em Educação pela Universidad de la Integración de las Américas, especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialista em Ensino de Língua Portuguesa (2014), especialista em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), graduado em Letras - habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduado em Pedagogia (2020). Atualmente atua como orientador de teses e dissertações, além disso, leciona no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e no Ensino Médio. Possui experiência na área de Letras e Educação com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Linguística, Educação Inclusiva, tecnologia assistiva, formação de professores, tecnologia educacional, avaliação e currículo.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise da prática docente 26, 30

B

Biologia molecular 39, 41, 47, 50

C

Cidadão 64, 66, 68, 70, 72, 74

Clima organizacional 108

Coletividade 11, 12, 15, 27, 67

Coordenador pedagógico 11, 12, 13, 14, 15, 16

Curso de especialização 1, 3, 4, 5, 9

D

Docência 17, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 36, 38, 57, 61, 63, 77, 82, 84, 87

E

Educação Física 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 64, 66, 69, 71, 76

Educação inclusiva 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 123

Elearning 77, 78, 79, 81, 84, 85

Empatia 11, 13, 15, 67, 71, 72, 74

Ensino básico e secundário 77, 78, 81, 86, 87

Ensino de biologia 40, 50

Ensino Médio 26, 27, 30, 31, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 64, 65, 66, 70, 123

Ensino Superior 17, 18, 19, 20, 25, 88, 123

Escola 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 27, 28, 31, 32, 34, 39, 41, 57, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84

F

Formação continuada 1, 5, 6, 8, 10, 16, 20

Formação de professores 3, 5, 8, 10, 17, 18, 20, 25, 28, 30, 35, 38, 52, 77, 85, 123

I

Inteligência 72

Intervenção 16, 20, 26, 77, 78

J

Jogos didáticos 40, 51

M

Meio ambiente 17, 19, 21, 23, 25

Microsoft Teams 77, 78, 79, 80, 84, 85, 87

Modelos bidimensionais no ensino 40

N

Neurocientífico 89

P

Pesquisa 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 37, 38, 48, 49, 52, 57, 58, 59, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 81

Práticas pedagógicas 3, 10, 11, 35, 64, 66, 70, 72, 74, 75, 82, 84

Práticas solidárias 64, 69, 70, 71, 72, 73

Profissionalização 7, 26, 27, 28, 31, 36, 38, 56, 60

Projeto de intervenção educativa e pedagógica 77, 78

R

Reflexão crítica 6, 26, 27, 30, 31, 37

Relações interpessoais 12, 13, 14, 15, 16

Representações sociais 36, 52, 53, 54, 56, 58, 62, 63

S

Solidariedade 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76

T

Trabalho docente 35, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br





Atena
Editora

Ano 2021

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br