

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CRÍTICA EN EL DESARROLLO DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

CRITICAL ACTION RESEARCH IN THE DEVELOPMENT OF CONTINUING TRAINING POLICIES FOR EDUCATION PROFESSIONALS

Mariangela Lima de ALMEIDA¹
Rafael Carlos QUEIROZ²
Maria Assunção FLORES³
Diana Alexandra Ribeiro PEREIRA⁴

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones de la investigación-acción al desarrollo de políticas de educación continua para profesionales de la educación a través de la autorreflexión crítica. Presenta un diálogo entre estudios en el área de formación docente y los resultados de una investigación acción colaborativa-crítica dirigida a construir políticas de educación continua para profesionales de la educación realizada a través de la colaboración entre la Universidad y las Redes Docentes de Espírito Santo / Brasil. Cuestiona el grupo de estudio-reflexión como principio para la elaboración de modos críticos de educación continua. Establece un diálogo entre autores de la literatura científica y autores del contexto, promoviendo la construcción del conocimiento con el otro. Toma los argumentos de los responsables en diferentes momentos del Grupo de Estudio-Reflexión sobre Gestión de la Educación Especial (Gergees), constituido a través de narrativas audiovisuales y transcripciones de reuniones grupales. Se analiza la búsqueda de posibilidades de autorreflexión crítica y colaborativa de otras/nuevas formas de concebir y producir conocimiento. Así, la formación de profesionales basada en la investigación-acción crítica se aboga como un principio para el desarrollo de políticas de educación continua en contextos locales.

PALABRAS CLAVE: Políticas de formación continua de los profesionales de la educación. Gestión de educación especial. Investigación-acción colaborativa-crítica.

RESUMO: *Este artigo objetiva analisar as contribuições da pesquisa-ação para o desenvolvimento de políticas de formação continuada de profissionais da educação pela via*

¹ Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Profesora Adjunta del Centro de Educación. Doctorado en Educación (UFES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7092-2583>. E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com

² Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Máster en el Programa de Posgrado de Máster Profesional en Educación (PPGMPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4428-1081>. E-mail: rafaelqueiroz6@yahoo.com.br

³ Universidad del Minho (UMINHO), Braga – Portugal. Profesora Auxiliar del Instituto de Educación. Doctorado en Educación (NOTTINGHAM) – Inglaterra. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-7483>. E-mail: aflores@ie.uminho.pt

⁴ Universidad del Minho (UMINHO), Braga – Portugal. Profesora Auxiliar del Instituto de Educación. Doctorado en Ciencias de la Educación (UMINHO) – Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3550-1855>. E-mail: dianapereira@ie.uminho.pt

da autorreflexão crítica. Apresenta um diálogo entre estudos na área de formação de professores e resultados de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica voltada à construção de políticas de formação continuada para os profissionais da educação realizada por meio da colaboração entre Universidade e Redes de Ensinos do Espírito Santo/Brasil. Problematisa o grupo de estudo-reflexão como princípio para elaboração de modos críticos de formação continuada. Estabelece um diálogo entre autores da literatura científica e autores do contexto, promovendo a construção de conhecimentos com o outro. Toma os argumentos dos gestores em diferentes momentos do Grupo de Estudo-Reflexão de Gestão de Educação Especial (Gergees), constituídos por meio de narrativas audiovisuais e transcrições de encontros do grupo. Analisa a busca pela autorreflexão crítica e colaborativa como possibilidades de outros/novos modos de conceber e produzir conhecimentos. Assim, defende a formação de profissionais sustentada na pesquisa-ação crítica como princípio para o desenvolvimento de políticas de formação continuada em contextos locais.

PALAVRAS-CHAVE: *Políticas de formação continuada de profissionais da educação. Gestão em educação especial. Pesquisa-ação colaborativo-crítica.*

ABSTRACT: *This article aims at analyzing the contributions of action research to the development of continuing education policies for education professionals through critical self-reflection. It presents a dialogue between studies in the area of teacher education and the findings from a collaborative-critical action research aimed at building continuing education policies for education professionals carried out through collaboration between the University and Teaching Networks of Espírito Santo/Brazil. It questions the study-reflection group as a principle for the elaboration of critical modes of continuing education. It establishes a dialogue between authors of the scientific literature and authors of the context, promoting the joint construction of knowledge. It takes the arguments of the managers at different moments of the Study-Reflection Group on Special Education Management (Gergees), constituted through audio-visual narratives and transcripts of group meetings. The search for critical and collaborative self-reflection possibilities of other / new ways of conceiving and producing knowledge is analyzed. Thus, the education of professionals based on critical action research is advocated as a principle for the development of continuing education policies in local contexts.*

KEYWORDS: *Policies for continuing education of education professionals. Special education management. Collaborative-critical action research.*

Reflexiones iniciales

Los movimientos sociales, políticos y educativos ocurridos en las últimas décadas, en diferentes escenarios, traen consigo la búsqueda de una propuesta inclusiva en la educación, asumiendo el principio de educación para todos (BRASIL, 2008; BANCO MUNDIAL, 2012; PORTUGAL, 2018). La búsqueda de un espacio-tiempo de construcción que pueda abordar la complejidad de la vida escolar cotidiana, marcada por la diferencia y la diversidad humana, impone la necesidad de repensar la formación de los profesionales de la educación y sus

impactos en las prácticas escolares y en los aprendizajes de los alumnos (DARLING-HAMMOND; NEWTON; WEI, 2010; FLORES, 2016; FRANCO; PIMENTA, 2008).

Desde esta perspectiva, la literatura señala la necesidad de asociar la investigación (SACHS, 2016) al fortalecimiento de la profesión docente, asumiendo a estos profesionales como productores de conocimiento. Para ello, buscamos una visión sociocrítica del desarrollo profesional y de la formación de los profesionales de la educación, concibiéndolos como intelectuales transformadores (GIROUX, 1997). En este sentido, es fundamental considerar que los currículos de formación continua de los profesionales de la educación deben ser desarrollados por y para la investigación (ESTEVEZ, 2006).

La investigación-acción, en este entendimiento, se ha constituido como enfoque metodológico y epistemológico esencial, considerando que es una actividad emprendida por los grupos para modificar sus circunstancias desde valores humanos compartidos. En este sentido, "[...] dicha formación se inserta y sólo puede entenderse en el contexto social, político, económico y cultural del país que la promueve, destacando, por tanto, la importancia de los aspectos contextuales en la formación profesional de los docentes" (ZEICHNER, 1998, p. 238).

Así, este artículo pretende analizar las aportaciones de la investigación-acción al desarrollo de políticas de formación continua para los profesionales de la educación a través de la autorreflexión crítica. Destaca el lugar de la gestión de la Educación Especial en el desarrollo y la transformación de las políticas de educación continua dirigidas a la inclusión escolar. Por lo tanto, este profesional necesita "[...] aprehenderlos dentro de las relaciones sociales en las que se forjan las condiciones de su proposición y materialidad" (DOURADO, 2007, p. 922).

El texto presenta un diálogo entre estudios en el área de la formación de profesores, resultado de una investigación-acción colaborativa-crítica centrada en la construcción de políticas de formación continua para los profesionales de la educación, desarrollada a través de la colaboración entre la Universidad y las Redes de Educación de Espírito Santo/Brasil instituidas por la asociación entre profesores/estudiantes de la universidad y gestores⁵ públicos de Enseñanza Especial.

Nuestra premisa es que, ya sea en el contexto de la producción de textos de política de educación continua o en el contexto de la práctica, los gestores actúan como articuladores y

⁵ En la investigación presentada en este artículo, los gestores de la Educación Especial son los profesionales/técnicos que trabajan en los Departamentos de Educación como miembro o coordinador del sector responsable de las políticas de Educación Especial.

mediadores de acciones políticas en los municipios y/o regiones donde trabajan. Coincidimos con Paro (1998, p. 4), cuando afirma que el proceso de gestión/administración que realiza este directivo tiene en su esencia la característica de "[...] mediación en la consecución de objetivos. Así, la comprensión del lugar que se ocupa como gestor en las políticas educativas se vuelve fundamental. También nos situamos en la perspectiva de Ball, para quien la política no se limita a aplicarse; es una actuación, que implica valores locales y personales. En esta perspectiva:

[...] pertenece al contexto de la influencia porque forma parte del ciclo del proceso por el que las políticas se cambian, o pueden cambiarse, o al menos el pensamiento político cambia o puede cambiarse. El pensamiento y el discurso político pueden cambiarse con la acción política (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Así, aunque los gestores suelen ser concebidos como meros ejecutores de las políticas, ocupan un lugar de gran importancia en el contexto de la influencia y la práctica política. En este sentido, hemos defendido la formación de los gestores públicos como un elemento crucial en el desarrollo de las políticas de formación continua de los profesionales de la educación a través de la investigación-acción crítica.

Según Carr y Kemmis (1988), la investigación-acción crítica se constituye como una investigación emancipadora que vincula la teoría y la práctica con la crítica, en un proceso que aborda simultáneamente la acción y la investigación. En este sentido, la investigación educativa crítica tiene como objetivo el autoconocimiento consciente y la acción política efectiva. Su método es el diálogo, que pretende elevar la autoconciencia de los sujetos como potencial colectivo, como agentes activos en la historia (COMSTOCK, 1982 *apud* CARR; KEMMIS, 1988). Concordamos con Habermas (1987b, p. 140):

El marco metodológico que establece el sentido de la validez de esta categoría de afirmaciones críticas se evalúa mediante el concepto de autorreflexión. Esto libera al sujeto de la dependencia de los poderes hipostasiados⁶. La autorreflexión está determinada por un interés emancipador en el conocimiento. Las ciencias de orientación crítica lo comparten con la filosofía.

En este contexto, creemos que, a partir de la autorreflexión crítica, los gestores y el personal universitario pueden constituir una comunidad autocrítica de investigadores que investiguen sus concepciones y acciones, en busca de la comprensión y transformación de las políticas planteadas en sus localidades.

⁶ Los poderes hipostasiados descritos por Habermas (1987b) pueden entenderse como aquellos poderes fijos y congelados que se presentan como naturales en las relaciones sociales.

En este artículo, nuestra intención es establecer un diálogo entre los autores de la literatura científica y los autores del contexto, es decir, los gestores y profesionales de la universidad. Nuestro objetivo es, tejiendo esta discusión, analizar los aportes de la investigación-acción a la construcción de políticas de educación continua desde la perspectiva de la inclusión escolar, desarrollada por los gestores de la Educación Especial. Al mismo tiempo, queremos problematizar el grupo de estudio-reflexión como principio para la elaboración de modos críticos de educación continua. Así, nuestra perspectiva de análisis se basa en la premisa de que:

En el lugar del sujeto solitario, que se dirige a los objetos y, en la reflexión, se toma a sí mismo como objeto, entra no sólo la idea de un conocimiento lingüísticamente mediado relacionado con la acción, sino también el nexo de la práctica cotidiana y la comunicación, en el que se insertan operaciones cognitivas que tienen desde el origen un carácter intersubjetivo y a la vez cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 25).

Así, buscamos construir conocimiento con el *otro*. Tomamos los argumentos de los gestores en diferentes momentos del Grupo de Estudio-Reflexión de la Gestión de la Educación Especial (Gergees), constituido a través de narraciones audiovisuales y transcripciones de reuniones de grupo. Así, motivados por la posibilidad de constituir una comunidad intersubjetiva basada en el discurso argumentativo, establecimos espacios discursivos con los autores-gestores sobre las políticas de educación continua en sus contextos locales y el lugar que ocupan en los contextos de desarrollo, influencia y práctica de estas políticas.

De la racionalidad instrumental hacia la comunicativa: perspectivas y políticas de formación continua de profesionales de la educación

En este punto, nos proponemos discutir los desafíos que se plantean a las formas en que hemos diseñado y desarrollado las políticas públicas de formación de profesionales de la educación desde la perspectiva de la inclusión escolar. Podemos decir que estos han sido los dos principales objetos de análisis y discusión de Gergees.

Estamos de acuerdo con Habermas (1987a, p. 24), quien afirma que "[...] la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento, o con la adquisición de conocimiento, y más con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción **hacen uso del conocimiento**". El pensamiento habermasiano nos permite analizar cómo se utilizan los

conocimientos y saberes en las prácticas sociales/educativas y en la investigación. Podemos decir entonces que las epistemologías y metodologías para la formación de profesionales de la educación están constituidas por las formas en que los sujetos se apropian del conocimiento y cómo lo utilizan en diferentes iniciativas y propuestas formativas.

Es importante considerar que, en la racionalidad cognitivo-instrumental, no existe una relación directa entre el oyente y el hablante (HABERMAS, 1987a). Vemos que los cursos de formación, desde esta perspectiva, se diseñan en gran medida sin dialogar con las demandas de sus participantes, con la realidad educativa y/o escolar, según informan los directivos:

En mi municipio se ofrecen algunas capacitaciones, pero muchas con charlas técnicas preestablecidas (GERENTE MUNICIPAL, 2019).

Esta provocación que he tenido, que proviene de una formación incluso tradicional, una formación técnica, me llegó a través de mucho estudio [...] (GESTORA ESTADUAL, 2019).

Los procesos, así concebidos, prescinden de los actores del contexto como productores de conocimiento. La impronta del arraigo positivista, concretada en el modelo del profesor técnico, desprovisto de reflexión y crítica, lleva a muchos profesores, todavía hoy. Observamos que "[...] cuando participan en una formación, van buscando recetas ya hechas" (GERENTE MUNICIPAL, 2019) o certificaciones para contabilizar los puntos en los procesos de selección. Derivada exclusivamente de las normas, la teoría, en esta perspectiva, asume el sentido de resolver los problemas de la práctica a partir de cuestiones instrumentales prescritas por el conocimiento científico.

En muchos contextos, la formación continua de los profesionales de la educación sigue favoreciendo las metodologías basadas en la racionalidad técnico-instrumental (SILVA, 2000), destacando el papel del formador en detrimento del papel reflexivo, crítico y participativo de los formados (profesionales).

Muchas veces el profesor va en busca de acumular certificados porque sabe que, en el proceso de selección, eso le va a beneficiar, por lo que también es algo a reflexionar [...]. El profesor va allí y hace el curso durante el año, obtiene el certificado, pasa el proceso de selección y, cuando vuelve, dice que no está preparado... (GESTOR ESCOLAR E MESTRANDO, 2019).

Aunque se registran desarrollos interesantes en la línea de una racionalidad práctica y crítica que se basa en los contextos y sus protagonistas con vistas a su transformación, lo cierto es que siguen existiendo resistencias y dificultades, a menudo asociadas a la asunción de un papel más pasivo por parte de las personas en formación y a la exterioridad de la

formación, sobre todo cuando se impone y se vincula directamente a la progresión profesional.

Una política pública de educación permanente implica identificar "[...] los procesos de resistencia, acomodación, subterfugio y conformismo dentro y entre las arenas de la práctica, y la delimitación de los conflictos y disparidades entre los discursos de estas arenas" (MAINARDES, 2006, p. 50). A veces, los discursos se omiten, se ocultan o se silencian. Así, la reproducción de términos, sin la debida reflexión o aprehensión de las concepciones e ideas, puede llevar a los gestores a caer en las trampas de los contextos de influencia en los que se producen las políticas públicas educativas, es decir, los contextos en los que los "[...] grupos de interés rivalizan por influir en la definición de los fines sociales de la educación y de lo que significa ser educado" (MAINARDES, 2006, p. 51).

En este sentido, el proceso de mecanización difundido en la formación y en el trabajo del directivo oscurece los verdaderos principios y supuestos de los planes de estudio de la formación del profesorado, que, en su mayoría, se basan en la racionalidad instrumental. Esta racionalidad está fuertemente marcada por las políticas neoliberales, en las que instituciones como el Banco Mundial han sido uno de los vehículos más importantes para la difusión de la racionalidad técnica y científica en las reformas educativas y, más concretamente, en la formación del profesorado en el mundo (PEREIRA, 2002).

[...] hemos desarrollado y/o participado, a lo largo de nuestra historia como educadores, en una formación continua previamente establecida, es decir, no hemos pasado por un proceso de construcción crítico-reflexiva y esto nos ha hecho también "menos críticos" y, en cierta medida, "acomodados" (GESTORA ESTADUAL, 2015).

Al reflexionar sobre las bases que sustentan los procesos formativos que ha practicado y participado, la gestora se plantea a sí misma y al grupo el reto de otras formas de pensar la formación continua. Como gestores públicos de la Educación Especial, actúan directamente en los contextos de producción del texto y en el contexto de la práctica de las políticas públicas de educación continua (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Ocupando el lugar de los responsables políticos o de los profesionales, los gestores señalan los retos que plantea la necesidad de otra racionalidad de acción en los procesos de formación:

[...]Creo que es posible avanzar un poco más en los procesos de formación llevados a cabo en el ámbito de la Superintendencia de Cachoeiro, especialmente en lo que respecta a las asociaciones y al proceso de escucha de los profesionales de la Educación Especial (GESTORA MUNICIPAL, 2014).

[...] Entiendo que dicho proceso viene a desafiar a los profesores a ser agentes de su propio camino de formación (GESTORA MUNICIPAL, 2016).

Es en este sentido que creemos en una política pública de formación continua que interpela a los directivos y a los profesores como productores de conocimiento. Es decir, que está "[...] sujeta a interpretación y recreación y donde la política produce efectos y consecuencias que pueden representar cambios y transformaciones significativas en la política original" (BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Por lo tanto, una política que se sustenta en las asociaciones y en el proceso de escucha de los profesionales, apoyada en una racionalidad de acción que se aleja de los planes que apuntan a la verdad del conocimiento, para lograr un fin deseado, que busca manipular y adaptarse inteligentemente a las condiciones de un contexto contingente (HABERMAS, 1987a). Una política de formación que valora la reflexión crítica como facilitadora de las prácticas profesionales, la construcción del conocimiento, la identidad profesional y el desarrollo profesional impulsado por las

[...] las prácticas de formación continua del profesorado, que deben integrar no sólo la racionalidad técnica, sino también la racionalidad práctica y crítica, permitiendo a los formados -los profesores- mantenerse al día, no exclusivamente en términos de adquisición (de conocimientos, de cualificaciones), sino fundamentalmente en términos de desarrollo profesional y personal (SILVA, 2000, p. 104).

Creemos así en políticas que puedan sostenerse en una *racionalidad comunicativa* que, para Habermas (1987a), mantienen una interacción directa con el oyente en la busca por el entendimiento mutuo:

Inicialmente, nos unimos a la SRE Afonso Cláudio, Brejetuba y Laranja da Terra en el concepto que teníamos en ese momento de que el primer paso era llegar a los directores, los pedagogos que estaban en las escuelas, en el entendimiento de que si no tienen una concepción formada de lo que es la Educación Especial. Si no creen en ella, no la producirán junto con los profesores (GESTOR MUNICIPAL, 2014).

Es posible observar otro modo de proponer y elaborar políticas, en otra racionalidad, en la que se busca, con el otro (gestores públicos, así como los actores de la escuela), entendimientos y acuerdo. Evidenciamos, en esta perspectiva, un conocimiento que sucede a la crítica, pues será racional, si el hablante se hace entender al oyente. Esa forma de utilizar el conocimiento:

[...] Cuenta con connotaciones que finalmente regresan a la experiencia central de acordar sin ocultamiento y generar consenso sobre la base de un discurso argumentativo en el que los diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, gracias a un conjunto de condenas racionalmente motivadas, por el turno, de una unidad del mundo objetivo y la intersubjetividad del contexto en el que desarrollan sus vidas. (HABERMAS, 1987a, p. 27, tradução nossa).

Es en este movimiento que hablaremos de las posibilidades que hemos vivido y experimentado como grupo. En el siguiente artículo, nos dedicaremos a la reflexión y la discusión sobre nuestra búsqueda de otras/nuevas formas de concebir/producir conocimientos y constituir procesos de capacitación para profesionales de la educación.

Las posibilidades vivenciadas por la vía de la investigación-acción colaborativo-crítica

Hemos apostado por el potencial de los grupos para buscar el descanso con la lógica de la producción neoliberal e instrumental en la construcción de conocimientos sobre políticas educativas y capacitación de profesionales desde la perspectiva de la inclusión de la educación pública objetivo de los estudiantes. De esta manera, asumimos la acción de investigación en sus principios epistemológicos y metodológicos como una opción política para construir conocimiento con el otro y no por el otro. Este movimiento hace posible elinear las configuraciones del grupo de reflexiones de estudio compuesto por gerentes y maestros de las redes y profesores de educación del Espíritu Santo y estudiantes universitarios.

En los años 2018 y 2019, Gergees se dedicó a estudios sistemáticos sobre la investigación-acción y sus contribuciones a las políticas de capacitación continua en las redes de enseñanza del Espíritu Santo. Las demandas están permanentemente el diálogo, lo que proporciona al grupo identificar sus prioridades ante las necesidades que se colocan en los contextos locales de los gerentes.

Investigadora universitaria 1: Incluso escribí, a lo largo de la discusión, varias cosas que vi. Anoté de esta manera: el problema de la PDI como estrategia para la capacitación del maestro de educación especial, la cuestión de la política de capacitación y las condiciones de trabajo de enseñanza, el currículo escolar y sus implicaciones para la capacitación continua de los maestros y algunos aspectos de la capacitación, por ejemplo, trabajar con La resistencia del otro [...]. La concepción de la crítica de la auto-reflexión, de la escucha sensible en Barbier, veo como dos estrategias [...].

Gerente municipal 1: ¡Resistencia! Porque se necesita a un lado actitudinal. Lo que harás para romper esta resistencia de estos profesionales, para que estén abiertos al aprendizaje. Creo que va mucho contra el entrenamiento continuo y la escucha sensible.

Gerente Municipal 2: ¡Escuche sensible!

Podemos observar en el diálogo la negociación de las demandas del Grupo en ese momento, buscando procesos formativos sobre la formación docente. Los argumentos puestos en los espacios discursivos de las reuniones del grupo se negocian en un proceso de audición sensible constante (Barbier, 2007) en busca de entendimientos mutuos.

Según los gerentes que comparten en el grupo, la escucha sensible permite las primeras acciones de cambio en las redes de enseñanza, en relación con las políticas de capacitación de enseñanza continua, ya que los profesionales llevan a cabo el lugar de los coautores del proceso vivido, transformando sus realidades (FRANCO, 2015).

¿Qué es sensible escuchando? Ella trata a escuchar a ver. La escucha sensible se basa en la empatía con la otra (investigadora universitaria, 2019).

Entonces, así que, en acción, la acción, [Autor del texto estudiado] trae los conceptos, lo que se ve muy fácil de ir de estudio, pero no lo es. ¡Es muy complejo! Porque no es solo un verdadero recorte, lo que estás viendo. Y se comunica mucho con una escucha sensible que involucra a todos los sentidos, todas las percepciones (gerente municipal, 2019).

A partir de este momento, tenemos este espacio escuchando y discurso, puede involucrar a todos los personajes, todos estos autores que están en el contexto de la educación (Gerente Municipal, 2019).

Según Habermas (2004), cuando los sujetos piensan y discuten en diferentes temas, surge la teoría de la actuación comunicativa por la comprensión mutua entre los sujetos. Por lo tanto, hemos estado posicionados permanentemente contra el desafío de la construcción, colaborativamente, en el grupo, los modos de organización de nuestro propio aprendizaje y nuestros procesos de concientización (Habermas, 2004). Hemos observado que el estudio previo de la producción científica, la organización de la mediación de reuniones, el espacio abierto para que todos puedan poner sus argumentos, la autosuficiencia sensible y crítica (individual / colectiva) se han convertido en las importantes herramientas epistemológicas y metodológicas de nuestras reuniones..

Gerente municipal 1: Trajimos las preguntas [...] de que ya hemos sido parte, ya tenemos un tiempo, desde el grupo de investigación. En relación con la continua capacitación de profesionales [...], buscamos la conceptualización, el origen de donde viene y desde donde deriva la palabra entrenamiento,

entonces es una acción y un efecto de formar, formar, construir algo. , tratando a dos o más personas o cosas que componen un total de las cuales son parte [...].

Investigadora universitario 1: ¿Dónde buscaste esto? Es un autor portugués, ¿verdad?

Gerente municipal 1: Sí, simplemente no recuerdo el nombre [...]. Nuestros colegas generalmente nos ponen cuando se trata de educación inclusiva y educación especial. Es la misma pregunta, y es la misma afirmación: 'No tuve entrenamiento para conocer a este estudiante [...].

Investigadora de la universidad 2: [...] Lamentablemente, este discurso aún estaba reverberante y, cuando estamos haciendo una propuesta interesante, atrapan y dicen: "¡Pero el experto eres tú!"' [...].

Este trecho trae uno de los momentos de una reunión en la que la planificación de la mediación grupal fue realizada por un maestro y dos gerentes. En la reunión anterior, el tema había sido definido y cada miembro del grupo era responsable de buscar textos sobre el tema. Por lo tanto, la profundización de la literatura científica, así como la densidad teórica en el diálogo con la reflexión crítica de las prácticas vividas permitirá al grupo producir conocimiento de manera colaboratoria. Buscamos, entonces, para constituir con los gerentes una comunidad autocrítica dirigida a la auto-reflexión organizada. Como CARR y Kemmis nos dicen (1988, 161, una [...] ciencia social [...] crítica que se realiza una [...] contra la praxis social [...] que se llevará a cabo por grupos autodeformes afectados en la organización de su propia práctica a la luz de su Organizado auto-regresión '.

Desde el compromiso de los gerentes con el proceso de aprendizaje en sí y la consiguiente participación activa de todos, construimos colaborando el proceso de capacitación del grupo. El grupo promueve el espacio discursivo de acuerdo con las presuposiciones adoptadas: la comunicación proporciona libre de presiones o jerarquías, "[...] después de todo, si todos los Miembros no pudieron participar plenamente de la discusión, no será posible garantizar que las conclusiones Logrado que realmente representan lo mejor del pensamiento del grupo "(Carr, Kemmis, 1988, p. 160, nuestra traducción). Este espacio discursivo es rico en argumentos, lo que permite el diálogo entre compañeros, promoviendo la identidad profesional de los gerentes en un proceso de implicación como investigadores (Barbier, 1985) y conversión de actores a los autores en el proceso de construcción (Carr; Kemmis, 1988).

Gerente municipal 1: y luego, cuando traemos esta discusión, nos refieres a esta capacitación, destacando lo importante que es en estos temas, porque, a partir de ese momento, que tenemos este espacio de escucha y discurso,

puede involucrar a todos los personajes, todos Estos autores que están en el contexto de la educación [...].

Gerente municipal 2: Lo interesante es que allí [en el municipio], existe el consejo de maestros, porque el pedagogo tenía la práctica de crear los proyectos y entregar a los maestros, y luego, cuando comenzamos a entrenar, ellos cobraron todo. El tiempo: '¿Pero no darás nada? ¿No vas a tomar folletos para nosotros? [...].

Gerente municipal 1: y la investigación-acción que ella trae esto, le enseñó todo por nosotros, porque también estábamos entrenados para esto, para recibir un entrenamiento continuo listo y cerrado, con sus lindos módulos [...]. Entonces, este movimiento de la investigación de acción rompe todo el paradigma de esta pregunta, que el individuo debe estar listo [...] este movimiento de la investigación de acción va en contra de todo esto, ¿verdad? Hace que realmente repita sus prácticas y realmente busque el conocimiento para el intercambio [...].

De esta manera, la investigación-acción se presenta como una forma de hacer con la otra, de modo que todos reflexionen críticamente sobre sus prácticas, construyendo así otras oportunidades, todas las cuales son parte y participan en el proceso de capacitación, no como coadyuvantes. , pero como autores de las decisiones y la investigación en sí misma. Luego, percibimos en el grupo de reflexiones del estudio, un principio fundamental en la estrategia de la organización del Grupo: colaboración en el proceso de construcción del conocimiento sobre las políticas de capacitación continua. En lugar del sujeto / grupo solitario que se centra en su objeto de investigación o su problema, tenemos un tema / grupo colectivo, es decir, los "críticos" (Carr; Kemmis, 1988) que buscan un entendimiento mutuo, la comprensión de uno mismo, de la Otros y realidad. En este movimiento, percibimos la acción comunicativa de que Habermas (1987a, pp. 285-286) defiende y explica que esto sucede:

[...] siempre que las acciones de los sujetos involucrados se coordinan, no a través de cálculos de éxito egocéntricos, sino a través de actos para lograr la comprensión. En la acción comunicativa, los participantes no están orientados principalmente a su propio éxito individual, buscan sus objetivos individuales que respeten la condición de que puedan armonizar sus planes de acción sobre las bases de una definición común de situación. Por lo tanto, la negociación de la definición de situación es un elemento esencial del complemento interpretativo requerido por la acción comunicativa..

Por lo tanto, los gerentes de educación especial comprometidos con sus propios procesos de aprendizaje se colocan en movimientos de auto-reflexión autocolaborativos-críticos en las políticas de capacitación continua, que buscan interpretar y transformar sus prácticas y realidades locales, por lo tanto, involucradas en un proceso formativo de emancipatoria. (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2000).

Como resultado de este diálogo, percibimos las contribuciones de la investigación-acción que demuestra en las potencialidades de la asociación entre las redes universitarias y de educación, constituidas en la mediación entre teoría y práctica. Los desafíos son muchos, las tensiones y los conflictos inherentes al grupo se presentan a lo largo de esta trayectoria de Gergees. Sin embargo, hemos tratado de ser una comunidad autocrítica de investigadores interesados en su práctica social e involucramos en una "[...] comunicación orientada a la comprensión mutua y el consenso [provisional], por una toma de decisiones justas y democráticas y para Una acción común que satisface a todos." (CARR; KEMMIS, 1988, p. 210, nuestra traducción).

Del proceso vivido... algunas consideraciones

De ese proceso vivido muchas posibilidades se han constituido acerca de las políticas públicas de formación continua en las redes de enseñanza de Espíritu Santo. La investigación-acción ha sido incorporada por los gestores en los procesos formativos en sus locales de actuación.

[...] Es importante el proceso de investigación-acción en mi locus de trabajo, especialmente con respecto a la perspectiva crítica-colaborativa, porque, desde el momento en que la Universidad abrió sus puertas para que nosotros, gerentes, actos en educación especial en nuestros municipios, podríamos Entrar y bebernos del conocimiento teórico y epistemológico, fue de suma importancia. La investigación-acción ingresada también surgió en nuestro espacio de trabajo. [...] (GESTORA MUNICIPAL, 2019).

Percibimos la importancia real del proceso de colaboración y el potencial de la asociación entre las redes universitarias y educativas, lo que brinda la relación de teoría y práctica mucho necesaria, lo que permite a los gerentes trabajar en esta perspectiva en sus contextos y los maestros como autores de sus propios procesos formativos.

En vista de este proceso individual de auto-reflexión, los gerentes han llevado a cabo un proceso continuo de capacitación de profesionales que consiste en escuchar y negociación con los actores del contexto. El diálogo en el grupo muestra las posibilidades de desarrollar procesos de capacitación a partir de la comprensión mutua, cuando los actores buscan armonizar internamente sus objetivos y acciones con acuerdos comunicativos alcanzados. (HABERMAS, 2003).

Una de las acciones que nacieron de este grupo de estudio fue nuestra educación continua, que está totalmente derivada de la perspectiva de la investigación crítica-colaborativa, es decir, nuestra capacitación está

constituida por los profesionales de la Secretaría de la Educación, donde los propios profesionales trabajan juntos. Con nosotros, gestionando el equipo, los temas que se desarrollarán en el curso de esta capacitación, es decir, todos los temas procedentes de la planta escolar, las realidades experimentadas en las unidades de enseñanza. (GESTORA MUNICIPAL, 2019).

Hemos buscado, por los principios del diálogo, la colaboración y la autoelección crítica, un movimiento concomitante en el que, al mismo tiempo, los gerentes buscan comprender y construir propuestas de capacitación continua para profesionales de sus redes de enseñanza, desarrollan su propia capacitación en Un proceso de "formación de formación" (PANTALEÃO, 2009), esencial para la propia dinámica de la investigación crítica-colaborativa.

[...]blando un poco de mi implicación y mi trayectoria como gerente, que pasó por todo el proceso de este grupo de investigación, [...] fue de gran importancia, no solo para constituirme como un profesional solamente, sino también, poco a poco, Podría estar presenciándome y también constituyendo a mí mismo como investigador. Es decir, con el curso de las reuniones y estudios de esta profundización, también podría surgir e involucrarme en el contexto del investigador / investigadora [...] (GESTORA MUNICIPAL, 2019).

De las pistas que hemos encontrado en este camino, nos parece que los momentos de diálogos entre los gerentes, en este proceso de constitución de los grupos de reflexión de estudio, permitieron construir un sentimiento colectivo de querer hacerlo, que los involucran como investigadores. . Es cierto que estamos involucrados, mejor, implicados como nos dice Barbier (1985).

Los movimientos de los gerentes en el proceso de investigación, sus concepciones sobre lo que es una capacitación crítica de reflexión, sus consecuencias para mejorar la calidad educativa y la elaboración de políticas de capacitación inclusivas revertibles en la forma en que han colocado como gerentes-investigadores. Con un conducto de lucha política, está claro el proceso de emancipación que se ha negociado durante el curso del Grupo de Reflexión del Estudio y su visión de lo que debe ser un gerente público de educación especial.

En vista de esto, las reflexiones presentadas en este texto brindan un cambio de cambio que involucra a los participantes en la decisión sobre el significado de su propia capacitación. Sin duda, es una implicación estructural-profesional, que encuentra significado para cada reunión del Grupo, en nuestra Constitución como investigadores y creencias en la producción de conocimiento. Es por este camino que defendemos la formación de gerentes sostenidos en la investigación de acción crítica como un principio para el desarrollo de

políticas de capacitación continua de profesionales de la educación, en contextos locales, para que se conviertan en superar los modelos técnicos e instrumentales.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Trad. J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X.; WEI, R. C. Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. **Journal of Education for Teaching**, v. 36, n. 4, p. 369-388, 2010.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, J. A; PACHECO, J. A. (Org.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006.

FLORES, M. A. Teacher education curriculum. *In*: LOUGHRAN, J; HAMILTON, M. L. (Ed.). **International handbook of teacher education**. Dordrecht: Springer Press, 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987a.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987b.

HABERMAS, J. **Teoría y praxis**: estudios de filosofía social. Trad. Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2000.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: Ed. Vozes, 1998.

PEREIRA, J.E.D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, J.E.D.; ZEICHNER, K.M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho. **Diário da República**, n. 129/2018, Série I, 2018

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In*: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores**: contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo, 2016.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 89-109, ago. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Cómo referenciar este artículo

ALMEIDA, M. L.; QUEIROZ, R. C.; FLORES, M. A.; PEREIRA, D. A. R. Investigación-acción crítica en el desarrollo de políticas de formación continua para profesionales de la educación. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1200-1216, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15121>

Enviado el: 15/12/2020

Revisiones necesarias el: 28/01/2021

Aceptado el: 03/03/2021

Publicado el: 01/05/2021