

**FORMACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL:
FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS¹**

***A PESQUISA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E
PRINCÍPIOS***

***THE RESEARCH TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
FOUNDATIONS AND PRINCIPLES***

Maria de Nazareth Fernandes MARTINS²
Maria Vilani Cosme de CARVALHO³

RESUMEN: Las ideas presentadas en este artículo están relacionadas con los fundamentos y principios de la capacitación en investigación como modalidad de investigación. La pregunta que guía la discusión emprendida es: ¿cuáles son las formas y posibilidades de llevar a cabo una capacitación en investigación con maestros de educación infantil basada en la formación humana? Para producir información que permita aclarar los procesos constitutivos de la práctica pedagógica de la educación de la primera infancia mediada por el juego, objeto de un estudio de tesis doctoral, se desarrolló un curso metodológico basado en el materialismo dialéctico histórico y la psicología histórico-cultural. En base a estos fundamentos, definimos como principios: Reflexión crítica sobre la práctica con sus fundamentos teóricos; Análisis de las necesidades formativas como mediación para la reflexión crítica y la condición para el desarrollo profesional; Creación de situaciones contradictorias para la producción de afectos felices en la formación y el desarrollo de la práctica; Producción de lo nuevo sobre el desarrollo de la práctica.

PALABRAS CLAVE: Formación en investigación. Formación humana. Educación infantil.

RESUMO: *As ideias apresentadas neste artigo estão relacionadas aos fundamentos e princípios da pesquisa formação como modalidade de pesquisa. A questão que orienta a discussão empreendida é: quais os caminhos e possibilidades de realização da pesquisa formação com professoras da Educação Infantil ao se ter como fundamento a formação humana? Para produzir informações que criassem condições de explicitar os processos constitutivos da prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar, objeto de estudo de tese de doutorado, foi desenvolvido um percurso metodológico com fundamento no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural. Com base nesses fundamentos, definimos como princípios: Reflexão crítica sobre a prática com seus fundamentos teóricos; Análise de necessidades formativas como mediação para reflexão*

¹ Parecer Consubstanciado do CEP – CAEE 09863219.1.0000.5214.

² Universidad Federal de Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Profesora Adjunta del Departamento de Métodos y Técnicas de Enseñanza. Doctorado en Educación (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-888X>. E-mail: nazarethfernandesmartins@ufpi.edu.br

³ Universidad Federal de Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Profesora Asociada del Departamento de Fundamentos de la Educación. Doctorado en Educación (PUCSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1675-1808>. E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

crítica e condição para o desenvolvimento profissional; Criação de situações de contradição para produção de afetos alegres sobre a formação e sobre o desenvolvimento da prática; Produção do novo sobre o desenvolvimento da prática.

PALAVRAS-CHAVE: *Pesquisa formação. Formação humana. Educação infantil.*

ABSTRACT: *The ideas presented in this article are related to the foundations and principles of the research training as a research modality. The question that leads the discussion undertaken is: which ways and possibilities of carrying out the research training with Early Childhood Education teachers for having the human training as a base? To produce information that could create conditions to clarify the constitutive processes of the pedagogical practice of Early Childhood Education mediated by the playing practice, study object of doctoral thesis, a methodological path was developed based on Dialectic Historical Materialism and on the Historical and Cultural psychology. Based on these foundations, we have defined as principles: Critical reflection on the practice with its theoretical foundations; Analysis of training needs as mediation for the critical reflection and condition for the professional development; Creation of situations of contradiction for the production of joyful affections about the training and about the practice development; Production of what is new on the practice development.*

KEYWORDS: *Research training. Human training. Early childhood education.*

Notas introductorias

Iniciamos la discusión sobre la formación en investigación destacando que para la producción de conocimiento científico, como explica Afanasiev (1982), se elaboran ideas, nociones, juicios que necesitan evolucionar para convertirse en teoría científica:

En el proceso de realización de la idea y en el curso de la investigación, nacen nociones, imágenes, juicios que concretan la idea, la encarnan en tesis científicas, conclusiones y leyes que, tras ser verificadas por la práctica, forman finalmente en su conjunto y unidad, una teoría científica (AFANASIEV, 1982, p. 167).

En el transcurso de la investigación, el investigador debe organizar caminos que permitan llegar al pensamiento concreto. Este concreto que constituye la realidad investigada es una síntesis de múltiples determinaciones, y para ser desvelado, necesita tener como principio el movimiento de la vida, la constitución del ser.

Se investiga la realidad que se manifiesta en su apariencia, en la formación de la investigación, porque se busca llegar a su esencia, a la que no se llega con la investigación mecanicista, pragmática, determinista, sino con la investigación basada en la comprensión de la realidad constituida por sus leyes, con la explicitación de sus conexiones internas, en la

realidad formada por contradicciones que afectan a los sujetos y generan transformación, en la totalidad como contradicción y en la contradicción como totalidad (KOSIK, 1976). Siguiendo esta lógica, la formación investigativa que realizamos se constituyó en un proceso revelador de las múltiples determinaciones de la práctica pedagógica de la Educación Infantil mediada por el juego.

Para atender a las múltiples determinaciones de la práctica pedagógica, la formación investigativa que se realizó, teniendo como fundamento el Materialismo Histórico-Dialéctico y la Psicología Histórico-Cultural, se justifica, también, por el hecho de que pretenda conocer el desarrollo del psiquismo humano en la relación dialéctica del individuo con la realidad objetiva y subjetiva.

Así, explicitamos que el proceso de realización de la investigación en Brasil y en otros países ha presentado cambios en la forma de desarrollo. Las investigaciones que se basan en la lógica dialéctica son investigaciones que rompen con la consideración de ser de enfoque cualitativo o cuantitativo (FERNANDES, 2017; IBIAPINA, 2010; MARQUES, 2014; SINGULANI, 2016; TEIXEIRA, 2014). Esto ocurre cuando se considera la relación entre los aspectos constitutivos de la realidad para producir un conocimiento que va más allá de la apariencia.

El cambio al que nos referimos fue posible gracias a la base teórico-metodológica que sustenta los trabajos mencionados, pues la lógica seguida es que los aspectos cuantitativos y cualitativos están en constante relación, imprimiendo cambios y transformaciones en la realidad. Es a partir de esta relación, expresada en la ley de la dialéctica, la transformación de la cantidad en calidad (LEFEBVRE, 1975), que encontramos una base para la formación de investigación realizada.

Otro factor que ha sido cuestionado y que presenta cambios se refiere a los tipos de metodología de investigación. Durante las décadas de 1960 a 1990, el proceso de formación del profesorado comenzó a considerar la escuela y los profesionales de la educación sólo como objeto de investigación (GATTI; BARRETO, 2009). En una subdivisión del trabajo, como explica Marx (1996), que caracteriza las distintas etapas de desarrollo de la sociedad capitalista, el investigador se convirtió en un profesional, y el profesor investigado en otro. Esto marca muchas investigaciones, en las que el investigador produce datos sobre el objeto de estudio y el investigado sólo es responsable de proporcionar estos datos. Esta forma acaba determinando relaciones entre ellos que se dicotomizan, realizándose diferentes actividades.

Pero ambos son profesores y deben tener la investigación como principio constitutivo de su trabajo. Esto implica procesos formativos para el profesor que realiza la formación en

investigación como productor de un informe científico y para el profesor que también realiza la formación en investigación, pero con el objetivo de desarrollar la práctica pedagógica. La convergencia radica en el desarrollo profesional del profesor/investigador y de los profesores/investigados.

La formación investigativa como modalidad de investigación tiene como objetivo crear condiciones de conocimiento y transformación de la práctica pedagógica a través de la reflexión crítica. El movimiento que siguió fue tratar lo que entendemos por investigación y formación, por qué realizar este tipo de investigación, y también cómo se constituyó la formación en Educación Infantil. Y, para singularizar y particularizar la investigación formativa desarrollada, presentamos sus principios constitutivos para crear condiciones para que los participantes reflexionen críticamente sobre la práctica pedagógica con vistas al desarrollo profesional. También citamos otras formas de realizar la formación de la investigación con las otras denominaciones adoptadas (ALVORADA PRADA, 2012; FREIRE, 1987, 1977; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019; IBIAPINA; BANDEIRA; ARAUJO, 2016; MORIN, 2004). En el siguiente apartado abordamos la comprensión de la formación en investigación como una modalidad de investigación que tiene como objetivo el desarrollo profesional de los implicados en el proceso.

La investigación formación y el proceso de formación humana: estudio y reflexión sobre los fundamentos de la práctica pedagógica de Educación Infantil

Partiendo de la investigación como principio constitutivo de la actividad docente, utilizamos la investigación formación como modalidad de investigación que realiza actividades de formación y producción de conocimiento de forma interdependiente, en la que la formación orienta la producción de datos, y éstos explican necesidades formativas que orientan los estudios de formación.

La propuesta desarrollada se basa en la totalidad, expresada en la realidad concreta que constituye el profesor-investigador, que tiene un proyecto de investigación a desarrollar a nivel de doctorado, y los profesores-participantes de la investigación, que tienen la formación como mediación para el desarrollo de la práctica pedagógica.

La comprensión de la formación y la investigación son actividades que median el desarrollo profesional. La cuestión que debemos aclarar es la comprensión explícita de estas actividades como una unidad que comprende la relación objetividad/subjetividad en la producción de conocimiento. La unidad que tratamos en la formación de la investigación es

determinante para el desarrollo profesional al buscar la producción de nuevas relaciones de los profesores con el conocimiento sobre el desarrollo infantil y sobre el juego, con la práctica pedagógica realizada y con los requisitos de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Teresina/PI.

Así, la formación en investigación que presentamos como corte de la memoria de tesis de Martins (2019), pretendía mediar el desarrollo profesional de los profesores participantes, anclado en las acciones de estudio y escritura sobre el proceso formativo, como una necesidad de formación orientada a la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

La investigación es una actividad humana de producción de cultura, y cuando está relacionada con el desarrollo del conocimiento científico, exige rigor, sistematización y fundamentación en una base teórica. Por lo tanto, esta actividad humana, al realizar la práctica pedagógica, tiene como objetivo desarrollar el pensamiento crítico reflexivo. La reflexividad se define como un proceso que culmina en la reconstrucción de las prácticas, primero a nivel del movimiento del pensamiento y luego en la acción en el mundo.

Partiendo de esta concepción de la investigación, la formación que nos ocupa es la que humaniza. Al igual que Vieira Pinto (2010) y Saviani (2012), entendemos que la formación se da a través de la educación y se justifica hablar de educación para humanizar cuando Saviani (2012) reitera la existencia de una educación que deshumaniza cuando deforma al ser humano. La formación en investigación se justifica en la lucha por una educación formadora y humanizadora. Y Marx (2010) corrobora al señalar que la formación humana se produce a través del proceso histórico de objetivación del género humano y de su vida como ser social.

La formación en investigación es una modalidad de investigación que pretende ampliar el proceso de humanización a través de la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, ya sean pedagógicas o docentes, y las teorías que las sustentan. Y, en cuanto al proceso de humanización, lo relacionamos con lo que destaca Politzer (1970) al tratar de la lucha contra el capitalismo, cuando considera que, para humanizarnos, necesitamos combatir lo que nos deshumaniza, porque la realidad es dialéctica. Lo hacemos cuando investigamos y formamos como actividades constitutivas del proceso de humanización.

Las ideas de Freire (1987), al tratar la humanización/deshumanización, corroboran esta perspectiva de relacionar la formación en investigación con el proceso de humanización. El autor subraya que:

Esta preocupación implica, sin duda, reconocer la deshumanización, no sólo como una viabilidad ontológica, sino como una realidad histórica. Es también, y quizás sobre todo, a partir de esta dolorosa constatación que los

hombres se preguntan por la otra viabilidad, la de su humanización (FREIRE, 1987, p. 40).

La humanización y la deshumanización, desde una perspectiva freireana, están implícitas en la búsqueda incesante del ser humano por el conocimiento, por su incompletud, por la desalienación, por la formación de seres para sí mismo, como explica Duarte (2013). La contradicción entre humanización y deshumanización genera el movimiento del pensamiento, el ir y venir de las preguntas que nos hacemos sobre la realidad en la que actuamos como profesionales y en la que queremos imprimir cambios con vistas a la formación para la humanización.

En esta lógica, los profesores de Educación Infantil, en su lucha por superar las prácticas biologizantes y la mera escolarización (LAZARETTI, 2013), buscan combatir lo inhumano en la formación de los niños. Y, podemos crear posibilidades para que el profesor reflexione críticamente sobre este proceso cuando utilizamos la formación en investigación como forma de establecer vínculos internos entre la práctica desarrollada y la teoría sobre el desarrollo infantil, a través de la mediación de la reflexión crítica que analiza la vida cotidiana para reconstruirla. Esto fue posible en los Talleres Pedagógicos (Talleres Lúdicos), así como en los momentos de la Entrevista Colectiva Reflexiva, en los registros escritos en forma de Memorial Reflexivo del Proceso Formativo y en las Cartas Pedagógicas⁴.

Al abordar la formación investigadora estamos estableciendo relación con la formación del profesorado, y las investigaciones que tienen este enfoque se identifican como investigaciones sobre formación inicial (RIBEIRO, 2015) e investigaciones sobre formación continua (LEITE, 2017; MASSARO, 2016). Cuando tratan de la formación continua, pueden relacionarse con los profesores principiantes (BANDEIRA, 2014) y la formación en servicio (BAHIA; MOCIUTTI, 2017; SANTA'NNA, 2016; ZURAWSKI, 2009); como, también, pueden relacionarse con la definición de desarrollo como unidad para tratar la formación en investigación, posibilidad de desarrollo profesional creando condiciones para la emergencia de lo nuevo. Se trata de esta investigación sobre la formación.

En esta perspectiva, los talleres de juego⁵ se realizaron e implicaron momentos de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica mediada por los fundamentos teóricos y

⁴ No processo de produção das informações sobre o objeto de estudo da tese, prática pedagógica mediada pelo brincar (MARTINS, 2019), foram realizadas entrevistas, oficinas pedagógicas e registro escrito na forma de memorial e de cartas pedagógicas.

⁵ As Oficinas de Brincar tiveram como estrutura de ações: jogos, leitura de crônicas, apreciação de obras de arte, atividades com instrumentos musicais, brincadeiras diversas como momento inicial dos encontros de formação, momentos de diálogo sobre o que as professoras desejavam conversar naquele encontro, que pode ser referente à

metodológicos de la Psicología Histórico-Cultural, los reportes de las actividades desarrolladas, los cuestionamientos sobre aspectos del desarrollo infantil realizados por los docentes y sobre la actividad del juego, fuente del desarrollo infantil que "se da en condiciones de relación recíproca con el entorno, cuando la forma ideal, terminal, la que debe surgir al final del desarrollo" (VIGOTSKI, 2018, p. 85), ya existe y media el aprendizaje.

En la Educación Infantil, debido a las condiciones históricas de su surgimiento, esta discusión de la formación para el desarrollo profesional se vinculó a la formación inicial, pues la realidad presentaba un número importante de docentes trabajando sin formación específica (GATTI; BARRETO, 2009), tal como lo determina la Ley de Directrices y Bases de la Educación N° 9.394/96 en su artículo 61 (BRANDÃO, 2010).

En Piauí esta realidad no fue diferente, según la investigación de Lima (2016), que involucró a 8.156 maestros que trabajan en la Educación Infantil en 2013. El perfil está formado por profesores con estudios de bachillerato, educación superior normal, educación primaria completa e incompleta, siendo la formación continua casi inexistente.

Estos datos son relevantes para validar la necesidad de desarrollar la formación en investigación en Educación Infantil como forma de crear condiciones para que la formación continua sea efectiva y genere contextos de reflexión crítica sobre las prácticas que allí se desarrollan. A partir de la investigación de Lima (2016), podemos mencionar las políticas de formación del Ministerio de Educación para la Educación Infantil, como el ProInfantil, un curso de bachillerato a distancia, en la Modalidad Normal, dirigido a los profesionales que trabajaban en guarderías y preescolares sin formación específica. El ProInfantil se ha desarrollado en colaboración con los municipios que han recibido el material del Ministerio de Educación (MEC) y que deben aportar la infraestructura y los recursos humanos para acompañar el desarrollo de las acciones formativas.

El ProInfantil se puso en marcha en el año 2005, y según una investigación de Lima (2016), en el año 2013 todavía había profesores sin graduación de secundaria trabajando en la Educación Infantil. Esto significa que, después de 8 años, el Programa no había alcanzado su objetivo en Piauí, de formar, al menos en un nivel medio, a los profesionales que trabajan en las aulas de jardín de infancia y preescolar en Educación Infantil.

A partir de estos datos, podemos inferir que la formación continua de los profesionales de la Educación Infantil es reciente y la formación inicial propiamente dicha fue contemplada

atividade de acolhimento, a questões relativas à escola, às crianças ou às atividades desenvolvidas em sala de aula, e estudo de textos sobre a atividade de brincar e desenvolvimento infantil.

en el Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía (PPC) de la Universidad Federal de Piauí (UFPI) sólo en 2009, cuando se habilitó para actuar en esta etapa educativa.

La formación en investigación es una forma de realizar la formación continua que busca problematizar la práctica y la formación realizada por los docentes, para la toma de conciencia sobre el conocimiento producido en el trayecto formativo y las acciones realizadas para mediar la formación de los niños. Para Gatti et al. (2019, p. 17): "Al problematizar las cuestiones relacionadas con la formación docente y el trabajo de enseñanza, se apunta a la creación de condiciones para los cambios, ya que no se está problematizando para el deleite abstracto".

Es desde esta perspectiva que Gatti et al. (2019) entienden la formación del profesorado como una necesidad para una educación que responda a las demandas de la sociedad. Y es que, no es posible pensar en la educación escolar sin profesionales formados, sin un alto nivel de conciencia sobre los aspectos históricos y sociales de la sociedad, sobre las demandas globales, nacionales y locales. Los profesionales de la educación no son personas con vocación, que trabajan simplemente por amor, sino que deben tener una formación sólida y permanente. De este modo, Gatti et al. (2019, p. 19) explican:

La enseñanza deja de ser una acción espontánea, que sólo puede desarrollarse por intuición, para convertirse en un campo de acción basado en fundamentos filosófico-sociales, histórico-psicológicos y en fundamentos de prácticas específicas que exigen el dominio de conocimientos integrados con conocimientos científicos y humanísticos para la acción educativa dirigida a las nuevas generaciones, en la que los lenguajes, las tecnologías y las estructuras interpretativas son su núcleo.

A partir de estos argumentos, evidenciamos que las políticas de formación responden a los intereses de la sociedad capitalista con alto índice de desigualdad social, y se basan en la debilidad de la formación de las maestras de jardín de infancia. Es necesario superar la falsa conciencia de estas políticas que, intencionadamente, no garantizan un mínimo de formación para los profesionales de la educación, y esto repercute en la calidad de las prácticas desarrolladas, apuntando sólo al proceso de adquisición de habilidades específicas y con predominio de la dimensión cognitiva sobre las demás dimensiones que constituyen el desarrollo infantil.

La realidad de la formación de los profesores de Educación Infantil justifica la necesidad de realizar la formación en investigación que desarrollamos, ya que, basada en el proceso de reflexión crítica sobre la práctica, según Freire (1977) y Liberali (2010), responde a las necesidades de formación de los profesores y crea las condiciones para esta reflexión.

Zurawski (2009), en el desarrollo de su tesis sobre la formación del profesorado en Educación Infantil, hizo uso de la formación en investigación y desarrolló una etapa de este proceso, denominada cadena formativa. Esta cadena tuvo la función de demarcar contenidos fundamentales del proceso formativo en el movimiento de relevamiento de necesidades, en la observación de la práctica docente, en las reuniones de capacitación y círculos de conversación. Estos contenidos son denominados por el autor como temas.

La propuesta de Zurawski (2009) se aproxima a la que proponemos porque pretende cambiar las prácticas de enseñanza -aunque en su investigación el objeto es el trabajo con las familias en la educación del niño en la guardería- y, además, porque considera la necesidad de conocer lo que necesitan aprender los niños, los profesores y los formadores. Pero la base teórica que fundamenta la formación en investigación realizada en el nivel de doctorado difiere de la propuesta del citado autor, pues consideramos imprescindible analizar las necesidades formativas en el proceso y no sólo al inicio, como menciona Zurawski (2009), quien al tratar la cadena formativa afirma que ésta orienta la elaboración del plan de formación.

A partir de lo discutido, entendemos que la formación en investigación es un movimiento de idas y venidas, mediado por el análisis de las necesidades de formación para definir los contenidos formativos. En el proceso, el profesor está aprendiendo cosas, generando dudas, produciendo nuevas necesidades, implicaciones del proceso de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica de la Educación Infantil y sobre la práctica del investigador en la producción de conocimiento que originó el informe de tesis de Martins (2019). Ambos, investigador y profesor, se forman en dimensiones diferentes, pero respondiendo a las mismas necesidades formativas inherentes al proceso de implementación de la práctica.

Es por ello que corroboramos con la discusión de Gatti et al. (2019) al abordar la valorización de una postura investigativa en la formación docente, al destacar la necesidad de la relación entre los aspectos de la formación y el trabajo docente, lo que valida la relevancia de la formación investigativa como propuesta para pensar y realizar la formación docente.

Hay ciertos aspectos del ejercicio docente que pueden desarrollarse mejor a partir de la problematización y la investigación sistemática basada en fundamentos e instrumentos teóricos y metodológicos. La formación en investigación ayuda al profesor a aprender a mirar el mundo desde múltiples perspectivas, incluidas las de los alumnos [niños], cuyas experiencias son muy diferentes a las del profesor y, sobre todo, a utilizar este conocimiento para poner en marcha prácticas más equitativas en el aula [sala de actividades] (GATTI et al., 2019, p. 188, énfasis añadido).

En esta relación de la investigación con la formación, Lefebvre (1975) nos ayuda cuando explica sobre el proceso de producción de conocimiento a través del movimiento del pensamiento en la lucha por explicar la realidad. Para el autor, el ser humano en la búsqueda del conocimiento se esfuerza por abstraer, reflexionar y expandir su conciencia. Y para reflexionar críticamente, es necesario que el pensamiento sea capaz de conectar términos, como el ser y la nada; el devenir y el ser; la cualidad y la cantidad; necesita ser movimiento de pensamiento y pensamiento en movimiento; necesita poner de manifiesto las contradicciones para luego relacionarlas, definir la unidad entre ellas y, finalmente, introducir lo nuevo, el salto, el pensamiento que avanza.

El pensamiento se destruye a sí mismo como pensamiento desde el momento en que se separa del contenido, desde el momento en que el contenido no se pone como contenido (natural y social) del pensamiento, aún no aprehendido o sólo globalmente aprehendido, aún no analizado (LEFEBVRE, 1975, p. 179).

El contenido del pensamiento para el que queremos crear condiciones para ser movimiento es el desarrollo infantil a través del juego, actividad guía y fuente del desarrollo infantil, para una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica de la Educación Infantil. Y estamos considerando que la realización de la formación investigativa con miras a la reflexión crítica sobre los fundamentos de la práctica es posible si se afianza en el movimiento del contenido y en la forma de ser Maestro de la Educación Infantil.

Así, la formación en investigación está marcada por la reflexión crítica sobre los fundamentos de la práctica; por la negociación de las acciones formativas; por el análisis de las necesidades formativas y por un pensar, sentir y actuar que niega el determinismo, un pensar, sentir y actuar determinado social e históricamente y con vistas a la humanización. Veamos los principios constitutivos de la investigación formativa desarrollada durante el proceso de doctorado en educación realizado en el Programa de Postgrado en Educación – PPGEd/UFPI.

Investigación formación y sus principios constitutivos

El propósito de definir como formación de la investigación, la modalidad de investigación realizada, también se ancló en las muchas denominaciones dadas a las investigaciones que consideran la unidad de investigación y formación y en las muchas formas de llevar a cabo esta modalidad de investigación. Y, teniendo en cuenta la historicidad

de esta modalidad de investigación, presentamos a continuación algunas formas de realizar investigaciones con la formación de profesores, investigaciones que pretenden establecer relaciones entre investigador e investigado.

Entre ellas, destacamos la historicidad presentada por Alvorada Prada (2012) con la intención de demarcar las investigaciones también establecidas en la formación. La autora buscó mapear las denominaciones dadas por los autores de disertaciones y tesis de Programas de Posgrado en Educación de Universidades Brasileñas, en el período 1999-2008, a las modalidades y/o metodologías de investigación realizadas a través de las investigaciones de intervención para la formación de profesores. Con esta investigación, el autor identificó varias denominaciones para esta forma de hacer investigación con formación. Podemos mencionar la investigación-acción, la investigación colaborativa y la denominada por el autor como investigación colectiva.

Las investigaciones que desarrollan Ibiapina, Bandeira y Araujo (2016) se caracterizan por ser colaborativas, demarcadas como aquellas que producen conocimiento mediado por procesos investigativos de la acción de los docentes y con estos docentes. Investigación realizada en colaboración entre los participantes en la investigación. También existen las llamadas investigaciones de acción, y también las investigaciones críticas en colaboración. Otra forma de llevar a cabo la formación en investigación es la definida por Morin (2004) como investigación-acción integral y sistémica, que considera que su esencia es la participación, y al exigirla, los actores se involucran en todas las etapas del proceso, desde la preparación del proyecto de formación. Así, todo el mundo se convierte en investigador.

Estas formas de hacer formación en investigación tienen como objetivo el desarrollo profesional de los participantes implicados, caracterizado por la producción de conocimiento y la autorreflexión. Pero crear condiciones de desarrollo profesional en los participantes de este proceso que revelen tendencias referidas a la práctica pedagógica y sus relaciones con la actividad de jugar hace que la formación en investigación desarrollada se particularice por la producción de diferentes formas de registro para mediar el proceso de reflexión crítica, por el análisis de los significados producidos en el proceso de investigación como vía al desarrollo profesional. Esto es así porque toda actividad es significada y toda transformación de la práctica requiere la transformación de los significados, en y por las creaciones de situaciones de contradicción para la producción de afectos gozosos.

La propuesta que se discute y plantea es considerar la formación en investigación para definir instrumentos y formas de uso que no desvirtúen la comprensión de la modalidad de investigación y su relación con la base teórica. Las posibilidades que crea esta metodología

son innumerables. La opción por esta modalidad de investigación se explica por la base teórica de la tesis que se fundamenta en las categorías de mediación y totalidad como categorías que ayudan al individuo/investigador a explicar la realidad de forma múltiple y conmovedora.

Es esta comprensión de la realidad de los profesores que formaron parte de la investigación, en relación con las necesidades producidas en los estudios, así como en el proceso de reflexión crítica y en la producción de los instrumentos de registro escrito, en los que hicimos uso del Memorial Reflexivo del Proceso Formativo y de las Cartas Pedagógicas, además de la participación en los Talleres Lúdicos, para, así, crear condiciones para generar desarrollo profesional.

En el proceso de investigación de la formación, los agentes se involucran a través de relaciones, conexiones y concatenaciones basadas en el devenir, en el proceso de conocer y saber que el conocimiento se manifiesta de manera aparente, pero la esencia puede ser develada. La investigación de formación que se desarrolló se basó en los siguientes principios:

- **Reflexión crítica sobre la práctica** con sus fundamentos teóricos, considerando la práctica como un criterio de verdad que transforma la realidad y una condición para el desarrollo de la conciencia;
- **Análisis de las necesidades formativas** como mediación para la reflexión crítica y condición para el desarrollo profesional, entendido como producción de lo nuevo, del desarrollo humano;
- **Creación de situaciones de contradicción** para la producción de afectos gozosos sobre la formación y sobre el desarrollo de la práctica, a través de la relación del ser humano con el objeto a conocer;
- **Producción de lo nuevo sobre el desarrollo de la práctica**, haciéndose de manera compartida y como una totalidad que se expresa en las múltiples determinaciones del ser.

La reflexión crítica sobre la práctica impregnó todo el proceso de formación de la investigación, y se evidenció en el curso a través de la apropiación de fundamentos teóricos sobre el desarrollo infantil y sobre la actividad del juego, lo que produjo nuevas necesidades formativas relacionadas con el desarrollo de la práctica pedagógica.

Las necesidades formativas están implícitas en este proceso de reflexión crítica al permitir a los profesores expresar el deseo de aprender sobre el desarrollo infantil, sobre cómo

organizar la práctica pedagógica guiada por el objetivo de desarrollar al niño como un todo, y no sólo en algunas habilidades que priorizan sólo la dimensión cognitiva.

En el transcurso de la formación de la investigación, se generó la creación de situaciones de contradicción desde el momento en que se problematizaron las narrativas de la entrevista colectiva reflexiva y destacamos fragmentos en los que las maestras participantes abordaron la presencia del juego en las actividades desarrolladas y los relacionamos con las explicaciones de Vygotsky (2018) y sus apropiadores sobre qué es el desarrollo, y qué es el juego como actividad principal del niño.

Así, reiteramos que la creación de condiciones para el desarrollo profesional está vinculada a la formación que tiene como principio la reflexión crítica sobre el proceso formativo y sobre el desarrollo de la práctica, considerando las condiciones sociales e históricas, a partir de las teorías que median el análisis de la práctica con miras a la producción de lo nuevo, pues el desarrollo profesional ocurre cuando las transformaciones se materializan en la práctica pedagógica.

El proceso de transformación de la práctica es complejo, está multideterminado. Desde esta perspectiva, recurrimos a Saviani (2011, p. 91), cuando aborda la posibilidad de transformar la práctica a través de la reflexión crítica y la precariedad de las condiciones para que esta transformación se produzca:

[...] Como las condiciones para el desarrollo de la práctica son precarias, también se crean obstáculos, retos para el desarrollo de la teoría, y esto en un doble sentido: en un primer sentido, en la medida en que si la práctica que fundamenta la teoría y que opera como su criterio de verdad y su finalidad tiene un desarrollo precario, enfrentándose en el ámbito de su materialidad a complejos obstáculos, pone límites a la teoría, impidiendo su avance; en un segundo sentido, en la medida en que las condiciones precarias de la práctica provocan que la teoría encuentre formas de entender esos obstáculos y, al entenderlos, busque mecanismos eficaces y, por tanto, también prácticos, formulándolos con la claridad que la teoría requiere, con vistas a su movilización para la transformación efectiva de esas mismas condiciones.

Las condiciones objetivas y subjetivas de transformación de la práctica son precarias, como afirma el autor, debido a las propias características de la sociedad capitalista, basada en la división de clases. Desde esta perspectiva, las instituciones sociales como la escuela acaban asegurando esta precariedad en la enseñanza. Por lo tanto, la formación debe crear las condiciones para que los profesores encuentren la forma de resolver estos obstáculos y traten de desarrollar una práctica con vistas a la emancipación. Es en este terreno donde la reflexión crítica se hace necesaria para el proceso de formación.

Sin embargo, como atestigua Saviani (2011), las condiciones precarias de la práctica provocan que la teoría encuentre formas, caminos, alternativas para entender estos obstáculos. El obstáculo al que nos referimos es la práctica pedagógica que sólo pretende alfabetizar a los niños, práctica pedagógica con debilidades en el conocimiento sobre el niño y sobre su proceso de desarrollo y aprendizaje.

La explicación de Saviani (2011) nos permite mencionar cuál es la naturaleza de la reflexión crítica en la formación docente. Se trata de elevar el nivel de conciencia sobre la práctica desarrollada, creando motivos para seguir reflexionando sobre sus acciones en la escuela para formar a los individuos, en este caso, a los niños.

Freire (1977), Zeichner (2008), Ibiapina (2010), Carvalho (2012) corroboran estos argumentos al considerar que el proceso de reflexión crítica permite a los profesionales tomar decisiones sobre sus actividades de forma consciente, ya que pueden analizar las estructuras institucionales y la conciencia de lo que son, lo que hacen y piensan, pueden mirar la realidad y comprender las contradicciones que la constituyen. Carvalho (2012, p. 101) aclara que: "los procesos formativos mediados por la reflexión crítica pueden formar y transformar al profesor, constituyéndolo como un para-ser; profesional capaz de pensar, sentir, actuar hacia la transformación social, educativa y escolar".

La producción de lo nuevo sobre la práctica se constituyó en la comprensión más profunda sobre las limitaciones de la práctica pedagógica que tenía como objetivo sólo el aprendizaje de la lectura y la escritura y de forma repetitiva, a través de muchos cargos, porque el conocimiento de estas habilidades se miden en las pruebas y los maestros y las escuelas son recompensados por el rendimiento de los niños en estas pruebas.

Lo que hizo que la formación de nuestra propuesta de investigación sea una situación contradictoria, porque lo establecido responde a las necesidades de la sociedad capitalista que siempre pretende un producto final que pueda sumarse a la valorización del trabajo docente. La situación de contradicción también se creó cuando se atestiguó el uso del juego como estrategia de enseñanza, y también se empezó a pensar en el juego como una actividad infantil con sus especificidades y posibilidades de apropiación y objetivación de la cultura humana.

En la investigación desarrollada por Marques (2014, p. 23), la autora se basa en Spinoza (2016) para destacar que "la experiencia del proceso educativo, mediada por la producción de afectos alegres, ayuda a profesores y alumnos a descubrir lo que potencialmente los hace más felices". Esta idea de la autora cobra fuerza en nuestra investigación, porque en ella, la experiencia de los afectos alegres creó condiciones para que los profesores aumentaran el poder de acción, respecto al desarrollo de la práctica pedagógica.

Lo que los profesores vivieron en la formación de la investigación generó la producción de afectos alegres, porque se produjeron nuevos sentidos sobre la práctica pedagógica que realizaban, señalando zonas de sentidos que indicaban la posibilidad de cambio.

Ciertamente, la formación desarrollada a través de la formación en investigación debe ser espacio y tiempo de producción de afectos gozosos para aumentar, según Spinoza (2016), el poder de actuar, ya sea transformando el pensamiento sobre la práctica pedagógica, ya sea transformando esta práctica, ya sea creando razones para seguir estudiando y reflexionando sobre el desarrollo integral del individuo, a través de la producción de nuevas zonas de sentido. En las consideraciones finales de este artículo pretendemos destacar estas zonas de significado.

Notas no concluyentes

En el proceso de producción de conocimiento sobre los elementos constitutivos de la práctica pedagógica mediada por el juego, los significados producidos por las maestras que participaron en la formación de la investigación generaron afectos alegres sobre el proceso formativo, sobre las posibilidades de compartir los desafíos de la enseñanza del Jardín de Infancia. Los afectos alegres hicieron de los Talleres de Juego momentos de risa, de escucha atenta, de belleza estética, de necesidad para los profesores que relataron en sus Cartas Pedagógicas el deseo de seguir estudiando sobre el desarrollo infantil, de continuar los encuentros, independientemente del fin de la investigación que originó el informe de tesis doctoral.

Los sentimientos producidos por los profesores sobre la formación de investigación oscilaron entre la alegría y la tristeza, el placer y el sufrimiento. Era la alegría porque eran encuentros que permitían la escucha atenta, el compartir los retos de la enseñanza. Sin embargo, también hubo tristeza y sufrimiento cuando entendieron que la práctica era limitante, cuando se dieron cuenta de que no estaban creando las condiciones para que el juego ocurriera en la escuela con el objetivo del desarrollo integral del niño. Y la alegría de nuevo, cuando miraron su práctica pedagógica mediada por el juego y se dieron cuenta de que habían producido conocimiento sobre esta práctica.

La mezcla de sentimientos producidos sobre la investigación y la formación, aliada a las explicaciones sobre la comprensión de la práctica y la necesidad de hacer algo diferente, es indicativa de la lucha interna, la lucha de los opuestos (KOPNIN, 1978; LEFEBVRE, 1975), como condición para el surgimiento de lo nuevo. Los conocimientos sobre la práctica

de la alfabetización chocaban con los conocimientos sobre el desarrollo infantil, con los conocimientos sobre el juego como actividad orientadora del desarrollo integral del niño.

Los conflictos se intensificaron cuando los profesores, a partir de los conocimientos producidos en la formación de la investigación, pensaron en cómo organizar la práctica y no supieron cómo hacerlo; entonces, se creó la necesidad de saber más sobre el juego y el desarrollo infantil.

Con los aprendizajes producidos, los profesores consideraron su práctica como algo que podía cambiarse, basándose en los conocimientos sobre el juego y el desarrollo infantil. Los profesores encontraron que no es una simple relación de apropiación de la teoría con la implementación de la práctica docente, sino un proceso de idas y venidas, permeado por la reflexión crítica sobre la enseñanza y sobre los niños y sus necesidades, una lucha entre los nuevos aprendizajes y las prácticas ya consolidadas que generaron el desarrollo profesional.

REFERENCIAS

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos de filosofia**. Moscovo: Progresso, 1982.

ALVORADA PRADA, E. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul, RS: ANPED SUL, 2012.

BAHIA, C. C.; MOCIUTTI, S. A construção da relação creche-família no berçário: contribuição da pesquisa-formação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 371-386, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8646/6271>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, comentada e interpretada artigo por artigo**. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

CARVALHO, M. V. C. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para si. *In*: IBIAPINA, M. L. M.; LIMA, M. G. S. B.; CARVALHO, M. V. C. (org.). **Pesquisa em educação: múltiplos referenciais e suas práticas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2012. v. 1.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FERNANDES, A. G. N. **A prática pedagógica na educação infantil mediada pelos conceitos da disciplina Psicologia da Educação**: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexão crítica sobre a atividade docente de professores universitários em contexto colaborativo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-12. 1 CD ROM.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1975.

LEITE, S. R. M. **Educação e ética**: desafios na atuação do professor da infância. 2017. 184 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. São Paulo: Pontes, 2010.

LIMA, M. C. B. **Quem são os professores da primeira infância?** Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96. 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MARQUES, E. S. A. **O socioafetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MARTINS, M. N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. t. 1. v. 1.

MASSARO, M. **Formação Continuada do Professor de Educação Infantil no Contexto de Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa**. 2016. 131 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistemática: uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

POLITZER, G. **Princípios fundamentais de filosofia**. Trad. João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus - Livraria Editora Ltda., 1970.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologia da educação infantil: o curso de Pedagogia**. 2015. 250 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SANT'ANNA, M. M. M. **Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar**. 2016, 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SINGULANI, R. A. D. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil**. 2016. 177 f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEIXEIRA, C. S. M. **Ser “o faz-tudo” na escola: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico**. 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas sobre L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZEICHNER, Z. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZURAWSKI, M. P. V. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação do professor da primeira infância. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Cómo referenciar este artículo

MARTINS, M. N. F.; CARVALHO, M. V. C. Formación de investigación en educación infantil: fundamentos y principios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2226-2244, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15420>

Enviado el: 20/12/2020

Revisiones requeridas el: 18/01/2021

Aprobado el: 21/02/2021

Publicado el: 01/07/2021